



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (MPEJA)**



RITA DE CASSIA QUINTELA DA SILVA

**A (INTER)CONEXÃO DA FORMAÇÃO DE COORDENADORAS(ES)
PEDAGÓGICAS(ES) DA EJA E UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS**

Salvador
2023

RITA DE CASSIA QUINTELA DA SILVA

**A (INTER)CONEXÃO DA FORMAÇÃO DE COORDENADORAS(ES)
PEDAGÓGICAS(ES) DA EJA E UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para conclusão do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Orientadora: Prof^a Dr^a Edite Maria da Silva de Faria.

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S586i Silva, Rita de Cassia Quintela da

A (inter)conexão da formação de coordenadoras(es) pedagógicas(es) da EJA e universidade: diálogos possíveis / Rita de Cassia Quintela da Silva. - Salvador, 2023.

150 f. : il.

Orientadora: Edite Maria da Silva de Faria.

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

Contém referências e apêndices.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

**MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“A (INTER) CONEXÃO DA FORMAÇÃO DE COORDENADORAS(ES)
PEDAGÓGICAS(ES) DA EJA E UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS”**

RITA DE CASSIA QUINTELA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 31 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos (UNEB)
Doutorado em Educação E Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi (UFRB)
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade
Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa as(os) trabalhadoras(es) que fazem a Educação de Jovens e Adultos – educandas(os), docentes, coordenadoras(es) pedagógicas(os) e gestoras(es).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ser sempre a lâmpada para meus pés em minha vida, me conduzindo com fé e esperança em meu percurso formativo de vida pessoal e profissional.

À minha eterna e amada professora, minha mãe Zoraide Quintela, por tantos ensinamentos e orientações, pelo seu grandioso amor e por nunca desistir de mim. Pela sua paciência nesse período em que estive imersa no mestrado. Gratidão!

Ao meu amado pai, Oswaldo da Silva (*in memoriam*), pelos seus gestos de amor e zelo por nós, sua amorosidade me ajudou acreditar que a Educação é um instrumento para transformação social.

Ao meu esposo, amigo, companheiro e amado, Alisson Rodrigues, por ter sido o principal incentivador nessa realização do mestrado, por me apoiar, cuidar de mim, por ter torcido a todo momento e, a cada conquista, vibrava junto comigo.

Aos meus amados filhos, Cecília Quintela e Alisson Rodrigues Júnior, só Deus sabe a dor que senti durante esse tempo de feitura do mestrado. Minhas ausências e dificuldades, para conciliar o tempo com a presença nos momentos em que vocês precisavam de mim, mas não podia estar da forma que mereceriam e/ou necessitavam. Agradeço pela compreensão e pela paciência. Amo muito vocês!

Aos meus ancestrais, agradeço o legado, luta, força, fé e resistência que realizaram antes de mim. Sem dúvidas, seus ensinamentos me fazem ser mais.

A minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Edite de Faria, por ter acreditado nessa pesquisa, por ter me escolhido como orientanda e, principalmente, por ser exemplo positivo de profissional e pesquisadora. À senhora, minha eterna admiração e gratidão.

À Prof^a Dr^a Sandra M^a Marinho Siqueira, pelas colaborações e sugestões.

À Prof^a Dr^a Idalina Souza Mascarenhas Borghi e à Prof^a Dr^a Jocenildes Zacarias Santos, por aceitarem participar da banca, colaborando com seus conhecimentos de forma cuidadosa e amorosa.

Aos(as) meus colegas da GRE Cabula, de luta pela EJA, sempre nos fortalecendo, de mãos dadas nesta caminhada.

À gestão e aos colegas da Escola Municipal Agnelo de Brito, por vibrarem comigo por essa conquista.

Aos(as) colegas da turma 09 do MPEJA, agradeço as partilhas e a convivência durante esse período, vocês estarão eternizados em meu coração.

À equipe da Coordenação e Secretaria do MPEJA que desempenha seu trabalho com excelência para nos proporcionar um ambiente leve e organizado.

Às(aos) queridas(os) professoras(es) do MPEJA por suas partilhas, compromisso, as(os) senhoras(es) serão sempre referência para mim.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPALE-BA pelas colaborações, incentivos e força.

Aos meus amigos e amigas que vibraram nessa jornada comigo e me enriqueceram com incentivos e palavras doces.

À Almerinda Borges por me cercar de cuidados durante esse período, dando todo suporte a mim e a minha família de forma bem zelosa.

Às coordenadoras pedagógicas que se disponibilizaram a colaborar com esta pesquisa, sem vocês ela não teria sentido.

Às(aos) educandas(os) da EJA, toda minha admiração, gratidão e respeito.

"Deus quer, o Homem sonha, a Obra nasce."
Fernando Pessoa

SILVA, Rita de Cassia Quintela da. **A (Inter)conexão da Formação de Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) da EJA e Universidade: diálogos possíveis**. 2023. Dissertação (Mestrado) 149 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central o diálogo entre Universidade e Escola Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula (NEPEJA Cabula), como meio de construção de possibilidade formativa, a partir de ações dos grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB. Fundamentada na formação crítica, a qual implica transformação social das(os) educandas(os). A pesquisa teve como pergunta de partida: de que forma o Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA pode contribuir para o processo de formação continuada de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA que atuam em escolas da Gerência Regional de Educação (GRE) Cabula da Rede Municipal de Ensino de Salvador? Como objetivo geral a pesquisa busca propor uma organização do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA, formado por um coletivo de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, atuantes na EJA da GRE Cabula e em grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB. Tendo como objetivos específicos: analisar os desafios e perspectivas formativas dos Coordenadores Pedagógicos e Coordenadoras Pedagógicas que atuam na EJA; fomentar a reflexão crítica das(os) Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) da EJA e construir uma proposta formativa para Coordenadoras e Coordenadores da EJA atuantes nas escolas da GRE Cabula na Rede Municipal de Ensino de Salvador, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA, por meio de propostas curriculares adequadas a esta modalidade de ensino. O percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa de natureza aplicada teve a abordagem qualitativa e como procedimento, a pesquisa colaborativa. Os instrumentos utilizados para produção de dados foram: questionário no *Google Forms*, entrevista semiestruturada, rodas de conversa e ação do projeto piloto. A amostragem da investigação foi constituída por 4 coordenadoras pedagógicas, atuantes na EJA, da Rede Municipal de Ensino de Salvador, na GRE Cabula. A análise dos dados produzidos junto aos sujeitos da pesquisa contribuiu significativamente para a construção da proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA-Cabula, o que foi bastante relevante para a consolidação do projeto piloto, assim como para a sua criação e implementação. Os resultados sugeriram instituir o NEPEJA Cabula, com vistas a discutir temáticas que fortaleçam a formação dos(as) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, como o elemento central do debate em torno da melhoria do processo ensino aprendizagem na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação. Coordenadoras(es) Pedagógicas(os).

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme the dialogue between University and Basic School, in the modality of Youth and Adult Education (EJA) through the proposal of the Center for Studies and Research in EJA Cabula (NEPEJA Cabula), as a means of building formative possibility, from actions of the research groups linked to MPEJA-UNEB. Based on critical education, which implies the social transformation of students. The research had as its starting question: how can the nucleus of studies and research in EJA Cabula contribute to the process of continuing education of pedagogical coordinators of EJA who work in schools of the Regional Management of Education (GRE) Cabula of the Municipal Education Network of Salvador? As a general objective to propose an organization of the Center for Studies and Research in EJA, formed by a collective of Pedagogical Coordinators of the Municipal Education Network of Salvador, active in the EJA of GRE Cabula and research groups linked to MPEJA-UNEB. Having as specific objectives: to analyze the challenges and formative perspectives of the Pedagogical Coordinators and Pedagogical Coordinators who work in EJA; to foster the critical reflection of the Pedagogical Coordinators of EJA and to build a formative proposal for Coordinators and Coordinators of EJA working in the schools of GRE Cabula in the Municipal Education Network of Salvador, aiming to contribute to the process of teaching learning in the modality of EJA, through curricular proposals appropriate to this teaching modality. The methodological path for the development of this research of applied nature, had the qualitative approach and as a procedure the collaborative research. The instruments used for data production were: questionnaire in Google Forms, semi-structured interview, conversation circles and the action of the pilot project. The investigation sample consisted of 4 Pedagogical Coordinators, working in the EJA, of the Municipal Education Network of Salvador, in the GRE Cabula. The analysis of the data produced with the research subjects contributed significantly to the construction of the proposal of the Center for Studies and Research in EJA Cabula (NEPEJA Cabula), which was very relevant for the consolidation of the pilot Project, as well as for its creation and implementation. The results suggested the establishment of NEPEJA Cabula, with a view to discussing themes that strengthen the training of EJA Pedagogical Coordinators, as the central element of the debate around the improvement of educational quality in EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Training. Pedagogical Coordinator(s).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tempo de trabalho na EJA como Coordenadora Pedagógica	91
Figura 2 - Se teve alguma disciplina para EJA na graduação	92
Figura 3 - Se considera a formação continuada importante para a prática pedagógica	92
Figura 4 - Se já fez algum curso em EJA	93
Figura 5 - Especificação de onde fez cursos em EJA	93
Figura 6 - Se enfrentou dificuldades ao iniciar o trabalho na EJA	94
Figura 7 - Quais dificuldades enfrentou a iniciar o trabalho na EJA	95
Figura 8 - Dificuldades que impactam na comunicação durante o trabalho com os professores da EJA	95
Figura 9 - Se algum grupo de pesquisa do MPEJA já realizou alguma atividade formativa para a unidade escolar que atua	96
Figura 10 - Organização dos percursos das ações colaborativas	99
Figura 11 - Referente a função/cargo que ocupa	110
Figura 12 - Referente se atua na EJA	111
Figura 13 - Referente à impressão sobre a 1ª Roda de Conversa	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de estudantes matriculados na GRE Cabula	78
Quadro 2 - Quantidade de turmas de EJA da GRE Cabula	78
Quadro 3 - Informação sobre as Coordenadoras Pedagógicas da pesquisa	83
Quadro 4 - Respostas das Coordenadoras Pedagógicas quanto a formação em EJA	95
Quadro 5 - Respostas das Coordenadoras Pedagógicas quanto aproximação com os grupos de pesquisa na área da EJA no fortalecimento da práxis pedagógica	97
Quadro 6 - Respostas das Coordenadoras Pedagógicas quanto a criação de um Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA na Rede Municipal de Salvador.....	98
Quadro 7 - Planejamento dos encontros com os sujeitos da pesquisa	100
Quadro 8 - Organização das funções e atribuições do colegiado do NEPEJA Cabula	108
Quadro 9 - Mapeamento dos grupos de pesquisa vinculados ao MPEJA-UNEB ...	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CP	Coordenadora(or) Pedagógica(o)
CRE	Coordenação Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
ES	Ecologia de Saberes
GEPAL-BA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional
GESTEC	Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
TAP	Tempo de Aprendizagem
NEPEJA Cabula	Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ENTRELAÇANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA	15
1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO EM FORMA DE SEÇÃO E SUBSEÇÃO	16
1.2 PRIMEIRA DIMENSÃO: ENTRELAÇAMENTO PESSOAL	22
1.2 SEGUNDA DIMENSÃO: ENTRELAÇAMENTO PROFISSIONAL	23
1.4 TERCEIRA DIMENSÃO: ENTRELAÇAMENTO ACADÊMICO	26
2 AS (INTER)CONEXÕES ENTRE UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE COORDENADORAS(ES) PEDAGÓGICAS(OS) PESQUISADORAS(ES) NA EJA	30
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO NA EJA: DIÁLOGOS ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PAULO FREIRE	43
4 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA PRÁTICA DOCENTE NA EJA	58
4.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA AS(OS) PROFESSORAS(ES) DA EJA PARA A PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA....	58
4.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA EJA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	61
4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS FORMATIVOS NA EJA.	67
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA PELOS CAMINHOS DA PESQUISA COLABORATIVA	72
5.1 A PESQUISA E SUA IMPORTÂNCIA	72
5.2 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA	74
5.3 A PESQUISA COLABORATIVA: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E AÇÕES.....	76
5.4 CARACTERIZAÇÃO DA GRE CABULA	77
5.4.1 Território Cabula.....	79
5.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	81
5.6 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	84
5.6.1 O questionário do <i>Google Forms</i>	84
5.6.2 A entrevista	85
5.6.3 Roda de conversa	87
5.6.4 Mapeamento	87
5.6.5 Projeto piloto	88
5.6.6 A análise dos dados	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1 – PAINEL DE FOTOS DO PRIMEIRO ENCONTRO - SENSIBILIZAÇÃO COM OS SUJEITOS	127
APÊNDICE 2 – PAINEL DE FOTOS DO SEGUNDO ENCONTRO - CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E AÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EJA	128

APÊNDICE 3 - PAINEL DE FOTOS DO TERCEIRO ENCONTRO - ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA.....	129
APÊNDICE 4 - PAINEL DE FOTOS DO QUARTO ENCONTRO - A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO NÚCLEO.....	130
APÊNDICE 5 - PAINEL DE FOTOS DO QUINTO ENCONTRO - METODOLOGIA PARA O PROJETO PILOTO DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EJA CABULA.....	131
APÊNDICE 6 - PAINEL DE FOTOS DO SEXTO ENCONTRO - AVALIAÇÃO APÓS A AÇÃO FORMATIVA DO NEPEJA CABULA E O GEPALE-BA - PROJETO PILOTO	132
APÊNDICE 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	133
APÊNDICE 8 - PROJETO PILOTO - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA.....	134
COORDENADORAS(ES) PEDAGÓGICAS(OS) DA EJA.....	134
APÊNDICE 9 - AVALIAÇÃO DA RODA DE CONVERSA	140
APÊNDICE 10 - PROPOSTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUIAS EM EJA CABULA.....	141
ANEXO 1 - CARD DA DIVULGAÇÃO DA RODA DE CONVERSA	145
ANEXO 2 - CERTIFICADO DA RODA DE CONVERSA	146
ANEXO 3 - PAINEL DE FOTOS DO <i>CHAT</i> DA RODA DE CONVERSA.....	147
ANEXO 4 - LOGOMARCA NEPEJA CABULA	149

1 INTRODUÇÃO: ENTRELAÇANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA

Gosto de ser gente porque, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1997, p. 53).

Esta pesquisa parte do princípio de que estamos em constante construção. Assim, por meio das palavras de Freire, inicio¹ a apresentação desta pesquisa, que abordará a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular (EP), Universidade, a(o) professora(o) quanto pesquisadora(o) e a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como articuladora(o) no processo do ensino e aprendizagem, as(os) quais são afetadas(os) por uma sociedade contemporânea, em permanente transformação, que reflete em todos os segmentos, seja no âmbito econômico, social, cultural, político ou tecnológico, conseqüentemente, todo o contexto no qual o ser humano está inserido. Estas questões, por serem atemporais, estão diretamente ligadas à nossa vida.

Nessa concepção, a educação, enquanto processo e, por isso, em constante movimento, não deve ser compreendida de forma isolada dos contextos sociais. Nesse sentido, a educação transforma e é transformada pela sociedade. As modificações propostas pela sociedade atual se apresentam sob diferentes aspectos, propiciando-nos o repensar de atitudes, procedimentos e conceitos, no que se refere à educação, em todos os seus processos. Dessa maneira, pensar e refletir sobre a Formação de Professoras(es) no contexto atual se torna imprescindível para que se possa responder aos desafios da educação na contemporaneidade.

No que se refere a EJA, tais mudanças são intensificadas por se tratar de uma modalidade educacional que apresenta historicamente um contexto marcado por injustiças e desigualdades, mas também por luta e resistência. Dentre tantos, um dos desafios tem se destacado, o qual consiste em compreender qual o perfil de professora(o) da EJA em uma sociedade em contínua transformação. Desta maneira, essa pesquisa analisa a formação da(o) coordenadora(o) pedagógica(o),

¹ Neste texto de introdução, em que abordo sobre a minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, usarei a 1ª pessoa do singular. Contudo, também utilizarei a 1ª pessoa do plural, primeiro, por entender que nunca estive só e segundo, por compreender que esta pesquisa inclui vários sujeitos que colaboraram para a sua feitura.

tendo escolhido como sujeitos desse estudo coordenadoras pedagógicas, pois uma das funções dessa(o) profissional, é desenvolver momentos formativos com os(as) docentes, compreendendo o seu papel como articulador na construção de espaços colaborativos de aprendizagem.

Desse modo, urge refletir sobre as políticas educacionais na formação inicial e continuada desses profissionais. Uma perspectiva de romper com os limites impostos pela dicotomia entre teoria e prática na formação da(o) professora(o) de EJA é optar por uma prática criadora com base política e humanizadora. É frequente ouvir das(os) professoras(es) sobre as dificuldades de lidar com as demandas diversas desses sujeitos em sala de aula.

Destacamos que a EJA é um direito legitimado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205, o qual traz o direito à Educação para todos, o que é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a qual estabeleceu uma mudança conceitual em relação à EJA, conforme preconiza o artigo 37, quando determina que: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

A formação inicial e continuada do docente também é assegurada pela LDBEN, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, contudo, infelizmente, existe um fosso entre o dito e o feito. Posto isto, essa pesquisa insere-se no campo das políticas públicas de formação de professoras(es).

Assim, abordaremos em seguida, de forma detalhada, como o trabalho está organizado.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO EM FORMA DE SEÇÃO E SUBSEÇÃO

Para sistematização e organização do trabalho, dividimos a dissertação nas seguintes seções: esta introdução, nomeada de Entrelaçando Trajetórias de Vida, a qual aborda os aspectos gerais que nortearam a pesquisa, apresenta as três dimensões da pesquisadora: pessoal, profissional e acadêmica. Trata do problema de pesquisa ao qual buscaremos responder e os objetivos: geral, específicos.

Em seguida, na segunda seção, nomeada “As (Inter)conexões entre Universidade e Formação de Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) Pesquisadoras(es) da EJA”, abordaremos sobre a importância da aproximação entre

a Universidade pública e a Educação Básica, como meio de desenvolver formação continuada para coordenadoras(es) pedagógicas(os) em EJA.

Propomos essa proximidade por meio dos grupos de pesquisa, objetivando estender aos(as) docentes possibilidades de inserção novamente ao mundo acadêmico. Possibilitando aos(as) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA se perceberem e se identificarem como sujeitos pesquisadoras(es) de suas práticas. Buscamos apoio em André (2005, 2010), Faria (2022), Perrenoud (2002), Liberali (2010), Tardif (2010), Lüdke (2006), Sena (2003), Freire (1992, 1997, 2010), Santos (2006, 2007) e Pieper e Machado (2020).

Em seguida, na terceira seção, nomeada “Práticas Pedagógicas, Emancipação Social como Caminho na EJA: diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire”, abordaremos sobre Concepções de Educação na perspectiva freiriana e Ecologia de Saberes de Boaventura e Currículo como um campo político, diverso, plural por meio da construção coletiva, como caminhos possíveis para práticas voltadas para libertação e emancipação dos sujeitos da EJA.

Para tanto, embasamos nossos estudos em autores como Freire (1977, 1986, 1992, 1992, 1996, 1997, 2003, 2005), Santos (2001, 2002, 2003, 2007, 2008, 2009, 2010), Vale (2014), Gramsci (2006), Oliveira (2008, 2012), Giroux (1997), Sacristán (2013), Morgado (2018), Silva (2007) e Arroyo (2006).

Na quarta seção, nomeada “A pesquisa como Princípio Formativo na Prática Docente na EJA”, trataremos sobre formação inicial e continuada para coordenadoras(es) pedagógicas(os). Para tanto, a dividimos em três subseções: na primeira, intitulada “A Importância da Formação Inicial para as(os) Professoras(es) da EJA para a Pesquisa e Prática Pedagógica”, tratamos sobre a importância da formação inicial para as(os) futuras(os) educadoras(es) da EJA e o papel da Universidade no fomento à pesquisa, para tanto, buscamos apoio em Arroyo (2006), Freire (1992) e Santos (2008).

Na seguinte, nomeada “Desafios e Perspectivas para a Formação Continuada do Docente da EJA no Contexto Contemporâneo”, discorremos sobre os desafios a respeito da formação continuada das(os) educadoras(es) e a concepção de professora(o) pesquisadora(o) para importância da prática docente reflexiva dessa modalidade, buscamos referências em Faria (2008, 2009, 2017, 2021, 2022), Marcelo Garcia (2009), Soares (2011), Goodson (1992), Freire (1962, 1977, 1997), Oliveira, Paiva e Passos (2016), André (2010) e Imbernón (2011); e, por fim, na

última subseção, intitulada “A Coordenação Pedagógica e os Desafios Formativos na EJA”, focamos na formação continuada como uma das ações do trabalho da coordenação pedagógica.

Entendendo a figura da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como a(o) principal articuladora(o) do planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de formação na escola. Considerando os(as) docentes e coordenadoras(es) pedagógicas(os) como protagonistas na escolha do seu próprio desenvolvimento profissional, buscamos apoio em Freire (1977), Nóvoa (2002), Marcelo Garcia (1999) e Libâneo (2003).

Na quinta seção, intitulada “Percurso Metodológico da Pesquisa Pelos Itinerários da Pesquisa Colaborativa”, abordaremos os percursos metodológicos dessa pesquisa. Assim como, a contextualização sobre o território da GRE Cabula. Para tanto, embasamos nossos estudos em autores como Ibiapina (2008, 2016), Gil (2016), André e Ludke (2015) Bandeira (2016), Horikawa (2008), Fiorentini e Lorenzato (2009), Lakatos e Marconi (2003), Nicolin (2015) e Martins (2017).

Portanto, com o intuito de melhor compreender o campo de estudos de Políticas Públicas na formação de professoras(es) de EJA, especificamente, a formação docente, por meio da prática pedagógica da coordenação pedagógica, esta pesquisa tem como pergunta de partida: de que forma o Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA pode contribuir para o processo de formação continuada de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, que atuam em escolas da GRE Cabula da Rede Municipal de Ensino de Salvador?

Tendo como objetivo geral: propor uma organização do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA, formado por um coletivo de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, atuantes na EJA da GRE Cabula e grupos de pesquisa ligados ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)-UNEB. E os objetivos específicos: a) analisar os desafios e perspectivas formativas dos coordenadores pedagógicos e coordenadoras pedagógicas que atuam na EJA; b) fomentar a reflexão crítica das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA. c) construir proposta formativa para coordenadores e coordenadoras da EJA atuantes nas escolas da GRE Cabula na Rede Municipal de Ensino de Salvador, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA, por meio de propostas curriculares adequadas a esta modalidade de ensino.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso e/ou permanência na escola em idade apropriada. Legitimada na perspectiva do direito pelo Artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Como um campo de direito, fazem-se necessárias e urgentes as transformações para assegurar a EJA no lugar de direito e com políticas públicas efetivas. Segundo Arroyo (2005, p. 19) a EJA: "(...) é campo ainda não consolidado" no que diz respeito à pesquisa, às políticas públicas, às diretrizes educacionais, à formação de professoras(es) e às propostas pedagógicas e, por isso, há uma diversidade de tentativas de "configurar sua especificidade".

Para Faria e Moscovits (2017, p. 399), "a educação é um direito social e como direito público subjetivo universal, transforma-se num instrumento importantíssimo para afirmar a liberdade, humanização, cidadania, autonomia e a democracia". Na mesma medida, a EJA necessita conhecer e comprometer-se com os seus sujeitos, formados pelas camadas populares que tiveram, e ainda têm na sua trajetória de vida, exclusão e discriminação na nossa sociedade e no ambiente escolar, mas, acima de tudo, também significa resistência e luta.

De acordo com Arroyo (2005, p.24-25), não se pode dissociar o direito à escolarização e aos direitos humanos. Para o autor, jovens e adultos, mesmo que tenham interrompido o processo de escolarização, eles continuam o seu processo de formação seja: mental, ético, identitário, cultural, social e político. Nessa perspectiva, é preciso um olhar mais confiante, reconhecendo que os sujeitos da EJA,= "protagonizam trajetórias de humanização", participando de lutas sociais pela garantia de seus direitos.

Para além da garantia de acesso e permanência na Educação escolar, se faz imprescindível garantir formação às(aos) educadoras(es) que atuam nela, pois, segundo Andrade (2012, p.34):

Sendo a EJA um campo peculiar de conhecimento, ela exige que se implante e se implemente uma política específica para a formação de professores que atuam e/ou pretendem atuar nesta modalidade de ensino. É fundamental atentar para a especificidade da prática pedagógica da EJA, uma vez que essa modalidade de ensino é diferenciada e que seus pressupostos exigem uma atualização constante das práticas pedagógicas e metodologias.

Devido ao pouco investimento do setor público para a formação específica em EJA e à escassez de Políticas Públicas específicas para essa modalidade, em especial, na Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia. Educadoras(es) que atuam nela apresentam, muitas vezes, carência de formação inicial específica, como também, formação continuada para atuação devida. Não é incomum encontramos professoras(es) ingressando na EJA por necessidade de complementação de carga horária, sem, ao menos, imaginar de que forma irá trabalhar com esses sujeitos. Repetindo práticas utilizadas em outros segmentos, não colaborando com relevância para o currículo da EJA e necessidades de aprendizagens desses sujeitos.

Por isso, vale destacar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p. 32).

Levando em consideração que a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) é a(o) articuladora(o) do processo de ensino e aprendizagem, cabe a ela(o) envolver o corpo docente no desenvolvimento e na execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, buscando, prioritariamente, conhecer as particularidades e o cotidiano das(os) educandas(os) da EJA.

Outro papel fundamental da Coordenadora Pedagógica e do Coordenador Pedagógico é ser articuladora e articulador na formação continuada das(os) professoras(es), compartilhando ideias, conhecimentos, promovendo estudos e discussões acerca de temas necessários à prática pedagógica da EJA, no momento da atividade complementar (AC). Deste modo, essa(o) profissional torna-se uma conexão fundamental entre escola e educanda(o), planejando um caminho transformador, formador e articulador, visto que todo o trabalho da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) deverá refletir na prática docente.

Para tanto, essa pesquisa visa construir uma proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA, por meio de uma coordenadora articuladora lotada na GRE Cabula, com a coparticipação de 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas que atuam em 4 (quatro) unidades de ensino da rede municipal de Salvador, que ofertam EJA na mesma GRE, tendo o conceito da Educação Popular como eixo norteador.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA propõe a conexão entre as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, atuantes em escolas de EJA da GRE Cabula e os grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB. Possibilitando uma (inter)conexão entre Universidade e Escola Básica, na modalidade EJA, assim como ações formativas que possibilitem reflexões entre a teoria e a prática e pesquisa sobre a prática em EJA. Com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da EJA, na GRE Cabula.

Segundo Arroyo (2005, p. 20), “este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA: as Universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos”. Dessa forma, para que haja uma maior compreensão da temática Formação Continuada de coordenadoras(es) pedagógicas(os) em EJA, dialogamos com alguns autores, como: Paulo Freire (1977, 1986, 1996, 1992, 1997, 2000, 2005), Arroyo (2005, 2006), Santos (2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2021, 2021), Lüdke (2005, 2006, 2015), André (2005, 2010, 2012), Imbernón (2011), Marcelo Garcia (1999, 2009), Nóvoa (2002), Perrenoud (2002), Tardif (2010) entre outros autores que dialogam com esse trabalho.

Compreendemos que muitos são os fatores que contribuem para que jovens, adultos e idosos procurem esta modalidade educacional, na busca de um processo de escolarização, uma vez que suas trajetórias são marcadas por injustiças, reprovações e exclusão escolar. Desse jeito, o perfil dos sujeitos da EJA exige que sejam revistos as suas especificidades, o currículo para se trabalhar com eles, bem como a formação de professoras(es) que compõem esta modalidade.

Apesar de nas últimas décadas o número de pesquisas sobre formação terem aumentado no Brasil, ainda se encontram lacunas nesse sentido. Por um lado, a escassez de Políticas Públicas voltadas para formação professoras(es) em EJA, por outro, a concepção que se concebe em relação às formações. Os cursos de formação inicial para docentes não dão conta das peculiaridades desta modalidade educacional. Confirmando esta premissa, estudos contemporâneos, como os de Arroyo (2013), Ventura (2012), Ventura e Bomfim (2016), dentre outros, apontam lacunas na formação de professoras(es) para atuarem na EJA.

Tais problemas impulsionaram-me e incentivaram-me a querer investigar mais profundamente esta modalidade de educação. Dessa forma, o desejo de estudar a Formação de Professoras(es) da EJA nasceu de minhas inquietudes, de

preocupações, das experiências vivenciadas em vários momentos e contextos da minha vida, sobretudo da utopia e da ousadia de continuar acreditando que é possível construir uma sociedade justa, mais inclusiva e respeitosa com as diversidades.

Assim, corroboramos com Brandão (2008), quando disse que, “a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas mudam o mundo”. Do mesmo modo, dialogamos com Freire, que compreendia que o sujeito aprende para se humanizar. De acordo com o pensamento do autor, aprender para o sujeito é complementar-se durante o processo formativo quanto ser humano, haja vista que a aprendizagem ocorre de forma coletiva, através do diálogo, na relação com o outro.

Durante a sua formação inicial, muitos profissionais que atuam na EJA não tiveram nenhum componente que abordasse acerca dessa modalidade de ensino. No tocante, Ventura e Bomfim (2016) destacam que alguns estudiosos revelaram falta de discussão em torno desta temática nos cursos de formação em nível superior. Ou seja, a EJA, como campo de disputa, necessita de Políticas Públicas que a valorizem, mesmo havendo várias denúncias por parte dos Fóruns de EJA². Os quais são espaços de discussões, estudos e militância, formados por sujeitos atuantes desta modalidade e que têm como perspectiva sugerir ações que colaboram para a construção de políticas públicas.

1.2 PRIMEIRA DIMENSÃO: ENTRELACEMENTO PESSOAL

[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 1997, p. 54).

Baseando-me na certeza de que estou inserida no mundo, com o mundo, como sujeito sócio-histórico-cultural, parto do princípio de que a dimensão pessoal encontra seu entrelace na minha história, enquanto pessoa que nasceu e viveu boa parte em bairro periférico do subúrbio de Salvador. Filha de pais trabalhadores, oriundos do campo e que tem orgulho de dizer que o seu pai é egresso da EJA.

² Fóruns de EJA são espaços de mobilização onde congrega os autores da EJA, que tem como objetivo construir uma política pública de forma coletiva. Entendo como espaço de exercício de diálogo entre estado e sociedade civil na proposição de política pública.

Meus pais educaram a mim e a meu irmão sempre no sentido da valorização da Educação, da importância de estudar, mas, sobretudo, da importância do respeito pelo próximo, tendo sempre a humildade, principalmente para que jamais esqueçamos as nossas raízes.

