

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**ROMPENDO BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL
JUNTO AOS DOCENTES DA EJA**

Anápolis-Go

2014

RENATO ANTÔNIO RIBEIRO

**ROMPENDO BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL
JUNTO AOS DOCENTES DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, escola e tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Anápolis-Go

2014

Ficha catalográfica

R484r	<p>Ribeiro, Renato Antônio.</p> <p>Rompendo barreiras[manuscrito] : a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA / Renato Antônio Ribeiro. - 2014. 133f. : il. ; 30cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine de Abreu.</p> <p>Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2014.</p> <p>Bibliografia.</p> <p>1.Educação. 2. Educação de jovens e adultos - Brasil. 3. Formação de professores – EJA – Anápolis(GO). I. Título.</p> <p>CDU:374.3/.7(817.3Anápolis)(042.3)</p>
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de J.Fernandes
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

ROMPENDO BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL JUNTO AOS DOCENTES DA EJA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em ____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientador(a) / Presidente

Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Membro externo

Anápolis-GO, ____ de _____ de _____

Dedico este trabalho a todos os profissionais que atuam na EJA, principalmente aos meus colegas coordenadores pedagógicos, que juntamente com os professores buscam incessantemente encontrar o tal “perfil da EJA” a fim de entender tal modalidade, suas peculiaridades, diversidades (e adversidades), numa luta pelo reconhecimento e fortalecimento da mesma.

Agradecimentos

À Deus em primeiro lugar, por me dar suporte em caminhar sempre e ter chegado até aqui, apesar dos obstáculos enfrentados.

À minha família, principalmente meus pais, que se esforçaram para que eu “tivesse estudo”, e minha irmã, pelo seu “suporte”, e que também inicia sua caminhada neste curso de mestrado. Um sai, outro entra...

Ao “meu amor”, que esteve sempre do meu lado nesses dois anos e entendeu minhas ausências em alguns momentos.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, que sempre trocaram e compartilharam suas experiências, suas angústias, seu “jeito de fazer”, facilitando essa caminhada de forma conjunta.

Aos professores do curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, que contribuíram ricamente com seu conhecimento nas disciplinas que ministraram, nos seminários que apresentamos, nas sugestões apresentadas nas bancas de qualificação realizadas.

À minha orientadora Professora Dra. Sandra Elaine, que sempre deu sua preciosa orientação, tentando demarcar e iluminar os caminhos que eu não conseguia enxergar.

Aos colegas de trabalho do CEJA Prof^o Elias Chadud, principalmente as coordenadoras pedagógicas da unidade, que cederam seu “precioso” e “corrido” tempo para participarem desta pesquisa.

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.

Paulo Freire

RESUMO

RIBEIRO, Renato Antônio. **Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA.** 2014. 133 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Defesa: _____ de _____ de _____.

Este estudo discute a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como objeto de análise uma escola da cidade de Anápolis que ministra exclusivamente esta modalidade de ensino. O objetivo geral é refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada / em exercício dos professores da EJA. A metodologia adotada, de abordagem qualitativa, envolveu, além de estudo teórico, a realização de entrevista com os coordenadores pedagógicos da Unidade Escolar, bem como observação do cotidiano e análise de relatórios elaborados pelos coordenadores. O estudo mostra que uma das funções primordiais do coordenador pedagógico é promover a formação continuada/em exercício dos professores, além de orientar e acompanhar todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, colocando em prática o que é proposto no Projeto Político-Pedagógico. No contexto da EJA, esta formação faz-se ainda mais necessária, tendo em vista as especificidades de seu público-alvo, que demanda um atendimento pedagógico diferenciado. Os dados da pesquisa evidenciam uma série de barreiras à atuação do coordenador pedagógico na EJA, entre as quais destacam-se: sobrecarga de trabalho, envolvimento dos coordenadores com questões burocráticas em detrimento das funções pedagógicas, desconhecimento, por parte dos coordenadores, do que seja a formação docente continuada/em exercício. O fator “tempo” ou a falta dele é apontado pelos coordenadores como o grande obstáculo à atuação do coordenador pedagógico como agente de formação continuada do professor em exercício, evidenciando inclusive a insatisfação dos mesmos diante do trabalho realizado. Por outro lado, outros fatores contribuem para que outras questões secundárias sejam tomadas como prioridade, em detrimento da função essencial do coordenador relacionada à formação docente em exercício.

Palavras-chave: EJA, Coordenação Pedagógica, Formação continuada.

ABSTRACT

RIBEIRO, Renato Antônio. **Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA.** 2014. 137 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Defesa: _____ de _____ de _____.

This study discusses the role of the pedagogical coordinator and his role with the teachers of adult and youth education (EJA), taking as object of analysis a school in the city of Anápolis that administers exclusively this teaching modality. The general objective is to reflect on the role of the Pedagogical Coordinator on continuing education/in-Office of the teachers of the EJA. The adopted methodology, qualitative approach, involved, in addition to theoretical study, conducting interview with pedagogical School unit coordinators, as well as everyday observation and analysis of reports prepared by the coordinators. The study shows that one of the primary functions of the pedagogical coordinator is to promote the continuing education/exercise of teachers, in addition to guiding and monitoring all educational activities developed at school, putting into practice what is proposed in the pedagogical political project. In the context of the EJA, this formation is made all the more necessary in view of the specific nature of its target audience, which demand a pedagogical differentiated attendance. The research data show a series of barriers to performance of pedagogical coordinator in the EJA, among which stand out: work overload, involvement of coordinators with bureaucratic issues to the detriment of the pedagogical functions, ignorance, on the part of the coordinators, than is the continuing teacher training/exercise. The factor "time" or lack thereof is pointed to by the coordinators as the major obstacle to the performance of the pedagogical coordinator as an agent of teacher's continuing education in exercise, including dissatisfaction from them on the work performed. On the other hand, other factors contribute to what other secondary issues are taken as a priority, at the expense of the essential function of the Coordinator related to teacher training in exercise.

Key words: Youth and Adults (EJA program), Pedagogical Coordinator, Continuing Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – DELIMITANDO ESPAÇOS: RESGATE HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DA EJA NO BRASIL	8
1.1. Política pública: definições	8
1.2. Políticas públicas educacionais e a EJA	10
1.3. EJA: suas concepções, seus sujeitos e o papel docente	16
1.4. EJA: Um pouco de História	25
1.5. A EJA no Plano Nacional de Educação.....	44
1.6. Um olhar diferenciado em torno da EJA	46
CAPÍTULO 2 – DESCREVENDO AS BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA	50
2.1 O profissional ‘Coordenador pedagógico’ no contexto da gestão democrática e participativa na escola	50
2.2 As funções do coordenador pedagógico	51
2.2.1 O papel articulador do coordenador pedagógico	56
2.2.2 O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço.....	57
2.2.3 O Coordenador Pedagógico e a transformação da realidade: considerações iniciais	67
2.3 O perfil do CP na Secretaria de Educação do Estado de Goiás e sua formação como profissional	68
CAPÍTULO 3 – ROMPENDO BARREIRAS: ANALISANDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UMA UNIDADE ESCOLAR DE EJA	81
3.1 Histórico da Unidade Escolar CEJA Professor Elias Chadud	81
3.2 A Constituição e a Caracterização do Grupo de Coordenadores Pedagógicos.....	83
3.3 As ‘barreiras’ do profissional Coordenador Pedagógico na EJA	84
3.3.1 As entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos	84
3.3.2 Os momentos de Planejamento e os Relatórios Pedagógicos mensais	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES DA EJA	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – CP e seu tempo de atuação.....	85
Quadro 02 – Função do CP numa escola de EJA.....	89
Quadro 03 – O CP e o perfil do professor da EJA	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Art. – Artigo

CEJA – Centro de Educação para Jovens e Adultos

CES – Centro de Estudos Supletivos

CIAA – Centro de Internação para Adolescentes de Anápolis

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CP – Coordenador Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRAEC – Projetos de Atividades Educacionais Complementares

SEDUC – Secretaria de Educação

SEE – Secretaria Estadual de Educação

UEB – Unidade de Educação Básica

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi construído a partir de minhas reflexões e angústias pessoais em torno da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Licenciado em Ciências Biológicas em 2005, profissional da educação concursado e efetivo da Rede estadual de Goiás, atuo dentro desta modalidade e venho observando como a mesma se desenha no cenário educacional, quais os anseios dos profissionais que com ela lidam, que políticas públicas a amparam, qual a clientela ela atende e por que a existência desta modalidade em si. E ainda como profissional desta modalidade, exerci a função de Coordenador Pedagógico (CP) entre o ano de 2010 e 2013 em uma unidade escolar que trabalha exclusivamente com EJA. Não existem legislações específicas na Rede Estadual de Goiás que versam sobre esta função, sendo que entre os pré-requisitos para exercê-la, constam: ser professor efetivo, com licenciatura plena em Pedagogia ou professor efetivo com outra licenciatura concluída, ter experiência de pelo menos três anos no magistério, ter habilidade para trabalhar em grupo e coordenar equipes, entre outros. Não sou licenciado em Pedagogia, mas atendo a tais requisitos citados anteriormente, de forma que me afligem algumas questões, as quais são norteadoras da problematização deste trabalho: por que fui “convidado” para esta função? Qual o papel do CP na formação dos professores da EJA? Que Políticas Educacionais sustentam a atuação do CP dentro da EJA? O CP executa ou não as funções para as quais foi designado? Como resgatar e delimitar a função do CP dentro das unidades escolares que ministram EJA? Essas e outras questões norteiam os objetivos deste trabalho, no sentido de refletir sobre o papel do CP na formação continuada / em exercício dos professores da EJA e investigar o papel do CP em um Centro de EJA na cidade de Anápolis/GO. A partir destas questões, levanta-se o principal objetivo deste estudo: Refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada / em exercício dos professores da EJA. E ainda como objetivos específicos, temos: Caracterizar a função do Coordenador Pedagógico; Analisar a formação continuada em exercício dos professores da EJA; Relacionar as Políticas Públicas Educacionais direcionadas à EJA; Investigar o papel do Coordenador Pedagógico em um Centro de EJA na cidade de Anápolis/GO.

Esta discussão em torno do papel do CP e sua atuação junto aos docentes da EJA apoia-se num primeiro momento numa coleção da Editora Loyola, intitulada “Orientação Educacional e Pedagógica”¹. Esta coletânea serviu para a delimitação do problema, dos objetivos do presente trabalho e para possíveis intervenções juntos aos sujeitos pesquisados. Este material tem embasado muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado. A opção pelo exame desta coleção não se deu somente pela sua ampla utilização em pesquisas, mas pelo fato de que os referenciais que fundamentam a coleção são os mesmos dos documentos oficiais. Evidencia-se: o professor reflexivo, a pedagogia das competências, os saberes docentes e a pedagogia do aprender a aprender (MELLO, 2010).

A noção de professor reflexivo é muito bem abordada por Schön (2000) que destaca a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, que possibilitam ao professor um repensar sobre sua prática com objetivo de melhorá-la durante toda a sua carreira. A reflexão-na-ação diz respeito ao movimento de pensar do professor no exato instante em que surge a situação problemática dentro da sala de aula. A reflexão-sobre-a-ação é o momento em que o professor faz uma reconstituição sobre a sua ação em sala de aula, analisando a ação que ocorreu e os significados a ela atribuídos. reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação presume que o professor assuma uma postura investigativa sobre a sua ação, pensando no fato em si, no que dele foi observado, e que outras posturas poderia assumir em situações futuras.

A noção de competências, na concepção de Araujo (2001) diz respeito à capacidade de fazer e seu uso atual tem levado à organização de procedimentos de validação das capacidades e dos saberes em função da eficiente execução de uma atividade. Nesta perspectiva, pode-se entender a Pedagogia das Competências como um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando.

¹ Esta coleção possui até o momento os seguintes volumes:

- O Coordenador pedagógico e a formação centrada na escola (2013).
- O Coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação (2012).
- O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade (2010).
- O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade (2010).
- O Coordenador pedagógico e a educação continuada (2009).
- O Coordenador pedagógico e o cotidiano da Escola (2009).
- O Coordenador pedagógico e a formação docente (2009).
- O Coordenador pedagógico e os desafios da educação (2008).
- O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança (2001).

Acerca dos saberes docentes, Tardif (2002) os define como um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diferentes de sua vida. Não apenas a formação universitária e a experiência prática do professor são os conhecimentos que utiliza e de que necessita. Na verdade o professor parece utilizar-se de conhecimentos oriundos de ambientes variados: de sua família, de seu meio cultural e de sua própria história de vida, além daqueles adquiridos na instituição universitária, dentro da escola com os pares e de sua prática de sala de aula.

Já a concepção do “aprender a aprender”, surgiu no interior do movimento conhecido como Escola Nova, em oposição à concepção “tradicional” de ensino. Trata-se de um tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana (DELORS, 1998, p. 90)

Como principais referenciais teóricos da EJA neste trabalho temos Freire (2006; 2004, 2001, 1981), Paiva (2003; 1982), Parecer nº 11/2000, Arroyo (2006), Souza (2011), Haddad (2008; 2007), Gracindo (2011), De Vargas (2006), além de teses e dissertações que versam sobre o universo da EJA sobre os mais variados aspectos.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O **primeiro capítulo** aborda alguns aspectos históricos e das políticas públicas da EJA, além de definir alguns conceitos: política, política pública, política publica educacional e educação. O **segundo capítulo** traz algumas reflexões acerca do papel exercido pelo CP dentro da modalidade EJA e sua função na formação continuada em exercício dos professores. O **terceiro capítulo** apresenta dados, análises e discussões oriundas de observações do trabalho do CP em uma unidade escolar da cidade de Anápolis-Go que ministra exclusivamente EJA.

A pesquisa se fundamenta numa abordagem qualitativa, com características etnográficas, com subsídios da pesquisa quantitativa. Como cenário da pesquisa temos uma unidade escolar da cidade de Anápolis – Goiás que é referência na modalidade e que faz parte da Rede Estadual de Educação do estado de Goiás, atendendo exclusivamente a alunos na modalidade EJA nos três turnos – Matutino, Vespertino e Noturno – oriundos de diferentes regiões da cidade e até de cidades e/ou distritos circunvizinhos, de forma que apresentam uma boa representatividade dessa modalidade de ensino. Os sujeitos pesquisados são constituídos pelo grupo de CPs da unidade escolar, cinco no total, e a coleta dos dados, realizada no período de 2012 a 2013, se dá pela análise documental, aplicação de questionários, entrevistas e observação junto ao grupo de CPs em sua atuação junto aos professores nos momentos de

planejamento. Ainda são ouvidos e observados alguns professores e o grupo gestor, a fim de entender a dinâmica de atuação do CP como uma 'ponte' entre a gestão e o grupo de professores.

O método da análise qualitativa de pesquisa é a abordagem que melhor se adequa aos objetivos deste trabalho, pois se privilegia a realização de estudos dinâmicos dos problemas, decisões e ações, negociações, conflitos, tomada de consciência que ocorrem entre participantes do estudo. A análise qualitativa prioriza a descrição e a análise de fatos no contexto em que elas acontecem, a interação entre sujeitos, pesquisador e objeto de estudo, além da ênfase no processo de conhecimento e suas inter-relações (KAWASAKI, 2008).

Neste trabalho, a investigação do papel do CP junto aos docentes da EJA, o trabalho que executam bem como as barreiras enfrentadas demandou várias etapas. Dessa forma, para esta investigação, o campo de pesquisa baseou-se na observação minuciosa da rotina de trabalho dos CPs, 5 (cinco) no total, de uma unidade escolar que oferece exclusivamente a modalidade EJA.

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, que se baseia em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado (MASON, 1998). Quanto à abordagem qualitativa, Silveira e Córdova (2009, p. 31) apontam que ela:

Não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. O cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Neste mesmo sentido, Minayo (2007) esclarece:

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 dos 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.

Estas foram, de fato, as intenções da pesquisa, isto é, investigar a atuação do CP no contexto da EJA a partir de elementos que compõem esta realidade, tais como as relações que permeiam o trabalho do CP, os valores e concepções que o norteiam, a partir de observações e coletas de dados onde o pesquisador atua também como sujeito da pesquisa, tomando para si as reflexões a respeito da temática levantada.

Ainda de acordo com a abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, essa pesquisa tem caráter exploratório, pois segundo Gil (2007), “a grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Também em relação à abordagem metodológica, temos como características da pesquisa etnográfica:

Pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo, tais como as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta, tendo como características:

- O uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- A interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- A flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- A ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- A visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- A não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- A variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- A coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

De acordo com tais premissas quanto à abordagem metodológica do presente trabalho, foram realizadas entrevistas com todos os CPs da unidade escolar como um dos principais instrumentos para coleta de dados, a fim de buscar informações acerca do papel desempenhado por estes profissionais junto aos docentes da modalidade EJA, bem como suas concepções, sentimentos e reflexões oriundos de sua prática profissional. Garcia (2008), em pesquisa sobre formação continuada para CPs afirma:

Considera-se que os depoimentos decorrentes das entrevistas são potencialmente relevantes para uma compreensão das diversas fontes de constituição dos sujeitos bem como modos de significação e sentidos construídos [...], isto porque a entrevista é uma forma de os entrevistados manifestarem a integração cognitiva e afetiva. Ela permite um caráter de interação entre as participantes, ou seja, permite desvendar a interação humana do outro e de si.

Rosa e Arnold (2008, p. 17), discutindo a entrevista como um instrumento de coleta de dados, destacam:

Toda entrevista é uma construção comunicativa de um simples registro de discursos dos entrevistados. Não se trata apenas de um simples diálogo entre entrevistador e entrevistado, mas, sim de uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

Também sobre esse instrumento de coleta de dados, Szymanski (2002), aponta:

Partimos da constatação de que a entrevista face-a-face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Segundo Manzini (2004) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semiestruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; não estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado. Optou-se neste trabalho pela entrevista estruturada. Rosa e Arnold (2008) caracterizam o roteiro das entrevistas estruturadas como um roteiro que estabelece questões formalmente elaboradas, que adota uma sequência padrão, ou seja, as perguntas devem ser feitas a todos os respondentes seguindo sempre a mesma ordem. Nesse tipo de entrevista, a linguagem apresentada é sistematizada e de preferência fechada, e as perguntas estão voltadas para a obtenção de informações através de respostas curtas e concisas.

Após o contato inicial entre pesquisador e sujeitos da pesquisa (os CPs da unidade escolar), onde foram explicados os objetivos do trabalho, as entrevistas foram realizadas no mês de Dezembro/2013 por meio de um roteiro contendo 20 perguntas (Apêndice A) que foram elaboradas segundo os objetivos da pesquisa e estruturadas numa sequência lógica que permitisse uma análise mais apurada dos dados.

As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição com o consentimento dos CPs integrantes da pesquisa, que também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pelo pesquisador (Apêndice C). Cada CP foi ouvido separadamente e não houve inibição por parte dos sujeitos da pesquisa em responderem aos questionamentos apresentados no roteiro de entrevista estruturada, talvez pelo fato de que pesquisador e sujeitos da pesquisa são colegas de trabalho, o que facilitou a dinâmica das entrevistas. Apesar dessa ‘facilidade’ de acesso aos sujeitos pesquisados, percebe-se que num primeiro momento foram percebidos sentimentos como medo, insegurança ou inquietação, que ao longo da entrevista foram substituídos por sentimentos de desabafo e segurança nos relatos. A proximidade entre pesquisador e CPs pesquisadas facilitaram as respostas, pois se instaurou um clima descontraído de ‘parceiros que vivem os mesmos problemas’, de forma que a entrevista com cada CP fluiu naturalmente como uma

conversa entre colegas de trabalho. As CPs entrevistadas não terão seus nomes divulgados, recebendo apenas as denominações CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5, mantendo-se, dessa forma, o sigilo e a identidade das mesmas. As entrevistas, apesar de terem o mesmo roteiro estruturado, tiveram diferentes durações, sendo a mais curta gravada em 7min e 47seg e mais demorada gravada em 49min e 30seg.