Destaco que aos meus 11 anos de idade, fiquei órfã de pai, o qual reconheço como o ser mais amoroso e pacífico que já conheci. Minha mãe, pessoa admirável, que continua me inspirando, quanto mulher guerreira, lutadora, de muita fibra e extrema fé. Além de pedagoga (a única filha de meus avós graduada), continuou nos educandos nesse mesmo viés, ainda que trabalhando 3 turnos, em escolas públicas e periféricas de Salvador. Durante a minha infância e juventude, gostava de acompanhá-la nos espaços escolares nos quais ela atuava.

Enquanto educanda, estudei no turno noturno tanto no cursinho pré-vestibular, como no curso de graduação em Pedagogia, já que durante o dia trabalhava. Não acredito em acaso, penso que Deus me fez sentir, primeiramente, nesse lugar, quanto estudante do turno noturno, perceber e experimentar um pouco das demandas que as(os) educandas(os) da EJA enfrentam, me preparando, principalmente, quanto pessoa, para compreender esses sujeitos trabalhadoras(es). Desta forma, percebo-me como a pessoa que herdou a amorosidade do seu pai e a garra e fé (entendida como esperança) de sua mãe.

Quando me casei, há duas décadas, fiz questão de colocar para meu esposo, que ele nunca me pedisse para deixar de trabalhar à noite. Delimitava ali meu amor e meu envolvimento com a EJA. Ao longo dos anos, meu esposo foi percebendo a minha implicação e luta pela modalidade. Ele foi um grande incentivador para que eu me inscrevesse na seleção do MPEJA-UNEB, validando minhas práticas desenvolvidas tanto quanto professora, como coordenadora pedagógica na EJA. Dessa maneira, seguimos nessa convivência amorosa, nos apoiando junto aos nossos filhos maravilhosos.

1.2 SEGUNDA DIMENSÃO: ENTRELAÇAMENTO PROFISSIONAL

[...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Freire, 1997, p. 54).

Gosto de gente, de me comunicar com as pessoas, dialogar é uma característica minha desde nova. Compreendo que por meio das interações, crescemos muito mais do que sozinhos, pois cada ser possui algo a nos ensinar. Acredito que é nessa rede de comunicações que a vida tece, pois me reconheço como um ser em constante aprendizado.

Durante o curso de Pedagogia, o qual iniciei em 1996, na Faculdade de Educação da Bahia Olga Metting, tive a oportunidade de cursar um componente específico em EJA. Foi a minha primeira oportunidade de estudo nessa modalidade. Contudo, com pouco aprofundamento, marcado pelas ausências de debates e de discussões sobre as tensões entre os diversos sujeitos que compõem esta modalidade educacional. Lembro-me de que o conteúdo trabalhado foi a História da EJA no Brasil, tendo como início os Jesuítas. Lamentavelmente, sem análises maiores em outros contextos históricos e discussões sobre currículo e políticas públicas da modalidade.

Ao ingressar na Rede Municipal de Ensino de Salvador, no ano de 2000, como professora concursada, pude conhecer e vivenciar, na prática, a realidade das(os) educandas(os) dessa modalidade. Em sua maioria, são sujeitos do campo, e como bem aborda Arroyo (2015), repetem histórias longas de negação: de direitos (as mesmas de seus pais, avós); de raça; de gênero; de etnia e de classe social. São histórias coletivas de exclusão, abandono, de direitos negados historicamente.

A primeira escola em que atuei na rede municipal tinha sido recém-construída, a gestora estava compondo o corpo docente escolar e, por ela já ter sido professora da EJA, carregava consigo o desejo de ofertar essa modalidade. Foi, então, que efetivamente iniciei minha trajetória como docente em EJA.

Atuei nos anos iniciais, durante 8 anos, em sala de aula, tive a oportunidade de aprender muito com as(os) educandas(os) e perceber que eles e elas me ensinavam muito mais do que eu a eles(as), como bem disse Freire (1997 p. 25), "...quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Quantos saberes compartilhados!! Cresci como profissional e como pessoa. Percebi que poderia, enquanto educadora, ser uma agente transformadora da realidade daqueles sujeitos, incentivando-os, compartilhando saberes e contribuindo com eles para o seu papel como cidadãos de direitos.

A gestora, como já tinha experiência com a EJA, nos ajudava a pensar e refletir sobre as práticas pedagógicas para essa modalidade. Como na época não

existia, ainda, a figura da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) na Rede Municipal de Salvador, nos momentos de planejamento, a gestora dialogava e orientava o corpo docente, bem como as professoras que também tinham experiência na EJA colaboravam bastante. Todas foram fundamentais em meu processo formativo.

Em 2001, participei da minha primeira formação continuada da rede para essa modalidade. A formação foi direcionada para a implantação de uma coleção, chamada “Viver e Aprender”. Foi mais um programa de governo e não de estado, portanto, fadada à descontinuidade e à fragmentação.

No segundo semestre de 2008, tive a oportunidade de fazer parte do quadro de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA da antiga Coordenação Regional de Educação (CRE) Cabula, atual GRE Cabula, onde permaneço até o momento.

Em 2009, fui convocada pelo concurso para Coordenação Pedagógica. Juntamente com a equipe de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, desenvolvo um trabalho de gestão pedagógica, articulando o processo de ensino e aprendizagem com os educadores e educadoras das unidades escolares. As experiências vivenciadas em sala de aula foram fundamentais para me constituir como coordenadora pedagógica de EJA.

No ano de 2010, a Rede Municipal de Ensino de Salvador ofereceu e organizou juntamente com o Instituto Paulo Freire, uma formação para docentes e coordenadoras(es) da EJA, esta formação enfatizou estudos e embasamentos teóricos acerca dessa modalidade. Essa experiência provocou certa insatisfação, pois não discutia as demandas vivenciadas pelas professoras(es) na sala de aula.

Na ocasião, não houve entrelaçamento das teorias com as práticas das(os) profissionais. Outro ponto importante é que a formação não considerou o contexto das comunidades, uma vez que concentrava todos e todas em um único lugar, sendo conduzida por formadoras(es) que não conheciam suas realidades. O que me causou várias inquietações a respeito da temática formação de professoras(es).

Um fato relevante e positivo dessa formação foi a construção e a produção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador, publicado em 2012.

Minha atuação como coordenadora pedagógica lotada na GRE nas escolas tem como objetivo acompanhar e apoiar o processo pedagógico nas atividades complementares (AC's), junto com coordenadoras(es) e docentes nas escolas, conselhos de classe, atividades de socialização de trabalhos dos(as) educandos(as),

pensando estratégias com o grupo escolar sobre os resultados das avaliações diagnósticas.

Além disso, tenho como objetivo acompanhar e apoiar as reuniões mensais, de cunho formativo e informativo, a qual chamamos de dupla gestora, com o intuito de refletir e construir estratégias pedagógicas e realizar orientações da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), quanto às diversas demandas da EJA.

Nessa atuação, tenho a oportunidade de trabalhar diretamente com coordenadoras(es) pedagógicas(os), gestores(as) e docentes. Procuo nos acompanhamentos das unidades de ensino, dialogar também com as(os) educandas(os), conhecê-las(os) e identificar seus anseios pelo retorno aos estudos. Por conseguinte, muito crescimento como pessoa e profissional, o que muito vem contribuindo para minha identidade como coordenadora pedagógica.

Nesse desafio, busco fortalecer de forma coletiva a EJA como um lugar de direito, por meio de práticas democráticas e coletivas. Todavia, me inquieto com a lacuna de formação continuada para docentes e coordenadoras(es) da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

1.4 TERCEIRA DIMENSÃO: ENTRELAÇAMENTO ACADÊMICO

[...] Histórico-sócio-culturais, homens e mulheres nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (Freire, 1997, p. 55).

Reconhecendo-me como um ser curioso que buscando respostas para as próprias indagações, acredito que a educação, com base na concepção freiriana, seja uma abertura contínua para a vida e seus obstáculos. Entendendo-me como um ser social histórico-cultural, no desejo e na utopia de ir além das amarras do sistema e intervindo na história para me tornar um sujeito de mudança.

Seguindo minha trajetória formativa, cursei duas especializações, a primeira no ano de 2001 - Projetos Educacionais e Informática - e a segunda em 2016 - Educação Especial em Deficiência Intelectual. Nesse interim, participei como aluna especial do Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) – UNEB, em 2012, no componente Modelagem Cognitiva e Redes Sociais.

No ano fatídico de 2020, quando deu início à pandemia da Covid-19, no Brasil, e passamos pela terrível e triste experiência do isolamento social, me vi numa

situação limitadora. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi avisada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Tratava-se do novo tipo de coronavírus que não havia sido identificado antes em seres humanos, o qual é o responsável por causar a doença COVID-19.

Em janeiro de 2020, a OMS comunicou alertando que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública, de Importância Internacional, considerada o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. No mês de março de 2020, a OMS anunciou a COVID-19 como pandemia, pela distribuição geográfica da doença no globo terrestre.

Nesse mesmo período, estados e municípios brasileiros adotaram medidas de distanciamento social como estratégia para reduzir o número de casos e o controle da doença. Nesse contexto, de isolamento social, a educação e seus atores tiveram que se reinventar em meio a tantas dificuldades.

Para tentar me sentir produtiva, comecei a investir meu tempo em diversas formações *online*, buscando entender possíveis alternativas para a situação, que todo o planeta atravessava. Estudar fazia-se mais do que necessário.

Foi quando ingressei no grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional - GEPALE-BA, que possui uma grande importância nesse processo de constituir-me como pesquisadora. As reuniões, debates, discussões e ações formativas propostas pelo grupo foram e são fundamentais para o meu percurso formativo. Mas, diante do isolamento social em 2020 e 2021, sua grande relevância para mim foi no campo emocional, já que a pandemia afetou também as pessoas nesse aspecto. Deu-me um propósito de vida inegável para continuar acreditando em dias melhores e na superação diante daquela 'situação-limite' que passávamos. Possibilitou-me também análises e investigações no campo das políticas públicas e avaliação educacional.

As minhas inquietações impulsionaram-me a buscar novas alternativas para o campo da EJA, aproveitando as vivências enquanto professora e coordenadora pedagógica nessa modalidade de ensino. Nas minhas constantes buscas por um curso que realmente atendesse aos meus anseios. Retorno à academia, como estudante do MPEJA-UNEB, na área 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas em 2021, na turma 09.

Este programa oferece três áreas de concentração. Dentre estas, a de Formação de Professores e Políticas Públicas, que articula os saberes da docência, da pesquisa e da extensão em EJA, suas especificidades, questões interligadas com as competências e as habilidades necessárias ao profissional da EJA e as experiências inovadoras que assegurem um desempenho qualificado do profissional e a efetiva qualificação para o mundo do trabalho, possibilitando aos mestrandos dialogar e refletir sobre os processos que envolvem a EJA.

O MPEJA me possibilitou estabelecer reflexões sobre as minhas práticas na EJA com as teorias trabalhadas pelas professoras e professores de excelência. Sendo inspirações para nós. Assim, a inserção no MPEJA, além de me proporcionar a oportunidade de realização de um sonho, me possibilitou um maior aprofundamento acerca desta modalidade de ensino.

Além dos componentes ministrados, debates e discussões em sala de aula com professoras(es) e colegas, participamos de congressos, seminários, café científico, palestras, colóquios, aulas inaugurais etc., eventos dos quais tive a oportunidade de participar e que contribuíram para a construção e definição do objeto de pesquisa apresentado nesta pesquisa.

Portanto, diante da lacuna de formação continuada, ofertada pelo setor público, para a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador, faz-se necessário buscar alternativas de formação para essas(es) profissionais da GRE Cabula da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Sobretudo para fortalecer práticas que possibilitem responder às necessidades de aprendizagens e, no campo da metodologia, focar na autonomia dos sujeitos para aprender. Nessa perspectiva, Lüdke (2005, p. 339) expõe que “a pesquisa em colaboração, na qual professores da Universidade se unem aos de escolas em torno de um mesmo projeto, pode apresentar inegáveis vantagens”.

Dessa maneira, o reconhecimento dos sujeitos que frequentam a EJA passa por nos reconhecermos como profissionais desta modalidade, compreendermos nosso percurso, identificarmos as dificuldades e levantarmos os desafios formativos para a atuação nessa modalidade de ensino. Por isso, ressalto aqui minha implicação com a EJA mediante o entrelaçamento das dimensões pessoal, profissional e acadêmica.

Diante do exposto, considero que as três dimensões abordadas aqui estão intrinsecamente implicadas à formação da minha identidade pessoal e profissional.

Por conseguinte, penso que a construção do meu itinerário de vida pessoal, profissional e acadêmico ocorreu e ocorre em todos os lugares por onde passei e passo.

Esta pesquisa surgiu, portanto, das minhas inquietações e aproximações para com esta temática, bem como do desejo de conhecer mais profundamente este campo tão diverso e repleto de complexidades que é a EJA. Sua importância está ligada à realização de um sonho que sempre esteve presente em meu percurso de vida e na intenção de fornecer subsídios para profissionais que atuam nesta modalidade, de modo a possibilitar conhecimento para lutar e (re)existir, assim como repensar sobre a formação de coordenadoras(es) pedagógicas(os).

Na próxima seção, buscamos abordar as (inter)conexões entre a Universidade pública e a Educação Básica, como meio de desenvolver formação continuada com coordenadoras(es) pedagógica(os) em EJA.

2 AS (INTER)CONEXÕES ENTRE UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE COORDENADORAS(ES) PEDAGÓGICAS(OS) PESQUISADORAS(ES) NA EJA

Nesta seção, abordamos a importância da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) reflexiva(o) e pesquisadora(o) diante de suas práticas. Abordamos a Formação Continuada, tratando da importância da aproximação entre a Universidade pública e a Educação Básica, como meio de desenvolver formação continuada com coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA.

Buscamos a proposição da proximidade por meio dos grupos de pesquisa, objetivando estender às(aos) coordenadoras(es) pedagógica(os) da EJA possibilidades de inserção novamente ao mundo acadêmico. Possibilitando-as(os) se perceberem e se identificarem como sujeitos pesquisadores de suas práticas.

De que professor e de que pesquisa está se tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor, que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? (André, 2005, p. 55).

Iniciando essa seção com essas questões apresentadas pela autora Marli André, iremos considerar que a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como professora(o). À vista disso, nos faz pensar sobre a importância da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) de EJA, bem como sobre a reflexão da sua prática e o poder de transformá-la em pesquisa.

Mas o que vem a ser reflexão? Van Manen (2016) explicou três tipos de reflexão: o primeiro, a reflexão técnica, a qual, ao realizar essa ação, a(o) professora(o), seja ela(o), professora(o) ou coordenadora(o) pedagógica(o), estaria concentrada(o) em buscar na teoria, nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências e afins, soluções para suas demandas cotidianas. Para Liberali (2010, p. 27):

Este tipo de reflexão está conectado à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins, não estariam abertos à crítica ou à mudança.

A partir desse pensamento, a autora Fernanda Liberali explica que a reflexão técnica compreende o uso de novas abordagens, sem análise e avaliação das

práticas anteriores. Desta forma, entende-se que a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) é vista(o) como uma(o) simples técnica(o), com habilidade de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas de forma instrumental.

O segundo tipo é a reflexão prática, a qual evidencia sua essência na centralização em demandas funcionais, focadas para o entendimento de fatos. Este tipo de pesquisa tem início a partir da tentativa de achar saídas para a prática na prática. Para Liberali, esta modalidade consiste na: "... reflexão prática se relaciona em contextos em que discussões sobre situações pedagógicas são fundamentalmente marcadas pela narrativa de fatos entremeados de avaliações pessoais." (Liberali, 2010, p. 28). Ou seja, de fatos relatados ocorridos na aula e/ou de práticas da coordenação, sem estabelecer relação ou fundamentação em referencial teórico.

O terceiro tipo é a reflexão crítica, conforme Liberali "... a reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica como da prática, contudo, coloca foco nas questões éticas como centrais." (Liberali, 2010, pg. 31). Nesse caso, está ligada à ação da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) em se permitir estar confusa(o) e incerta(o) sobre suas próprias ações. Sobre esse tipo de pesquisa, Liberali (2010, p. 35), considera que:

[...] refletir seria uma possibilidade de emancipação, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas um entrelaçamento entre teoria e prática, confrontando com a realidade e valores éticos para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada pela ação.

A autora explica que na reflexão crítica a teoria e a prática se entrelaçam, e que as questões são analisadas e avaliadas sobre o fazer pedagógico, em prol da emancipação das(os) educandas(os) para a transformação social. Dessa maneira, pensadas sobre quais objetivos educacionais, experiências e atividades conduzem a formas de vida, considerando a importância de temáticas como justiça, igualdade e realizações concretas.

Sobre essa perspectiva, Liberali considera que: "A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis." (LIBERALI, 2010, p. 32). Ainda nessa mesma direção, ao analisarmos a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA como crítica(o), entendemos que ser

coordenadora(o) pedagógica(o) em EJA é ser uma(o) trabalhadora(o) social, preocupada(o) com ações que possibilitem às(aos) educandas(os) transformação social.

Conforme afirma Liberali, "...ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade." (LIBERALI, 2010, p. 32).

Agir como coordenadora(o) pedagógica(o) crítica(o) em EJA é propor ações que possibilitem visibilizar a voz das(os) educandas(os), em suas experiências de aprendizagens e dispor da linguagem crítica condizente para tratar as demandas cotidianas, nas quais os sujeitos da EJA estão inseridos. Como bem disse Freire (2005, p. 93), "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu."

Entendemos como imprescindível enxergar a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA como profissional reflexiva(o). Perceber a prática reflexiva para além dos discursos ou das intenções, mas sobretudo pelos resultados que essa reflexão possa ter na prática com seu grupo docente e, por conseguinte, na sala de aula com as(os) educandas(os).

Sobre o assunto, Perrenoud (2002) considera que:

[...] a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação (Perrenoud, 2002, p. 30).

Para o autor, todo o fazer pedagógico requer uma prática reflexiva, que necessita se fazer presente em todo percurso de ensino e aprendizagem, seja no planejamento, nas escolhas dos objetivos que se deseja alcançar, nas estratégias de ensino a utilizar, na operacionalização e ou nos resultados alcançados. Portanto, o fazer da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) busca conduzir a(o) docente a perceber-se como o sujeito de sua prática e de seu conhecimento produzido na relação da prática e teoria. Nessa perspectiva, a pesquisa em sala de aula aparece como um terreno fértil de investigação e de produção de conhecimento para professoras(es) e educandas(os) em EJA.

Como possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa na formação de professoras(es), André (2005) propõe trabalhar a pesquisa como um eixo do curso

de licenciatura, integrando o projeto de formação inicial e continuada das(os) docentes. Nessa ideia, há a possibilidade das(os) docentes dos cursos de formação colocarem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas. Dessa forma, se oportuniza a discussão relacionada às pesquisas e às propostas de novos temas e problemas.

Todavia, para que a pesquisa e o ensino caminhem de mãos dadas, são necessárias melhores condições de trabalho para essas(es) profissionais, principalmente no que tange a diminuição da carga horária e o maior tempo para o planejamento das aulas, proporcionando à(ao) professora(o) no seu trabalho conciliar a investigação e à docência. A autora defende que a pesquisa científica apareça como uma prática fundamental no desenvolvimento profissional da(o) professora(o), assim como no currículo dos cursos de licenciatura.

Para Tardif (2010), as(os) professoras(es) são vistas(os) como sujeitos ativos, criadoras(es) da sua prática e saberes através de sua trajetória de vida profissional e pessoal, da apropriação de novos conhecimentos e competências. Segundo o autor:

Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (Tardif, 2010, p. 234-235).

Nesse prisma, a escola é vista como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes. Lüdke (2006) corrobora com Perrenoud (2002) quando aborda a formação continuada da(o) professora(o) com foco para uma prática reflexiva, isto é, professora(o) refletindo sobre a sua prática na sala de aula. Essa forma de pensar a formação de professoras(es), tendo como foco a investigação, promove a(o) professora(o) reflexiva(o) a pesquisar o seu próprio ensino, objetivando o repensar sobre suas práticas. Portanto, para o autor, as(os) docentes são tidas(os):

[...] como profissionais reflexivos, como técnicos ou investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares. As situações que os professores têm que enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo assim também respostas únicas, que só o profissional competente, porque é autorreflexivo, pode dar (Nóvoa, 1992 *apud* Ludke, 2006, p.118).

Historicamente, o conceito da(o) professora(o) pesquisadora(o) tem sua origem na Inglaterra, na década de 60, num movimento de professoras(es) da Educação Básica surgido no processo de reformulação curricular. A reforma objetivava fomentar um currículo e uma mudança pedagógica para as(os) educandas(os), que apresentavam habilidades acadêmicas médias e abaixo da média. Destaca-se que as colaborações e as negociações entre as(os) professoras(es) das escolas secundárias com alguns especialistas em educação das instituições superiores de ensino foram caracterizadas como pesquisa-ação.

No Brasil, houve um movimento bastante semelhante, emergido pelas(os) professoras(es) na cidade do Rio de Janeiro. Nele, existia uma inquietude legítima com o aprendizado das(os) educandas(os) na escola, as(os) professoras(es) reivindicavam coerência entre a produção de conhecimento em educação e o que estava sendo vivenciado nas salas de aula da Educação Básica.

Para Senna (2003), tal reivindicação causaria no meio acadêmico a demanda de se produzir conhecimento para a educação e a revisão de seus pressupostos para que conseguissem, minimamente, responder as questões trazidas pelas(os) professoras(es) aos cursos de formação em nível superior. Segundo o autor, ação-pesquisa-ação pôde denominar o movimento que é, sobretudo, “de” e “para” professores “com vivências profissionais e interesses comuns, sempre ligados ao cotidiano da escola básica e seus alunos” (Sena, 2003, p. 107).

A palavra ‘ação’ inserida por Senna (2003) na expressão pesquisa-ação, concebeu um novo conceito, ressaltou o fato de a ação das(os) professoras(es) da Educação Básica emergir a necessidade de se produzir conhecimento para esse nível de ensino. Destaca-se que, tanto na Inglaterra quanto no Brasil, houve uma conjuntura originária das(os) professoras(es) do ensino básico voltadas (os) às demandas de suas educandas e de seus educandos que, no caso da Inglaterra, fez surgir a criação do conceito de professor pesquisador e concedeu às categorias conceituais da pesquisa-ação quando essas(es) foram incentivadas(os) a colaborar com as(os) especialistas.

No Brasil, entendeu-se que o movimento de professoras(es) apresentava características que se assemelhavam à metodologia da pesquisa-ação. Não houve, a princípio, um projeto de pesquisa-ação que produzisse os movimentos descritos, longe disso, os movimentos, por suas características, é que foram vistos e entendidos como pesquisa-ação.

Percebemos o quão se faz necessária a discussão entorno da superação do conhecer as demandas, os saberes e práticas das(os) docentes da Educação Básica. Outrossim, identificar o seu contexto de produção, a cultura na qual eles(as) estão inseridos(as) e seu cotidiano. Marli André corrobora esse entendimento quando afirma que:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da Universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação (André, 2010, p.4).

Nessa direção, a autora aponta para a necessidade de conhecer o trabalho da(o) professora(o), com o objetivo de encontrar caminhos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Ela ainda nos faz refletir sobre como o diálogo entra na universidade e as(os) professoras(es) na perspectiva colaborativa, por meio dos grupos de pesquisa. Desta forma, surge uma inquietação acerca de quais seriam as possibilidades e os reflexos dessas (inter)conexões entre a universidade e a modalidade EJA?

Essa indagação possui a intenção de provocar reflexões, buscando construir possíveis respostas por meio de diálogos com autores que nos ajudam a desenvolver caminhos factíveis.

Nessa perspectiva, seguimos com a mesma autora:

Para tentar superar as limitações de tempo sem grande comprometimento da qualidade, seria interessante tornar mais efetivos os grupos de pesquisa, que possibilitam trabalhos conjuntos, com referenciais teóricos comuns e recortes específicos passíveis de aprofundamento. Para que se consiga bons resultados, entretanto, é crucial o papel dos orientadores, a quem caberia a coordenação dos grupos para fazê-los cumprir as metas desejadas (André, 2010, p. 5).

A autora nos faz refletir sobre questões imensamente importantes, as quais se baseiam na indagação de que: será a maioria das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es) da Educação Básica, em particular da EJA, conhecem e/ou já participaram de grupos de pesquisa? E ainda, os trabalhos

desenvolvidos pelos grupos de pesquisa estão chegando as(aos) coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es) das escolas de EJA?

Pensamos que ainda se faz necessário pulverizar as ações dos grupos de pesquisa, para que se efetivem em ações concretas em sala de aula. Assim como oportunizar mais acesso a essas(es) profissionais da Educação Básica nos grupos de pesquisa. Contribuindo, dessa forma, para a constituição delas(es) como pesquisadoras(es).

Historicamente, a relação entre Universidade e Escola traz a marca de uma assimetria de posições de poder. É preciso diminuir a distância entre elas, seja atingida pela dificuldade dos sujeitos para atuar coletivamente, seja pela ausência do costume de fazer isso, seja por terem condições materiais muito distintas ou por estarem em culturas institucionais bastante diferentes. De qualquer forma, ressaltamos que essa relação é também impregnada e/ou afetada por uma sociedade desigual e injusta, fruto do capitalismo.

É imprescindível que as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es) das escolas se vejam não apenas como objetos de pesquisa, mas como sujeitos, e ao mesmo tempo, não se sintam inseguras(os) e incapazes de (re)estabelecer uma (inter)conexão junto ao universo acadêmico, entendendo que essa (re)aproximação é um investimento para sua formação pessoal, profissional e acadêmica.

Nesse sentido, Freire fala acerca da pesquisa e como por meio dela, realizar a extensão, quando afirma que, “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 2010, p. 29). Ainda, nesse sentido, Freire em sua obra “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos”, em diversos momentos, nos sinaliza e nos faz pensar a respeito da pesquisa e da extensão, apontando que estas são indissociáveis.

Freire também afirma em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” quanto à ação de ensinar e à exigência da pesquisa, que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1997, p. 29).

Assim, o autor reforça a inerência do ensino e pesquisa como fundamentais, compreendendo nessa direção que sem pesquisa não há ensino. Na sua concepção, ensinar requer que a(o) professora(o) pesquise e que o seu foco principal seja a transformação social, a realizar-se pelas vias da extensão.

Considerando que a sala de aula é um espaço de aprendizagens, considerando ainda que nela se acolhe as(os) estagiárias(os) (futuras(os) professoras(es) em Educação, entendemos que a Universidade busca e necessita das salas de aula da Educação Básica para realizar atividades de vivências, práticas educativas e aprendizagens dessas(es) futuras(os) professoras(es), como também desenvolver pesquisas. Na mesma medida, as(os) profissionais da Educação Básica demandam estreitar a relação com a Universidade, construindo uma relação mais simbiótica, resultando, desta forma, benefícios para ambas e, em especial, para a EJA.

Reconhecer as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) das escolas da EJA como sujeitos pesquisadores de suas práticas e ajudá-las(os) a se perceberem como tal, perpassa também pela valorização da educação. Analisamos dois aspectos: o primeira, sobre as formações fragmentadas, de fora dos muros da escola, quando, porventura, acontecem, ocorrem sem dialogar com as reais necessidades da coordenação pedagógica; o segunda, a efetivação de políticas públicas que concretizem a formação continuada, fazendo com que a(o) profissional, deixe de ser apenas uma(o) mera(o) tarefeiro(a), executora(o) de suas aulas.

Nessa perspectiva, entendemos que ações como a aproximação com os grupos de pesquisa possam estender às(aos) coordenadoras(es) pedagógicas(os) novas possibilidades de inserção no mundo acadêmico, pois, na medida em que essas (inter)conexões acontecem, possibilitam às(aos) coordenadoras(es) pedagógicas(os) um movimento para além de reflexões, estudos e novos conhecimentos. Essas (inter)relações podem favorecer a autoconfiança dessas(es) profissionais, já que, por muitas vezes, se sentem desacreditadas(os) na Educação e em sua própria capacidade.

Dessa forma, esse caminho pode proporcionar que as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) se perceberem como sujeitos, impulsionando-os na construção, na submissão e na publicação de artigos científicos sobre suas práticas. Sendo assim, um meio de constituí-las(os) como pesquisadoras(os) na vida acadêmica, que por

muitas vezes, não foi incentivada(o) na sua formação inicial, considerando que estudar também é um ato de luta e de resistência.

Nessa perspectiva, percebe-se mediante essa proposição, um caminho para libertação e transformação das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), possibilitando que elas e eles possam transcender de meras(os) tarefeiras(os) a profissionais que refletem, pesquisam e produzem academicamente sobre suas práticas. Além disso, essa ação faz com que o espaço da Universidade seja menos excludente e mais colaborativo e acolhedor, ou seja, se torna uma via mais social, democrática e política de transformação.

A análise dessa relação com a Universidade e Educação Básica nos remete ao que Santos (2006) chama de Ecologia de Saberes. De acordo com esta teoria, os diversos saberes produzidos são valorizados, reconhecendo a existência de conhecimentos plurais, destacando a dialogicidade entre o saber científico e o humanístico, entre a produção da Universidade com os saberes leigos, populares e diversos presentes na escola e na sociedade e da necessidade de uniões específicas desses saberes para realizar determinadas ações. Assim, o autor define que:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006: p.154).

Dessa forma, no pensamento contra-hegemônico, a Ecologia de Saberes (ES) tem como princípio a concepção da diversidade epistemológica mundial, ao identificar, além do conhecimento científico hegemônico, a existência de uma pluralidade de conhecimento. Dessa maneira:

[...] situa-se num contexto cultural ambíguo, ao emergir do seio cultural e político dos novos grupos sociais, com visões de mundo próprias e que tiveram seus conhecimentos tradicionais e sua cultura violentada e apropriada para o uso do colonizador. Também, é visto como um processo anárquico e coletivo de produção de conhecimentos, que não tem e não deve ter líderes, embora possa ter facilitadores da discussão, buscando reforçar as lutas pela emancipação social (Pieper; Machado, 2020, p. 11).

Por esse caminho, pensar em uma construção democrática de conhecimento, a ES se sustenta na ideia de que o conhecimento é (inter)conhecimento, levando em consideração os limites intrínsecos e extrínsecos do conhecimento: os intrínsecos

referem-se aos limites das intervenções no real; os extrínsecos transcorrem do reconhecimento de intervenções alternativas, sendo possíveis por outras formas de conhecimento.

A procura do reconhecimento dos conhecimentos não científicos não pressupõe a descrença do conhecimento científico, visto que é incontestável o valor geral das intervenções no real, tornadas exequíveis pela ciência moderna, por meio da sua produtividade tecnológica.