Além das entrevistas com os CPs da unidade escolar, outros instrumentos de coleta de dados foram utilizados: a observação dos CPs em seu cotidiano de trabalho, acompanhando sua rotina desde sua chegada até os momentos de planejamento junto aos professores e a análise documental, entre julho/2012 e julho/2013. Segundo Godoy (1995):

A análise de documentos constitui-se numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo ser também utilizada para complementar informações obtidas em outras fontes, visando a prover o pesquisador com dados complementares para a melhor compreensão do problema investigado.

Esta fase do trabalho incluiu a pesquisa e leitura de resoluções, portarias, leis, diretrizes e demais documentos que normatizam, norteiam ou legislam sobre a EJA, principalmente ao nível estadual de educação; leitura de relatórios mensais confeccionados pelos CPs, descrevendo as atividades pedagógicas realizadas junto aos professores e entregues ao seu ‘tutor pedagógico’, compreendendo o período de Agosto/2011 a Novembro/2013; leitura e análise do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da unidade.

A observação do cotidiano buscou evidenciar os elementos que de alguma forma influenciam na realidade investigada, buscando “ler nas entrelinhas” a partir do confronto dos dados coletados por meio das entrevistas e da análise documental, especialmente da análise dos relatórios dos CPs.

As entrevistas, observações e a análise documental foram realizadas num Centro de Educação para Jovens e Adultos da cidade de Anápolis/GO, o qual teve como critério de escolha a representatividade em relação à modalidade EJA, visto que, apesar de existirem outras unidades escolares que oferecem EJA na cidade, nenhuma a oferece de maneira exclusiva. A unidade escolar escolhida como campo de pesquisa trata-se de um dos centros de EJA no estado de Goiás e será mais bem caracterizado a seguir.

Vislumbra-se então o intuito deste estudo: compreender a dinâmica da função do CP dentro da modalidade EJA, entendendo como sua atuação pode afetar todo o processo de ensino aprendizagem dentro da escola ao promover, direcionar e sustentar mudanças no cenário educacional através de discussões e implementação de propostas de formação continuada em exercício aos docentes que coordena. Dessa forma, almeja-se refletir acerca da atuação do CP nas unidades escolares, principalmente na modalidade EJA.

CAPÍTULO 1 – DELIMITANDO ESPAÇOS: RESGATE HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DA EJA NO BRASIL

Antes de nos debruçarmos acerca da modalidade EJA e mais precisamente na atuação do profissional Coordenador pedagógico que atua nesta modalidade de ensino, faremos neste Capítulo uma discussão acerca dos aspectos políticos, sociais e históricos que permeiam a história da educação em nosso país, começando por definir política, políticas públicas e políticas públicas educacionais, de maneira geral e especificamente as destinadas à modalidade EJA. Na sequência, algumas reflexões conceituais em torno das concepções de EJA, o direito à educação, a qualidade na educação e os sujeitos da EJA. Seguem ainda aspectos históricos da modalidade EJA no país, chegando às atuais propostas para a modalidade no Plano Nacional de Educação (PNE) e concluindo com alguns direcionamentos metodológicos que sustentam as discussões propostas neste trabalho.

1.1. Política pública: definições

Falar de políticas públicas implica, antes, entender melhor o que seria política de um modo geral. A palavra tem sido muitas vezes utilizada em tom até mesmo pejorativo ao designar a “(in)atividade” dos agentes públicos, nem sempre devidamente direcionada ao interesse coletivo.

Brzezinski (2012) afirma ser complexo conceituar o termo “política”, sendo muito influenciado por questões ideológicas e ainda reforça:

Até os dias atuais, a política (grifo da autora) permanece como um objeto de investigação muito intrigante, assim como o são os estudos concernentes ao governo, ao Estado, ao poder e à sociedade no campo da Ciência Política e das Políticas Educacionais de corte social, pois são temáticas que não se esgotam em termos de domínio da natureza da ação política concreta, base de intervenção dos partidos, dos homens políticos com as suas particularidades, paixões, fracassos e, frequentemente, os seus jogos e futilidade.

Stromquist (1996) apresenta duas acepções ou origens etimológicas da palavra política, derivada de *politic* ou *politics* significa a arte ou a ciência de governar, regulando e controlando os homens que vivem em sociedade, ocupando-se da organização, administração e direção de unidades políticas, como nações e Estados; ou ainda dos termos *policy* ou *policies* cujo sentido é o de um método ou curso de ação definido e selecionado – seja por

instituições, grupos, indivíduos ou governos – entre diferentes alternativas e à luz de determinadas condições, para determinar decisões presentes ou futuras.

Souza (2006, p. 26) entende política pública como o campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. A formulação de políticas públicas constitui-se em instrumentos por meio dos quais os governos democráticos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Podem ainda ser entendidas como uma ação governamental intencional, com objetivos a serem alcançados, visando o interesse público.

No entendimento de Azevedo (1997, p. 5), a concepção de política pública está vinculada aos recursos de poder operados pelo poder público, sendo definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado, mantendo estreitos vínculos com as relações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. As políticas públicas existem em função da sociedade e para atender aos seus interesses, daí seu caráter dinâmico. Uma vez que as demandas sociais se modificam e evoluem ao longo do tempo, há de se esperar que as políticas públicas também se modifiquem a fim de atender às expectativas impostas pela sociedade.

Segundo Giron (2012, p. 3), temos que:

As políticas estão sempre em processo de construção, de vir a ser, pois são fruto de múltiplas leituras de mundo, realizadas por diferentes atores sociais que estão inseridos num contexto contínuo de interpretações e reinterpretações de mundo, não podendo, portanto, ser analisadas somente como procedimentos de produção e implementação (alguém que pensa e alguém que executa); a formulação e a efetivação das políticas públicas são procedimentos que vão acontecendo ao longo do processo, e que sofrem modificações e inferências dos diferentes setores envolvidos.

De acordo com Stromquist (1996), as políticas públicas podem assumir diversos formatos: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e departamentos governamentais, resultados apurados por comissões apontadas pelos governos ou ainda ser estabelecidas por organismos internacionais, por meio de conferências também internacionais, e criam para os países um compromisso moral de seguirem recomendações específicas, embora não sejam convenções e, portanto, não imponham nenhuma obrigação legal. As políticas públicas serão aqui compreendidas na segunda acepção do autor, isto é, como uma ação planejada do poder público em função dos interesses da sociedade.

Quanto à abrangência ou esfera de atuação, as políticas públicas podem ser as mais diversas, relacionadas ao campo da saúde, segurança, cultura, moradia, educação, entre tantas outras. No campo da educação as políticas públicas ainda subdividem-se quanto ao foco de atuação, isto é, podem ser direcionadas à educação básica, educação superior, educação inclusiva/especial, educação indígena, educação profissional, educação quilombola, educação de jovens e adultos, entre tantas outras. Neste trabalho, o foco são as políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos.

1.2. Políticas públicas educacionais e a EJA

A educação e suas finalidades está diretamente relacionada aos interesses da sociedade, vinculada a uma concepção desejável de homem e de sociedade que se pretende construir. É preocupante como o Brasil desmerece essa relação no que diz respeito às políticas públicas. É possível observar uma forte tendência de alinhamento entre política educacional e política econômica. As reformas são intencionais, planejadas para contribuir na manutenção dos projetos do governo, que conta com o apoio financeiro dos organismos internacionais (SILVA; PRADO; BRITO, 2011).

Nossa sociedade é multifacetada e deve ter sua pluralidade atendida no que se refere às necessidades educacionais, de forma que as políticas públicas devem ser implementadas e avaliadas constantemente para atender às demandas sociais vigentes num determinado momento. Nesse contexto, a EJA insere-se no campo das demandas por políticas públicas educacionais, que deveriam ser de Estado, posto que representa a necessidade de uma parcela considerada da população que não conseguiu, por algum motivo, concluir sua escolarização em idade própria. Cada vez mais se reconhece o dever do Estado em garantir a estes cidadãos a oportunidade de retomar seus estudos, desde a alfabetização à conclusão da Educação Básica e, a partir daí, o ingresso no Ensino Superior.

Segundo Germano (1993, p. 101), as políticas educacionais consistem num:

Conjunto de medidas que são propostas pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho do ensino (escolar ou não). Ela visa essencialmente à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formulação de intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da concepção de mundo dominante (com vistas a contribuir para legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida), [...] além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.

A partir dos conceitos para política pública citados anteriormente, percebe-se a diversidade de ideologias que permeiam tais concepções. Dessa forma, seguiremos neste trabalho o conceito de política pública que a coloca como resultado das pressões da sociedade sobre o estado.

Paiva (2003, p. 29) cita que:

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político.

Como já mencionado, as políticas públicas de um modo geral são instrumentos por meio dos quais o poder público planeja e desenvolve ações visando atender às demandas sociais. No campo educacional, as políticas públicas são essenciais, constituindo elementos decisivos para se definir os rumos a serem seguidos pela educação no país, em função das expectativas e necessidades da população de um modo geral.

Para Azevedo (1997) as políticas educacionais devem articular-se com o planejamento global de uma determinada sociedade, visto que o projeto de sociedade que se pretende construir é determinante para se definir políticas e planos de ação no campo educacional.

Frente às discussões dos autores apresentados em torno da definição e da importância das políticas educacionais, podemos concluir que elas se sustentam a partir das necessidades da sociedade, as quais são muito diferentes e com diferentes focos para seus indivíduos, de forma que as particularidades de cada um nem sempre são atendidas. Suas ações muitas vezes são definidas a fim de manter a relação opressor-oprimido, patrão-empregado, ou seja, direcionam a sociedade e particularmente a educação ao dualismo social e para a “luta de classes”. E se lembrarmos de que a EJA por si só já trabalha com a “diferença” sobre os mais variados aspectos, sendo também “atrelada” ao mundo do trabalho, poderemos admitir que as singularidades de sua multifacetada clientela nem sempre podem ser atendidas pelas políticas educacionais vigentes.

Ao longo da história da educação brasileira, vimos estas políticas serem implementadas no sentido de marginalizar e desqualificar cada vez mais a EJA, numa falsa impressão de que o “direito” à educação é oferecido de forma igualitária aos seus sujeitos. Nesse sentido, Paiva (2005, p. 27) nos aponta que:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Corroborando o atendimento a esse “direito” as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), em relação à garantia de atendimento aos sujeitos da EJA, coloca que:

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Ainda em relação ao direito à educação conferido ao aluno da EJA e a busca pela “igualdade” desse direito, o mesmo documento oficial traz as funções da EJA, tais como se segue:

A **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do

trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

A **função permanente da EJA**, que também pode se chamar de **qualificadora**, propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.

Como se vê, as funções da EJA deixam claro que o foco não é o resultado em si, e sim o processo. Em termos de “qualidade”, a modalidade busca reconhecer que, de fato, a diferença neste alunado existe, devendo ser respeitada, mas que nem por isso deixa de defender uma “igualdade” de direitos. Cabe aqui salientar que não se pode delegar a EJA a função de “salvar” pela educação esses indivíduos por tanto tempo marginalizados na sociedade, pois estaríamos mais uma vez ao longo da história considerando o processo educacional como “redentora”² de todos os males da nação, numa visão ademais “otimista”³ da educação, colocando-a como propulsora de mudanças sociais e requisito para o desenvolvimento do país.

Ocorre que muitas vezes a EJA acaba se tornando uma modalidade de “aligeiramento” dos estudos, na intenção de oferecer uma certificação que cada vez mais é exigida pelo mercado de trabalho. Na intenção de “reparar” de alguma forma a escolarização que não foi, por algum motivo, realizada em idade apropriada, muitas vezes coloca-se em risco a própria qualidade desta educação, que nem sempre leva em conta o perfil destes alunos e suas necessidades específicas em termos de formação e não apenas de certificação.

Segundo Araújo (2003, p. 2) “a escola já exerceu o papel de redentora da humanidade, de equalizadora social e tenta, agora, firmar-se no papel de mediadora na transformação da sociedade brasileira”. Nesse sentido, De Vargas (2006, p. 182) aponta que:

A EJA, no cenário educacional brasileiro, impõe-se como dever do Estado, frente a uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria. Reconhecer essa dívida social é assumir um compromisso com a redução do processo de exclusão social em que vive grande parte da população brasileira.

²Luckesi (1994), apresenta três tendências filosóficas responsáveis por interpretar a função da educação na sociedade: a Educação Redentora, a Educação Reprodutora e a Educação Transformadora da sociedade. A primeira é otimista, acredita que a educação pode exercer domínio sobre a sociedade (pedagogias liberais). A segunda é pessimista, percebe a educação como sendo apenas reprodutora de um modelo social vigente, enquanto a terceira tendência assume uma postura crítica com relação às duas anteriores, indo de encontro tanto ao “otimismo ilusório” quanto ao “pessimismo imobilizador” (pedagogias Progressivistas).

³Cunha (1977), autor que dedica boa parte da sua obra pesquisando a educação brasileira, nos traz essa discussão em torno da função “redentora” da educação, fazendo uma crítica à mesma, bem como defendendo a função “social da educação”, enfatizando que a “igualdade” no direito à educação é uma questão legal. De fato as pessoas não são iguais, de modo que as conquistas de cada um são diferentes. Mas a igualdade perante a lei deve ser garantida.

Deste modo, a EJA deixa de ter um caráter meramente compensatório ou assistencialista e se configura cada vez mais como um direito. Sua função reparadora se justifica na medida em que é preciso reconhecer que o Estado brasileiro, ao longo de sua história, falhou, pois não garantiu a todos o acesso à educação.

Reconhecendo que garantir o acesso à educação ao sujeito da EJA não é mero “pagamento” de dívida social, podemos reforçar a concepção do que seria EJA, assim como exposto:

Cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os adultos passam a maior parte da sua vida nesta condição, e muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos. Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Ainda neste contexto, Paiva (2006) reforça que:

Em 1997, com a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha o significado da Educação de Jovens e Adultos passa a se consolidar como um direito humano fundamental, com a garantia de educação básica a todos os cidadãos independentemente da idade e a adoção da concepção de educação continuada como uma exigência de aprendizagem ao longo da vida humana, que inclui ações educativas de etnia, gênero, profissionalização, meio-ambiente, cidadania, dentre outros, o que leva a uma ressignificação dos processos de aprendizagem pelos quais os indivíduos se produzem e se

De fato uma das principais motivações para a retomada dos estudos pelo jovem ou adulto ainda é a busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, esta não pode ser a única finalidade da EJA, que deve, sim, representar a oportunidade de desenvolvimento nos diversos aspectos e, inclusive, da conscientização necessária ao exercício da cidadania.

E cabe frisar que a EJA, para se fortalecer, carece de mobilizações de todos os setores da sociedade, contando com a participação de todos os cidadãos, numa ação colaborativa e estruturada. Reconhecer a intersetorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital), e nelas todos os setores em prol da inserção, permanência e conclusão de todos os níveis educativos, bem como da sociedade civil, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, das culturas da comunicação, entre outras (BRASIL, 2009).

Nos termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA como direito de cidadania deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e consequente ao direito público subjetivo. É importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.

As políticas educacionais relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, segundo Friedrich et al. (2010), têm se relacionado à necessidade de prestar contas à comunidade internacional sobre os índices de analfabetismo, levantando a necessidade de que o estado buscase encontrar soluções imediatas para acabar com o analfabetismo. Vincula-se ainda aos diversos movimentos populares visando exigir os direitos sociais, entre os quais destaca-se a educação. Os autores denunciam ainda o predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais as quais, ao mesmo tempo em que se baseiam no discurso da equidade e democratização, estimulam a exclusão de determinadas modalidades de ensino por meio de desobrigação governamental.

Observa-se que os baixos níveis de escolaridade da população continuam sendo tratados pelo poder público de forma secundarizada, com ações descontínuas e, predominantemente, resumidas às iniciativas de alfabetização. As iniciativas existentes no campo da EJA são, em sua maioria, expressões de uma política fragmentada para a educação da classe trabalhadora, apontam, em seu conteúdo, para a persistência do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro, mantendo uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização, substituído por mecanismos de certificação. Trata-se de uma concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo

societário do capital, que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia (RUMERT, 2007).

Não se nota uma política pública voltada para a EJA em caráter contínuo e estruturado, mas apenas algumas estratégias isoladas e praticamente emergenciais cujos objetivos são igualmente imediatistas e de acordo com os interesses do capital. Defende-se, neste estudo, que a EJA de fato seja considerada uma modalidade de ensino, com particularidades que precisam ser consideradas de modo a atender não apenas aos interesses do mercado, mas as necessidades de formação do jovem e do adulto que por algum motivo não puderam estudar em idade apropriada. Uma formação de caráter emancipador, que os torne não apenas expectadores ou consumidores de tecnologia, mas efetivos produtores e, principalmente, com visão crítica da realidade que o cerca.

1.3. EJA: suas concepções, seus sujeitos e o papel docente

Antes de discutirmos neste capítulo os aspectos históricos da EJA no Brasil, cabe focarmos em alguns conceitos importantes que embasarão futuras discussões em torno da modalidade, dos profissionais que nela atuam e dos sujeitos que acolhe, visto que é importante que se entenda o que é “educação” e por consequência, “educação de jovens e adultos”, suas concepções e a questão da “qualidade na educação”, relacionando-a com o contexto da EJA. Por fim, traçaremos o perfil do aluno da EJA e o papel do professor junto aos mesmos.

Defenderemos neste trabalho, diante das diferentes concepções de educação, a concepção da educação problematizadora e libertadora concebida por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1962)⁴. Dessa forma, verifica-se que a educação preocupa-se com a formação global do indivíduo, sob todos os aspectos. Freire (1962), um dos grandes educadores do Brasil e que esteve ligado à luta por uma educação para o povo, enxergava a educação sob uma ótica política, levando o educando a ter “consciência” de sua autonomia e da necessidade de sua “libertação” enquanto sujeito. Ele criticava muito a chamada “educação bancária”, onde apenas se deposita conhecimento em alguém. Dessa forma, fazendo-se a devida relação com a EJA, sabemos que os sujeitos que nela adentram já trazem uma grande carga de conhecimentos, que já faz parte de seu conhecimento construído, ainda que fora dos ambientes formais da escola. Assim, conforme Freire (2006) pregava, a construção do

⁴ *Pedagogia do Oprimido* é uma das principais obras de Paulo Freire. Escrita em 1962, durante seu exílio no Chile, no período da ditadura militar, só foi publicada no Brasil em 1974, trazendo uma nova forma de encarar a relação professor – aluno – sociedade. Neste trabalho é utilizada a 44ª Edição da obra, datada de 2006.

conhecimento se dá de forma dialógica e seria contraditório encarar o aluno jovem e adulto, assim como qualquer aluno, com um “banco” de informações descontextualizadas.

Freire (2001, p. 16) defende uma escola para o povo, conforme segue:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Para Morais (2009) as pessoas nunca deixam de aprender, mesmo aquelas que deixaram seus estudos quando jovens. A ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para o indivíduo e uma perda enorme para a cidadania. Hoje, existe um nível de ensino que se dispõe a trabalhar com pessoas que interromperam sua atividade escolar, sendo conhecido como EJA.

Para Souza (2011, p. 12), o estudo desta modalidade justifica-se a partir do seguinte pressuposto:

É uma maneira de aprofundar os conhecimentos sobre vários aspectos: as características dessa modalidade educacional, os desafios históricos que a educação pública no Brasil enfrenta, a realidade social do país e as contradições que geram a busca pela EJA e a formação e a prática dos professores dessa modalidade.