Seguindo esse pensamento, façamos uma analogia com as(os) educandas(os) da EJA, que trazem consigo seu repertório, cotidiano, trajetória de vida, saberes diversos adquiridos ao longo da vida, espaço, cultura e história, que formam um arcabouço de conhecimento que deve ser levado em consideração pelos profissionais que atuam na EJA, entendendo como aspectos fundamentais para serem considerados no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola a partir de reflexão crítica. O que contradiz as propostas conteudistas, sem contextualização com o universo dos sujeitos.

Nesse contexto, compreendemos que a formação continuada da(o) coordenadora(o) pedagógica(o), a(o) profissional articuladora(o) do processo de ensino e aprendizagem, que está à frente do processo pedagógico, seja essencial e deva ser uma constante. Sobretudo para atuar na sua função como formadora(o) junto ao seu grupo docente e, dessa forma, colaborar para que as(os) professoras(es) sejam mobilizadas(os) pela concepção de que a ação e a reflexão formam a práxis, e esta transforma o mundo, no pensamento da emancipação. Segundo Faria (2022, p. 3), “Nesse sentido, a relação a ser construída baseia-se na cooperação, dando espaço para a ecologia de saberes, fazeres e valores, pela consciência crítica e pela dialogicidade.”

As práticas desse conhecimento propõem disponibilidade para conhecer e agir, uma vez que ocorrem em diversos espaços, tempo e ritmos diferentes. Portanto, no desenvolvimento de uma ES, “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (Santos, 2007, p. 88-89), porque são testemunhas em sua dimensão ativa (a realidade que já conhecem), abrindo-se a uma dimensão subjetiva para conhecer o sujeito e o objeto do conhecimento, assim, abarcando igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não científico.

Na relação entre Universidade e Escola Pública, Faria (2022) nos alerta quanto à necessidade do diálogo entre elas:

A Universidade e a escola pública, tanto da cidade quanto do campo, necessitam estabelecer um diálogo permanente em busca de soluções para melhoria da qualidade de vida, além de construir uma educação que de fato se coloque a serviço do desenvolvimento sustentável, que valorize a vida e, acima de tudo, assegure os direitos negados (Faria, 2022, p. 9).

A tarefa da (inter)conexão entre a Universidade e a Educação Básica deve ser objeto constante e exercício das(os) pesquisadoras(es) em Educação. Sobretudo, para pensar nessa conexão com a EJA a partir de suas realidades, suas práticas, respeitando saberes e fazeres dessas(es) coordenadoras(es) pedagógicas(os) e seus percursos e suas necessidades.

Compreendemos que os esforços das(os) pesquisadoras(os) em Educação consistem em contribuir para a construção do processo de ensino e aprendizagem socialmente referenciada, mas, não menos importante e necessário é incentivar as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Educação Básica em EJA, para que se reconheçam como pesquisadoras(es) das suas próprias práticas, para que compreendam a importância da reflexão de suas práticas e poder transformá-las em pesquisa.

As Universidades que atuam no campo da formação de professoras(es) precisam reconhecer a prática pedagógica e a utilização de experiências de ensino dentro do percurso formativo e profissional das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, tomando essas experiências e vivências como terreno fértil de investigação.

As(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA como cidadãs(os) de direitos, trabalhadoras(es), que fazem parte de um contexto socioeconômico, político e cultural, possuem esse universo escolar como campo propício para pesquisa, pois, as 'situações-limites' evidenciadas nesse espaço são molas propulsoras para desenvolvimento de pesquisa, a partir do momento que enfrentamos como situação problema para chegarmos ao 'inédito viável'.

Considerando que toda pesquisa se origina de um problema, na tentativa de respondê-la, compreendemos que as coordenadoras e coordenadores da EJA podem se perceber em um ambiente fértil para desenvolver pesquisa. Isso, segundo Freire (1992), implica a ação de sonhar e realizar:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (Freire, 1992, p. 99).

Nessa ideia, Freire comunica sobre a relevância do sonho no processo de resistência, o que nos faz reportar sobre a importância da EP, como um caminho de educar através da dialogicidade, de forma horizontal, a qual considera e respeita os saberes dos sujeitos.

A EP, no Brasil, teve Freire como um dos principais disseminadores de um movimento pedagógico e político que tem em seus princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. Este movimento referenciado com metodologias que incentivam o diálogo, a participação e a autonomia dos sujeitos com vistas às transformações sociais levadas pelos desejos e sonhos humanos de liberdade, justiça e igualdade. Defende, ainda, o pensamento que para existir uma sociedade justa e democrática, é preciso que as classes oprimidas tornem-se conscientes de suas condições de vida e da origem das dificuldades que as afetam.

Considerando que a EP compreende qualquer ser humano como produtor(a) de conhecimento e que compreende a história, a cultura, o cotidiano, os conhecimentos populares, em que os saberes das(os) educandas(os) importam. Acreditamos que esse pensamento deve ser relevante para todo e qualquer sujeito, aos “esfarrapados do mundo”, como bem denominou Freire.

O desafio maior é organizar alternativas, a partir da EP, para articular diferentes iniciativas e/ou alternativas na utopia de (re)construir uma (inter)conexão entre as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Educação Básica em EJA e da Educação Superior, que permita fortalecer entre elas e eles esse processo formativo democrático e pesquisador, enredando diferentes conhecimentos.

Essa perspectiva corrobora com André, quando afirma que

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima Universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional (André, 2010, p.6).

Nesse pensamento, André reforça a importância de se promover a pesquisa em uma ação conjunta, coletiva e em rede entre Universidade e Escola. Tal ideia

possibilita o entrelaçando de vários conhecimentos, entre teoria e prática e, por conseguinte, contribuindo para a autonomia profissional.

Esse pensamento da autora Marli André ratifica e fortalece a ideia das (inter)conexões entre Universidade e formação de coordenadoras(es) pedagógicas(os) pesquisadoras(es) na EJA. O que nos fomenta para construção da proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula.

Na próxima seção, buscamos referenciais teóricos, que dialogam sobre as práticas pedagógicas, com base no cotidiano e na emancipação social, como possibilidade na EJA.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO NA EJA: DIÁLOGOS ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PAULO FREIRE

Nesta seção, buscamos enfatizar a importância da emancipação social na EJA, sistematizar a respeito de práticas pedagógicas cotidianas e concepções de Educação na perspectiva freiriana e no pensamento de Santos (2006) e no currículo como um campo político, diverso e plural, por meio de construção coletiva, como caminhos possíveis para as práticas voltadas para libertação e emancipação dos sujeitos da EJA.

Visualizamos o pensamento contra-hegemônico e pós-abissal como concepções fundantes para o processo de libertação do ser humano, como sujeito sociocultural em relação às suas amarras. Apontando a Ecologia de Saberes como possibilidade para que todos os conhecimentos e saberes sejam valorizados, a partir das suas (inter)relações:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão [...] é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (Freire, 1986, p. 164).

Historicamente, a EJA no Brasil é um território marcado por luta e resistência, diante do esvaziamento de políticas públicas que fortaleçam para uma Educação libertadora. Para se refletir as particularidades que se configuram nas práticas de EJA em contextos de escolarização, pretende-se considerar seus tempos, espaços, currículos e possibilidade de entrelaçamento de práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas. Para tanto, tem-se como cerne a emancipação social como um fazer cotidiano inventivo e histórico permeado por desafios e possibilidades.

Refletir sobre as possibilidades de práticas curriculares emancipatórias no fazer cotidiano da EJA, capazes de promover a ação autônoma dos sujeitos, tendo em vista a democracia social, nos converge ao pensamento de Freire, o qual propõe “uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora” (Freire, 1992, p. 100).

Entendendo que (re)pensar a diversidade de concepções e práticas em que circulam ações e projetos, que apontam tanto para mecanismos regulatórios, quanto para saberes e fazeres, que permitem continuar a crer no potencial emancipatório e democratizante das ações educativas e no cotidiano escolar como espaço de tempo marcado pelos múltiplos processos pedagógicos, o qual está diretamente ligado ao processo formativo dos educadores e educadoras envolvidos(as).

Assim, dialogar sobre práticas educativas emancipatórias remete-nos a uma questão: sobre qual emancipação estamos falando? Sendo um conceito extremamente amplo e complexo, apoio-me nas considerações de Lopes (2010) que chama atenção para o alargamento da compreensão do que é emancipação no decorrer do processo histórico. Segundo o referido autor:

Emancipação é um conceito complexo que foi abraçado como um norteador da modernidade, principalmente a partir da proposta iluminista (Sec. XVIII) de trazer mais clareza à verdade do mundo e erradicar as “visões erradas” que as pessoas nutriam sobre a natureza e a vida. Emancipar a sociedade significaria libertar os sujeitos dos preconceitos a fim de que pudessem “enxergar melhor” a “realidade”. Porém, a emancipação, no momento em que se tornou um conceito absorvido por variados contextos sócio-políticos, ganhou orientações diferenciadas que vivificaram outros sentidos para além dos iluministas (Lopes, 2010, p. 127).

A partir dessa perspectiva iluminista salientada por Lopes, o propósito da educação fundamenta-se na busca por libertar o ser humano de todas as amarras irracionais e das credulidades infundadas, direcionando-o às verdades do mundo. Entendendo essa perspectiva, principalmente nas práticas da EJA, no sentido de libertar os sujeitos dos seus opressores, já que: “os processos emancipatórios valem mais pelos movimentos que mobilizam no corpo social do que propriamente pelo fomento de verdades triunfantes” (Lopes, 2010, p. 132).

Seguindo esse mesmo viés reflexivo sobre emancipação, o autor Boaventura de Sousa Santos problematiza o conceito de emancipação social ao questionar que:

O que é, afinal, emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? [...] Corremos o risco de promover a opressão social usando a linguagem da emancipação social? (Santos, 2002, p. 23-24).

Santos (2002) em seus questionamentos sobre o que é emancipação social e, particularmente, sobre as causas que incentivaram e incentivam diferentes ações que se afirmam como emancipatórias, convida-nos a compreender a emancipação social para além da concepção do fomento de um processo libertário que conduziria à emancipação da sociedade. Desta maneira, num contexto econômico e sociopolítico, o debate sobre emancipação torna-se bastante necessário e desafiador.

A concepção de emancipação social defendida por Boaventura de Sousa Santos reporta-se à compreensão em relação ao projeto sociocultural da modernidade, caracterizado pelo autor como “um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios” (Santos, 2008, p. 77).

Sem ter intenção de pensar a emancipação social como uma teoria geral da emancipação social, para não correr o risco de ser analisada numa perspectiva teleológica orientada por um agente social como garantia do porvir de uma realidade futura, mas como um processo. Dessa forma, sugere a não abdicação à emancipação social, mas a sua (re)criação: “a ideia de que nenhuma luta, objetivo ou agente tem a receita geral para emancipação social da humanidade” (SANTOS, 2003, p. 34).

Assim sendo, Santos (2007) defende que a reinvenção da emancipação social só pode ser entendida se idealizada como forma de globalização contra-hegemônica constituída por alianças globais-locais e entre grupos sociais que lutam

contra qualquer tipo de opressão e exploração. A globalização contra-hegemônica “centra-se nas lutas contra a exclusão social [...] animada por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos” (Santos, 2008, p. 400). Essa redistribuição deve basear-se, simultaneamente, “no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença” (*ibidem*, p. 400).

Nesta lógica, Santos (2010) destaca que a análise sobre o emancipatório das práticas sociais requer a formação de um pensamento amplo, estabelecido em uma nova racionalidade, qualificado em resgatar o que não é visível nas classificações e análises políticas tradicionais, capacitando uma maior visibilidade ao novo emergente das resistências e lutas. Para ele, “a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (Santos, 2010, p. 50).

Para Santos, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, o qual constitui-se em um sistema de distinções visíveis e invisíveis definidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois polos: o “deste lado da linha” (norte) e o “do outro lado da linha” (sul). A divisão é tal que “o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (Santos, 2010, p. 31,54).

Já o pensamento pós-abissal, conforme defende Santos (2010), tem como princípio a concepção da diversidade epistemológica do mundo, a identificação da existência de uma pluralidade de conhecimento além do conhecimento científico, ou seja, o reconhecimento de diversos saberes. Uma ideia sem restrição, que vislumbre novas possibilidades para além do que já existe, por meio do combate da não valorização da experiência social. Isso requer, no olhar do autor, não apenas uma crítica real à racionalidade moderna ocidental, que ele define como razão indolente, bem como à proposta de outra possibilidade de racionalidade nomeada por Santos de razão cosmopolita.

Essa nova racionalidade pretende, assim, maior ampliação epistêmica para fazer visíveis outros campos do saber que a ciência se inclinou a atenuar ou passar despercebidos. Sobre esse aspecto, Santos (2010) traça uma via analítica da “Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências” a qual compreende que:

Numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal (Santos, 2010, p. 51).

Para o autor, é necessário dar visibilidade ao que está ausente, a fim de que ele se torne presente, considerando que: "... que as experiências que existem, mas, que são invisibilizadas, desperdiçadas, estejam disponíveis. Isso só será possível se a monocultura da ciência moderna for confrontada com uma ecologia de saberes" (Vale, 2014, p.12).

Santos (2010) valoriza e defende a ecologia de saberes, visto que esta tem como ideia a diversidade epistemológica do mundo, sustentando-se "no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia" (*Ibidem*, p. 53).

O autor ressalta ainda que a ecologia de saberes se ampara no pensamento que o conhecimento não é único, na medida que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (Santos, 2010, p. 56).

Nesse sentido, para Santos, na ecologia de saberes, o conhecimento é visto como interconhecimento, em que todos os conhecimentos e saberes são valorizados. Assim a realidade é entendida de forma não limitada ao que já existe, mas sobretudo o que ainda não existe, os 'possíveis não realizados'. Contrapondo a perspectiva do pensamento hegemônico, segundo o qual, a supremacia de uma cultura, conhecimento, saber e prática sobre outros. A qual dialoga bastante com a base filosófica historicista e política de Gramsci (2006), quando afirma que:

[a] consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. E por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 2006, p. 103-104).

Para Gramsci, a hegemonia é a habilidade de um ou mais grupos sociais de controlar outros. Essa soberania pode ser obtida tanto pela introdução da cultura e/ou convencimento, quanto pelo poder da coerção, ou seja, o uso da força. Quanto mais uma ideologia for expandida, mais sólida se torna a hegemonia, necessitando menos de violência. Ele trouxe grandes contribuições no campo da educação, entre elas, a cidadania como objetivo da escola. Por conseguinte, o que chamou de a ‘elevação cultural das massas’, isto é, libertá-las da visão de mundo arraigada pelas classes dominantes de discriminações, preconceitos e limitações.

Na perspectiva freiriana, refletir sobre emancipação é buscar o caminho contrário da opressão, pois para Freire, “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (Freire, 1987, p.31), é um entendimento que remete à dimensão humana, e está se relaciona intimamente com a educação libertadora e humanizadora, cuja origem provém da educação popular, já que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 43).

É nesse sentido que pensar a emancipação referenciada em Freire é ter uma concepção de educação humanizadora, dialógica, amorosa, ultrapassando a alienação, sendo veículo de mudança para (re)criar o mundo com o mundo para uma emancipação social. Esse entendimento coaduna com o princípio de que: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da

dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1987, p. 40).

Na perspectiva de uma educação com práticas libertadoras, é que acreditamos que por meio da educação podemos humanizar os indivíduos, pois: “...a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.” (Brandão, 2006, p. 42). Portanto, oferecendo-lhes possibilidades de convivência para partilhar, criar e desenvolver a criticidade. Contudo, “...a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (*Ibidem*, p. 42). Tal perspectiva visa, então, a um trabalho pedagógico de transformação social.

Para compreender a prática educacional libertadora, é importante destacar o envolvimento necessário com os sujeitos, entendendo-os como parte primordial de todo o processo, valorizando-os e respeitando-os em todas as circunstâncias. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute a concepção da educação bancária e sua implicação quanto à postura limitadora de depositar conteúdos em educandos e educandas, acreditando que estes(as) não têm condições de dialogar com os educadores e educadoras, sendo as(os) docentes consideradas(os) as(os) detentoras(es) dos conhecimentos e, portanto, devem ser respeitadas(os) com uma plena submissão das(os) suas(os) aprendizes.

Assim, reflete sobre a importância de uma educação libertadora, a qual se faz necessária para reconstruir-se como professoras(es) contemporâneas(os) que propõem mediar na formação de pessoas autônomas. Nessa linha de discussão, Freire (1987, p. 44) nos inspira, destacando que:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

Logo, o legado freiriano para trilhar uma prática em prol de uma educação voltada para emancipação social perpassa por base democrática: diálogo, respeito contínuo com o outro, participação constante e mútua de todos os sujeitos inseridos nos contextos educacionais, se despir de preconceitos, da humildade em lidar com

humanos que estão em processos constantes de aprendizagens, reconhecendo que ninguém sabe tudo; pela crítica permanente frente às determinações dos sistemas autoritários e capitalistas; pela ação e reflexão diante das práticas libertadoras com os sujeitos envolvidos e pela utopia e esperança que não é ingênua. Ainda nessa bússola, a concepção freiriana salienta que:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história [...]. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (Freire, 1992, p. 100).

Dessa maneira, a emancipação na concepção freiriana surge como grande conquista política a ser desempenhada pela práxis humana, na luta constante em defesa da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas historicamente pela opressão.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire demonstra sua convicção sobre a inevitabilidade da esperança e do sonho para a existência. Para ele, a esperança é como uma necessidade ontológica, pois sem esperança, não conseguimos iniciar uma denúncia para anunciar algo. Contudo, adverte que a esperança sozinha não transforma a realidade, ela precisa ser acompanhada por ações, para não correr o risco de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1992, p. 11).

Dessa forma, segundo o autor, a educação ou pedagogia da esperança é de extrema importância para responder às “situações-limites”, pois como ele mesmo afirma: “nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inedito-viável’, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa” (*Ibidem*, p. 11).

Nessa mesma direção, Ana Maria Freire (1992, p. 206), enfatiza:

Algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Para a autora, o “inédito-viável” compara-se à compreensão da história como possibilidade a partir de uma posição utópica que se opõe a um olhar fatalista da realidade. Sendo assim, seu legado baseia-se no fazer da educação da esperança, sendo que uma das tarefas do educador ou da educadora progressista é realizar transversalmente uma análise política cuidadosa, consciente e crítica, a fim de: “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados” (Freire, 1992, p. 11).

Na concepção de Freire, o mundo da experiência e a diversidade de saberes das(os) educandas(os) devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Para Santos (2009), o pensamento pós-abissal favorece o modo de ver o mundo mediante a pluralidade de formas de conhecimento, o qual ele vem a chamar de ecologia de saberes. Tendo esses pontos como norteadores, indago: É possível práticas pedagógicas emancipatórias na EJA a partir da vivência de “ecologia de saberes”?

Nesse sentido, Santos (2009) afirma que: “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social.” (*Ibidem*, p. 18). Todavia, existem muitas formas de conhecimento ignorado que sucede em injustiça cognitiva. Logo, esses conhecimentos ignorados precisam ser contemplados, reconhecidos e validados, pois, no seu entender, não haverá justiça social, sem justiça cognitiva.

Dessa maneira, pensar sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, à luz das concepções de Boaventura de Sousa Santos sobre as sociologias das ausências e das emergências contribuem para uma profunda fundamentação epistemológica, haja vista que favorecem o resgate das experiências invisibilizadas e desperdiçadas, reconhecendo e respeitando outros modos de pensar, para além do que é proposto pelo pensamento abissal.

Seguindo essa mesma lógica de pensamento, Oliveira (2008, p. 70) defende que:

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles.

Entender o espaço escolar como um lugar de produção e de criação de sentidos para além do que é definido nos currículos prescritos, requer compreendê-lo a partir de suas contradições e possibilidades. Além disso, significa refletir que não se trata de colocar a escola em um simples lugar de reprodução da ideologia dominante, nem como um espaço em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Para além de práticas de reprodução da ideologia dominante experimentado na escola, esta pode configurar-se como um universo democrático privilegiado da ação educativa, possibilitando que sujeitos possam construir suas próprias vozes, desenvolver subjetividades democráticas e validar suas vivências (Giroux, 1997).

Compreendendo que o currículo é um campo político, de concepção e batalha e compreendendo ainda que a EJA é um território de disputa, o currículo traz o que está explícito, mas também revela o que quer omitir. Por conseguinte, ao pensar em EJA, questionamos: Quais currículos para quais sujeitos? Nesse contexto, vale destacar o que preconiza Sacristán (2013) quando salienta que: “[...] uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas à opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas.” (*Ibidem*, p. 23).

Com isso, entendemos o currículo como diferentes aspectos da formação dos sujeitos: cultural, nas escolas e na vida. Isso nos leva a pensar em construí-lo de forma coletiva, com a participação da comunidade escolar, considerando sua diversidade, desta forma, permitindo que os sujeitos envolvidos se identifiquem e se percebam nesse processo, haja vista que:

A construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade (Morgado, 2018, p. 73).

Nesse pensamento, corroboramos com uma concepção de currículo que contemple a participação da comunidade escolar, ou seja, das(os) educandas(os), professoras(es), gestoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e funcionárias(os), coletivamente, criando e recriando possibilidades para que o conhecimento do cotidiano possa, associado ao conhecimento científico e historicamente construído, abarcar a construção de um projeto educacional identificado com a comunidade na qual está inserido. Um currículo que leve em consideração o contexto histórico, socioeconômico, geopolítico e cultural em que a escola e seus sujeitos estão inseridos.

De acordo com Silva (2007, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Logo, faz parte das relações sociais do universo escolar. Assim, refletimos sobre a escola e seu papel, pensando a educação por meio da ação docente no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando nela um espaço para uma releitura sobre o seu papel social, o currículo, a formação docente, a proposta pedagógica e a avaliação. Tendo como referencial os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire.

Desse modo, Paulo Freire fala sobre a relação professora(o) – educanda(o), no que tange a existência de relações em que a(o) professora(o) é o centro e suas práticas, baseando-se exclusivamente nos conteúdos que são apresentados como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (Freire, 2005, p. 57).

Esse pensamento parte do princípio de que uma prática pedagógica desassociada da reflexão não almeja a libertação e a transformação do sujeito, porque este é concebido como um depósito no qual são “jogados” saberes tidos como fundamentais por professoras(es) que não refletem sobre sua ação pedagógica.

Nessa direção, o autor critica a educação tradicional, a qual ele chamou de “educação bancária”, cuja ideia fundamenta-se em se transferir o conhecimento de

quem sabe para quem não sabe, como mera reprodução do conhecimento, de forma estática e passiva. Por conseguinte, muitas vezes, pela falta da realização da práxis pedagógica - ação - reflexão - ação, não se consegue perceber o ato pedagógico como um ato de criatividade, ato de transformação. Em vista disso, não pode acontecer o saber, haja vista que este deve refletir a descoberta, a criação, da busca permanente, que os homens e mulheres fazem no mundo, com o mundo e com outros e outras.

Seguindo nessa linha de pensamento, convergimos com a autora Fernanda Liberali, quando afirma que: “A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis”. (Liberali, 2010, p. 32).

Desse modo, deve-se ressaltar o importante papel da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como articuladora(o) nesse processo da práxis pedagógica. Essa mediação com o propósito de analisar, avaliar e sugerir nessa permanente busca por práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos da EJA. Ao que Paulo Freire afirma, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1997, p. 38).

Para tanto, é preciso perceber a educação como transformação social, bem como é necessário compreender que o homem não é um recipiente, depósito de conteúdos, mas sim, um sujeito que constrói sua própria história e, por conseguinte, preparado para questionar suas relações com o mundo. “A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado?” (Freire, 1992, p. 135).

A teoria freiriana revela uma pedagogia com base no diálogo e na problematização. Um diálogo que vise acabar com a relação vertical entre professora(o) e educanda(o) e que não diminua um ao outro.

Compreendendo que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (Freire, 2005, p. 79). Sendo assim, o diálogo aparece como essencial para educação com práticas pedagógicas emancipatórias. Nessa perspectiva, a dialogicidade na perspectiva libertadora anunciada por Freire seria uma:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 1996, p. 97-98).

A rebeldia compreendida como ato para inibir a passividade, a acriticidade e a reprodução. Principalmente, como possibilidade de apresentar práticas ocultadas nas práticas sociais. Para Santos (2009, p. 18), “recuperar a capacidade de espanto, de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.” Essa ideia da educação para a rebeldia e para a construção de subjetividades em oposição aos padrões tradicionalmente estabelecidos, que nega a banalização do sofrimento humano e o determinismo da história humana, é advogada por Santos (2009) como cerne de um projeto educativo emancipatório que se constitui como:

Um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submeta a uma hermenêutica de suspeita à repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (Santos, 2009, p. 19).

Santos sugere não o embate, mas, sobretudo práticas pedagógicas que fomentem e validem experiências diversas, as quais possibilitem vivências de diálogos e conflitos, numa perspectiva de superar a monocultura do saber e a educação eurocêntrica. O autor preconiza a educação para o inconformismo, colocando o conflito no centro das práticas pedagógicas, já que: “A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar”. (*Ibidem*, p. 19).

Dessa maneira, Santos (2009) anuncia uma aprendizagem por meio das relações entre saberes, pessoas e grupos sociais. “Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem”. (*Ibidem*, p. 40).

Para tanto, a educação emancipatória deve procurar proporcionar a visibilização da pluralidade de saberes e fazeres, considerando-os válidos, promovendo a valorização das mais diversas formas ou tipos de conhecimentos, bem como do reconhecimento de culturas vistas como inferiores.

É nesse pensamento que a luta e a resistência em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos prevalecem como condição de construção da democracia, visto que: “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada” (Santos, 2001, p. 271). Evidenciando, dessa maneira, a prática educativa cotidiana como possibilidade de favorecer a superação do domínio da cultura eurocêntrica e das demais, tendo a hegemonia do conhecimento científico em relação às outras formas de conhecer.

Pensar em uma educação de luta e resistência à estrutura monocultural, a partir de práticas pedagógicas participativas e solidárias, tecendo redes, saberes e fazeres, a partir de tecituras vivenciadas pelos diversos conhecimentos, cultura e cotidiano dos sujeitos. Perceber o conhecimento-emancipação, como possibilidade de experiências e aprendizados na EJA, tem como referência o “inédito-viável” freiriano e/ou o “ainda não” de Boaventura Santos nos direciona para a inevitabilidade de uma educação da esperança e da utopia evocada a uma “ecologia de saberes” a partir do que Santos destaca como sendo uma “arqueologia virtual do presente”.

A defesa de relações horizontais entre os diversos sujeitos fortalecem a ideia em prol de uma educação emancipatória, como enfatiza Oliveira:

[...] horizontalizar ao máximo as relações entre professores e alunos e também entre eles, bem como com os demais membros da comunidade escolar, buscando fazê-los compreender a importância dessa obrigação política horizontal para os modos de interação nas salas de aula, é um aspecto importante para pensar as possibilidades de proposição e desenvolvimento de propostas curriculares favoráveis à formação cidadã na perspectiva da cidadania horizontal e da democracia social, ou seja, daquelas que se praticam cotidianamente em todas as dimensões da vida social (Oliveira, 2012, p. 19).

O desafio formativo para as(os) educadoras(es) é identificar quais as práticas pedagógicas que fogem do modelo hegemônico, que são capazes de se configurar como práticas contra-hegemônicas. No campo da EJA caracterizado pelas suas

especificidades, repleto de desafios e obstáculos, por vezes, se representam como “regulações” ou “situações-limites”.

Todavia, em meio aos obstáculos, pode-se perceber a realização de práticas curriculares que consideram as trajetórias, a cultura, os saberes, fazeres e o cotidiano dos sujeitos, que podem contribuir para uma reconfiguração das práticas pedagógicas da EJA, construindo aprendizagens expressivas, com possibilidades reais de expansão dos saberes e de esperança para emancipação social.

A defesa por uma prática dialógica e problematizadora como proposta por Freire (1996), como também a valorização de experiências diferenciadas fomentadas de diálogos e conflitos, que possibilitem a superação da monocultura do saber, como proposição de Santos (2009), que estão presentes nas práticas pedagógicas das(os) educadoras(os) da EJA, ainda que eles não se deem conta, ou de maneira que não sejam tão evidentemente planejadas.

Percebemos que Freire e Santos se convergem em muitos pontos, todavia se distanciam na medida em que Santos aborda e questiona a Universidade, enquanto Freire não trata sobre ela.

Na próxima seção, trataremos sobre a importância da formação inicial e continuada para coordenadoras(es) pedagógicas(os), desafios e perspectivas para a formação continuada do docente da EJA no contexto contemporâneo, bem como o papel formativo da coordenação pedagógica.

4 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA PRÁTICA DOCENTE NA EJA

Esta seção está dividida em 3 (três) subseções, nela, apresentamos a importância da formação inicial para as(os) futuras(os) professoras(es) da EJA, o papel da Universidade, ratificando a sua importante função na tríade ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, ressaltamos que iremos considerar a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como professora(o).

Buscamos enfatizar sobre os desafios a respeito da formação continuada e a concepção de professora(o) pesquisadora(o) para importância da prática docente reflexiva dessa modalidade. Entendendo a formação continuada como possibilidade de contribuir para a constituição da identidade das(os) professoras(es).

Evidenciamos na formação contínua como uma das ações do trabalho da coordenação pedagógica. Entendendo a figura da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como a(o) principal articuladora(o) do planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de formação na escola. Considerando as(os) docentes e coordenadoras(es) pedagógicas(os) como protagonistas na escolha do seu próprio desenvolvimento profissional.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA AS(OS) PROFESSORAS(ES) DA EJA PARA A PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Universidade pública é um universo de possibilidades, além de instituição de ensino. Assim, a instituição é um campo de produção de novos conhecimentos, por meio da pesquisa. Existe nesse ambiente, uma tríade: ensino, pesquisa e extensão, que se entende como um espaço que promove a formação inicial as(aos) futuras(os) professoras(es), além disso, propicia, por meio da extensão, que esses saberes cheguem à sociedade na forma de programas, projetos e ações que melhoram a vida de muitas pessoas.

Em meio aos avanços e retrocessos quanto às políticas públicas voltadas para EJA, entendemos que, de alguma forma ao longo dos anos, houve conquistas e estas são fundamentais para um plano formal de resistência, ressaltando que essas conquistas foram frutos da luta da sociedade brasileira. Contudo, ainda se faz necessário avançar mais nos estudos sobre a EJA, na graduação em Pedagogia, nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial, diante da complexidade

dessa modalidade. Assim sendo, a vulnerável situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se historiza com a da própria modalidade no Brasil. A EJA, historicamente, é alvo de metas modestas, políticas descontinuadas, fragmentadas e aligeiradas.