A EJA na atualidade é uma alternativa para que as pessoas possam retomar seus estudos, dando garantias de uma formação profissional e intelectual, representando um novo começo e é ainda um direito de todos aqueles que não tiveram acesso à escola ou mesmo aqueles que não conseguiram completar seus estudos. Contudo, contrariando o exposto anteriormente, suas propostas curriculares são bastante compactas, podendo vir a dificultar a aprendizagem dos alunos devido à sobrecarga de conteúdo em um curto espaço de tempo (MORAIS, 2009).

A partir dessas discussões, podemos levantar agora algumas concepções para a EJA, que nem sempre seguem uma mesma trajetória ou tem os mesmos objetivos. Segundo Souza (2011, p. 114),

concepção é o ponto de partida que norteia um pensamento, um argumento, uma prática. É o que fundamenta a ação. A ação é produzida e sistematizada na prática humana, passando a orientar as atitudes por algum tempo, até que a nova concepção seja produzida e reorienta as relações, as ações.

Dessa forma, é importante que tracemos as concepções da EJA em relação ao processo educativo e à visão de mundo e sociedade dos sujeitos que nela estão inseridos, o que engloba alunos e docentes. De Vargas (2006, p. 188) ainda aponta que “não é possível

falar em EJA sem conceber uma interação de diálogo intenso e permanente entre as diferentes áreas do conhecimento que possibilitam o discernimento das formas de inserção do aluno trabalhador no mundo atual”

Um projeto de educação interdisciplinar e, mais ainda, transdisciplinar, é indispensável para se proporcionar ao aluno da EJA uma formação abrangente, onde as diversas áreas de conhecimento se interrelacionem, produzindo sentido. Vislumbra-se uma formação integral, crítica, de caráter efetivamente emancipador do indivíduo.

Miletto (2009, p. 87) categoriza as concepções da EJA da seguinte maneira: “EJA na lógica do atalho”, “EJA como direito mutilado”⁵ e “EJA, desafios de uma construção coletiva”. Segundo o autor:

A primeira concepção caracteriza-se pela ênfase quase exclusiva nos processos de certificação e pela insipiência ou pela total ausência de apropriação e valorização das experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos da EJA, implicando em uma construção que pode assumir características autoritárias e burocratizadas de uma educação para jovens e adultos. Outra importante característica presente nessa concepção é uma abordagem individualista dos processos de aprendizagem.

Na segunda concepção, as experiências culturais dos alunos da EJA são consideradas nos processos educativos, todavia em uma perspectiva de certificação para a inserção subordinada no mercado, mantendo-se o paradigma da *dualidade*⁶ (grifo nosso) do sistema educativo. O foco da ação educativa ao considerar as especificidades dos indivíduos começa a constituir uma educação de jovens e adultos.

Na terceira concepção, os processos formativos partem das experiências culturais dos alunos, buscando-se uma formação integral, desenvolvendo plenamente todas as potencialidades humanas. Trata-se da construção coletiva de práticas pedagógicas efetivamente democráticas.

A primeira e a terceira concepção de EJA merecem destaque, pois são antagônicas em sua essência. A primeira considera o aluno como “ignorante”, numa visão tradicional e puramente instrumental, “em que era valorizada a técnica de ensino, a memorização, a decodificação, enfim, o montar e o desmontar palavras, sem a preocupação com processos educativos que permitissem o estabelecimento de relações entre o mundo da vida e o mundo escolar” (SOUZA, 2011, p. 27).

A terceira é baseada na relação dialógica proposta por Paulo Freire:

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2006, p.58 e 78).

⁵ Expressões retiradas da palestra proferida por Gaudêncio Frigotto na II Jornada de Educação de Jovens e Adultos no dia 21/11/2007 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

⁶ A “*dualidade*” na educação foi descrita por Saviani (2007), ao discutir a relação entre trabalho e educação.

Logo, a construção do conhecimento, nesta concepção, se dá de uma forma dialógica e coletiva, considerando que estes alunos da EJA já trazem conhecimentos “acumulados”, onde “os conteúdos do mundo deveriam ser identificados aos sujeitos da educação e então se tornariam parte dos conteúdos escolares. Dessa forma, a educação teria uma função social de ensinar a ler, escrever e, especialmente, trabalhar com a leitura do mundo, numa perspectiva de conscientização política” (SOUZA, 2011, p. 27).

No que tange essas concepções, devemos nos perguntar quais reais necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. Para Ramos (2011, p. 777) temos que:

Os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento. Suas experiências educativas – formais ou não – lhes proporcionaram aprendizagens que devem se constituir como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam a educação formal. Isto exige repensar tempos e espaços curriculares.

A autora discute uma dualidade educacional: formação para o trabalho ou para o mundo acadêmico? O que ensinar para a EJA? Qual seu currículo ideal? Como produzem ou produziram os conhecimentos que postam (conhecimento de mundo)? Quais suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios? Como articular os conhecimentos prévios (seu estar no mundo) frente aos disseminados pela cultura escolar? Como o sujeito-professor da EJA pode interagir com os sujeitos-alunos EJA nessa relação de múltiplas aprendizagens?

Tentando responder a essas perguntas buscaremos avaliar se nossa prática se fundamenta numa abordagem tradicional, ou seja, ao aluno será “transmitido” conhecimento, ou numa abordagem dialógica e problematizadora, defendida por Paulo Freire, conforme Souza (2011, p. 115) aponta que “caracteriza-se pela busca de interação entre homem e mundo, sendo o sujeito entendido como elaborador e criador de conhecimentos”. Ainda segundo a autora, nesta concepção da educação e da EJA “existe uma preocupação com o desenvolvimento da consciência política, mediante o trabalho coletivo e a valorização da prática social dos sujeitos do processo educativo”. Para De Vargas (2006, p. 183) “a escola apresenta dificuldades no seu cotidiano para reconhecer os saberes dos educandos jovens e adultos, construídos nos espaços sociais de trabalho e para estabelecer um diálogo com esses saberes”. A autora ainda reforça que:

Os alunos dos cursos destinados aos jovens e adultos trabalhadores excluídos do sistema escolar na sua infância construíram seus conhecimentos no movimento das suas relações familiares, do mundo do trabalho, da vida social, dos grupos religiosos e políticos, entre outros, constituindo um amplo e complexo espectro de tipos de interação, onde os saberes divididos se

estendem a todos os aspectos de seus modos de vida (DE VARGAS, 2006, p. 183).

Frente a esses saberes tão diversos dos sujeitos da EJA, torna-se difícil “qualificar” ou “desqualificar” tais bagagens de conhecimento, de modo que nos vimos envoltos agora na questão da “qualidade” da educação oferecida na EJA. Façamos uma breve discussão em torno dessa temática, pois nos leva a refletirmos que tipo de EJA defendemos para esses sujeitos que nela adentram. Isto posto, verifica-se que nas discussões acerca da educação, é recorrente a questão da “qualidade”. Em todos os discursos educacionais se prega a tão aclamada “qualidade na educação”. Mas o que representa esse conceito e como isso se relaciona com essas discussões em torno da EJA? Conforme cita Alves (2012, p.1):

O tema qualidade de ensino vem sendo amplamente debatido em diversos setores da sociedade nos últimos anos. Essa preocupação social com a qualidade na educação surge após a constatação de que o objetivo inicial da universalização do acesso e permanência dos alunos na escola vem sendo atingido quase que totalmente. Verifica-se, então, que não é somente necessário que o aluno esteja frequentando a escola, é preciso que esta educação tenha qualidade. Nasce daí o debate e a busca pela qualidade da educação.

A educação se configura como a base do desenvolvimento humano e social. O direito assegurado constitucionalmente de ensino fundamental para todos vai além do mero aprender a ler e a escrever com autonomia, implica também o domínio suficiente, para, em processo de aprendizado continuado se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade das exigências do mundo contemporâneo, no âmbito social ou profissional (PAIVA, 2006).

A partir das afirmações de Alves (2012) e Paiva (2006), podemos concluir que o papel da educação e a qualidade da mesma ultrapassa o mero acesso do aluno à escola; são vários os aspectos envolvidos nesse sentido, o que nos faz refletir acerca do quão complexo torna-se definir “qualidade” na educação.

Muitas vezes, dentro da modalidade EJA, comenta-se que o ensino não é de “qualidade”, que os alunos são “desqualificados” ou “inferiores”. Mas o que pode ser considerado um ensino de “qualidade” quando se observa o contexto da EJA? Esta modalidade de fato oferece a “mesma” educação, sem distinção, conforme garantido por lei?

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações. O exame da realidade educacional evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a

produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Fruto do desenvolvimento capitalista e da revolução industrial, o termo ‘qualidade’ busca uma excelência em produtos e serviços prestados, sendo designada atualmente na contemporaneidade como ‘qualidade total’. No entanto, a educação não pode ser tratada como um negócio e o aluno como um produto, pois a educação é um processo e está tratando de seres humanos, que precisam aprender a entender o mundo, inclusive as relações de dominação pelo qual são submetidos neste sistema de exclusão social para terem capacidade de compreensão, luta e de resistência (ALVES, 2012).

Para Freitas (2012, p. 385), a escola vive os tempos do “neotecnicismo”⁷, onde a ‘meritocracia’ as expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus, recompensas e punições) e todo o gerenciamento da educação se dá aos moldes de uma empresa, responsabilizando, pressionando e cobrando a escola pela qualidade que oferece. De acordo com a meritocracia e a responsabilização da escola pela qualidade da educação, o autor discute que:

Ela (a meritocracia) está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido e se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Logo, o conceito de ‘qualidade’ no campo educacional merece cuidadosa reflexão, inclusive quando se trata da modalidade EJA, visto que esta por si só já trabalha com a “diversidade” e que não segue “padrões”. Assim, a qualidade na escola deve ser pensada sob a ótica da “qualidade social”, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Deste modo, um único modelo ou padrão de ensino seria insuficiente para acolher e atender esta diversidade de sujeitos, saberes, interesses e necessidades. É importante reconhecer a desigualdade existente – ainda mais latente na EJA – e tratar desigualmente os

⁷ O autor afirma que a “pedagogia tecnicista” de outros tempos da história da educação brasileira volta a ter espaço, com preocupações em torno das técnicas e não dos fins da educação.

desiguais para que se garanta condições aos trabalhadores e seus filhos de acesso crítico aos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade.