A atual legislação nos mostra que, no que tange à formação docente específica para a EJA e a função das licenciaturas, encontram-se recomendações explícitas. A LDB nº 9.394/96 estabeleceu, em seu art. 61, a necessidade da formação de profissionais da educação, de modo a levar em conta os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as particularidades de cada fase do desenvolvimento da(o) educanda(o). Assim, pode-se constatar no parágrafo único da LDB que: “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos...” (Brasil, 1996).

Do mesmo modo, o art. 62 da LDB trata da formação de docentes, afirmando que a atuação na Educação Básica (o que inclui as suas modalidades) será feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos de Ensino Superior (IES). Conferida pela LDB:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva do reconhecimento de um lugar próprio de formação, o Parecer 11/2000 destaca que as licenciaturas e as outras habilitações referentes aos profissionais do ensino não podem deixar de ter em seus cursos de graduação a presença de estudos sobre a EJA, haja vista ainda ser uma necessidade significativa.

Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos

e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (Brasil, 2002, p. 26).

As(os) futuras(os) professoras(es) em EJA precisam conhecer e entender as especificidades dos seus sujeitos, do que é ser jovem, do que é ser adulto. Todavia, "não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia" (Arroyo, 2006, p. 22). Esse conhecimento requer pesquisa e produção teórica das(os) próprias(os) professoras(es) da EJA, sendo a formação inicial um dos espaços para essa construção.

Entendendo que o espaço da Universidade é um lugar de fomento à pesquisa, ele deve assegurar que na formação inicial das(os) futuras(os) professoras(es) esse conhecimento sobre a EJA também propicie pesquisa e produção teórica. Além disso, é preciso possibilitar experiências e vivências na modalidade para se construir pontes entre a teoria e prática, permitindo, portanto, uma formação para docentes, mais qualificada para realizar as práticas pedagógicas.

Freire (2005) contribuiu por meio da sua luta contra a opressão e em prol de uma práxis democrática, fundamentada por princípios de solidariedade e justiça social. Ele contribuiu também para a prática na Universidade em relação à Educação Popular. Essas contribuições estabeleceram entendimento e prática a favor de uma Universidade progressista, tendo como origem o pensamento da educação progressiva, do filósofo John Dewey. O pensamento de Dewey defendia o compromisso da Universidade na defesa da construção de um conhecimento crítico-transformador, visto que:

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquiso, ensino ou me envolvo em atividades mais além dos muros da Universidade (Freire, 1992, p. 113).

A concepção de Boaventura Santos e suas contribuições para a pesquisa em educação servem de referência para o foco na sustentabilidade socioambiental em Universidades Públicas do sul da América Latina, a partir do pensamento da

Ecologia de Saberes, como proposição para superar as demandas do capitalismo, do colonialismo e eurocentrismo.

Santos em sua obra “A Universidade do Século XXI”, menciona à Pesquisa-Ação e à Ecologia de Saberes como “áreas de legitimação da Universidade que transcendem a extensão uma vez que atuam tanto ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação” (Santos, 2008. p.55).

A pesquisa-ação, de acordo com o autor, apresentou duradoura tradição na América Latina, principalmente nas décadas de 60-70, com o propósito de abarcar as comunidades e as organizações sociais populares, no intuito de solucionar suas dificuldades comuns. Porém, a atual “transnacionalização” do ensino superior objetiva aproveitar tanto a extensão, quanto a pesquisa-ação, para reduzir a Universidade a serviço da sua mercadorização.

A Ecologia de Saberes age como um aperfeiçoamento da pesquisa-ação e, agora, é uma metodologia que pode ser bem aproveitada em projetos de Educação, pois possibilita uma forma de revolução epistemológica. Assim, a Ecologia de saberes refere-se ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e à necessidade da valorização deles para realização de ações emancipatórias. É uma epistemologia que parte da diversidade e do pensamento contra-hegemônico, possibilitando o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares. Dos conhecimentos produzidos pela Universidade, enquanto ciência e os saberes e fazeres populares e as multiculturas que circulam e se relacionam e se interligam na sociedade.

4.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA EJA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Um dos desafios da educação brasileira no contexto capitalista marcado pela exclusão, injustiça e desigualdade, as quais colocam a maioria da população em situação de desemprego, exploração e miséria, é compreender qual o perfil do professor numa sociedade em contínua transformação (Faria, 2022, p.10).

As pesquisas e estudos sobre a Política de Formação de Professoras(es) em EJA, ainda que tenham expandido nas últimas décadas, ainda demandam aprofundamento das pesquisas, bem como necessitam de debate sobre o descaso com a(o) profissional que atua nessa modalidade. Essa reflexão nos converge aos questionamentos de Faria quando afirma que:

Como formar professores comprometidos com o que ocorre no meio popular, no cotidiano das periferias das cidades, dos campos, enfim envolvidos na prática da EP tomando como referência a Ecologia de Saberes? Como contemplar os desafios e as problemáticas que a Contemporaneidade vem acrescentando à educação, as quais extrapolam a dimensão da sala de aula e envolvem tantos processos de exclusão, como também de emancipação e desenvolvimento de comunidades no percurso formativo dos professores da EJA? (Faria, 2022, p.10).

As indagações de Faria nos tocam e nos fazem refletir a respeito da formação de professoras(es) da EJA implicados com a prática da EP, tendo referência à Ecologia de Saberes. A autora ainda nos provoca para uma análise, considerando as diversas problemáticas sociais contemporâneas que chegam à educação. Esse contexto nutrido de limitações diante da formação de professoras(es) dessa modalidade, muitas vezes, suprime a capacidade crítica e, sobretudo, práticas que apontem a emancipação e a transformação social.

Percebemos o quanto ainda há por ser feito na formação e na profissionalização de docentes que atuam junto a jovens, adultos e idosos, tanto da cidade como do campo no contexto brasileiro. Ainda sobre a Política de Formação de Professoras(es), Faria (2022, p. 11) diz que:

A formação de professores, especialmente na EJA, ainda acontece de forma descontínua, aligeirada, descontextualizada e precarizada. Um ponto de discussão importante é conceber a formação docente na EJA como campo de luta e reconfiguração.

A autora Edite de Faria fala da ausência de uma política de Estado, em prol de uma política de governo ao longo da história do Brasil, a qual acaba provocando essas fragmentações e discontinuidades, assim como também deixa de estabelecer uma proposta de formação para professoras(es), que, por sua vez, normalmente, acontecem desconsiderando a contribuição ativa e efetiva dos indivíduos responsáveis pelas Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES).

Essa linha de raciocínio corrobora com Faria (2008), quando ela se refere que na formulação das políticas educacionais, a falta dessa participação e contribuição, bem como a precariedade do acompanhamento e avaliação por parte do órgão público responsável por essas políticas. Pensar em formação da(do) docente, como se constrói a docência e como os processos de formação continuada podem contribuir para sua constituição e sua identidade são provocações para se refletir sobre esse fazer docente como pesquisadora(o).

Para Marcelo Garcia (2009, p. 12):

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional.

Deste modo, o autor entende que a identidade da(o) docente é constituída mediante relações estabelecidas entre as(os) colegas com o meio, ao qual ela(e) se relaciona, seja no aspecto pessoal, social ou profissional, de forma interligadas no determinado espaço-tempo.

Entende-se o quão subjetiva e ampla é a ideia de formação e docência. Da mesma medida, referindo-se à EJA, não difere, pois, os(as) profissionais que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de características singulares para atuar neste âmbito. Segundo Soares *et al.* (2011, p. 243), geralmente, existem duas dimensões da atuação profissional das(os) educadoras(es) que estão presentes na EJA: a dimensão prática e a dimensão teórica. Soares relaciona a primeira com “o fazer, a intervenção profissional em si” e a segunda, com “o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela”, visto que:

[...] ação e reflexão, como sempre é enfatizado por vários autores (Freire, Brandão), devem compor o cenário da práxis profissional do educador, alimentando-se mutuamente. Caso contrário, corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou no teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas (Soares *et al.*, 2011, p. 243).

Assim, entendemos a necessidade da reflexão sobre a prática pedagógica, para que possamos avançar. Por outro lado, pensar numa formação que possibilite reflexão da ação do docente em relação às suas práticas, acreditamos ser de suma importância, como bem explica Goodson (1992, p. 71), pois “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho [...]”. Dialogando com essa ideia, podemos destacar também nas obras de Paulo Freire, a defesa do diálogo, da autonomia, da liberdade e da democratização como caminho para o processo educativo dos sujeitos.

Em “Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1997), encontramos afirmações acerca do inacabamento humano. De

acordo com essa teoria, existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida, já que: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”, pois, “onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1997, p.55). De acordo com Freire, nossa história de aprendiz vem muito antes de entrar na escola, visto que realizamos trocas uns com os outros, aprendemos, ensinamos e jamais nos concluímos. É nessa perspectiva pela aprendizagem ao longo da vida, que dialogamos com:

[...] pensar educação continuada a partir de processos que extrapolam o cotidiano de instituições escolares, mas sem desprezá-los, entendendo que aprendizagem parece ser palavra chave no mundo contemporâneo e tema candente diante da complexidade de exigências que se põem diante de sujeitos jovens, adultos e idosos (Oliveira; Paiva; Passos, 2016, p. 32).

As autoras nos convidam a refletir sobre a educação continuada, com base nos processos que ultrapassam o cotidiano das escolas, sem, no entanto, desconsiderá-los. Tendo a aprendizagem como centro, principalmente, no que tange as necessidades, as especificidades e as diversidades dos sujeitos da EJA. Pensar em formação para docentes é sobretudo refletir sobre a identidade da(o) professora(o), entendendo-o como ser histórico que são afetados por vários aspectos, conforme afirma André (2010) quando diz que: “O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Contribuindo ainda para a temática, Marli André fala que:

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (André, 2010, p.176).

A educação entendida como ato político pode se caracterizar como possibilidade histórica de mudanças. Sobre esse viés, Freire destaca que: “[...] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio [...]” (Freire, 1997, p. 121).

As mudanças científico-tecnológicas, históricas, sociais e ecológicas demandam formação permanente dos docentes da Educação Básica, da modalidade EJA e, certamente, para qualquer docente, no que se refere ao

conhecimento específico da atuação, quanto aos processos pedagógicos. Desse modo, Oliveira, Paiva e Passos entendem que: “O movimento de aprender do mundo e com o mundo, em espaço-tempo definido - feito pela experiência social” (Oliveira; Paiva; Passos, 2016, p. 8). Observamos, portanto, que as autoras sugerem que “[...] a datação do mundo faz com que tenhamos sempre que estar revendo conceitos.” (*Ibidem*, p. 26).

Logo, é de fundamental importância que as Universidades que trabalham com formação de professoras(es) conheçam e compreendam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares de EJA, assim como considerem as experiências, vivências e trajetórias de ensino das(os) professoras(es) da EJA, quanto percurso formativo e profissional, identificando-as e aproveitando-as como terreno fértil de investigação. Pois, bem como comunicou Freire, “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.” (Freire, 1977, p. 27).

Entendemos que esse processo de organização e constituição de formação para as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) permite a (re)construção de conhecimentos, bem como permite (re)conhecer outras concepções, a partir de leituras, debates, discussões e relatos de experiências. Essa possibilidade de reconstrução percorre um caminho na dialogicidade, garantindo a participação ativa e efetiva dos sujeitos envolvidos, de forma coletiva, possibilitando o fortalecimento cada vez mais empoderamento das(os) educadoras(es).

Nesse sentido, a proposta de Freire é fundamental ao incluir a relevância do sonho e da esperança na construção de uma pedagogia da luta política, para prática da liberdade, no processo de educar e educar-se. Da mesma forma, reconhecer que a Educação é um campo político, por conseguinte, a contemporaneidade convoca as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) a um posicionamento crítico perante o seu autodesenvolvimento profissional para defender a sua autonomia e liberdade.

Educar e educar-se, na prática da liberdade é uma tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1977, p. 25).

O autor nos ensina que somente por meio da coletividade alcançaremos o ser mais. Reafirmando a importância da construção coletiva, principalmente para a

superação das situações limites e alcançarmos o inédito viável. Nessa perspectiva, surge uma nova questão: o Núcleo de estudos e Pesquisas em EJA Cabula pode ser um inédito viável freiriano? Tendo ele na sua criação, a concepção de um processo formativo vivido na própria escola, a partir da desconstrução da lógica de formação que sempre considerou apenas os conhecimentos conquistados na parte externa dela?

Imbernón (2011) identifica caminhos para a formação continuada, baseada no respeito e liderança democrática, tais como: participação, reflexão, protagonismo dos docentes, práticas colaborativas. Para ele, a formação tem um papel fundamental na trajetória da(o) professora(o) para apoiá-la(o) na didática, na apropriação de novos conhecimentos, proporcionando-lhes(os) a atualização científica, no contexto de mudanças e incertezas em que a educação se apresenta.

Outrossim, a formação também viabiliza analisar as contradições da profissão docente e superar a alienação profissional (Imbernón, 2011). Sobre essa perspectiva, entendemos que:

Isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento como o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis no entorno político, econômico e social (Imbernón, 2011, p. 15-16).

Perante o exposto, Imbernón (2011) destaca que a formação continuada docente deveria provocar algumas transformações, tais como: identificar a singularidade do ser docente, que compreende conhecimentos objetivos e subjetivos, que necessitam de respeito; suas aprendizagens são um processo amplo e não linear; a aquisição do conhecimento é elaborada por ele/ela a partir da sua prática, como também pelo contexto institucional do qual faz parte; reconhecer como um processo complexo, adaptativo e experiencial.

Esse entendimento bem dialoga com Freire, quando diz:

O professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem intencionado, se compromete sua atividade formadora. É que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma deformação (Freire, 1962, p.46).

Nesse sentido, os autores emergem consequências para a formação, entre estas, estão: avaliar o desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professoras(es), analisar o que realmente se faz necessário abordar na formação, que dialogue com as demandas das(os) docentes, priorizando o processo ensino e aprendizagem mediante reflexão. Portanto, sugere-se uma formação docente contextualizada, democrática, dialógica, autônoma, emancipatória, enfim, que respeite as diferentes formas de viver e aprender dos sujeitos. Pensando numa configuração da transformação do papel do(a) docente, de objeto a sujeito das atividades formativas.

Os estudos e debates no campo das políticas de formação inicial e continuada de professoras(es) destaca o lugar e o fazer da(o) profissional diante dos desafios da prática pedagógica e para além desta, no contexto contemporâneo. Desta maneira, destaca-se a necessidade de suscitar durante o processo formativo a criticidade, o desenvolvimento de sua identidade profissional, da mesma maneira, fomentá-las(os) na perspectiva de pesquisadoras(es) de suas práticas. Consequentemente, compreendendo-as como aquelas(es) que, além de possuírem teorias e pesquisa, reflete e transforma sua realidade social e educacional.

4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS FORMATIVOS NA EJA

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1977, p. 27).

Compreendendo os processos formativos de professoras(es) como um processo individual e coletivo, eles produzem impactos tanto nos aspectos pessoais, quanto nos profissionais.

A partir da metade dos anos 1990, os estudos, discussões e debates acerca da formação continuada de professoras(es) vêm evidenciando a escola como local desse processo formativo, sobretudo pela confinidade com a prática educativa. Nesse cenário e com as formulações dos sistemas de ensino, a figura da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) é reconhecida como a(o) principal articuladora(o) do planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de formação na escola.

Vale ressaltar que a formação contínua como uma das ações do trabalho da coordenação pedagógica deve possuir, acima de tudo, um clima democrático, coletivo, participativo, colaborativo e solidário.

Pensar a formação em *lócus* é compreender a relevância de trabalhar duas situações que estão interligadas e relacionadas com esta perspectiva formativa. Sendo a primeira, a criação e a concepção de um processo formativo vivenciado na própria escola, o que constitui uma desconstrução da lógica de formação que sempre valorizou os conhecimentos obtidos fora dos muros do espaço escolar.

A segunda situação refere-se ao protagonismo das(os) docentes e coordenadoras(es) pedagógicas(os) quanto à escolha do seu próprio desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação continuada do local de trabalho, diminui-se a distância entre a prática docente e a reflexão sobre esta. Isso reverbera em colocar as necessidades da prática como objeto de reflexão para a formação, o que quer dizer que ela será elaborada e planejada para discutir e debater as demandas formativas de um grupo de professoras(es) envolvidas(os) com o trabalho pedagógico, num tempo/espaço determinado, considerando que:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação acção organizacional (Nóvoa, 2002, p.40).

Posicionar a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) de EJA como aquela(o) que realiza a articulação do aspecto pedagógico da escola, requer analisar alguns elementos importantes: o acompanhamento próximo e junto com as(os) docentes; o coordenador e a coordenadora como articulador(a), dialogando e discutindo possibilidades e intervindo. Sendo uma formação organizada no conhecimento e na proximidade com as(os) docentes.

Marcelo Garcia (1999), tocando sobre a autonomia das(os) docentes na escola e das suas prioridades formativas, enfatiza a “[...] necessidade de ser entendido como um processo colaborativo, no qual a maioria dos professores se implique, e que esteja baseado nos problemas práticos dos próprios docentes.” (Garcia, 1999, p. 199). Dessa forma, verifica-se uma ação ativa das(os)

professoras(os) para além da socialização das prioridades formativas, bem como das práticas desenvolvidas.

A tomada de consciência da necessidade de uma formação construída coletivamente, em busca de propósitos comuns. Esse trabalho da coordenação pedagógica de EJA, em prol da formação docente, representa criar espaços de participação e de autonomia para discussões sobre as necessidades e as expectativas do coletivo escolar, ainda que ocorram adversidades e divergências no caminho.

Libâneo (2003) corrobora essa ideia, ao versar sobre a gestão participativa, fazendo a seguinte reflexão:

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar [...]. A autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central [...]. Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem (Libâneo, 2003, p.115).

O autor trata sobre a importância da autonomia da escola na sua organização, diante de suas ações com a comunidade escolar, exercendo, dessa maneira, sua função educadora, social, de aprendizagem e valorizando-a como local de trabalho coletivo. Muitos são os desafios para esse papel da(o) coordenadora(o) pedagógica(o), contudo destacamos que a forma de agir e de conduzir o processo formativo, por parte dessa(o) profissional, é determinante para o envolvimento das(os) partícipes, pois pode impactar em um maior ou menor grau de envolvimento. Se essa(o) profissional se colocar apenas como uma(o) controladora(o) e não como uma(o) articuladora(o), a tendência é gerar um ambiente desfavorável às discussões, debates e reflexões.

A coordenação pedagógica deve conquistar seu espaço junto ao coletivo da unidade escolar, criando boas relações com todos e todas, pois é fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso denota em experienciar correlações de força (em relação à gestão, às(aos) professoras(es) e ao sistema,) e que poderão ter alguma influência na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo da formação na escola.

Ainda analisando os desafios, a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA pode encontrar resistências por várias razões, as quais podem ser: a chegada de um novo membro na escola, seja professora(o) ou na gestão; no que diz respeito às crenças e aos valores das(os) professoras(es) referentes ao tempo na carreira do magistério (com mais ou menos experiências).

Esses casos indicam demandas específicas de trabalho, por isso, são pontos de reflexões e planejamento da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) previamente, antes dos encontros formativos, a fim de criar uma especificidade metodológica na formação do grupo docente da escola.

À gestão do trabalho pedagógico, em especial dos processos de formação pela(o) coordenadora(o) pedagógica(o), cabe compreender a escola como comunidade de ensino e aprendizagem para todos os sujeitos da comunidade, inclusive para a(o) professora(o), conseqüentemente, possibilitando debates e discussões de diferentes ideias e práticas pedagógicas, de modo a promover reflexões sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções das(os) docentes na escola.

A tarefa de gerir o espaço/tempo de formação na escola evidencia escolhas baseadas em concepções. Como nada em educação é neutro e entendendo a educação como um ato político, não é uma decisão neutra, mas sim a expressão de apoio ou resistência. Quer concebido pelas(os) professoras(es) no coletivo escolar, quer determinado pelas pessoas que fomentam mais políticas públicas de educação e formação docente, pois conforme salienta Garcia (1999, p. 193:

[...] os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa de momento, sendo tal política concretizada em relação ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Assim, fica claro que é a Administração Educativa quem determina as “propriedades de formação” dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planejada a nível oficial [...]. Aquilo que denominamos política educativa inclui também aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional [...]. Mas os processos de desenvolvimento profissional são também determinados pela cultura organizacional dos centros [...] o tipo de cultura que existe num centro facilita ou dificulta o desenvolvimento dos processos de formação autônomos, de colaboração e de formação centrada na escola.

O autor destaca a ação política na formação de professoras(es). Assim, pensar a formação em *lócus* é considerar a cultura escolar, percebendo a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como a(o) articuladora(o) na formação de professoras(es) na perspectiva democrática e participativa, realizando a organização, o acompanhamento e a avaliação da formação desenvolvida no espaço escolar. Entretanto, quem forma a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) na especificidade de sua função?

Na próxima seção, abordaremos a importância da pesquisa científica e a respeito da natureza da pesquisa de forma detalhada.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA PELOS CAMINHOS DA PESQUISA COLABORATIVA

Nessa seção, compomos o percurso metodológico que constitui essa pesquisa, aludindo concepções da pesquisa, sua natureza, princípios e processos metodológicos desenvolvidos, para elaboração da pesquisa e percepção e entendimento do objeto de estudo, as etapas seguidas, a contextualização do campo e dos sujeitos da pesquisa, como também a proposta e as técnicas para a produção e análises dos dados.

Entendendo que pesquisar é planejar um conjunto de ações, proposições para solucionar um problema, fundamentando em procedimentos racionais e sistemáticos. Utilizamos da pesquisa colaborativa como o caminho de construção participativa, coletiva, com vistas na coprodução de saberes, objetivando recriar conceitos e práticas docentes.

5.1 A PESQUISA E SUA IMPORTÂNCIA

A pesquisa científica possibilita responder problemas importantes para sociedade. Isto é, os resultados de uma pesquisa possuem a finalidade de aprimorar alguma demanda. A pesquisa científica constitui-se como ferramenta para a obtenção de conhecimentos, para a elaboração de diagnósticos, para se medirem necessidades, expectativas e motivações das populações (Barro; Lehfeld, 1999; Tobias, 1992).

No planejamento de um processo investigativo em educação, necessitamos escolher por um tipo de pesquisa. Desse modo, decidimos pela pesquisa colaborativa, visto que ela é a que mais corresponde ao pensamento crítico e emancipador. Para Ibiapina (2008), na colaboração, existe entre os participantes da pesquisa, um desejo comum, pelo qual são criadas e nutridas redes de interesses mútuos, nas quais, as(os) pesquisadoras(es) e as(os) professoras(es) constituem processos reflexivos em relação às experiências partilhadas, que favorecem a formação continuada do(a) docente.

Ibiapina (2008) nos auxilia, pois, diz que a pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória, a qual objetiva transformar os espaços escolares em

comunidades críticas com as(os) professoras(es) reflexivas(os), que problematizam, pensam e (re)constroem suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação.

E neste pensamento, de aproximar a pesquisa e a formação continuada, escolheu-se o procedimento da pesquisa-ação. Esta pesquisa fundamenta-se em Thiollent quando diz que a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

A produção de saberes de forma colaborativa propõe o desenvolvimento de um trabalho com interação entre o pesquisador e seus sujeitos da pesquisa, num processo de estudo teórico prático que compreende um contínuo questionamento e teorização sobre práticas e teorias que conduzem o trabalho docente, no sentido de compreender a realidade e criar ações, com vistas a contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem. Sendo assim, o grande diferencial da pesquisa colaborativa é que esta é realizada com o/a, e não sobre ele ou ela.

Quanto ao objetivo geral, a pesquisa se configura como uma pesquisa exploratória, a qual Gil (2016, p. 27) define como aquela “[...] que tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Gil (2016) destaca ainda que a pesquisa exploratória é formada na primeira etapa da pesquisa em si, para elaboração e produção do texto.

O autor considera que esta pesquisa visa à caracterização do problema, propiciando ao pesquisador(a) classificar e definir o tipo de problema, de forma ampla, contribuindo para formular hipótese ou solução da questão, podendo ser criada a partir do levantamento bibliográfico. Isso significa ter o objetivo de possibilitar maior proximidade com o problema estudado, para esclarecê-lo e explicitá-lo melhor.

Buscando ampliar os conhecimentos, iniciamos com a pesquisa bibliográfica e fichamento: a pesquisa bibliográfica corresponde à busca e à seleção das informações fundamentais e necessárias ao desenvolvimento do estudo. As informações foram adquiridas por meio de bancos de dados, livros, fazendo um levantamento bibliográfico, leituras e, em seguida, fichamentos para organização

das informações. Seguimos com a produção de dados, etapa na qual realizamos a caracterização do campo, mediante um diagnóstico do campo de estudo. Sistematizamos uma análise dos achados e, posteriormente, fizemos uma síntese dos problemas.

Nesse sentido, no contexto desta pesquisa, sob o ponto de vista estrutural e organizacional, procuramos aqui demonstrar, explicando os desafios e propondo perspectivas a partir do levantamento bibliográfico e documental acerca das temáticas Concepções de Educação, Formação Docente e Políticas Públicas na EJA, o que justifica a opção pelo objetivo de pesquisa.

5.2 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

O campo da Educação vem apresentando muitas situações e fenômenos, que, provavelmente, são fruto dos avanços tecnológicos e científicos, que fazem parte da sociedade, destacando vários temas. Desse modo, na direção de acompanhar as necessidades dessa sociedade atual, no que se refere à Educação, a formação de professoras(es) pode ser um dos caminhos para promover mudanças e transformações. Estas devem acontecer no sentido de considerar e refletir sobre as complexas situações apresentadas à educação do século XXI.

As transformações demandadas pela sociedade contemporânea repercutem também na maneira de se fazer pesquisas em Educação. Consideramos a necessidade de abordagens metodológicas que considerem os sujeitos e suas atividades cotidianas, aproximando-se da vida do profissional da educação, na direção de apoiá-lo em seu labor. Desse modo, por ser uma tarefa humana e social, a pesquisa não está dissociada da vida do(a) pesquisador(a), por isso, carrega consigo valores, preferências, interesses e princípios que o orientam em todos os seus contextos (Ludke; André, 2015).

Nessa perspectiva, os pressupostos que orientam este pensamento vão também conduzir a abordagem da pesquisa, não ocorrendo separação entre a pesquisadora e o seu objeto de estudo; ou seja, existindo entre eles uma implicância que conduzirá o processo investigativo. Portanto, os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, uma vez que, “[...] supõe o contato direto e

prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.” (Ludke; André, 2015, p. 12).

Esse pensamento aponta para a compreensão ampla do fenômeno que está sendo investigado, levando em consideração que todos os dados da realidade são relevantes e necessitam ser examinados. Outrossim, como ressalta Minayo (2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa defende o pensamento de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, a relevância maior é compreender e interpretar seus conteúdos, e não descrevê-los, explicá-los. Assim, essa perspectiva de pesquisa busca entender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida. É com esse cuidado que temos tratado da importância da pesquisa qualitativa em educação, das suas contribuições para o processo educacional, enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área (Ludke; André, 2015).

Dessa maneira, é importante entender a pesquisa como um processo de construção de conhecimentos para a compreensão de uma determinada situação, ou seja, de conhecimentos que nos ajudem na análise e na interpretação da realidade vivida. Quer dizer que a pesquisa em educação, de caráter qualitativo, considerando o rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversificados elementos dos fenômenos estudados (Ludke; André, 2015).

A cada dia, se percebe o fenômeno educacional como posicionado dentro do contexto social, inserido em uma realidade histórica que é atingida por diversas determinações. Desse modo, André (2012) alerta que a abordagem qualitativa se popularizou entre pesquisadoras(es) da educação na década de 1980, momento em que apareceram muitas publicações sobre esta temática.

Nesta mesma época, ainda não havia uma definição sobre o seu conceito. Para alguns estudiosos, trata-se de uma pesquisa fenomenológica; outros a explicam como sinônimo de etnografia. Ao passo que para outros, é do tipo guarda-chuva, ou seja, pode incluir outros estudos.

Desta maneira, a preferência pela abordagem qualitativa se fez por compreendermos que a produção do conhecimento não tem neutralidade, não é linear, não divide o ser humano da sua produção material. Portanto, essa pesquisa terá como método a pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Bem como especificamos nossos instrumentos de produção de dados: questionário *Google Forms*, entrevista semiestruturada e roda de conversa.

5.3 A PESQUISA COLABORATIVA: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E AÇÕES

Após apresentar a abordagem da pesquisa, caracterizaremos o tipo de estudo. Neste sentido, escolhemos elementos da pesquisa colaborativa, embasada nos escritos de Ibiapina (2008; 2016), Horikawa (2008) e Bandeira (2016), os quais reconhecem na pesquisa colaborativa, um caminho para a construção coletiva do conhecimento e intervenção sobre a realidade estudada, como características essenciais.

Seguindo os princípios de Ibiapina (2008), visando transformar os espaços escolares em comunidades críticas, com professoras(es) reflexivas(os), que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação profissional. Ao se referir à pertinência da pesquisa colaborativa no ambiente escolar, Ibiapina afirma:

[...] A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. Portanto, a relação entre teoria e prática, seus agentes e seu contexto, é fundamental para um trabalho colaborativo efetivo. Algumas características devem ser atenciosamente atendidas para a legitimidade do processo. Entre elas, destacam-se a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos (Ibiapina, 2008, p. 114-115).

Ou seja, na perspectiva da pesquisa educacional, a investigação colaborativa proporciona a(o) pesquisadora(o) um entendimento mais detalhado e crítico em relação ao que pensam as(os) professoras(es) e como eles e elas refletem suas práticas. Revela que na medida em que elas(es) se compreendem como seres capazes de pensar, refletir, analisar e transformar suas práticas, se consolidam como pessoas e como profissionais.

A pesquisa colaborativa enfatiza, principalmente, as atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador(a), visto que estes, “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (Ibiapina, 2008, p. 26). Portanto, para a concretização da pesquisa colaborativa, faz-se necessária a organização de alguns procedimentos, como: a sensibilização das(os) colaboradoras(es), o diagnóstico das necessidades de formação e os ciclos de estudo de formação.

Nesse percurso metodológico, utilizamos a pesquisa colaborativa como o caminho de construção participativa, coletiva, com vistas à coprodução de saberes, objetivando recriar conceitos e práticas docentes.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DA GRE CABULA

A Prefeitura Municipal de Salvador delimitou 11 GRE´s na Rede Municipal de Ensino, as quais representam a instância intermediária entre o órgão central da Secretaria de Educação e as escolas. O papel principal das GRE´s destina-se à orientação e à suporte à gestão escolar no processo educacional.

A GRE Cabula possui 48 unidades escolares, sendo: 10 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e Creche Primeiro Passo (CPP), 37 escolas que ofertam turmas de Educação Infantil, Fundamental anos iniciais e Finais. Das 48 escolas, 17 unidades escolares ofertam turmas de EJA no turno noturno e 1 escola que atende a EJA diurno, a qual trabalha com estudantes que realizam medidas socioeducativas.

A delimitação geográfica da GRE Cabula compreende 15 bairros, por onde as escolas estão distribuídas, sendo eles: Pernambués, Cabula, Resgate, São Gonçalo do Retiro, Engomadeira, Cabula VI, Tancredo Neves, Arenoso, Sussuarana, Novo Horizonte, Mata Escura, Jardim Santo Inácio, Calabetão, Doron e Narandiba.

A GRE Cabula possui um total de 16.017 educandas(os) matriculadas(os) no ano letivo de 2023, contabilizando toda a sua oferta nos diversos segmentos, conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1 - Quantidade de estudantes matriculados na GRE Cabula

SEGMENTO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES MATRICULADOS
Educação Infantil	1.565
Ensino Fundamental I	9.525
Ensino Fundamental II	3.244
EJA I	725
EJA II	958
TOTAL	16.017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da GRE Cabula (2023)

Ressaltamos que a EJA, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, está regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME), nº 41 de 10 dezembro de 2013, a Instrução Normativa estabelecida pela portaria nº 003 de 07 de janeiro de 2014 e a matriz curricular da portaria nº 251 de 07 de julho de 2015.

A EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador está organizada da seguinte maneira: EJA I - 1º Segmento da EJA - composta por Tempo de Aprendizagem I (TAP I); Tempo de Aprendizagem II (TAP II) e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada. Como também a EJA II - 2º Segmento da EJA - que é composta por Tempo de Aprendizagem IV (TAP IV) e Tempo de Aprendizagem V (TAP V), com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

A EJA da GRE Cabula é composta por 18 unidades escolares que ofertam EJA, que abarcam 1.683 educandas(os) matriculadas(os), distribuídas em turmas da EJA I e EJA II. Quanto ao quantitativo da oferta por segmento/turma em 2023, organizamos o quadro 2:

Quadro 2 - Quantidade de turmas de EJA da GRE Cabula

SEGMENTO	QUANTIDADE DE TURMAS
EJA I	78
EJA II	43
TOTAL	121

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da GRE Cabula (2023)

5.4.1 Território Cabula

[...] Cabula, a área estava localizada a pouco mais que cinco quilômetros do primeiro núcleo urbano de Salvador, e mais ou menos com a mesma distância da Baía de Todos os Santos. Era considerada pelos portugueses como uma localidade inóspita com colinas e morros elevados, originalmente com mata atlântica fechada, rios e pântanos. A área havia sido ocupada por aldeias Tupinambás, que logo passaram a acolher ou ao menos permitir que negros libertos ou fugidos da escravidão iniciassem a construção de arraiais (Martins, 2017, p. 48-49).

Inicialmente, a localidade era ocupada por povos tupinambás, mais adiante, se formou o Quilombo Cabula. O Cabula, bairro pertencente à capital Salvador, teve a origem do nome a partir dos povos africanos, possivelmente, dos reinos do Kongo e de uso da língua quicongo e quimbundo, no século XVI, através das resistências contra a imposição de escravizados. Local, na época, afastado da área urbana colonial, o Cabula ficou conhecido também como quilombo, por ter sido uma das territorialidades de afirmação do povo africano, a qual era temida pela ideia e pensamento colonial escravagista, pois foi um dos locais onde teve maior organização de luta, em prol da afirmação da liberdade negra.

No século XIX, o local passou por ações repressivas aos africanos e a seus descendentes, quando, então, deu-se por finalizado o quilombo Cabula. Entretanto, concordamos com Nicolin (2016, p. 23) quando ressalta que: “Um nome guarda a história e, pelo nome de um lugar [...], se tem acesso à memória e à história de um povo, uma etnia.” Por isso, o antigo quilombo Cabula conta com o legado da matriz africana, considerando evidências históricas e culturais.

Estudos apontam que a origem do nome Cabula veio da palavra Kimbula, da língua Quicongo do tronco linguístico banto, povos congo-angola. Acredita-se que com o decorrer do tempo, a palavra pode ter passado por alterações na natureza fonética, originando-se, assim, o nome Cabula.

No Novo dicionário de Francisco Narciso Cobe, encontra-se a grafia Kabula que significa partilhar, dividir. Janice Nicolin destaca que Kimbula é a expressão que mais se aproxima do sentido das origens do topônimo Cabula, lugar de culto aos ancestrais e às forças cósmicas, lugar de compartilhar e de resistência à escravização (Nicolin, 2016, p. 67).

A autora expõe ainda que: “Kimbula pode ser o topônimo apropriado para dar sentido de identidade ao grupo de luta pela liberdade cultural e afirmação civilizatória

africana” (Ibidem, p. 68). É nesse sentido de território político de afirmação cultural, pautado em um local historicamente de luta e resistência contra forças opressoras, que essa pesquisa se volta, no sentido de buscar alternativa para EJA. Nessa perspectiva, corroboramos com Nicolin, quando ela diz que:

Por isso, entendo que nada há de mais justo do que ver a história e a cultura dos ancestrais africanos dos reinos do Kongo serem reconhecidas como parte dos legados herdados que aproximam e atam o passado da África ao passado e presente da Bahia no Cabula (Nicolin, 2010, p. 22).

Compreendendo os sujeitos da EJA como historicamente marginalizados e invisibilizados pela sociedade e entendendo o sentimento de pertencimento de um grupo, é que o legado da história do Cabula, deixados por nossos ancestrais, nos ensina e impulsiona a continuar construindo formas de resistência coletiva para reafirmar a EJA, enquanto lugar de direito nesse local.

Entendendo que as tessituras cotidianas do Cabula estão ligadas à ancestralidade, corroboramos com os conceitos desenvolvidos pelo geógrafo baiano Milton Santos (2008), sustentamos que o Cabula não é apenas um território, afinal:

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens super impuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida anima (Santos, 2008, p. 38).

Portanto, o que delimita o Cabula, como antigo quilombo do Cabula, é a forma e a maneira como seus habitantes o identificam e contextualizam suas referências com a localidade.

Diante destas ideias, compreende-se que o espaço, seja uma casa, uma rua, um bairro, ou a própria cidade, uma vez experienciado, é dotado de símbolos, signos e significados que permite desenvolver um conhecimento sobre este, um sentimento familiaridade. Neste momento, o espaço se torna um lugar (Gouveia, 2010, p. 36).

Desta maneira, compreendemos que o antigo quilombo do Cabula é espaço dessa pesquisa, uma vez que tanto as escolas, os sujeitos, a UNEB, como o produto desta pesquisa estão situados neste lugar.

5.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Compreendemos que um trabalho de investigação colaborativa necessita de uma base comum, ou seja, um objetivo geral, uma vontade em comum, entre os partícipes. Que nesse caso, no nosso lado, se caracterizou pelo interesse de investigar de que forma o Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula pode contribuir para o processo de formação continuada de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, que atuam em escolas da GRE Cabula, da Rede Municipal de Ensino de Salvador, e por outro lado, pelo grande interesse das coordenadoras pedagógicas por formação continuada em EJA. Principalmente, entre as Escolas Municipais da GRE Cabula em articulação com os grupos de pesquisa do MPEJA-UNEB.

Ter um objetivo comum é uma condição necessária, contudo, ele sozinho não sustenta o desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Em relação a esse ponto, corroboramos com o pensamento de Boa Vida e Ponte (2002, 2002, p. 6) quando afirmam que:

Um trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto. Se os participantes não se entendem neste ponto, mesmo com objetivos comuns, o trabalho não poderá ir muito longe. Subjacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e vice-versa, é problemático atribuir a essa atividade um carácter de colaboração. Mas, atenção, mutualidade e equilíbrio não significam igualdade absoluta. Significam, apenas, que todos os participantes têm um papel reconhecido no projeto e beneficiam, de modo inequívoco, com a sua realização. A igualdade como meta pode ser inviável – em especial nos projetos em que existem membros com diferentes papéis dada a sua formação específica – e procurar impô-la à força pode ser não só artificial como contraproducente.

Desta maneira, o participante de um trabalho de investigação colaborativa possui uma característica singular, a de assumir uma posição de protagonista, não limitando a sua participação apenas como fornecedor de dados aos demais.

Outro ponto relevante para o trabalho colaborativo é a relação das(os) colaboradoras(es) no processo do desenvolvimento do trabalho, no modo como respondem uns aos outros. A forma como concordam ou divergem em pontos de vista é salutar para que aprendam uns com os outros, pois conforme Christiansen *et*

al. (1997, *apud* Boa Vida; Ponte, 2002, p. 7) “... o diálogo é um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões”.

De acordo com Bandeira (2016, p. 65), a pesquisa colaborativa é capaz de criar:

[...] as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação.

É nesse processo de desenvolvimento que a pesquisa colaborativa proporciona pesquisa e formação mutuamente. Portanto, a pesquisa colaborativa mostra-se como uma importante estratégia de pesquisa e formação, visto que amplia a possibilidade de diálogo entre a pesquisadora e as coordenadoras pedagógicas envolvidas, com o objetivo de refletir e buscar ações possíveis para as demandas que refletem a EJA da GRE Cabula.

Assim, a formação continuada é um exemplo dessa demanda, uma vez que, nos últimos cinco anos, não houve formação continuada para as(os) profissionais de EJA, na rede Municipal de Salvador. Vale ressaltar que a pesquisa colaborativa não desconsidera o conhecimento dos sujeitos, mas visa reconstruir conhecimentos para contribuir com melhorias na realidade escolar. Trata-se de compartilhar conhecimentos e práticas, e não de uma reprodução.

Sobre essa premissa, Ibiapina 92016, p. 54) destaca que:

A perspectiva da colaboração supõe, além da interdependência, responsabilidade, comprometimento, ação coletiva e conjunta acrescida da coesão, participação e cooperação, disciplina e empenho na coprodução de saberes, na reelaboração de conceitos e de práticas docentes e na transformação do saber científico.

É nessa perspectiva coletiva e da coparticipação entre coordenadoras pedagógicas e pesquisadora, estreitando os laços entre escola e academia, buscando promover resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente, “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas” (Horikawa, 2008, p. 27).

A pesquisa ocorreu em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, pertencentes à GRE Cabula, sendo os sujeitos da pesquisa, 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas atuantes na EJA, lotadas em unidades escolares da GRE Cabula, as interlocutoras/colaboradoras. Estes sujeitos foram sensibilizados a colaborar, proferir seus saberes, construir e (re)construir conhecimento e intervir na realidade dos sujeitos da EJA.

O processo de elaboração da proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA se deu de forma dialógica, do mesmo modo a construção das formações. No intuito de subsidiá-las na articulação como coordenadoras formadoras, podendo, assim, contribuir com as práticas docentes das unidades em que atuam.

Os critérios de inclusão desses sujeitos da pesquisa foram feitos considerando o tempo em atuação - acima de 10 anos - que exercem a função de coordenadoras pedagógicas em EJA e a questão territorial. Por elas trabalharem nas unidades escolares da GRE Cabula, pertencentes ao mesmo território do Campus I da UNEB, localizadas geograficamente no bairro do Cabula. Mesmo local onde encontra-se o MPEJA e os seus grupos de pesquisa.

Os nomes das coordenadoras pedagógicas que constam nesta pesquisa foram escolhidos pelos próprios sujeitos. Para compreender sobre o perfil das coordenadoras pedagógicas, sujeitos da pesquisa, organizamos o Quadro 3, com informações sobre elas, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 3 - Informação sobre as coordenadoras pedagógicas da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA/ PÓS EM EJA	TEMPO DE COORDENAÇÃO EM EJA	VÍNCULO
Alice Brasil	Pedagogia	Extensão e Especialização	13 anos	Efetiva
Lua Da Hora	Pedagogia	Especialização	16 anos	Efetiva
Sol Leti	Pedagogia	Especialização	15 anos	Efetiva
Maria Oliveira	Pedagogia	Não	16 anos	Efetiva

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no questionário respondido pelos sujeitos (2022)

Nesse Quadro 3, verificamos que todas as coordenadoras pedagógicas que fizeram parte da pesquisa são graduadas em Pedagogia e efetivas na Rede

Municipal de Ensino de Salvador, ou seja, não há Coordenadora Pedagógica temporária, assim, não ocorre rotatividade de coordenadora. Elas atuam entre 13 e 16 anos na Coordenação de EJA.

Em relação à formação continuada em EJA, 3 buscaram por meios próprios curso de especialização, uma delas ainda possui também um curso de extensão, enquanto apenas 1 não tem formação continuada em EJA. Contudo, quando falamos em formação de professoras(es) e/ou coordenadora(o) pedagógica(o) em rede, todas informaram que a última formação ocorrida na Rede Municipal de Ensino de Salvador para EJA foi no ano de 2010, quando foi ofertada e organizada juntamente com o Instituto Paulo Freire uma formação tanto para docentes, como para coordenadoras(es) pedagógicas(os) em EJA. Sendo assim, refletimos sobre o esvaziamento de políticas públicas voltadas para formação de professoras(es), bem como, compreendemos a importância da formação para contribuição no processo ensino e aprendizagem dessa modalidade.

5.6 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram: o questionário do *Google Forms*, o qual possibilitou levantar informações sobre o perfil das coordenadoras pedagógicas e os desafios de suas práticas pedagógicas em EJA. A seguir, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Os tópicos a seguir apresentam o detalhamento de cada um desses instrumentos.

5.6.1 O questionário do *Google Forms*

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), o questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de informações, consistindo em uma gama de perguntas que podem ser fechadas, quando expõem alternativas para respostas; abertas, quando não expõem alternativas para resposta e mistas, quando compõem parte de perguntas fechadas e parte de perguntas abertas.

Escolhemos utilizar o questionário como fonte complementar de informações na fase exploratória da investigação. Este questionário foi aplicado no mês de setembro de 2022, às coordenadoras pedagógicas, a fim de realizar um diagnóstico quanto aos sujeitos colaboradores da pesquisa, com o intuito de levantar

informações acerca da formação inicial destes, o que pensavam sobre formação continuada, tempo de atuação na coordenação pedagógica em EJA, como percebiam e avaliavam sua formação como profissionais de EJA e se conheciam algum grupo de pesquisa ligado ao MPEJA.

Para Lakatos e Marconi (2003), questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença da(o) entrevistadora(o). Dessa forma, oportuniza aos sujeitos maior autonomia para se expressarem, sem interferências de outras ideias em suas concepções.

5.6.2 A entrevista

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento escolhido para a produção dos dados. O tipo de entrevista semiestruturada para Lüdke e André (2015, p. 34), “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A entrevista é um recurso utilizado pelas(os) pesquisadoras(es) para obter informações sobre o fenômeno em questão, a partir do que as(os) entrevistadas(os) relatam. Permitindo a(o) pesquisadora(o) avançar em sua investigação, de modo a aproximar-se das certezas. É uma técnica de pesquisa que se destaca por permitir a obtenção imediata e fluída da informação desejada, por via do diálogo entre entrevistadora(o) e entrevistada(o).

Além disso, a entrevista semiestruturada cria um ambiente de interação, proporcionando um clima de colaboração, estimulando uma dinâmica de intercâmbio entre quem pergunta e quem responde, e, “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (Triviños, 1987, p. 146).

Logo, a entrevista é uma técnica metodológica importante na pesquisa qualitativa, pressupondo um processo de interação, na qual as informações sobre o objeto social investigado são reveladas pelos sujeitos participantes. Resultando uma reflexão e/ou (re)avaliação mais profunda sobre as opiniões, concepções e atitudes em relação a um determinado assunto. O objetivo da(o) entrevistadora(o) com esse instrumento é elucidar as informações relevantes ao seu objeto.

Em busca de maiores explicações acerca dessa técnica de produção de informações, Minayo (1994) explica que a entrevista é caracterizada por conversas informais entre duas ou mais pessoas, com o propósito de conseguir informações a respeito do objeto de estudo quando a(o) entrevistada(o) fala livremente sobre o tema apresentado, limitado, contudo, por um roteiro de perguntas a serem pontuadas no momento da entrevista. Este instrumento é selecionado pelo fato de se considerar a fala como:

[...] reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (Minayo, *op. cit.* 1994, p. 109).

Com o objetivo de revelar a percepção das(os) entrevistadas(os), essa pesquisa adotou a entrevista como instrumento de investigação, proporcionando a obtenção de informações sobre o objeto que nem sempre são perceptíveis a(o) observadora(o) externa(o). Outrossim, refere-se a um modo de interação social e com possibilidade de ser utilizada com qualquer segmento da população, viabilizando o contato direto e a comunicação dialógica e descontraída entre a(o) entrevistada(o) e a(o) entrevistadora(o).

Como enfatiza Lüdke e André (1986), a forma de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com questões fechadas e(ou) abertas, numa combinação em que a(o) entrevistada(o) pode expor sobre o tema proposto sem respostas ou condições preestabelecidas de uma maneira rígida pela(o) pesquisadora(o), ao mesmo tempo em que considera a presença da(o) investigadora(o), propiciando um ambiente favorável para que a(o) entrevista(o) consiga a liberdade e a espontaneidade essenciais para engrandecer a investigação.

Por conseguinte, o uso das entrevistas semiestruturadas não apresenta “[...] imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.” (Lüdke; André, 1986, p. 33). Portanto, a entrevista é um processo que necessita de flexibilidade por parte da(o) entrevistadora(o), a(o) qual pode agregar perguntas pertinentes e relevantes, as quais não estavam previstas, como também aproveitar informações.

5.6.3 Roda de conversa

A roda de conversa, metodologia muito usada nos processos de leitura e intervenção conjunta, caracteriza-se como um método de participação coletiva de debates em relação a um determinado tema, possibilitando a criação de diálogos, em que os sujeitos podem partilhar e comunicar-se e, sobretudo, escutar os demais e a si mesmos. Seu objetivo principal é motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e fazeres e da reflexão voltada para a ação. Abarca, desta maneira, um conjunto de trocas de experiências, pensamentos, discussões e exposições de conhecimentos entre os(as) envolvidos(as) nesta metodologia.

Na concepção Freiriana, a educação para a vida e a cidadania é a tarefa primordial da educação libertadora implicada com a conscientização das massas em situação de opressão. De acordo com Freire (2001, p. 13), “[...] a visão de liberdade [...] É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos sujeitos da EJA”. Logo, a educação em rodas representa uma crença e uma disputa ao mesmo tempo, visto que o ato educativo contextualizado demarca a participação de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade. Evidenciando a roda de conversa como espaço que possibilita a interlocução entre os sujeitos e seus repertórios de saberes e fazeres.

5.6.4 Mapeamento

O mapeamento permite organizar e classificar dados de maneira a ajudar a entender as diversas informações, compreendendo características relevantes e significativas, tais como, configurando-as de forma acessível a quem interessar. A representação deve ser de forma harmônica, oferecendo um quadro completo dos dados organizados.

A sua utilidade é importante, pois possibilita ações menos suscetíveis a entendimentos distintos e/ou equivocados. Uma forma de representação que: “se configura como um lugar, não só pela sua capacidade de produzir lugares, mas pela capacidade de acolher lugares no seu edifício, de acolher uma multiplicidade de

espaços que se cruzam numa infinidade de soluções narrativas” (CUNHA; SILVA, 1999: 29).

Sendo assim, o mapeamento trata-se de um conjunto de ações que começa com a identificação das informações e dados envolvidos com o problema a ser pesquisado, para, depois, classificar e organizar tais dados e transformá-los mais aparentes às questões a serem avaliadas. Desta forma, esse mapeamento deve permitir conhecer as questões que envolvem a pesquisa, para que possa contribuir, à medida que essas questões se revelam.

5.6.5 Projeto piloto

O estudo piloto, também chamado como projeto piloto, por conceito é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (Mackey; Gass, 2005). Nas palavras de Bailer; Tomitch, e D'Ely (2011, p. 130), o estudo piloto é uma “mini versão do estudo completo”. Significa poder analisar em um universo menor o estudo completo, que compreende a fazedura do planejamento da ação como metodologia, de forma a proporcionar avaliação, modificação e aperfeiçoamento da proposta, antes de ser posta numa escala maior.

Desta forma, o projeto piloto apresenta-se como instrumento precioso, haja vista que possibilita ao(a) pesquisador(a) amadurecer melhor sua proposta, aprimorando-a. O projeto piloto é importante, porque permite apontar pontos a melhorar, que, muitas vezes, não estão visíveis na estruturação da proposta.

5.6.6 A análise dos dados

Depois do processo de produção de dados, iniciou-se a etapa de análise dos dados obtidos. Essa etapa é imprescindível para a pesquisa, pois a compreensão da problemática da investigação depende da disposição e da organização adequada dos elementos que são fundamentos para tal. Conforme Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 133), esta fase:

Envolve inicialmente a organização das informações obtidas por meio de observações, entrevistas, questionários respondidos, notas de campo, fichas de informações obtidas a partir de documentos, entre outros meios. Sem essa organização ou separação do material em categorias e unidades de significado, torna-se difícil o confronto das informações, a percepção de regularidades, padrões e relações pertinentes.

O processo de disposição e organização das informações, separação do material, percepção e compreensão de regularidades, é chamado de processo de categorização dos dados. Fiorentini e Lorenzato (2009, p.134) ressaltam três princípios que necessitam ser considerados pelo(a) pesquisador(a) no decorrer do processo de categorização, são eles:

O conjunto de categorias deve estar relacionado a uma ideia ou conceito central capaz de abranger todas as categorias. É altamente desejável que as categorias sejam disjuntas, isto é, mutuamente exclusivas, de modo que cada elemento esteja relacionado com apenas uma categoria. As categorias estabelecidas devem abranger todas as informações obtidas (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p.134).

De acordo com esses autores, para a análise dos dados, prioritariamente, deve-se focar na construção de um conjunto de categorias que precisam estar relacionadas a um conceito central. Em nossa pesquisa, esse conceito consiste em indícios que sinalizem elementos quanto à formação continuada da(o) coordenadora(o) pedagógico(a) de EJA, sujeitos de nossa pesquisa. Assim sendo, consideramos essencial o diálogo com os referenciais teóricos no processo da categorização dos dados.

Todavia, Lüdke e André (1986, p. 49) afirmam que:

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

Desse modo, entendemos que as observações e as percepções da pesquisadora, como também o diálogo com os referenciais teóricos, na elaboração e identificação foram utilizados para a criação das categorias. As categorias de análise nesta pesquisa foram consideradas a partir da caracterização e das interpretações dos dados obtidos a partir do questionário, da entrevista coletiva e do diário de campo dos encontros com os sujeitos.

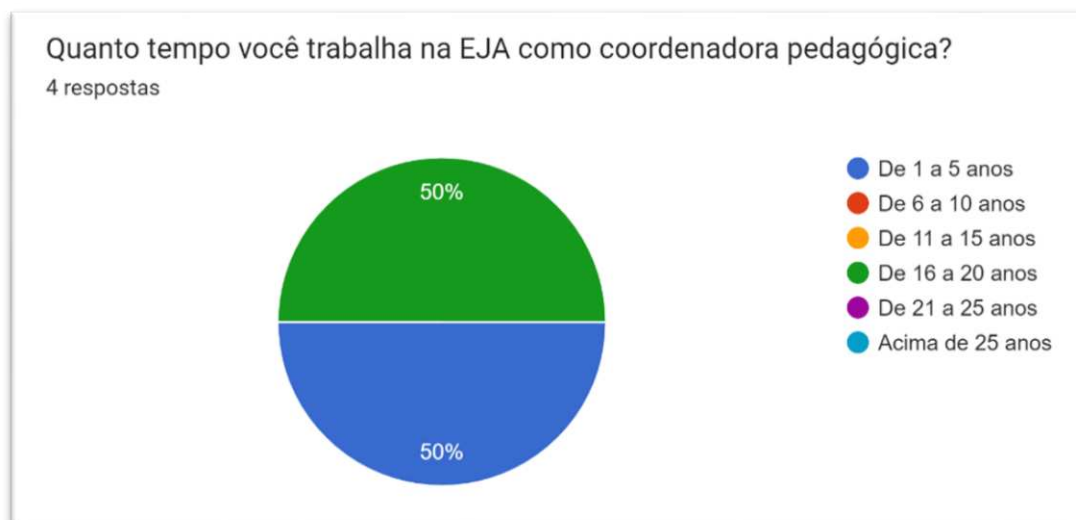
As categorias que surgiram da análise dos dados desta pesquisa podem ser descritas da seguinte forma:

- a) 1ª Categoria – O significado do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula na formação continuada das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os): nessa categoria, foram reunidas todas as unidades de análise relativas às concepções do sujeito em relação à importância da formação continuada para coordenadoras(es) pedagógicas(os), antes, durante e após a participação destes no projeto piloto. Essa categoria representa o momento em que a coordenadora pedagógica se permite pensar a formação continuada como “inéditos viáveis”, de Freire, de forma construtiva e coletiva. Compreende a necessidade da formação continuada, a partir da reflexão crítica sobre sua prática e sobre as atividades desenvolvidas.
- b) 2ª Categoria – O desenvolvimento das práticas da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) de EJA: no decorrer da análise dos dados, produzida por essa investigação, foram percebidas unidades de análise que revelam o processo de desenvolvimento da coordenadora pedagógica frente ao processo de reflexão crítica acerca de sua prática e das atividades desenvolvidas.
- c) 3ª Categoria – Concepção de formação com professoras(es) em EJA: nesta categoria, foram agrupadas todas as unidades de análise que evidenciam o momento em que as coordenadoras pedagógicas percebem a importância da formação construída de forma coletiva, participativa e dialogada para sua prática junto às(aos) suas(os) professoras(es). Além disso, procuramos reunir a essas unidades registros das vozes dos sujeitos sobre formação continuada na EJA.

Analisando os resultados do questionário *Google Forms* aplicado às coordenadoras pedagógicas, com o intuito de realizar um diagnóstico do perfil dos sujeitos, como também produzir dados para a pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise dos dados por meio de gráficos para uma melhor visualização.

Em relação ao tempo de trabalho como coordenadora pedagógica na EJA, 50% das coordenadoras pedagógicas responderam que possuem de 1 a 5 anos, e os outros 50% de 16 a 20 anos.

Figura 1 - Tempo de trabalho na EJA como Coordenadora Pedagógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

Contudo, posteriormente, em contato individual com as duas coordenadoras que responderam a opção de 1 a 5 anos, elas explicaram que tinham entendido a pergunta como atuação na unidade escolar atual, e nessa oportunidade, retificaram que possuem de 11 a 15 anos nessa função.

Importante saber o tempo de atuação das 4 coordenadoras pedagógicas da EJA, até por compreender que os saberes e fazeres da coordenação pedagógica se fazem durante o processo da sua constituição, ou seja, cada coordenadora pedagógica vai se constituindo como coordenadora pedagógica durante o seu percurso.

Quanto à formação inicial, 100% responderam que não tiveram nenhuma disciplina/componente voltada para a EJA, no seu curso de Pedagogia.

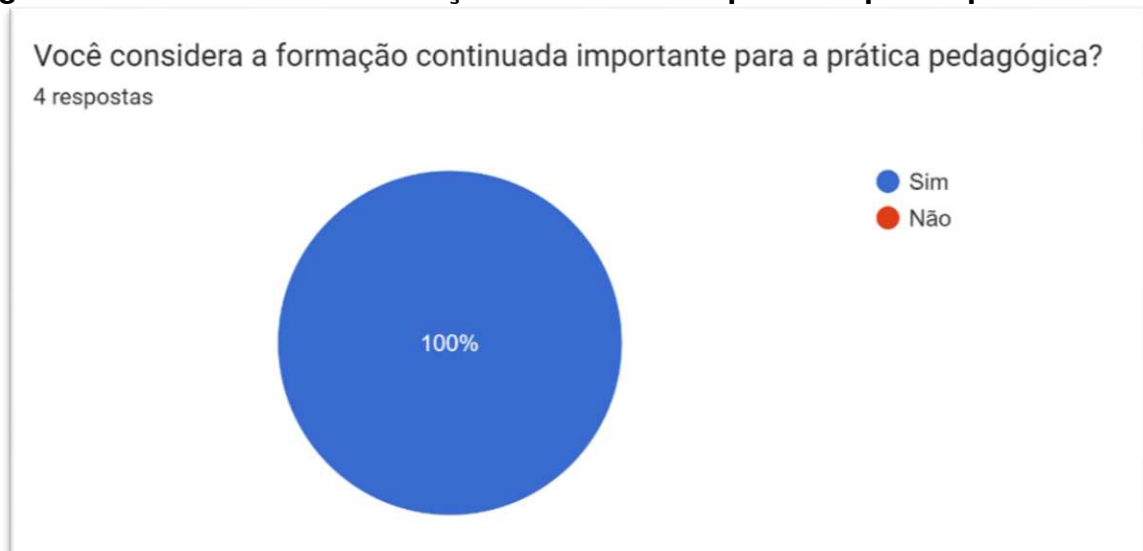
Figura 2 - Se teve alguma disciplina para EJA na graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

Acreditamos que a Política pela EJA se faz na base, para tanto, há necessidade de fortalecê-la desde a formação inicial da(o) educadora(o). O que, infelizmente, não ocorreu com os sujeitos da pesquisa. No que se refere à formação continuada, 100% consideram importante para a prática pedagógica.

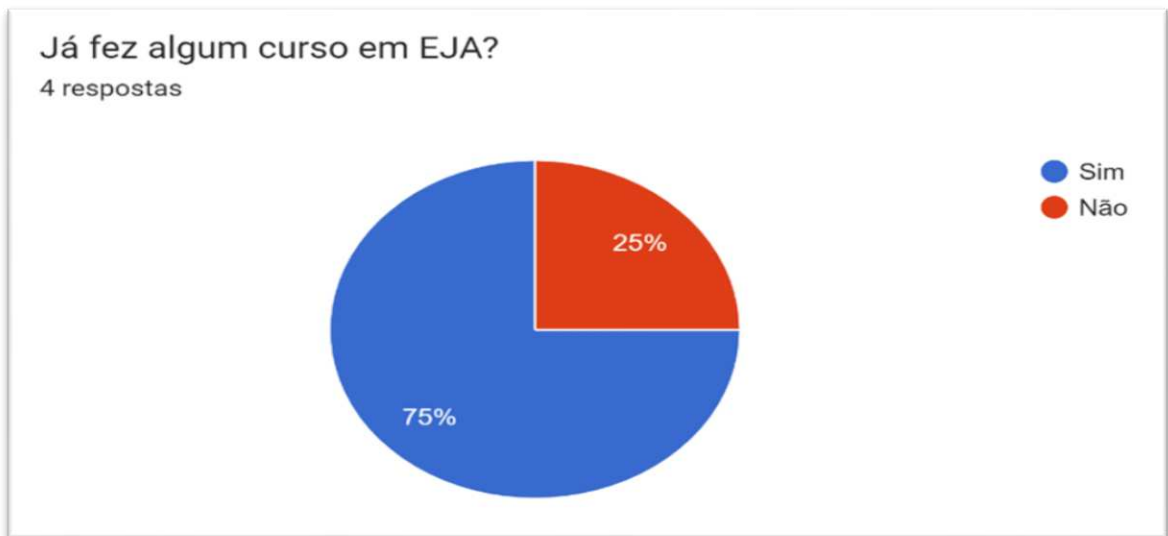
Figura 3 - Se considera a formação continuada importante para a prática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

75% afirmaram ter realizado algum curso em EJA, sendo que 25% desse percentual fizeram curso de extensão e de especialização; 50% fizeram especialização e os outros 25% nunca realizaram nenhum curso nessa modalidade.