A qualidade social da educação mostra-se humanizadora, promotora da emancipação humana, quando coloca a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania, a necessidade de igualdade de condições de acesso, permanência e êxito na apropriação dos bens historicamente construídos pelo homem, a gestão democrática da escola pública e seus mecanismos de participação popular e o reconhecimento dos profissionais da educação, por meio da escola cidadã (ALVES, 2012).

Também na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, temos uma discussão pertinente em torno dessa temática da ‘qualidade’ na educação, a saber:

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com **qualidade social** (grifo nosso) e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série.

Dessa forma, percebe-se que discutir ‘qualidade’ da educação passa pelo reconhecimento de diferentes contextos na sociedade, o que vai ao encontro da EJA como uma modalidade que requer uma visão diferenciada e particular, pois acolhe indivíduos em ‘desvantagem’ social, marginalizados sob os mais variados aspectos na sociedade.

Não é o intuito deste trabalho aprofundar nesta temática da ‘qualidade’ na educação. Os questionamentos e reflexões realizadas até aqui servem apenas para posicionar a modalidade EJA e seus atores (discentes, docentes e demais profissionais da modalidade)

dentro desta discussão e de que maneira isso pode influenciar a modalidade como um todo. Feitas as primeiras considerações acerca do foco da EJA, em termos de educação de ‘qualidade’, cabe aqui traçarmos o perfil dos alunos da EJA.

Sousa e Cunha (2010, p. 2) assim os descrevem:

Os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. São pessoas que vivem no mundo do trabalho, capitalismo, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos e nada disso deve ser relevado no processo educacional. É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade.

Arroyo (2006, p. 35), por sua vez, assim afirma:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Dessa forma, podemos apontar que os sujeitos da EJA possuem características próprias, sendo que a questão das diferenças de idade numa mesma sala (‘jovens’ e ‘adultos’) é uma mera observação. Há que se reconhecer que estes alunos não são mais crianças e que necessitam de uma ‘pedagogia’ diferenciada. Geralmente já estão inseridos no mercado de trabalho ou na busca por essa inserção, de modo que a escolaridade (ou a falta dela) é um aspecto valorado no mundo do trabalho. São sujeitos já independentes e já com certa autonomia, trazendo uma vasta ‘coleção’ de conhecimentos acumulados ao longo da vida, de modo que não podemos considerá-los como ‘fracassados’ educacionalmente, como foi feito ao longo da história. Observa-se, portanto, que a diversidade e a heterogeneidade reinam absolutas dentro da modalidade, o que, como educadores, nos leva a profundas reflexões a cerca de qual caminho pedagógico mais eficiente devemos trilhar para atender os anseios de tais sujeitos da EJA. Apesar de existirem políticas educacionais sugerindo uma formação de professores específica para atender todo esse contexto heterogêneo da EJA, percebe-se que o professor, em sua ‘falsa autonomia’, decide seu percurso pedagógico e metodológico, muitas vezes ignorando ou desconhecendo tais especificidades no atendimento à modalidade.

Assim, buscar constantemente novas metodologias que facilitem e dinamizem o trabalho do educador em sala de aula faz parte do cotidiano pedagógico e é papel da escola encontrar alternativas facilitadoras da aprendizagem, de modo a contextualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula e aproximá-los do dia-a-dia do aluno. A EJA enfrenta problemas para encontrar profissionais com esse perfil diferenciado. Às vezes não existem profissionais preparados para atender às expectativas de um público de alunos que esteve fora da escola por muitos anos e precisa encontrar na escola formas atrativas de aprender e que leve em consideração sua bagagem de vida acumulada e muitas vezes o educador ignora essa bagagem. Nesse sentido, De Vargas (2006, p. 192) esclarece que:

Repensar os processos de ensino-aprendizagem na EJA implica discutir os princípios de *formação continuada*, de *participação* e *diálogo* (grifo da autora) que permitam trabalhar com as diferenças entre alunos e professores, alunos e alunos considerando seus costumes, seus comportamentos, as instituições a que pertencem, como parte integrante de seus contextos, visando a uma maior percepção da lógica própria dos sistemas de relações que permita encontrar a unidade na pluralidade.

Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006). Dessa forma, constata-se que lidar com a clientela de alunos da EJA requer atenção especial por parte de toda a organização escolar, envolvendo gestão, professores e coordenadores pedagógicos, que necessitam de formação específica para lidar com tal público.

Souza (2011, p. 17) também reforça os conhecimentos do ‘mundo da vida’ trazido pelos sujeitos da EJA e que estes anseiam ampliá-lo. Acerca de como trazer este ‘mundo’ para o processo de ensino aprendizagem, a autora aponta:

Ao profissional crítico cabe a tarefa de explorar aspectos da trajetória de vida dos sujeitos concretos, reais, e buscar construir relações entre os saberes da vida e os conteúdos necessários a um aprendizado que vá além do estágio em que o sujeito se encontra. Um aprendizado que tenha sentido de ampliar as ferramentas culturais, ideológicas e políticas para lidar com o mundo.

Ao professor é lançado o desafio de engajá-los e atraí-los para a continuidade dos estudos, bem como o de estudar aspectos da realidade deles, planejando aulas que possam motivar e permitir aos alunos que estabeleçam relações entre os conteúdos conhecidos e aqueles que se buscam conhecer (SOUZA, 2011).

Muitos educadores se perguntam: ‘para que a EJA?’ Responder a essa pergunta merece uma reflexão acerca dos sujeitos que a acolhem. Sujeitos esses que tem ‘pressa’, anseiam por conhecimento, pois enxergam que estando afastados da escola ‘perderam’ muito tempo. São pessoas invisíveis na sociedade, que por diferentes motivos retomam sua busca por conhecimento. Voltando ao ambiente escolar se deparam com uma série de desafios: diferentes idades, diferentes culturas, diferentes professores, diferentes metodologias de ensino, enfim, a escola não é mais a mesma. Mas um dos desafios na EJA é exatamente esse: trabalhar a heterogeneidade, as adversidades e diversidades a favor da construção do conhecimento, tentando humanizar o processo de ensino aprendizagem. A bagagem que estes sujeitos trazem quando à escola retornam é grande e necessita ser aproveitada e nem sempre se encontram professores capazes de valorizá-la. Para De Vargas (2006, p. 183):

Na EJA, a construção do currículo deve ter por base o princípio dialógico, que possibilite cada vez mais a participação de coordenadores, professores, alunos, chefes de unidades operacionais e funcionários, todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que pretenda atingir o ensino de qualidade na busca da formação consciente da cidadania.

Não existem receitas prontas. Há que se buscar estímulos e formas de incentivo o tempo todo, onde a flexibilidade deve ter espaço garantido para o devido acolhimento a esses sujeitos da EJA. E se estes educadores não existem, é necessária sua construção através de formação continuada no exercício de sua profissão.

1.4. EJA: Um pouco de História

Traçaremos aqui como a EJA foi construída ao longo da história brasileira num contexto social, político e econômico da sociedade. Lembrando que quando fazemos um histórico sobre alguma modalidade educacional estamos fazendo uma história das políticas públicas, pois a educação é fruto do projeto educacional estabelecido pelo governo.

A EJA é uma modalidade ‘marginalizada’, mas vale lembrar que a educação, de forma geral, não foi prioridade ao longo de nossa história, se desenvolvendo precariamente e com poucos recursos. A EJA tem assumido características diversas e de acordo com Friedrich et al. (2010) a sua história confunde-se com a própria história do país.

Paiva (2003, p. 37) cita que o fenômeno caracterizado como “entusiasmo pela educação”⁸, parece tomar forma definida durante a segunda década do século XX, chegando-se a conceber a educação como “redentora da nação” e por isso ocorreu uma expansão dos movimentos pela redução do analfabetismo. De Vargas (2006, p. 183) também reforça que “houve um aumento das políticas públicas de educação de adultos paralelamente ao aumento das migrações internas”. Em relação a este processo, a autora enfatiza que:

A migração se materializa na educação de jovens e adultos trabalhadores, introduzindo nas salas de aula o quadro multifacetado das condições socioculturais e econômicas que estabelecem as alteridades entre regiões, estados e municípios brasileiros, e ainda, dentro destes, entre os diferentes grupos culturais que os compõem (DE VARGAS, 2006, p. 183).

Logo, as questões educacionais ‘preocupam’ o poder público há pouco tempo em nossa história, de forma que a atenção a uma modalidade específica como a EJA ainda parece distante e quando ocorrem é apenas na busca de uma compensação quantitativa na educação da sociedade. Neste cenário, a educação popular, e por consequência a educação de adultos, foi pouco valorizada.

Fazendo então um breve retrospecto desse período anterior ao século XX, temos que à época da colonização os jesuítas se ocupavam principalmente da alfabetização dos meninos da terra, dos filhos dos gentios e dos filhos dos portugueses e também da conversão dos indígenas pela catequese e pela instrução. Após sua expulsão do país em 1759, temos, no período imperial (1822 – 1899), o processo de institucionalização do ensino. Houve a expansão da educação primária para as camadas populares, mas o ensino secundário e superior foram, como sempre, destinados às elites, com a educação de adultos sendo colocada como uma maneira de ‘civilizar’ a população, composta em sua maioria por analfabetos, sob a “égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 261). Vale ressaltar que o principal objetivo desse ‘ato de solidariedade’ era tornar a população apta a votar, visto que aos analfabetos era negado tal direito. Também é válido acrescentar que para Abreu (2006), de acordo com as novas produções historiográficas, em Goiás no século XIX já haviam iniciativas de educação de adultos com aulas noturnas e escolas em aldeamentos indígenas.