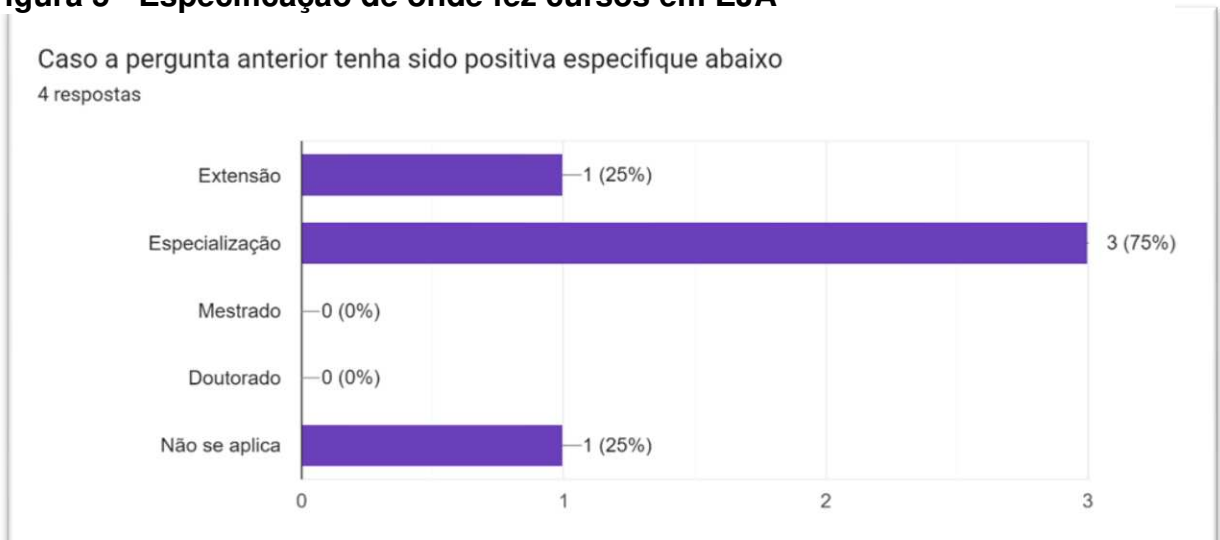
Figura 4 - Se já fez algum curso em EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

Entendemos que a formação continuada para as(os) coordenadoras(os) pedagógicas da EJA seja primordial para atender às necessidades apontadas pelas mudanças sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais da sociedade.

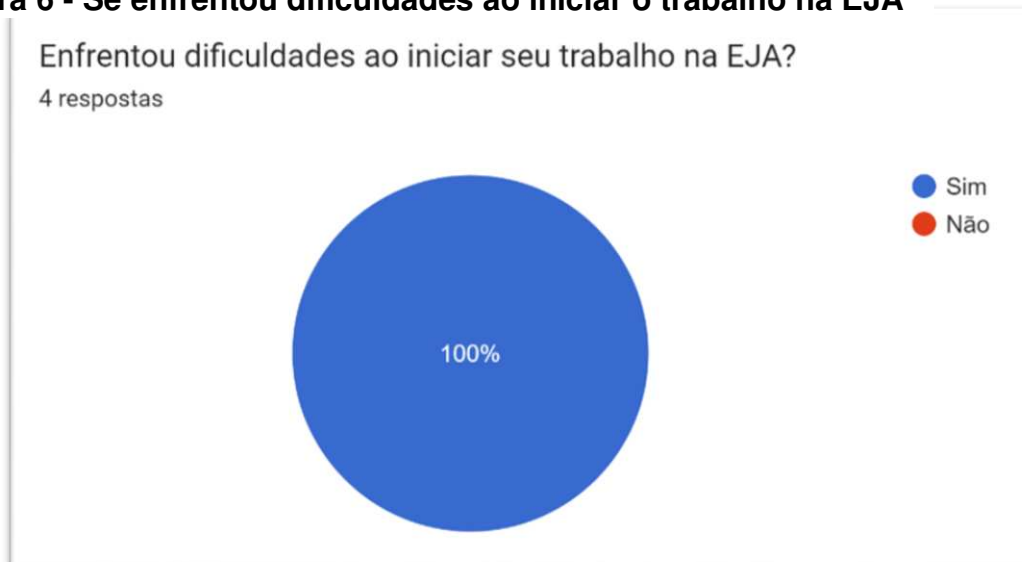
Figura 5 - Especificação de onde fez cursos em EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

No que tange as dificuldades ao iniciar o seu trabalho na EJA, 100% das coordenadoras pedagógicas afirmaram terem tido dificuldades.

Figura 6 - Se enfrentou dificuldades ao iniciar o trabalho na EJA

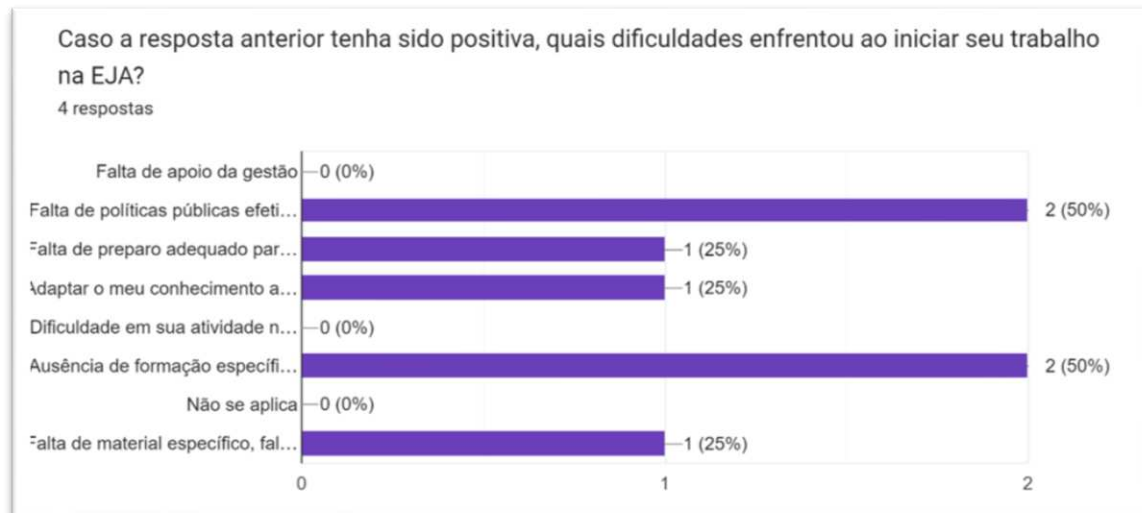


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

A Educação nos possibilita aprender caminhando, vivenciar, sonhar, (re)criar, ousar, aprender e descobrir novos caminhos em um devir. Conforme Freire (1992, p. 79), “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Sendo assim, as dificuldades fazem parte do processo da constituição das coordenadoras pedagógicas.

Nesse sentido, elas apontaram como principais dificuldades enfrentadas ao desempenhar essa função: falta de políticas públicas efetivas para EJA; falta de preparo adequado para desempenhar a função de Coordenadora Pedagógica na EJA; adaptar o seu conhecimento à modalidade da EJA; ausência de formação específica para a modalidade; ausência de formação específica para a modalidade e falta de material específico, falta de formação continuada etc.

Figura 7 - Quais dificuldades enfrentou a iniciar o trabalho na EJA

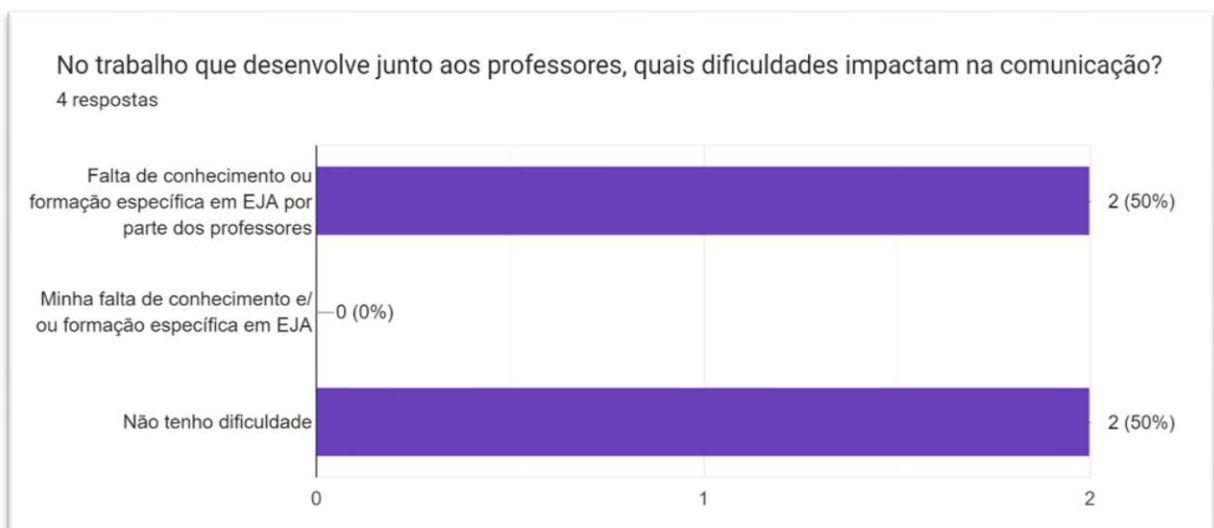


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

Quanto ao trabalho que desenvolvem junto às professoras(es), 50% das coordenadoras apontaram a falta de conhecimento ou formação específica por parte das professoras(es) como a principal causa das dificuldades registradas que impactam na comunicação dessa relação, enquanto 50% afirmaram não ter dificuldade na comunicação com os(as) docentes.

Em relação à formação específica na EJA, 100% acreditam que poderia sim ajudar na condução de seu trabalho. Elas sugeriram e consideraram como possibilidade de contribuição para suas dimensões política, humana e profissional, que a formação nessa modalidade levasse em conta:

Figura 8 - Dificuldades que impactam na comunicação durante o trabalho com



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

Quadro 4 - Respostas das coordenadoras pedagógicas quanto a formação em EJA

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PESQUISADAS	RESPOSTAS
Alice Brasil	Uma formação que adequasse o currículo da EJA as necessidades e interesses do aluno.
Lua da Hora	Estamos lidando com outras adversidades na EJA e não estou sabendo como lidar, porque as questões são inerentes a mim.
Sol Leti	Basicamente o trabalho a partir dos círculos de cultura e as ideias freireanas
Maria Oliveira	Penso em uma formação que alinhe teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no questionário respondido pelos sujeitos (2022)

Do total de coordenadoras pedagógicas pesquisadas apenas, 25% responderam que conhecem um grupo de pesquisa ligado ao MPEJA-UNEB. Todavia, 100% afirmaram que nenhum grupo de pesquisa do MPEJA realizou atividade formativa para a unidade escolar onde atuam.

Figura 9 - Se algum grupo de pesquisa do MPEJA já realizou alguma atividade formativa para a unidade escolar que atua



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelas CP (2022)

100% das coordenadoras pedagógicas pesquisadas, acreditam que a aproximação com os grupos de pesquisa na área da EJA, poderia colaborar no

fortalecimento da prática pedagógica dessa modalidade. Pois, explicaram o porquê, para quê e como poderia ajudá-las, conforme revela o quadro 5:

Quadro 5 - Respostas das coordenadoras pedagógicas quanto aproximação com os grupos de pesquisa na área da EJA no fortalecimento da práxis pedagógica

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PESQUISADAS	RESPOSTAS
Alice Brasil	Porque ajudaria no processo de formação do professor, para compreender o seu papel enquanto educador da EJA, a importância do ato de planejar e a constituição do processo pedagógico da EJA. Ajudaria com formações iniciais e continuadas.
Lua Da Hora	Em todos os sentidos, porque percebo outros colegas com as mesmas dificuldades que eu.
Sol Leti	Aproximando as discussões realizadas na academia, das demandas da escola e pensando juntos, alternativas de superação das demandas.
Maria Oliveira	Os grupos de pesquisas podem contribuir com os instrumentos que nos favoreçam a reflexão da prática (práxis) pedagógica.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no questionário respondido pelos sujeitos (2022)

Ao serem questionadas sobre considerar a criação de um Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA na Rede Municipal de Salvador e como ele pode vir a ajudar na sua atuação, a concordância foi unânime, à medida que responderam:

Quadro 6 - Respostas das coordenadoras pedagógicas quanto a criação de um Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA na Rede Municipal de Salvador

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PESQUISADAS	RESPOSTAS
Alice Brasil	Considero que a sua criação iria valorizar e respeitar os sujeitos da EJA. A refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas para a EJA.
Lua Da Hora	Será um maior prazer essa criação porque ficaremos mais fortes.
Sol Leti	Acredito que fortalece a modalidade, seus alunos e profissionais. Um núcleo como este auxilia no desenvolvimento de propostas além de fomentar e garantir a oferta da modalidade de forma sistemática, voltada para as reais necessidades do público, entre outros ganhos.
Maria Oliveira	Considero uma verdadeira oportunidade para fortalecer o trabalho, dando suporte e favorecendo a ampliação, aprofundamento de conhecimentos. A criação de Núcleo de Estudo e Pesquisa em relação a EJA será de grande valia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário respondido pelos sujeitos (2022)

Assim sendo, as coordenadoras pedagógicas consideram positiva a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA, como possibilidade de fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Como metodologia de trabalho com o coletivo, a roda de conversa com os sujeitos da pesquisa, denominada aqui de Encontro Formativo, vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire, no conceito de Educação Popular. A princípio, organizamos as rodas de conversas em seis encontros de estudo, planejamento e (co)produção com os sujeitos colaboradores da pesquisa, para uma reflexão crítica acerca das práticas da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) de EJA e socialização das experiências de cada profissional.

No dia 20 de outubro de 2022, às 19 horas, na Escola Municipal da Engomadeira, ocorreu o primeiro encontro da pesquisadora Rita de Cassia Quintela da Silva com os sujeitos da pesquisa, as 4 coordenadoras pedagógicas da EJA, atuantes nas Escolas da Rede Municipal de Salvador da GRE Cabula, Alice Brasil, Lua Da Hora, Maria Oliveira e Sol Leti. Na oportunidade, foi apresentada a proposta da pesquisa, sensibilizando os sujeitos colaboradores para participação coletiva e

conjunta. O encontro se deu de forma participativa e dialogada com as coordenadoras pedagógicas, as quais puderam esclarecer suas dúvidas e dar sugestões.

As coordenadoras pedagógicas, sujeitos dessa pesquisa, se mostraram bastante interessadas pela proposta e confirmaram seu aceite. A programação dos encontros das ações colaborativas da pesquisa foi apresentada e aprovada por todas. Sendo definidos dois encontros em outubro, dois em novembro, 1 em fevereiro e 1 em maio. Na ocasião, foi apresentada a programação do percurso, conforme ilustrado pelo diagrama, a seguir:

Figura 10 - Organização dos percursos das ações colaborativas



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2022)

O quadro 7, apresenta o planejamento dos encontros com os sujeitos da pesquisa, momentos que propuseram reflexões, discussões e (co)produções.

Quadro 7 - Planejamento dos encontros com os sujeitos da pesquisa

TEMAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Reunião de sensibilização com os sujeitos	Apresentar proposta de pesquisa; Sensibilizar os sujeitos colaboradores para participação coletiva e conjunta.	Exposição dialogada.
A construção dos princípios, objetivos e ações do Núcleo	Discutir sobre a importância do Núcleo de Estudos e Pesquisa em EJA na GRE Cabula; Elaborar os princípios, objetivos, ações e sugestões para o nome do núcleo.	Roda de conversa como espaço que possibilita a interlocução, discussão, debate com a (co)produção de materiais.
Entrevista coletiva semiestruturada	Compreender o perfil e as características quanto a atuação na função da coordenação pedagógica, como a articuladora e formadora no processo de ensino aprendizagem na EJA. Identificar a concepção de formação que os sujeitos acreditam.	Roda de conversa como espaço que possibilita a interlocução, discussão, debate com a (co)produção de materiais.
Planejamento da Formação do projeto piloto do NEPEJA Cabula	Refletir sobre concepções para proposta formativa do projeto piloto do núcleo de estudos e pesquisa em EJA; Possibilitar a (co)produção acerca da introdução, justificativa, objetivo geral e específicos, o tema e iniciou-se a metodologia e avaliação do projeto piloto de formação para coordenadores(as) pedagógicos(as).	Roda de conversa como espaço que possibilita a interlocução, discussão, debate com a (co)produção de materiais.
Metodologia da Formação do projeto piloto do NEPEJA Cabula	Revisar a construção coletiva realizada no quarto encontro, para o projeto piloto de formação do NEPEJA Cabula; Construir a metodologia e avaliação da Formação do projeto piloto do NEPEJA Cabula.	Roda de conversa como espaço que possibilita a interlocução, discussão, debate com a (co)produção de materiais.
Avaliação após a ação do projeto piloto do Núcleo	Avaliar o planejamento da ação, possibilitando modificações e aperfeiçoamentos para o projeto formativo.	Roda de conversa como espaço que possibilita a interlocução, discussão, debate com a (co)produção de materiais.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2022)

No dia 25 de outubro de 2022, às 19 horas, na Escola Municipal da Engomadeira, ocorreu o segundo encontro da pesquisadora Rita de Cassia Quintela da Silva com os sujeitos da pesquisa, Alice Brasil, Lua da Hora e Sol Leti. Nesse dia, a coordenadora pedagógica Josenita de Oliveira Evangelista de Souza não pôde comparecer por motivo de força maior. A reunião teve como finalidade a construção coletiva e conjunta dos princípios, objetivos, ações e sugestões para o nome do núcleo.

A partir de algumas reflexões e discussões acerca da Educação Popular, iniciamos a produção da noite, juntamente com a cooperação e o empenho na (co)produção, os quais foram determinantes para a elaboração da proposta do

Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula. Houve momentos de discordância, os quais foram bastante salutares, pois desenvolvemos momento de escuta e defesa sobre a construção do objeto. Sendo um momento construtivo, coletivo e formativo.

Na oportunidade, de forma coletiva, optou-se por um núcleo virtual, com a criação de um *Instagram* para divulgação de ações e eventos sobre a EJA e definição da periodicidade dos encontros, que ficou definida como mensal.

Houve várias sugestões de nomes para o Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA por parte das coordenadoras pedagógicas colaboradoras, tais como: NUPESQ EJA; NEPEQ EJA; NEPEJQ EJA; NESPEQ EJA; NEPEJA Cabula. Diante de várias ideias de nomes para o Núcleo, foram abertas para análise e, posteriormente, discussões. Cada coordenadora pedagógica expressou sua opinião e a escolha ficou pendente entre dois nomes: NEPEJA Cabula (Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula) e NESPEQ EJA (Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA) para uma melhor maturação e definição mais adiante.

No dia 17 de novembro de 2022, na Escola Municipal Cabula I, realizamos o terceiro encontro com uma entrevista coletiva semiestruturada com 3 das 4 coordenadoras pedagógicas, sujeitos da pesquisa e no dia 24 de novembro, na Escola Municipal da Engomadeira, foi feita a entrevista individual com a coordenadora pedagógica Alice Brasil que, por motivo superior, não pode comparecer na coletiva.

A entrevista teve dois objetivos: compreender o perfil e as características como a atuação na função da coordenação pedagógica, como a articuladora e formadora no processo de ensino e aprendizagem na EJA e identificar a concepção de formação em que os sujeitos acreditam.

Para tanto, as perguntas foram focadas sobre práticas desempenhadas pelos sujeitos diante das suas funções como coordenadoras pedagógicas da EJA, dando destaque às ações formativas e buscando compreender qual a concepção de formação em que elas acreditam.

O ambiente criado de interação proporcionou um clima colaborativo e estimulou uma dinâmica de intercâmbio entre a pesquisadora e as entrevistadas, permitindo as colaboradoras compartilhar experiências de suas práticas.

A entrevista proporcionou alcançar de forma imediata e fluída informações desejadas, por via do diálogo entre entrevistadora e entrevistadas. As

coordenadoras pedagógicas da EJA, sujeitos da pesquisa, se sentiram bastante à vontade, com liberdade para participar, o que permitiu a espontaneidade, enriquecendo a investigação sobre práticas desempenhadas pelos sujeitos diante de suas funções como coordenadoras pedagógicas da EJA, com foco nas ações formativas.

O momento foi bastante salutar ao possibilitar também perceber aspectos relevantes sobre o processo de formação e autoformação que vivenciam e vivenciaram na EJA durante as suas trajetórias. Além de permitir as participantes colaboradoras compartilhar experiências de suas práticas.

A entrevista foi realizada por meio da dialogicidade, constituindo um processo interativo e construtivo de sentidos. Realizamos um diálogo permanente, sem regularidade, de modo espiral, sem a tradicional maneira de perguntar para outro responder, todavia, satisfatório para a aquisição de dados relevantes à investigação. De acordo Ludke e André (2015, p. 34), “a entrevista permite [...] esclarecimentos e adaptações”, que a tornam eficiente na coleta das informações desejadas de maneira flexível para adicionar questionamentos ou reconduzir o diálogo.

No tocante a realização das reuniões de AC com as(os) docentes, quanto à frequência e se individual ou em grupo, identificamos que vai depender da oferta que a escola possui de EJA, se apenas EJA I ou EJA II também. Entendendo que as(os) docentes de EJA II dividem sua carga horária geralmente em 2 ou 3 unidades. Conforme as falas das coordenadoras pedagógicas: “Sim, realizo. É semanal. Geralmente ocorre em grupo, mas também acontece individual, a depender da demanda.” (Alice Brasil, 2022) Considerando o contexto da Coordenadora Pedagógica de unidade escolar que atende educandas(os) da EJA I e EJA II.

Do ponto de vista de outra unidade escolar, que também atende EJA I e EJA II, a coordenadora pedagógica Maria Oliveira apresentou uma organização diferente quanto ao período da AC:

Sim. Estamos em uma unidade escolar na qual os professores complementam a carga horária que está dividida entre outra(s) escola(s) por isso, estabelecemos estratégias para os encontros ocorrerem efetivamente. A periodicidade é quinzenal. Costumamos nos encontrar em pequenos grupos de acordo com o dia de trabalho (Maria Oliveira, 2022).

A realidade relatada pela coordenadora pedagógica que atua na escola que atende apenas EJA I, quanto à periodicidade da AC é: “Sim, realizo semanalmente e

de forma individual. Ocasionalmente, é que reúno o grupo de professoras, quando precisamos discutir sobre o projeto a ser trabalhado.” (Sol Leti, 2022)

Por fim, a última coordenadora pedagógica que atua na escola, a qual atende às(aos) educandas(os) da EJA I e EJA II, apresentou o seguinte relato: “Sim, realizo individual ou em grupo, quando chegamos todos no horário que dá para reunir. Por vezes, recorro ao artifício do café na chegada, para as(os) professoras(os), na intenção de reuni-las(os) e dialogar com elas(es).” (Lua Da Hora, 2022) Deixando evidente a dificuldade do tempo da AC na EJA.

Quando questionadas em relação à realização das AC's formativas, os sujeitos se mostraram, em sua maioria, positivos, entendendo esse espaço como lugar formativo e de aprendizado. Pautando a AC quanto processo formativo diante das necessidades, de acordo com as seguintes considerações:

Somos eternos aprendizes, estamos sempre em processo de formação continuada. As AC's formativas demanda de nós estudo, preparação, dedicação. Ou seja, há uma necessidade de preparo constante para essas formações. A AC é formativa a depender da demanda. Recentemente propomos para os professores da EJA II, o desafio de colaborar para o processo de alfabetização e letramento dos educandos que não estão alfabetizados. Desafio aceito. Contudo, precisamos trabalhar com os especialistas conceitos básicos acerca da consciência fonológica, letramento, níveis de escrita, dentre outros para que o processo consiga fluir de forma satisfatória (Alice Brasil, 2022).

No olhar da coordenadora pedagógica Maria Oliveira, ela disse:

Considero que estou em processo de aprendizagem, por isso escolho o formato de grupo de estudo, sempre propositivo e direcionado aos desafios que queremos superar, desenvolver e/ou realizar na unidade escolar. Considero ser formativa, pois estamos sempre trocando conhecimentos. Ao levantar uma pauta trago as questões já levantadas para reflexão. Este ano estamos refletindo sobre alfabetização, projeto de aprendizagem (Maria Oliveira, 2022).

Já a coordenadora pedagógica Sol Leti respondeu: “Realizo AC's formativos e informativos também, são momentos reflexivos sobre práticas.” (Sol Leti, 2022)

Uma das coordenadoras pedagógicas respondeu que não consegue realizar ação formativa no momento da AC, conforme a fala a seguir: “Não realizo AC formativo, até porque esse momento é difícil por conta da chegada das(os) professoras(os), então termina sendo uma pauta informativa.” (Lua Da Hora, 2022)

Ao conversamos sobre a participação de alguma formação como Coordenadora Pedagógica de EJA oferecida pela Rede Municipal de Salvador

durante a sua trajetória, as quatro coordenadoras pedagógicas afirmaram ter participado. Informaram ter sido uma formação ocorrida em parceria com o Instituto Paulo Freire em 2011.

No tocante a seus anseios, consideraram a formação válida, quanto às leituras propostas, palestras e discussões acerca da EJA. Conforme explanou a coordenadora pedagógica Sol Leti, em sua fala: “Apesar de não ter sido uma formação que levou em conta as demandas vivenciadas em salas de aula e comunidades, nos momentos de apresentação dos grupos, as demandas emergiam nas falas dos(as) colegas.” (Sol Leti, 2022)

No que concerne a concepção de formação para coordenadoras(es) pedagógicas(os) e docentes em EJA, as falas foram unânimes em direção à formação contextualizada, dialogada e dinâmica, que promova a participação dos(as) partícipes. Referenciaram a pedagogia de Paulo Freire.

Em relação à promoção de momentos de reflexão da sua prática como coordenadora pedagógica na EJA, da Rede Municipal de Salvador, nas suas falas afirmaram realizar avaliação sobre sua prática com o seu grupo docente, ocorrendo geralmente no final do ano letivo.

Durante o processo da entrevista, os sujeitos relataram sua trajetória enquanto coordenadora pedagógica na EJA e se expressaram de forma crítica sobre a modalidade. Alice Brasil explanou um pouco do seu percurso na EJA:

Em 2001, fui convidada a desempenhar na Rede Municipal de Educação de Salvador, no órgão central, as funções destinadas ao Coordenador Pedagógico para implantação e implementação de políticas públicas locais e nacionais. Era uma prática no município de Salvador o professor, servidor efetivo, assumir a função de coordenador pedagógico, em decorrência de não termos na rede profissionais concursados, só vindo a ocorrer no ano de 2004. Inicialmente, passei a desempenhar as funções no órgão central na Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico- CENAP, neste local, os técnicos, como éramos chamados, tinham que atuar, em cada período, em diferentes segmentos, modalidades, para conhecermos o funcionamento de toda a rede. Comecei atuando no Fundamental I, posteriormente no Fundamental II, até chegar a EJA, em 2010. Neste contexto, exercer funções como Coordenadora Pedagógica da EJA é um desafio enorme, acredito que hoje na Rede Pública de Educação de Salvador seja a modalidade de ensino que requeira mais luta em todos os sentidos: lutamos contra o sistema pelo não fechamento de escolas e enturmação da EJA; de igual modo, por melhores condições de trabalho para o professor; por uma merenda digna e suficiente para os estudantes; um ensino de qualidade; pela superação do analfabetismo funcional e digital, problemas com infrequência e evasão, muitas vezes provenientes do cansaço, da ausência de motivação com a educação diante de não atender as expectativas do aluno; lutamos ainda contra a violência instalada em algumas localidades, ocasionando a infrequência e a evasão; também pela formação inicial e

continuada para os profissionais de EJA; outro desafio está na recomposição da aprendizagem dos alunos da EJA II que não adquiriram a base alfabética, ficando a cargo dos especialistas alfabetizar esses alunos. Assim, exercer as funções de coordenadora pedagógica da EJA vai muito além de planejar, orientar e acompanhar o processo pedagógico, é necessário, buscar alternativas para sanar ou amenizar os desafios levantados acima, além de administrar as relações interpessoais entre os sujeitos da EJA. A EJA para mim é reparação do direito público subjetivo a educação que lhes foi negado à época, seja pela omissão do Estado ou da família. Repudiamos qualquer ação do Estado de negar na atual conjuntura esse direito, ao contrário, deve o ente público estimular o aluno a concluir os estudos, seja pelo aspecto afetivo ou financeiro, com o intuito de incluir socialmente esses sujeitos. Contudo, a educação deve ser ofertada com qualidade, de forma que venha a atender as demandas dos alunos e seus anseios no atual momento de suas vidas (Alice Brasil, 2022).

A Sol Leti compartilhou sobre a sua caminha na EJA, quanto coordenadora pedagógica da EJA:

A minha atuação na EJA como Coordenadora Pedagógica iniciou em 2007, na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Já tinha tido outra experiência com a modalidade, anos antes, mas por pouco tempo. Escolhi a modalidade por dois motivos: porque ao realizar o concurso para coordenador do município, eu já tinha 40 horas como docente; porque eu havia feito Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos e como apaixonada pelas ideias freirianas, pensei em desenvolver um trabalho na modalidade. Os desafios encontrados quando ingressei, ainda são os mesmos de agora só que com alguns agravantes. Permanece a precariedade do trabalho, a falta de material específico, falta de estrutura, entre outras questões com o agravante da falta de interesse ainda maior do poder público municipal, a falta de vontade política e a sanha desenfreada para acabar com a EJA em Salvador, sem mencionar a falta de investimento. A EJA sobrevive, literalmente, pelos esforços dos profissionais que nela atuam. Reconheço a responsabilidade social e política da minha atuação e de meus pares sejam professores ou coordenadores pedagógicos. Acredito na EJA numa perspectiva freiriana de educação popular que envolve emancipação, autonomia, cidadania, política, diálogo e contextualização. Uma educação para a transformação das realidades e, portanto, política. E isso se reflete na forma como exerço a função de Coordenadora Pedagógica. Tenho essa mesma concepção de EJA desde o início da minha carreira, contando com alguns entendimentos que me fizeram avançar no fortalecimento desta perspectiva (Sol Leti, 2022).

A coordenadora pedagógica Maria Oliveira partilhou conosco suas experiências na EJA enquanto educanda, professora e coordenadora pedagógica, trazendo na sua fala a importância de planejar com todos os sujeitos que integram a EJA:

A Educação de Jovens e Adultos chegou cedo, na minha jornada, cursei o segundo grau, hoje ensino médio, em turma de EJA. Como muitas de nós, mulheres pretas de periferia que entendem a educação como alternativa de mudança de vida, precisei escolher entre trabalhar e deixar os estudos ou seguir estudando depois do trabalho na EJA. Chego para atuar na modalidade como docente e logo depois, como coordenadora pedagógica,

acreditava e ainda acredito, poder contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes que como eu, precisam acessar a modalidade. Aquele tempo como discente me mostrou a fragilidade, a ausência de equidade em relação ao que acontecia no ensino diurno regular e a modalidade EJA. O tempo dedicado aos estudos, a metodologia utilizada, o material didático escasso, as potencialidades estimuladas ou não, são apenas alguns dos inúmeros desafios que existiam e ainda precisam ser superados. Superar desafios é o sobrenome das pessoas que atuam na EJA. É fundamental estabelecer parcerias, planejar junto com todos os sujeitos que a compõem. É fundamental compreender que a educação é um processo e envolve todos os aspectos da vida da pessoa (social, político, cultural etc.) (Maria Oliveira, 2022).

Na oportunidade, a coordenadora pedagógica Lua Da Hora, dividiu sobre sua trajetória na EJA, além de suas preocupações e inseguranças acerca da modalidade:

Entrei na rede no Concurso de Professora Substituta a 18 anos atrás, no Ensino Fundamental I. Após 2 anos como Professora Substituta realizei o Concurso de Coordenadora Pedagógica e fui classificada na primeira lista de chamada. Eu escolhi trabalhar no diurno, mas no ano seguinte passei e fui chamada no Concurso de Professor e aí escolhi ir como Coordenadora Pedagógica para o noturno em um turno de trabalho, já que a carga horária seria agora de 60 horas. Lá se vão 18 anos de rede e as angústias só vem aumentando. A realidade, quanto ao descaso, é dura e cruel (Lua Da Hora, 2022).

No dia 29 de novembro de 2022, ocorreu o quarto encontro da pesquisadora Rita de Cassia Quintela da Silva com os sujeitos da pesquisa, Alice Brasil, Lua Da Hora, Sol Leti e Maria Oliveira, através da plataforma virtual Google Meet. O encontro voltou-se para a construção da proposta de formação com as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula.

O encontro que teve como objetivo refletir sobre concepções para proposta formativa do projeto piloto do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA. Possibilitou a escuta, reflexões e produções acerca da introdução, justificativa, objetivo geral e específicos e tema. Iniciaram-se a metodologia e a avaliação do projeto piloto de formação para coordenadoras(es) pedagógicas(os).

Os diálogos foram essenciais para as discussões e entendimentos acerca de qual formação desejamos e necessitamos com as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA. Desenhou-se um momento bastante participativo, discursivo e produtivo.

Quanto à escolha e à definição do nome do Núcleo, houve a votação entre as opções anteriormente sugeridas:

- ✓ NEPEJA Cabula (Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula)
- ✓ NESPEQ EJA (Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA)

Por unanimidade, o nome escolhido foi NEPEJA Cabula (Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula), por entendermos que carregará também o nome do território Cabula.

No dia 28 de fevereiro de 2023, em um espaço no bairro Resgate, ocorreu o quinto encontro da pesquisadora Rita de Cassia Quintela da Silva com os sujeitos da pesquisa, o qual contou com a participação, discussão e produção das colaboradoras Lua Da Hora, Sol Leti e Maria Oliveira.

Possibilitou a revisão das construções do quarto encontro, discussão e construção acerca da metodologia e da avaliação do projeto piloto de formação do NEPEJA Cabula para coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA. As discussões foram essenciais e provocaram reflexões e reafirmações sobre qual formação se deseja e necessita para as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA. Ficou combinado que a fundamentação teórica seria construída pela pesquisadora, a partir de autoras(es) e pensamentos que dialogassem com os princípios do NEPEJA Cabula.

No dia 17 de maio de 2023, em um espaço da Livraria Leitura, no Salvador *Shopping*, ocorreu o sexto encontro da pesquisadora Rita de Cassia Quintela da Silva com os sujeitos da pesquisa, Alice Brasil, Sol Leti e Maria Oliveira. Na oportunidade, a coordenadora pedagógica Lua Da Hora, por motivo maior, ficou impossibilitada de comparecer. Posteriormente, no dia 23/05, a pesquisadora reuniu-se individualmente com ela na Escola Municipal Cabula I. Esse encontro teve dois objetivos: avaliar a ação formativa do projeto piloto e organizar os papéis dos membros do colegiado do NEPEJA Cabula.

Avaliação da ação formativa focou no objetivo e metodologia, tanto as coordenadoras pedagógicas, como a pesquisadora avaliaram que esses dois aspectos foram condizentes tanto com o projeto, como com a proposta do NEPEJA Cabula. Não houve nesses aspectos nada a acrescentar e/ou alterar. Entretanto, a pesquisadora sugeriu a criação da logomarca do Núcleo, explicando a importância da marca gráfica nos diversos espaços de comunicação. A ideia foi aceita por unanimidade pelos sujeitos, compreendendo a importância desse recurso em transmitir a identidade visual do NEPEJA Cabula.

Diante da importância de organização para o desenvolvimento do Núcleo, o colegiado do NEPEJA Cabula formado pelos sujeitos dessa pesquisa juntamente com a pesquisadora, sentiram a necessidade de definição dos papéis de cada uma. E de forma bem à vontade e tranquila, cada uma foi escolhendo suas atribuições, considerando a que mais se identificava e a que pudesse fortalecer. O quadro 8 mostra a organização combinada.

Quadro 8 - Organização das funções e atribuições do colegiado do NEPEJA Cabula

Função	Atribuições	Responsável
Secretaria	Criar, enviar e responder de <i>e-mail</i> , elaboração e atas e cronogramas	Maria Oliveira
Rede social e Comunicação	Criar, postar e responder no <i>Instagram</i> , criação de cards e elaboração e postagens do Padlet	Lua Da Hora
Estudo / pesquisa	Diagnosticar demandas para formação, estabelecer parcerias com grupos de pesquisa ligados ao MPEJA e elaborar programação semestral	Rita Quintela e Sol Leti
Extensão	Catalogar eventos acadêmicos de EJA do ano vigente, para divulgar e fomentar participações.	Alice Brasil

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

Na oportunidade, a pesquisadora agradeceu a cada coordenadora pedagógica colaboradora dessa pesquisa pelas contribuições, (co)produções e sugestões para a feitura dessa pesquisa. O momento foi emocionante, pois todos reiteraram seus compromissos com essa construção coletiva e a materialização do NEPEJA Cabula. Mostrando-se como seres colaboradores e políticos, envolvidos com o compromisso de uma EJA transformadora.

Os sujeitos da pesquisa relataram que todos os encontros da pesquisa foram humanizadores e formativos, na medida em que os levaram a refletirem sobre suas práticas como coordenadoras pedagógicas da EJA. Se sentiram satisfeitas em colaborarem e se perceberem (co)produtoras da pesquisa.

Entendemos que o processo de (co)produção não é uma tarefa fácil, precisamos, acima de tudo de uma escuta sensível e respeito às ideias e aos

pensamentos de todas as participantes. Desta maneira, os encontros com os sujeitos da pesquisa foram bastante reflexivos, produtivos e enriquecedores.

Foi realizado um mapeamento dos grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB, com o intuito de identificá-los e levantar dados importantes sobre eles. Tendo como foco futuras parcerias para realizações das ações formativas do NEPEJA Cabula. Conforme apresentado no quadro 9:

Quadro 9 - Mapeamento dos grupos de pesquisa vinculados ao MPEJA-UNEB

	NOME DO GRUPO DE PESQUISA	NOME DO COORDENADOR(A) DO GRUPO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
1	Formação, Trabalho e Identidades - FORTIS	Prof. Dr. José Humberto da Silva	1
2	Linguagem, Infância, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação - GELITIC	Prof ^a Dr ^a Jocenildes Zacarias Santos	3
3	Sociedade em rede, pluralidade cultural e conteúdos digitais educacionais	Prof ^o . Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta / Prof ^a Dr ^a Maria Olívia de Matos Oliveira	3
4	Formação de professores, autobiografia e políticas públicas (FORMAPP)	Prof ^a Dr ^a Tânia Regina Dantas	2
5	Gestão, organização e políticas públicas em educação - GP-GEPE	Prof ^o Dr Antonio Amorim	3
6	Educação Matemática de Jovens e Adultos - EMEJA	Prof ^a . Dr ^a . Érica Valéria Alves	2
7	Programa de educação inclusiva – PROGEI	Prof ^a . Dr ^a . Patrícia Carla da Hora Correia	1
8	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Avaliação - GEPAL-BA	Prof ^a Dr ^a Edite de Faria	2
9	Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho - INTERGESTO	Prof ^a Dr ^a Carla Liane Nascimento dos Santos	1
10	GEPIETEC-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Educação e Tecnologia.	Prof ^a Dr ^a Márcia Tereza Fonseca Almeida	2 e 3
11	Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade - GREDHI	Prof ^a Dr ^a Patrícia Lessa	1
12	Grupo de Pesquisa em Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional - GEEDR	Prof ^a Dr ^a Leliana Santos de Sousa	1
13	Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa: Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo - SSEETU	Prof ^a Dr ^a Francisca de Paula Santos da Silva	3

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2022)

A ação do projeto piloto de formação do NEPEJA Cabula foi realizada, levando em consideração a sua importância para a melhoria quanto ao planejamento e à metodologia, e, conseqüentemente, para oportunizar a avaliação da ação e pensar nas implementações.

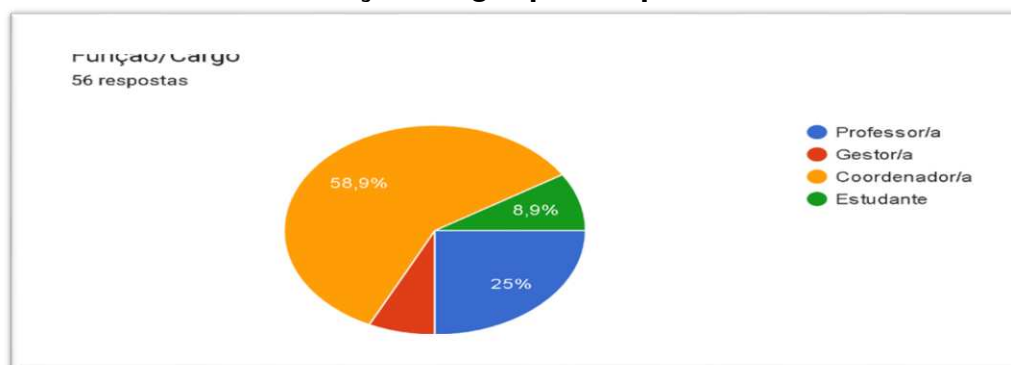
A ação formativa do NEPEJA Cabula realizada no dia 13 de abril contou com a parceria do GEPALÉ-BA/UNEB. Na oportunidade, decorreu a Roda de Conversa com o tema “O Papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na EJA: entre a precarização e a profissionalização”, mediada pela Prof^a Rita de Cassia Quintela da Silva, mestranda do MPEJA-UNEB, no ambiente virtual *Teams*. O tema escolhido foi identificado pela demanda apontada pelos sujeitos e dialogada com a coordenadora do grupo de pesquisa GEPALÉ-BA, Prof^a Dr^a Edite Maria da Silva de Faria.

Com a intenção de escutar outros sujeitos dos demais territórios da Bahia, para poder perceber, identificar e evidenciar a necessidade de ampliar o diálogo entre a Universidade e a Escola Básica que atende a EJA, as inscrições foram realizadas por meio do formulário no *link* do *Google Forms*, divulgado pelas(os) membras(os) do GEPALÉ-BA e do NEPEJA Cabula.

Para a Roda de Conversa, utilizou-se a metodologia dialógica, estimulando a relação entre teoria e prática e promovendo a interação dos(as) partícipes. Com foco em proporcionar uma reflexão crítica sobre o papel da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA. Contou com a participação dos sujeitos da pesquisa, como também, coordenadoras(es) pedagógicas(os), gestores e estudantes de diversos territórios da Bahia.

Conforme a figura abaixo, a maioria das(os) participantes são: coordenadoras(es) pedagógicas(os):

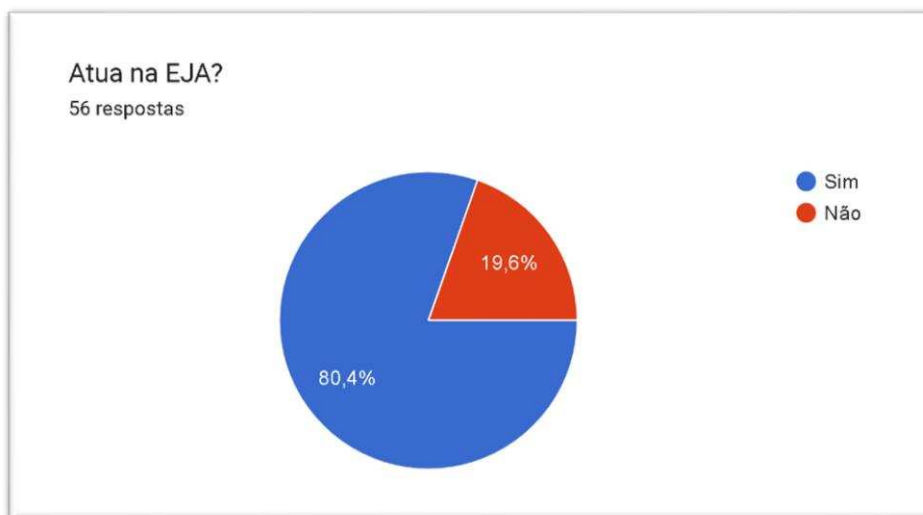
Figura 11 - Referente a função/cargo que ocupa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas inscrições para 1ª Roda de Conversa (2023)

De acordo com a figura abaixo, grande parte das(os) participantes atuam na EJA:

Figura 12 - Referente se atua na EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas inscrições para 1ª Roda de Conversa (2023)

A Roda de Conversa teve dois objetivos: refletir sobre a precarização e a profissionalização da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) na EJA e dialogar acerca das práticas da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) na EJA. A professora Rita Quintela iniciou as reflexões a partir do vídeo da música “Nos Biles da Vida” composta por Milton Nascimento e Fernando Brant e interpretada pelo Milton Nascimento. Na ocasião, a mediadora fez uma analogia de alguns trechos da música com o fazer das(os) educadoras(es) da EJA. Tais como:

“Cantar era buscar o caminho que vai dar no sol” – comparando o ato de cantar com o educar, e o caminho que vai dar no sol, sendo o caminho da esperança, da utopia, da transformação.

“Tenho comigo as lembranças do que eu era” – Relacionou ao processo das(os) professoras(es) estarem se constituindo e formando sua identidade como coordenadora(o) pedagógica(o), professora(o) e gestora(o) a cada experiência, vivência e estudo. Contudo, nunca sozinho, sempre com gente, de preferência no coletivo, na ação-reflexão. Como bem disse Freire, “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

“Todo o artista tem que ir aonde o povo está” – Conduziu a reflexão sobre o trabalho com a EJA, linguagem e atividades que promovam diálogo com seus saberes e fazeres quanto aos sujeitos que possuem aprendizagens ao longo da vida.

Por fim, o último destaque feito a partir da música foi o trecho “Cantando me disfarço e não me canso de viver, nem de cantar” – Conduziu a reflexão acerca do processo constante de reconstrução e do inacabamento do ser humano. O que dialoga com Freire quando diz que, “Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (Freire, 1997, p. 57).

O momento contou com reflexões de citações dos autores: Paulo Freire (1991), Sartori (2012), Franco (2008), Nóvoa (2006), Faria (2022) e Imbernón (2011). Na intenção de provocar reflexões aos partícipes, a mediadora utilizou-se de duas questões norteadoras: como você vem se constituindo como Coordenador(a) Pedagógico(a)? E de que maneira enquanto Coordenador(a) Pedagógico(a) contribuiu na EJA?

Essas indagações foram verdadeiros convites para o pensamento sobre o papel da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA. Conduzindo as(aos) participantes para que refletissem sobre a necessidade desse profissional compreender as vivências e experiências que surgem no cotidiano da escola, diagnosticar demandas com foco no crescimento educacional, político e ético para poder dialogar e promover intervenções de maneira consciente no trabalho pedagógico.

Analisou-se a respeito das responsabilidades da(o) coordenadora(o) pedagógica(o), quanto ao desenvolvimento profissional da equipe docente e melhoria das aprendizagens das(os) educandas(os). Na oportunidade, foram tratadas também as funções da(o) coordenadora(o) pedagógico(a) como: formação continuada de professoras(es), orientação e acompanhamento da prática pedagógica docente e gestão de aprendizagens dos(as) educandas(os), além das suas diversas atribuições.

Nessa direção, como ressalta Nóvoa, “a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (Nóvoa, 2006, p. 16).

A discussão transcorreu ainda sobre a importância do planejamento, entendendo que a ação de coordenar requer planejamento e que seu plano de ação colabora na construção da identidade da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) e atribui legitimidade à sua função na escola. Para tanto, percebemos o quão importante se faz um olhar cuidadoso para essa(o) profissional de educação, a(o) articuladora(o) do processo de ensino e aprendizagem e não menos importante, das relações e vínculos nos espaços escolares para que o andamento seja coletivo e contínuo.

Durante a apresentação da mediadora, as(os) participantes interagiram no *chat* do aplicativo e logo após a sua apresentação, foi franqueada a palavra para as perguntas, contribuições e considerações acerca da temática. Momento marcado pela riqueza do debate, bastante participativo, tanto no áudio, como no chat.

As mensagens no *chat* correspondiam a reflexões acerca da proposta da atividade, frente aos desafios enfrentados pela(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA. Confirmando que o fortalecimento da modalidade é possível com contribuições significativas como esta, a qual provoca reflexões sobre possibilidades diante dos saberes e fazeres que são constituídos para atender às especificidades dos sujeitos da EJA. Como bem disse Freire, “não há esperança na pura espera, nem tão pouco se alcança o que espera na espera pura, que vira, assim espera vã” (Freire, 2005, p. 10-11)

Portanto, propôs-se a reflexão como um diálogo transformador, um processo de crescimento, (re)construção, (re)criação, que provém da participação ativa dos sujeitos na sociedade. Através do indivíduo em movimento de diálogo com outras pessoas.

Compreendendo a Roda de Conversa como um espaço formativo, político, de luta e resistência. As inquietudes se fizeram presentes durante as discussões, o que revelava nas vozes a precarização da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da EJA. O que muito se assemelha à precarização docente. Essa percepção nos convida a refletir sobre a fala de Freire aos oprimidos: “Aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 2005).

A reflexão crítica convoca a conscientização, o que encaminha a um processo das(os) professoras(es) da EJA, incluindo as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), perceber-se como oprimidas(os)/esfarrapadas(os) do mundo e identificar-se como sujeitos sociais, pois para Freire: “a consciência crítica dos

oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto “classe para si” (Freire, 1979, p. 48).

As (re)afirmações sobre a importância acerca da temática foram entendidas como tema necessário e pertinente na formação das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA. Um dos participantes referindo-se à fala da mediadora: “Assim como Milton Nascimento retrata em sua canção, a sua partilha busca o caminho que vai dar no sol” (Clodovil Mascarenhas – Professor A), corroborando com o registro de uma das coordenadoras pedagógicas: “... as condutas de amorosidade fazem grande diferença nessa teia de relações, que vai se desenhando nos fazeres cotidianos do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)” (Rildes Lobo-Coordenadora A).

O diálogo implantado na atividade foi fundamental para o processo de reflexão crítica dos(as) partícipes, pois estes revelaram que se sentiram contemplados(as) nas falas e discussões. “Me sinto contemplada pelas falas. Enquanto Coordenadora de carreira no município de Camaçari experimento as delícias das construções pedagógicas e as dores da invisibilidade imposta ao papel do Coordenador, sobretudo aqueles de EJA.” (Rildes Lobo - coordenadora pedagógica A).

As(os) participantes que realizaram a avaliação da Roda de Conversa através do *link* do *Google Forms*, deixando suas impressões acerca da atividade, bem como contribuição com sugestões de temas para próximas ações. Para grande parte dos presentes, a Roda de Conversa significou aprendizado, ressignificação, fortalecimento, renovação de energia, reorganização de ideias, momento formativo de resistência e um (re)pensar do papel da(o) coordenadora(o) pedagógico(a). Foi reiterado pelos presentes sobre a importância do(a) profissional coordenadora(o) pedagógica(o) de EJA no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Para uma das coordenadoras pedagógicas presentes, a Roda de Conversa significou: “Troca de experiências, fortalecimento das identidades e união da pesquisa e extensão.” (Jaqueline de Jesus - coordenadora pedagógica B)

Em relação à avaliação sobre ações como essa de um grupo de pesquisa, com a Educação Básica, foi validada como relevante a partir do momento em que valoriza e dá visibilidade às(aos) professoras(es) e à(aos) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Educação Básica. Possibilitando a (inter)conexão entre a

Universidade e a Educação Básica, diante das lacunas de políticas públicas de formação para a EJA. Por conseguinte, ações inclusivas e de partilha.

Freire no seu livro, “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, registou a importância da esperança, “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10). A esperança, para ele, é aqui traduzida pela criação humana, histórica e social e imprescindível para mudanças.

Conforme apresenta a fala seguinte de duas das coordenadoras pedagógicas participantes: “Estas ações fortalecem a nossa prática e o (re)pensar de novos direcionamentos para o trabalho da EJA.” (Milena Nogueira-Coordenadora Pedagógica C). “É de extrema importância, pois precisamos sempre de formação para melhorar a nossa prática.” (Marília Gomes-Coordenadora Pedagógica D)

Figura 13 - Referente à impressão sobre a 1ª Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas inscrições para 1ª Roda de Conversa (2023)

Desta forma, a atividade traduziu a possibilidade de diálogo entre os saberes da Universidade e a Educação Básica, fundamentados pela ecologia de saberes, contrapondo pensamentos e ações hegemônicas. Buscando alternativa de desconstruir o que Boaventura Santos chama de “monocultura do saber”. Dando visibilidade e reconhecimento aos saberes e fazeres das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es) presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa, percorremos caminhos permeados de muita vontade, incertezas, dúvidas e angústias, para se chegar à feitura dessa dissertação. No decorrer, foram feitas escutas, escolhas, reflexões, construções, reconstruções e ressignificações. O que nos faz perceber que somos seres inconclusos, em permanente construção e reconstrução e, por conseguinte, por entender dessa inconclusão humana, acreditamos que a pesquisa não se finda.

Recheado pelo caráter dialético e dinâmico que é o desenvolvimento de uma pesquisa, esse é o resultado de um trabalho colaborativo que reflete as relações que foram sendo interligadas e construídas coletivamente durante a sua constituição.

A presente pesquisa foi orientada pela seguinte questão: de que forma o Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA pode contribuir para o processo de formação continuada de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, que atuam em escolas da GRE Cabula da Rede Municipal de Ensino de Salvador? A partir desta questão de partida, buscamos analisar os desafios e as perspectivas formativas das coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos que atuam na EJA, e construir uma proposta formativa para coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA atuantes nas escolas da GRE Cabula na Rede Municipal de Ensino de Salvador, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA, por meio de propostas curriculares adequadas a esta modalidade de ensino.

Realizamos a investigação, considerando o objeto central da pesquisa. E, desse modo, os itinerários foram planejados e trilhados para a construção desta pesquisa. A escolha dos procedimentos metodológicos foi bastante relevante, pois permitiu uma reflexão sobre a problemática, possibilitando a materialização dos objetivos que foram estabelecidos.

A análise das produções de dados revelou, entre outras coisas, a necessidade de formação continuada com as coordenadoras(os) pedagógicas(os) em EJA, tendo o NEPEJA Cabula como caminho possível para fortalecer a EJA, com suas ações junto aos grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB. Apresentamos, a seguir, o resultado da categorização, em razão da análise das produções de dados na pesquisa:

Quanto ao significado do Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula na formação continuada das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os): estes pensam a

formação continuada como “inéditos viáveis”, de Freire, de forma construtiva e coletiva e compreendem a necessidade da formação continuada a partir da reflexão crítica sobre sua prática.

Em relação ao desenvolvimento das práticas das coordenadoras pedagógicas de EJA: revela o processo de desenvolvimento da coordenadora pedagógica frente ao processo de reflexão crítica acerca de sua prática e das atividades desenvolvidas.

A respeito da concepção de formação com professoras(es) em EJA: evidencia o momento em que as coordenadoras pedagógicas percebem a importância da formação construída de forma coletiva, participativa e dialogada para sua prática junto as(aos) suas(os) professoras(es).

Desta maneira, as análises produzidas durante o percurso desta pesquisa, desde seu momento inicial até a sua materialização, serviram como direção, conduzindo-nos a reorganizar e recriar trajetórias, ressignificando o processo e ampliando as perspectivas, em um dinamismo de reflexão-ação-reflexão. Entendendo que a pesquisa não se esgota, procuramos produzir conhecimentos provisórios, a fim de promover mais questões para investigações posteriores.

A pesquisa possibilitou discutir a trajetória de vida pessoal e profissional dos sujeitos colaboradores, (re)pensar a formação continuada como ação de resistência na EJA, refletir sobre a prática pedagógica através da roda de conversa, a partir da ecologia de saberes.

Esse trabalho nos fez compreender que a formação da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) é crucial para o avanço no campo da EJA, além de perceber o desejo que as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) possuem de participar de estudos e formações. Portanto, almejamos que os resultados desta pesquisa proporcionem maiores diálogos entre Universidade e a Educação Básica na modalidade EJA, no sentido dessa (inter)conexão proporcionar formação com as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), fortalecer o processo de ensino e aprendizagem na EJA e ampliar estudos e pesquisas tanto na Universidade, como na Educação Básica em EJA.

Sendo assim, o produto desta pesquisa dar-se mediante a proposta do NEPEJA Cabula, que tem em sua propositura a construção coletiva, colaborativa e formativa com as coordenadoras pedagógicas, sujeitos da pesquisa.

O NEPEJA Cabula apresenta-se na sua formação por pesquisadoras(es), grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB e coordenadoras(es) pedagógicas(os)

da Rede Municipal de Ensino de Salvador, atuantes em escolas de EJA da GRE Cabula, que se referenciam pelo legado freiriano. Tendo como princípios a construção por um projeto educacional e a indivisibilidade e interdependência entre a tríade ensino, pesquisa e extensão, tendo no conceito de Educação Popular seu eixo norteador.

Os objetivos planejados para a proposta do NEPEJA Cabula são: a) fomentar a formação continuada com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional das coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que trabalham em escolas de EJA da GRE Cabula; b) promover estudos, reflexões, formações e pesquisa sobre a prática em EJA nas Escolas Municipais da GRE Cabula, em articulação com os grupos de pesquisa do MPEJA-UNEB; c) possibilitar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da EJA na GRE Cabula.

As ações organizadas pelo NEPEJA Cabula dar-se-ão através do desenvolvimento de curso de extensão para as coordenadoras(es) pedagógicas(os) atuantes em EJA da GRE Cabula; promoção de rodas de conversa, seminários e afins; divulgação e incentivo para a participação em eventos, como congressos, seminários, simpósios, entre outros; incentivo à produção de artigos, resenhas e publicações em geral das práticas exercidas em EJA.

A coordenação do NEPEJA Cabula é formada por um colegiado de coordenadoras pedagógicas que trabalham com a EJA, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, na GRE Cabula e que ajudaram a construir essa proposta. Tendo o marco da sua criação o dia 13 de abril de 2023, quando se realizou a primeira ação formativa, o projeto piloto desta pesquisa, a Roda de Conversa junto com o GEPALÉ-Bahia. Com o tema “O Papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na EJA: entre a precarização e a profissionalização”, tendo como mediadora a Prof^a Rita de Cassia Quintela da Silva.

Os encontros do Núcleo ocorrerão mensalmente, visando ao planejamento e à formação. Podendo ser tanto no formato virtual, como presencial, em uma das unidades de ensino em EJA da GRE Cabula.

O projeto piloto de formação, como mais uma ação de produção de dados, foi avaliado pelos sujeitos e a pesquisadora, considerando os registros avaliativos das(os) partícipes da ação formativa Roda de Conversa. Ressaltamos que a participação dos sujeitos dos demais territórios da Bahia foi relevante no sentido de perceber, identificar e evidenciar a convergência quanto à proposição da

necessidade de ampliar o diálogo entre a Universidade e a Escola Básica que atende a EJA.

Os resultados apontaram que o NEPEJA Cabula pode contribuir positivamente para o processo de formação continuada de coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA da GRE Cabula, mediante diálogos e (inter)conexão com a UNEB, por meio dos seus grupos de pesquisa ligados ao MPEJA. Como também, sugerem a necessidade de ampliar essas ações formativas para as(os) demais coordenadoras(es) pedagógicas (os) da EJA da GRE Cabula.

Assim sendo, destacamos a criação e a implementação do NEPEJA Cabula, inicialmente, de forma independente, com vistas a discutir temáticas que fortaleçam a formação das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, como elemento central do debate em torno do processo ensino e aprendizagem na EJA.

No percurso dessa pesquisa, entendemos que a proposta do NEPEJA Cabula pode ser considerada como um “Inédito Viável”, assim como, um meio para possíveis diálogos entre a Universidade e a EJA. Sobretudo, considerando os saberes e fazeres das coordenadoras(os) pedagógicas(os) das escolas, percebendo as produções de conhecimentos vinculados à vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luciana Borges. **O processo de formação continuada de profissionais da rede pública de ensino**: um estudo de caso da especialização PROEJA do IFMT. 2012. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1720?mode=full> Acesso em: 5 dez 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da pesquisa escolar**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010. p. 174-181. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. (Org.) *et al.* **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33 – 61.
- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda M. B.; D'ELY, Raquel C. S. F. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.
- BERNADO, Elisangela da Silva. **Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo**. 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=3998@1> Acesso em: 5 dez 2022.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33 – 61.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros Passos. V. 318. Editora Brasiliense, São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha Casa o Mundo**. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2008. p. 164.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

COBE, Francisco Narciso. **Novo dicionário Português-Kicongo**. Luanda: Mayamba, 2010.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007. p. 7-35.