No período da Primeira República (1899 – 1930), temos ainda o analfabetismo como uma das chagas da população, sendo relacionada muitas vezes com o ‘subdesenvolvimento’ do país. Segundo Paiva (1987, p.15), “o analfabetismo era considerado

⁸ Nagle (1974) cunhou os termos “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, em sua tese de doutorado, onde discute a corrida pelo processo de escolarização básica da população como parte de um projeto político de mudanças nas estruturas da sociedade.

uma vergonha nacional, uma doença que assolava toda a sociedade brasileira e deveria ser erradicado através de campanhas de alfabetização. A educação por sua vez, teria um papel importante na elevação cultural do país”. Temos então, nesse período, uma intensa mobilização em torno da alfabetização de adultos, num movimento denominado “entusiasmo pela educação”.

Partindo dessas discussões, um recorte histórico para essa análise se dará principalmente a partir da segunda metade do século XX, época na qual a educação de adultos passou a ter lugar nos debates políticos e sociais em todas as esferas da sociedade. Para Aranha (2008, p. 293):

O século XX foi marcado por transformações cruciais em todos os pontos de vista – social, político, econômico, cultural –, além de nos ter introduzido na sociedade da informação, com consequentes desafios para o educador. Talvez o principal deles seja ainda estender a educação unitária e leiga a toda a população.

Ainda neste sentido, Souza (2011, p. 42) reforça que a partir do século XX existiam “de um lado, idealizadores da educação que tentavam fortalecer o lugar dela nos debates políticos e, de outro, havia a organização popular que seria adensada com as mudanças advindas das relações econômicas e da reorganização dos espaços rural e urbano”.

Entende-se então, a partir deste momento, que a educação é um ‘direito’ que deve ser respeitado e estendido a todos. Neste sentido, começam então as primeiras iniciativas mais concretas destinadas ao ensino de adultos, com legislações específicas e recursos (mesmo que parcos). A EJA então começa a ter certa ‘prioridade’.

Na era Vargas, segundo Friedrich et al. (2010), a educação de adultos chegou a ser concebida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população, considerada fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos. Em sua gestão, Vargas solicitou em 1930 que o ministro da educação Francisco Campos elaborasse uma reforma educacional e Campos só organizou o ensino das elites (ensino secundário, comercial e superior). Governando sem uma Constituição Nacional no período de 1930 a 1932, Vargas sofreu pressões de vários segmentos da sociedade, entre eles os que criticavam uma educação oferecida apenas a uma pequena parcela da população, tal qual a instaurada pela Reforma Francisco Campos, culminando com o Manifesto dos Pioneiros⁹ em 1932.

⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi assinado em 1932 por 26 educadores, que defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantado em programa de âmbito nacional, visando a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite (ARANHA, 2008, p. 304). Quase todo o texto constitucional de 1934, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciada do ‘Manifesto’ (ROMANELLI, 1983).

Dentro deste período histórico, Piletti (1991, p. 176) relata que “a constituição de 1934, foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário; assistência aos estudantes necessitados; etc.”. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, p. 17), também reforça que:

A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a). Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o ‘todos’ do art. 149 inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática.

Em um movimento de retrocesso, a Constituição de 1937 promulgada de forma ditatorial e imposta à nação no Estado Novo getulista, retira de seu texto que a “educação é direito de todos”. O governo furta-se da obrigação de financiar a educação pública, mantendo-se em posição secundária. O Artigo 129 dá a noção do dualismo escolar, ao priorizar o ensino profissionalizante para os pobres e o ensino primário aos mais ricos. O Artigo 130 deixa claro que não é intenção do governo manter gastos para financiar a educação, delegando esse dever na forma de ‘solidariedade’ dos mais abastados. Para Romanelli (1983) as conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. Os artigos mencionados assim se seguem:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Entre 1942 e 1945 Vargas solicitou ao ministro da Educação Gustavo Capanema que reformulasse novamente o ensino, mas agora o destinando às camadas populares. É fato que ele temia perder o poder instaurando tais reformas e foi o que aconteceu. Estas reformas ficaram conhecidas como reforma Capanema ou Leis orgânicas do ensino e um dos decretos desta reforma foi destinado ao ensino primário e ao supletivo destinado aos jovens e adultos, lembrando que isto se deu já no fim do Estado Novo getulista, antecedendo o processo de redemocratização do país.

Conforme decreto supracitado, Decreto-Lei n. 8.529/1946, temos que:

Art. 2º - O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos.

b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 4º - O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo.

Art. 5º - O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Art. 9º - O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos.

Também em 1946, temos nova Constituição Federal, trazendo que:

Art 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 168 – [...]

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos.

Sobre seu teor, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, p. 19) afirma que “a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo¹⁰”.

Aranha (2008, p. 20) afirma que “a Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada de 1937, os ‘pioneiros da educação nova’ retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente”.

Como se vê, a preocupação com a educação destinada a jovens e adultos reside apenas no aspecto ‘temporal’, ‘supletivo’, tendo o período de estudos reduzido, relacionando-o ao ensino profissionalizante. Não se discutem as particularidades dessa

¹⁰ Estado Novo: Regime de governo de Getúlio Vargas, centralizado e ditatorial, influenciado por doutrinas totalitárias europeias (nazismo e fascismo).

clientela e outros aspectos pedagógicos a serem levados em consideração na aprendizagem desses sujeitos. Temos então, neste período, a expansão do ensino supletivo numa tentativa de ‘aligeirar’ a escolarização, onde o quantitativo supera o qualitativo, certificando a população em menor tempo e aos moldes da alfabetização de crianças, ou seja, não se respeitavam as especificidades do público adulto. E cabe ainda ressaltar que essa ação era realizada por professores sem formação específica para tal feito, muitas vezes de forma quase voluntária. Ressalta-se ainda, neste período, algumas ações governamentais ou acontecimentos que de alguma maneira influenciaram as discussões em torno na EJA, citando a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino Supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949 (MOURA, 2009).

No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961) a EJA continuava vinculada às campanhas para redução do analfabetismo no Brasil. A partir de 1950, estendendo-se até meados de 1960, a educação de adultos começa a vislumbrar novas concepções afora a ‘lógica do atalho’, como já discutido anteriormente. Temos agora a visão emancipadora de Paulo Freire, defendendo uma educação dialógica em contraposição com a educação bancária e ‘apressada’ dos moldes supletivos. Temos agora um novo referencial teórico-metodológico em torno da EJA.

Após anos de discussão, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada em dezembro de 1961 (Lei n. 4.024) e já é ultrapassada devido ao acelerado cenário de mudanças ocorridas no país, principalmente em decorrência do processo de industrialização. Traz em seu Artigo 27:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

O único ‘interesse’ em relação ao ensino de adultos é a menção ao oferecimento dos cursos supletivos para quem inicia os estudos já em idade avançada. Não são feitas outras considerações acerca da modalidade. Mas os movimentos de educação popular ainda estão avançando neste período, de maneira que o ensino destinado aos adultos terá novo capítulo a partir das discussões encabeçadas por Paulo Freire.

Cabe aqui um parêntese para discutir como a expansão capitalista, iniciada com a Revolução Industrial, cujos impactos em nosso país afetou as relações entre trabalho e educação, fazendo uma reflexão acerca do papel da educação em tal sociedade capitalista e sua relação com a EJA. Aníbal Ponce (1989), em sua obra “Educação e Luta de Classes”, traz elementos históricos para entender como se organiza a educação das camadas populares nas sociedades capitalistas.

De uma comunidade primitiva onde se produzia o estritamente necessário para o consumo próprio e para a sobrevivência, onde a educação se dava de forma ‘espontânea’ e informal no seio familiar, em processo de socialização entre os indivíduos, passamos a outro momento onde as forças produtivas e as novas relações de produção propiciam um excedente de produção, sendo os meios de produção privados e favorecendo o surgimento de classes sociais, onde existem os ‘dominantes’, detentores dos meios de produção, e os ‘dominados’, que servem aos primeiros. Essa divisão de classes influenciou a educação no que se refere aos conteúdos das ‘classes’. A formação humana deixa de atender a interesses comuns e passa a atender aos interesses dos ‘dominantes’ e é inevitável o aparecimento de desigualdades econômicas, políticas e sociais na sociedade e a educação também passa a ser oferecida de forma ‘desigual’. Cassin (2009, p. 75) assim coloca:

Nesta lógica, não podemos deixar de destacar o surgimento do Estado com o aparecimento das classes sociais e, como esse se constitui enquanto instrumento das classes dominantes e como a educação, formação dos homens, oferecida pelo Estado, ou sobre seu controle, passam a ter como objetivo reproduzir as relações de produção, mantendo as relações de dominação e exploração das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Dessa forma, o papel da educação nesta sociedade de classes está a serviço dos interesses das classes dominantes e reflete esse embate entre as classes sociais vigentes. Ainda neste sentido, o mesmo autor reforça que:

Pensar a educação das diferentes fases do capitalismo é pensar numa educação técnica para atender as exigências do capital em relação ao desenvolvimento das forças produtivas como também atender as exigências políticas/ideológicas das relações de produção capitalista. Por isso, a formação humana tomada como educação do homem do seu tempo é capacitá-lo para atender as exigências técnicas, políticas, ideológicas e sociais, ressaltando que numa sociedade de classes, estas exigências são determinadas a partir dos interesses das classes dominantes (CASSIN 2009, p. 80).

Em relação aos países desenvolvidos, prega-se que nosso desenvolvimento industrial e educacional atrasou-se por 100 anos e devido às proporções continentais de nosso país, esse desenvolvimento ‘atrasado’ também não atingiu todas as regiões de maneira

igualitária, apesar de que se pode considerar que cada sociedade tem seu “tempo de desenvolvimento” e considerar nossa situação como um “atraso” é muito subjetivo. Começa aqui a corrida pelo capital humano¹¹, onde a busca pela escolarização é sinônimo de ‘ascensão social’, um *status* no regime capitalista e dando ‘valor econômico’ ao processo. Nessa concepção, Schultz (1973, p. 79) coloca:

Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano [...] A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital.

Tal como cita Cardoso (1978, p. 429):

A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social.

Frigotto (1993, p. 121) também discutindo a ‘valoração econômica’ da educação, reforça:

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Nesse aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua ‘ineficiência’ e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o ‘capital humano’. A educação para essa visão se reduz a um fator de produção.