FARIA, Edite Maria da Silva; MOSCOVITS, Aline. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva? **Revista Educação Perspectiva**, Viçosa, Minas Gerais, v.8, n. 3, set./abr. 2017. p. 398-413.

FARIA, Edite Maria da Silva. O Percurso Formativo dos Professores/Pesquisadores da EJA na Contemporaneidade. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia. v. 5, n. 7, jul./dez. 2008. p. 151-164.

FARIA, Edite Maria da Silva. Professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia. v. 5, n. 7, ago. 2009. p. 151-164.

FARIA, Edite Maria da Silva. O legado de Paulo Freire para a formação de professoras/es pesquisadoras/es da EJA. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. e-rte313202210, 2022.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, São Paulo: Autores, 2009.

FREIRE, Ana M. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e política: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- GOUVEIA, Anneza Tourinho de Almeida. **Um olhar sobre o bairro: aspectos do Cabula e suas relações com a Cidade de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Anneza%20Tourinho%20de%20Almeida%20Gouveia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Anneza%20Tourinho%20de%20Almeida%20Gouveia%20(1).pdf) Acesso em: 5 dez 2022.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2006.
- HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, 2008. p. 22-42.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: Questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LOPES, Eduardo Simonini. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: De Petrus *et al.*, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LÜDKE, Menga (Coord.). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006. p.111-120.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, jul/dez. 2005. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil, 2005. p. 333-349.

MACKEY, Alison.; GASS, Susan. Common data collection measures. In: _____. **Second Language Research**: methodology and design. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p.43-99.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/29247>. Acesso em: 28 set. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do quilombo do Cabula**: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária. 311f. il. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25204> Acesso em: 5 dez 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, José Carlos; SOUJA, J.; MOREIRA, A. F.; VIEIRA, A. (Orgs.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos**. CIED. 2018. p. 72-83.

NICOLIN, Janice de Sena. **Kipovi Cabuleiro: Um tom de Memória do Cabula**. 290f. il. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/09/Janice-de-Sena-Nicolin.pdf> Acesso em: 5 dez 2022.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 33-48.

NÓVOA, Antônio. Professores imagens do futuro presente. In: NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, J.; PASSOS, M. C. P. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 42, 2016. p. 113–134.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIEPER, D. S.; MACHADO, C. R. S. A Universidade na crise da modernidade: Contribuições de Boaventura de Sousa Santos à transição paradigmática. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 379–395, 2020. DOI: 10.14295/remea.v37i4.10915.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos. CEBRAP n. 79, p. 71-94. São Paulo. nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. J. R. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/18319>
Acesso em: 22 set 2022.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, jan./abr. 1999. p. 15-26.

SENNA, L. A. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação**. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.

SILVA, Paulo Alexandre Cunha e. O Lugar do Corpo: elementos para uma cartografia fractal. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

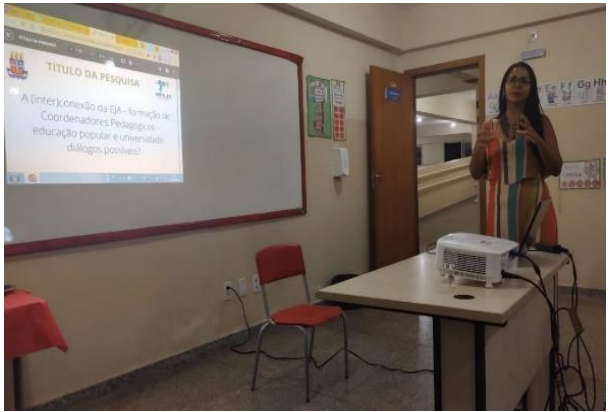
VALE, E. C. Emancipação social e educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 7-27, 2014.

VAN MANEN, M. **Linking ways of knowing with ways of being practical**. Curriculum Inquiry 6, 1977. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1179579>
Acesso em: 22 set 2022.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. In: **Seminário nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos**. Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, Unicamp, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PAINEL DE FOTOS DO PRIMEIRO ENCONTRO - SENSIBILIZAÇÃO COM OS SUJEITOS



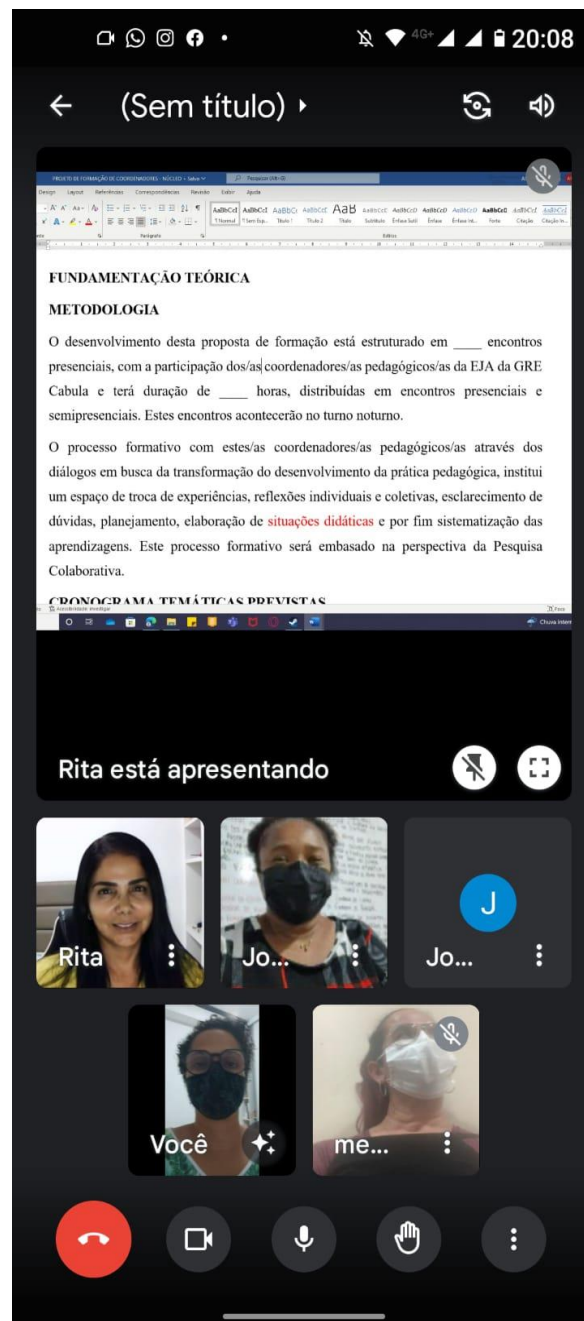
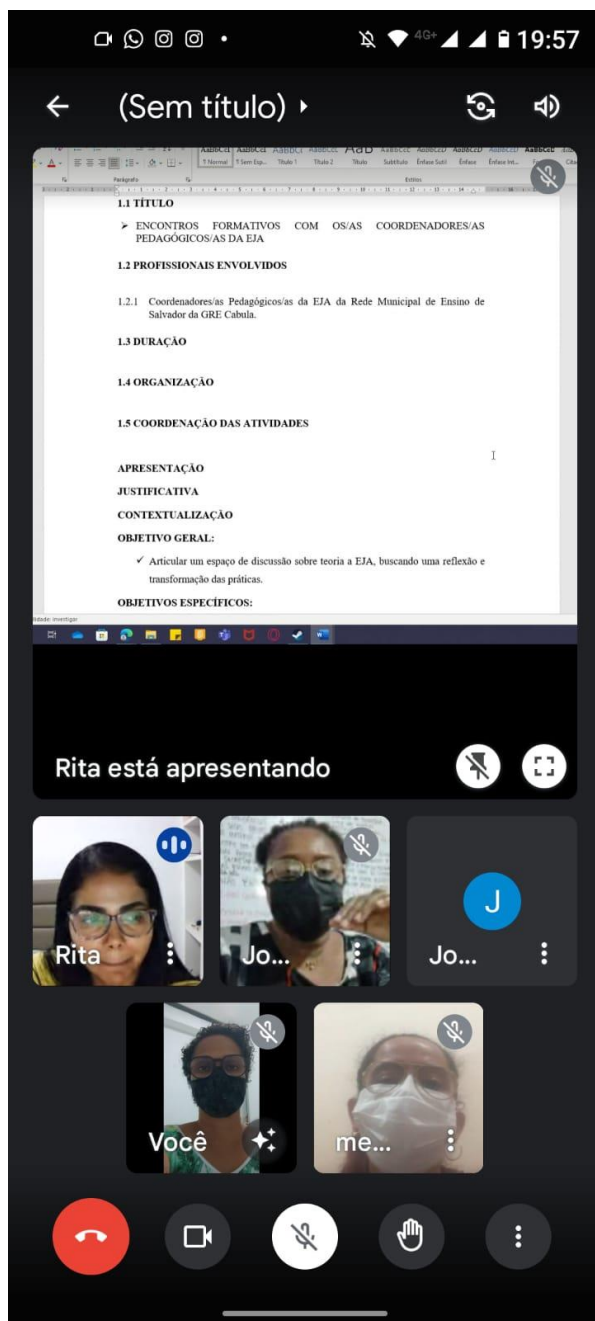
APÊNDICE 2 – PAINEL DE FOTOS DO SEGUNDO ENCONTRO - CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E AÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EJA



APÊNDICE 3 - PAINEL DE FOTOS DO TERCEIRO ENCONTRO - ENTREVISTA COLETIVA SEMIESTRUTURADA



APÊNDICE 4 - PAINEL DE FOTOS DO QUARTO ENCONTRO – A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO NÚCLEO



APÊNDICE 5 - PAINEL DE FOTOS DO QUINTO ENCONTRO – METODOLOGIA PARA O PROJETO PILOTO DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EJA CABULA



APÊNDICE 6 - PAINEL DE FOTOS DO SEXTO ENCONTRO – AVALIAÇÃO APÓS A AÇÃO FORMATIVA DO NEPEJA CABULA E O GEPALE-BA - PROJETO PILOTO



APÊNDICE 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)**

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1. Você realiza reunião de atividade complementar (AC) com suas professoras e seus professores? Se sim, a frequência é semanal ou quinzenal? É individual ou em grupo?
2. Você realiza AC's formativos com seu grupo de docentes? Relate caso tenha essa vivência.
3. Sua pauta de AC é formativa também? Relate um pouco como costuma pautar esse momento.
4. Você já participou de alguma formação quanto Coordenadora Pedagógica de EJA oferecida pela Rede Municipal de Salvador? Quando?
5. Essa formação contemplou seus anseios quanto Coordenadora Pedagógica na época?
6. Foi uma formação que discutia as demandas vivenciadas no universo escolar?
7. Qual perfil de formação para Docentes e Coordenadores Pedagógicos que você acredita?
8. Quanto a sua atuação como Coordenadora Pedagógica fale um pouco sobre a reflexão da sua prática. Realiza? Em quais momentos? Qual a forma, individual e/ou coletiva?

**APÊNDICE 8 – PROJETO PILOTO - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
COORDENADORAS(ES) PEDAGÓGICAS(OS) DA EJA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)**



**NEPEJA Cabula em ação: encontros formativos com as(os)
Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) da EJA**

INTRODUÇÃO

A(o) coordenadora(o) pedagógica(o) tem um papel fundamental no ensino e aprendizagem, já que enquanto articuladora(o) desse processo, possui três funções fundamentais, são elas: orientação e acompanhamento da prática pedagógica docente; gestão de aprendizagens das(os) educandas(os) e formação da equipe pedagógica da unidade escolar. Entendendo que a educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente, pois, segundo Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 13). A formação continuada é um percurso natural e inevitável do trilhar profissional de educadoras(es).

Os documentos que estabelecem diretrizes, metas e estratégias para educação - no artigo 62 da LDB 9.394/96, na meta 16 do PNE (2014-2024), também na meta 16 no PME (2014-2024) de Salvador, legitimam a importância da formação continuada das(os) docentes, para o fortalecimento no processo de ensino-aprendizagem. Reafirmado através do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Resolução do CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020, no capítulo II, Artigo 4º, no que tange a política da formação continuada de professoras(es):

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Percebe-se que a legislação aponta para o tema de formação em serviço. Esse ponto vem em direção ao pensamento de Tardif (2002, p. 12), quando diz que os saberes dos professores não se caracterizam como uma “construção individual”, mas, ao contrário, essa evolução é construída nas trocas com os demais, sejam esses pares educadoras(es) ou educandas(os).

Coadunando com esse pensamento, Bernado (2003, p. 73) enfatiza que:

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de trabalho do professor, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

Nessa perspectiva, entendemos que o tema do projeto NEPEJA Cabula em ação: encontros formativos com as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA, encontra um espaço propício de possibilidades para fortalecimento dessa modalidade.

JUSTIFICATIVA

O indivíduo como um ser sócio-histórico-cultural é posto em uma sociedade de classes sociais desiguais, com demandas a serem sanadas. Assim, a educação é um meio pelo qual o sujeito pode resolver essas necessidades que sucedem em um determinado tempo, e que sempre se modificam, visto que o ser humano está em permanente transformação.

Desse modo, a educação representa uma possibilidade que colabora na abertura de novas direções e na forma de enxergar um futuro melhor. Em contrapartida, as(os) profissionais da Educação necessitam trabalhar em equipe, buscar atualizar-se com as inovações pedagógicas, valorizar a heterogeneidade, construindo um diálogo participativo.

A formação de professoras(es) para a EJA segue sendo um dos maiores desafios para a Educação brasileira. Para pensar na formação para as(os) profissionais atuantes nessa modalidade, cabe considerar o contexto socioeconômico, político e cultural, o qual requer uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação continuada dessas(es) professoras(es), especificamente, quando consideramos quem são as(os) educandas(os) da EJA no município de Salvador. Em sua maioria, invisibilizadas(os) pela sociedade.

OBJETIVO GERAL

- ✓ Articular um espaço de discussão teórico, prático e investigativo com vistas a transformações da prática pedagógica da EJA na GRE Cabula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Refletir sobre a precarização e a profissionalização da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) na EJA;
- ✓ Dialogar acerca das práticas da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) na EJA.
- ✓

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os encontros formativos, dar-se-ão através de Rodas de Conversa, com a intenção de possibilitar e desenvolver uma postura crítica acerca da realidade da EJA. Nesse sentido, Liberali (2010, p. 30) ressalta que,

Refletir criticamente é um processo de rever a sua ação de uma maneira informada. O que significaria rever sua ação de maneira informada? Em primeiro lugar, em uma perspectiva vygostskiana, seria entender seu cotidiano, levantar a sua autopercepção. Percepção do que conhece sobre sua própria ação, principalmente para sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato.

Esse pensamento da autora nos direciona à reflexão que proporcione a consciência do que se faz. Desta maneira, abre-se um caminho para transformação, com foco em ações emancipatórias das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), conseqüentemente, das(os) docentes e educandas(os).

A concepção das Rodas de conversa baseia-se em um espaço de diálogo e fomento à reflexão crítica. Segundo Freire (2001, p. 39) “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” Assim sendo, não é o bastante pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve o(a) profissional a uma ação transformadora, fazendo-o(a) pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias.

Portanto, a dialogicidade para Freire (2005) significa que os seres humanos precisam ser sujeitos do seu pensar, discutindo-o, ter a sua própria visão do mundo, apresentada implícita ou explicitamente nas suas opiniões, observações e propostas e nas de suas (seus) companheiras(os). Para que se efetive o diálogo, a humildade se faz indispensável. Neste espaço de partilha, ninguém ignora tudo, da mesma forma, que ninguém sabe tudo.

Em comunhão, busca-se saber mais, pois conforme aponta Faria (2022, p. 2): “Nesse sentido, a relação a ser construída baseia-se na cooperação, dando espaço

para a ecologia de saberes, fazeres e valores, pela consciência crítica e pela dialogicidade.”

Desta forma, Freire (2005, p.77) salienta que: “[...] a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade”. Este tipo de educação demanda o processo de reflexão-ação-reflexão contínua, por meio do diálogo entre os homens e mulheres, com ações e reflexões, que implicam na existência do amor e da humildade para transformar o mundo. Nesse sentido, Freire (2005, p. 25) assevera que: “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Anunciando que o processo de formação é inacabado.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desta proposta de formação está estruturado em 1 encontro online, através da plataforma *Teams*, com duração de 2 horas. Os encontros acontecerão à noite, com início às 19 horas.

A Roda de Conversa com as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) privilegia uma dialogicidade instituinte, em torno de algumas dimensões – didático-pedagógica, de pesquisa e político legal -, que se traduzem em espaço de troca de experiências, reflexões individuais e coletivas, dúvidas, inquietações, planejamento, construção de planos de ação, sistematização de aprendizagens, entre outros aspectos, pautando-se na perspectiva da reflexão crítica. Com foco na transformação do desenvolvimento da prática pedagógica, a fim de possibilitar uma educação emancipadora para os sujeitos da EJA.

A Roda de Conversa, como ação do projeto piloto de formação do NEPEJA Cabula, terá como tema O Papel da(o) Coordenadora(o) Pedagógica(o) na EJA: entre a precarização e a profissionalização. Com a mediação da professora mestranda Rita de Cassia Quintela da Silva. O tema surgiu das demandas apresentadas nos encontros pelos sujeitos da pesquisa e dialogadas com a Coordenadora do GEPALÉ-BA, Prof^a Dr^a Edite Maria da Silva de Faria.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada na perspectiva da avaliação formativa, para busca de novos conhecimentos após a Roda de Conversa.

CERTIFICAÇÃO

As(os) participantes serão certificadas(os) pela participação, através do GEPALE-BA e a UNEB.

APÊNDICE 9 - AVALIAÇÃO DA RODA DE CONVERSA



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

**Tema: O Papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na EJA: entre a
precarização e a profissionalização**

1. Nome: _____
2. Função/Cargo:
 - Coordenadora(o) Pedagógica(o)
 - Professora(o)
 - Gestora(o)
3. Atua na EJA:
 - Sim
 - Não
4. Qual município? _____
5. Marque a opção que melhor expressa sua impressão sobre a programação do encontro:
 - Totalmente satisfatória, superou minhas expectativas.
 - Satisfatória, atendeu minhas expectativas.
 - Parcialmente satisfatória, não atendeu totalmente minhas expectativas.
 - Insatisfeita
6. Qual o momento do encontro que foi mais significativo para você?
7. O que a roda de conversa significou para você?
8. O que você pensa sobre ações como essa de um grupo de pesquisa, com a Educação Básica?
9. Sugira tema(s) que considera importante para outras Rodas de Conversa:

APÊNDICE 10 - PROPOSTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUIAS EM EJA**CABULA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO (DEDC) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA)**

PROPOSTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUIAS EM EJA CABULA

Salvador
2023

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA Cabula (NEPEJA Cabula) é formado por pesquisadoras(es), grupos de pesquisa ligados ao MPEJA-UNEB e coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, atuantes em escolas de EJA da Gerência Regional de Educação (GRE) Cabula, que se referenciam pelo legado freiriano.

PRINCÍPIOS

O NEPEJA Cabula tem como princípios a construção por um projeto educacional e a indivisibilidade e interdependência entre a tríade ensino, pesquisa e extensão, tendo no conceito de Educação Popular seu eixo norteador.

OBJETIVOS

- Fomentar a formação continuada com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional das coordenadoras(es) pedagógicas(os) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que trabalham em escolas de EJA da GRE Cabula;
- Promover estudos, reflexões, formações e pesquisas sobre a prática em EJA nas Escolas Municipais da Gerência Regional de Educação Cabula, em articulação com os grupos de pesquisa do MPEJA-UNEB;
- Possibilitar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da EJA na Gerência Regional de Educação Cabula.

AÇÕES

- Desenvolvimento de curso de extensão para as coordenadoras(es) pedagógicas(os) atuantes em EJA da GRE Cabula;
- Promoção de rodas de conversa, seminários e afins;
- Divulgação e incentivo para a participação em eventos como congressos, seminários, simpósios, entre outros;
- Incentivo à produção de artigos, resenhas e publicações em geral das práticas exercidas em EJA.

COORDENAÇÃO

Formada por um colegiado de 5 coordenadoras pedagógicas que trabalham com a EJA, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, na GRE Cabula.

CRIAÇÃO

Em 13 de abril de 2023.

PERIODICIDADE DOS ENCONTROS

Os encontros do Núcleo dar-se-ão mensalmente, visando ao planejamento e à formação. Podendo ser tanto no formato virtual, como no presencial em uma das unidades de ensino em EJA da GRE Cabula.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARD DA DIVULGAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

GEPALE-BAHIA
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional

Roda de Conversa

O Papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a na EJA: entre a precarização e a profissionalização

Profª Mestranda Rita de Cassia Quintela da Silva
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA/
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Data: 13 de Abril de 2023
As 19h, na Plataforma Teams

ANEXO 2 – CERTIFICADO DA RODA DE CONVERSA

CERTIFICADO

Certificamos que,

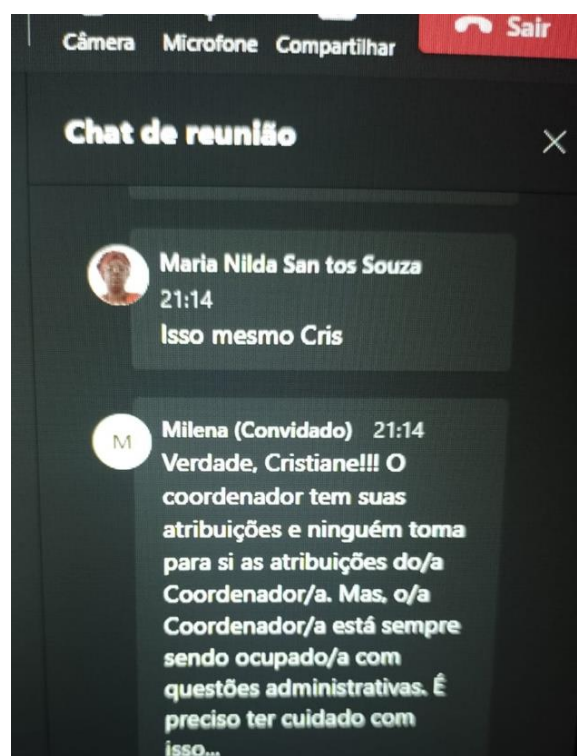
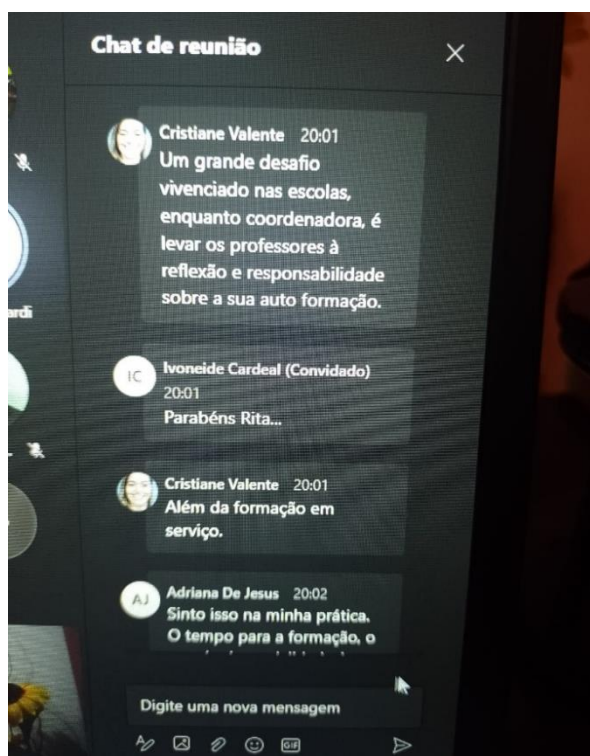
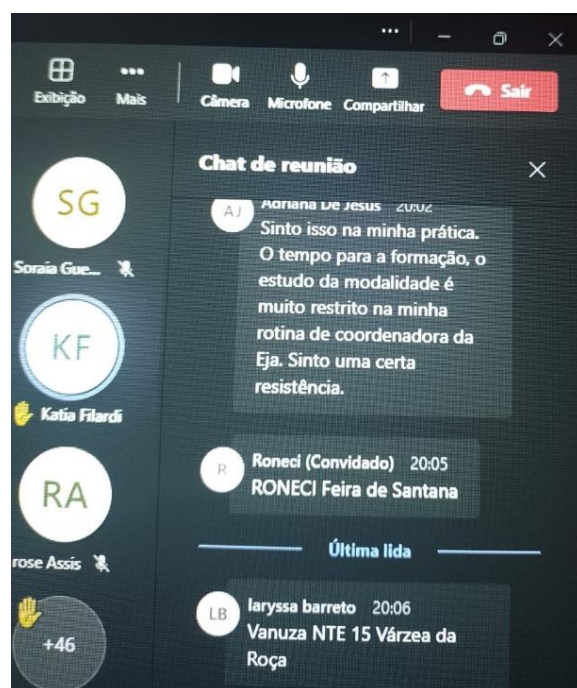
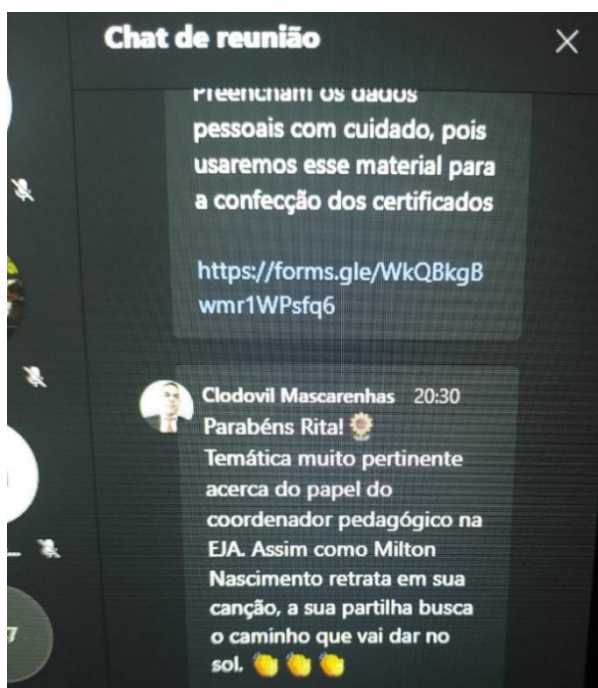
Rita de Cassia Quintela da Silva

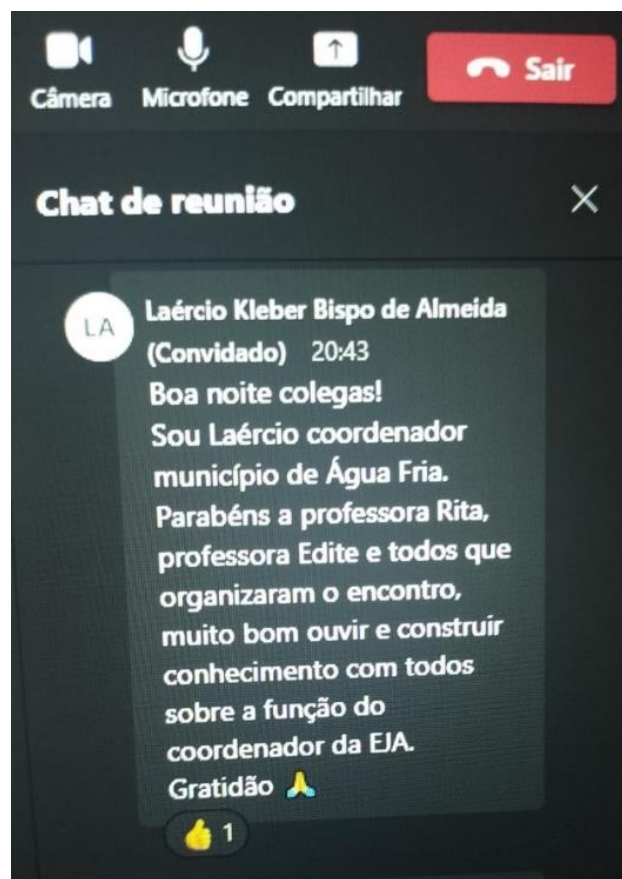
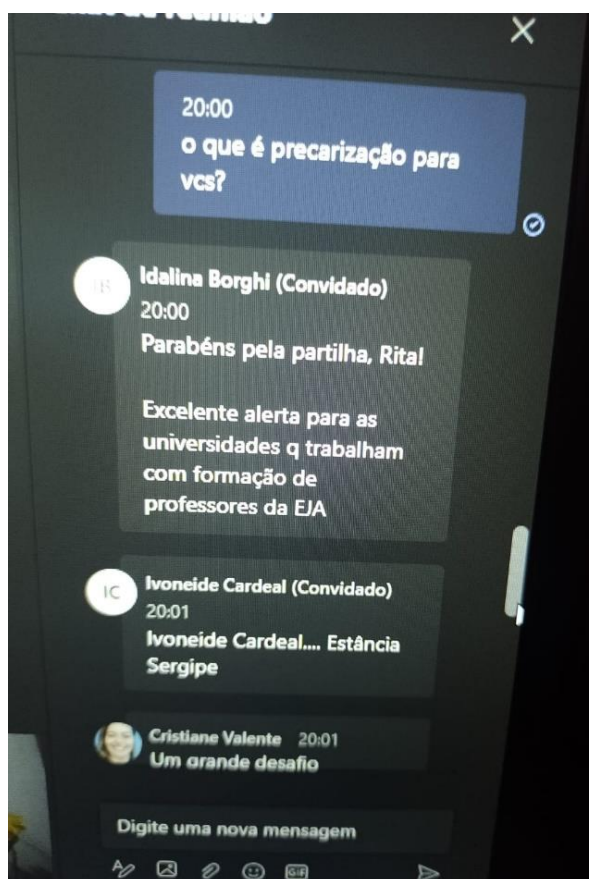
Participou, como mediadora, da Roda de Conversa - "**O Papel do Coordenador/a Pedagógico/a na EJA**: entre a precarização e a profissionalização". Organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Avaliação Educacional (GEPALE - BAHIA)

Data: **13 / 04 / 23** a carga horária de **2** horas.

Edite Maria da Silva

Prof^a. Dr^a. Edite Maria da Silva de Faria
Coordenadora do GEPALE - BAHIA

ANEXO 3 – PAINEL DE FOTOS DO *CHAT DA RODA DE CONVERSA*



ANEXO 4 – LOGOMARCA NEPEJA CABULA