Analisando a Teoria do Capital Humano, percebe-se que a educação, muitas vezes, torna-se então apenas uma trajetória na busca por recursos humanos qualificados. As políticas educacionais sempre estiveram ligadas à necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho. Logo, a EJA fica marginalizada como uma modalidade direcionada à classe trabalhadora da sociedade, muitas vezes direcionando esforços para programas de alfabetização em massa, pois numa sociedade capitalista que busca riqueza, poder econômico

¹¹ Na década de 1960, a leitura economicista da educação remetia a uma perspectiva de integração social, na medida em que a tese do pleno emprego era subjacente à valorização do investimento em capital humano Frigotto (2001) considera que a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade. A ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos, disseminando a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

e *status* político frente a outras nações, o analfabetismo da população torna-se uma ‘vergonha nacional’. E vale lembrar ainda, como já dito anteriormente neste trabalho, que tais campanhas de alfabetização também já foram ‘fábrica de eleitores’ (PAIVA, 1983).

Contra-pondo-se a essa concepção de educação como ‘preparadora de recursos humanos’, temos a partir da segunda metade da década de 1960 “movimentos de educação e cultura popular, empenhados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo” (ARANHA, 2008, p. 312). Citando alguns desses movimentos temos o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), ligado à Prefeitura do Recife; os Centros populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha de Educação Popular, da Paraíba (CEPLAR); a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal. Acerca desses movimentos, Soares e Galvão (2005, p. 269) apontam:

Esses movimentos emergiram em diversos locais do país, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e em expressividade. Marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, por ser analfabeta. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir da realização de suas ações.

Neste relato histórico da EJA, cabe aqui voltarmos a fazer uma análise das concepções de EJA já relatadas anteriormente neste trabalho, visto sua importância histórica. Apesar das diferentes ideologias que influenciaram esses movimentos de educação popular citados anteriormente (ora marxista, ora cristã), considera-se que a educação não pode mais se dar de forma ‘bancária’ e sim numa concepção dialógica, onde o sujeito analfabeto não é ‘inferior’ ou pobre devido à sua condição de escolarização, mas devido às injustiças sociais que não oferece igualdade de direitos a todos na sociedade, principalmente em relação à educação. Os conhecimentos de vida acumulados e a realidade desses sujeitos marginalizados torna-se o centro das atenções no processo de ensino aprendizagem. Conforme Soares e Galvão (2005, p. 269) “a partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras – denominadas geradoras – que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la”.

Vemos então que outra concepção de educação se desenha aqui como um instrumento de transformação da sociedade, ‘conscientizando’ seus sujeitos acerca de seu papel político e crítico como cidadão. É a educação “libertadora” proposta por Paulo Freire, já

comentada anteriormente neste trabalho. Ao criticar a educação “bancária” praticada nas escolas, Freire (2006) aponta que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Essas ideias difundidas por Paulo Freire até então, manter-se-iam suspensas durante o período da Ditadura Militar (1964 – 1985), obrigando-o a sair do país. Acusados de serem subversivos, esses movimentos foram sufocados e reprimidos. Em relação a este período, Soares e Galvão (2005, p. 270) assim colocam:

Se a prática da alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada à problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, com o Golpe Militar de 1964, a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”.

Neste sentido, foi criado pela Lei n. 5.379/1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), centralizado pelo governo federal, que utilizava o método proposto por Paulo Freire¹², mas esvaziado de seu conteúdo político, que era crítico e emancipador e difundindo ainda os preceitos da Teoria do Capital Humano. “Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização” (ARANHA, 2008, p. 319). Mesmo tendo se difundido e se legitimado como ensino supletivo, os resultados desse programa mostram a ineficiência de sua implantação¹³, que visava à redução do analfabetismo do país, considerando jovens e adultos sem letramento como incapazes, numa concepção compensatória e assistencialista. Apesar da modesta ‘aprovação’ dos inscritos no programa, muitos continuavam analfabetos funcionais, sem domínio pleno da leitura e da escrita, restringindo-se apenas, quando muito, à assinatura do próprio nome.

¹² Paulo Freire instituiu uma proposta pedagógica de alfabetização de adultos, baseado na escolha de palavras “geradoras” segundo a realidade vivida pelos alunos e a partir daí promover a alfabetização, mas sempre “problematizando” o processo. Este método foi denominado “Método Paulo Freire”.

¹³ O MOBRAL durou 15 anos – foi extinto em 25 de novembro de 1985 pelo presidente José Sarney – e se transformou num dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil, visto ter reduzido em apenas 2,7% o índice de analfabetismo no país. Extinto, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, seguindo os mesmos preceitos do programa anterior. Mais tarde, na década de 90, a fundação também foi extinta durante o governo Collor.

Paiva (1982) em seu Artigo intitulado “MOBRAL: A falácia dos números” discute as estatísticas apresentadas pelo governo em defesa do programa e reforça que tais dados não refletem a realidade, visto que são formados ‘analfabetos funcionais’.

Em relação à formação docente neste programa, Soares e Galvão (2005, p. 270) pontuam que “o MOBRAL surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar”.

Mesmo sob o regime militar, os textos referentes à Educação na Constituição Federal de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969 não trouxeram novidades em relação ao proposto na Constituição anterior de 1946, estabelecendo ensino obrigatório e gratuito a todos como um direito. Já a Lei 5.692 de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, é um dos marcos históricos para a educação de adultos, trazendo um capítulo específico (Capítulo IV) versando sobre o ‘Ensino Supletivo’. Nesses artigos específicos (de 24 a 38), a lei assim coloca em dois deles:

Art. 24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 – O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

A Lei 5.692 de 1971 foi escrita em um momento histórico em que a teoria do capital humano está circulando no sistema capitalista e ela é fruto dos acordos MEC-USAID¹⁴. Ainda neste contexto vale ressaltar que, na teoria da marginalidade, o marginalizado é o incompetente, o ineficiente, o improdutivo (SAVIANI, 1984). Dessa forma, a educação não consegue superar esta marginalidade, acabando ainda por reforçá-la ainda mais. Assim como Saviani (1984) aponta que a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a

¹⁴ A agenda Norte Americana USAID foi o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

reprodução social. A EJA, neste cenário, acaba por firmar-se como uma modalidade ‘marginal’, que atende aos ‘incompetentes’ e ‘improdutivos’, ou seja, não possuem força material (capital econômico), oferecendo uma educação aligeirada, sem uma perspectiva crítica e tampouco política.

A Lei 5.692/1971 ainda fala da certificação via exames supletivos, muitas vezes padronizados em todo país por serem cada vez mais procurados à época, devido às novas exigências do mercado de trabalho, e inova ao trazer a necessidade de formação específica para professores do ensino para adultos e reconhece que esse segmento possui suas especificidades, tal como segue:

Art. 32 – O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Como se vê, o Ensino Supletivo fortaleceu-se a partir de legislação específica, da busca pelos exames de certificação e pela tentativa de aproximar-se do ‘povo’ mediante esse ‘cuidado’ com a educação por parte do governo militar. Entretanto, esse cuidado não se traduziu em financiamento para os estados realizarem a formação continuada dos professores. Apenas lhes foi incumbida tal tarefa, o que em muitos estados não passou de discurso.

A Constituição de 1988 é mais um marco histórico para a EJA, pois em seu Artigo 208 estabelece a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Dessa forma, universaliza-se o direito à educação sem distinção da idade. O texto também faz menção às ações no sentido de erradicação do analfabetismo (Art. 214 e Art. 60 das Disposições Transitórias):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Uma Emenda Constitucional de 1996 (EC nº 14, de 12 de setembro de 1996), marginaliza a EJA novamente ao modificar o texto do Artigo 208 da CF e também o Artigo 60 das Disposições Transitórias, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Marginaliza-se a EJA a partir do momento que a obrigatoriedade para todos os que não tiveram acesso ao ensino foi retirada, ficando a cargo do estado ‘apenas’ oferecer tal ensino, quando requerido, de forma gratuita. A ‘preocupação’ explícita com o analfabetismo também desaparece do texto, apesar de que neste mesmo artigo foi prevista a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério, que inclui a EJA como uma modalidade da Educação Básica, ainda que com menor valor por aluno.

Dessa forma, a educação é um direito de todo cidadão brasileiro, reconhecido constitucionalmente (CF 1988, art. 208), sendo sua oferta considerada uma responsabilidade do poder público. Todavia, na prática, ainda que seja um direito subjetivo, nem todos os cidadãos têm assegurado esse direito e acabam, por motivos diversos, sendo excluídos do sistema educacional e, mais tarde, sofrem as consequências do analfabetismo e/ou da baixa escolarização. Entre essas consequências destaca-se a dificuldade em inserir-se ou progredir no mercado de trabalho. A população jovem e adulta que não teve a oportunidade de concluir seus estudos em idade apropriada tem sentido cada vez mais a necessidade de retomar seus estudos, seja por uma exigência do mercado de trabalho ou por outras demandas sociais.

Neste contexto, tornam-se necessárias políticas públicas voltadas ao suprimento dessa demanda social, isto é, garantir a esses indivíduos o acesso à educação, consideradas as peculiaridades desse grupo social. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico (PAIVA, 2003).

Para Venâncio (2007, p. 6),

[A] EJA sofre com a falta de financiamento prejudicando o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, fazendo com que a sociedade civil, assuma uma responsabilidade que deveria ser do poder público. Apesar de possuir algumas garantias estabelecidas pela Constituição Federal, não temos na prática a concretização dessas garantias.

Em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) é lançada e também inova ao trazer uma nova concepção da educação de adultos, substituindo o ‘ensino supletivo’ da lei anterior (Lei n. 5.692/1971) pelo conceito de Educação de Jovens e Adultos. Conforme esses artigos específicos da EJA, temos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2o O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1o Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2o Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Em relação ao direito à educação, a Lei n. 9394/1996 em seu art. 4º, inciso VII, considera que:

Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Verifica-se então que há um reconhecimento de que a clientela da EJA é diferente, ao assegurar “oportunidades educacionais apropriadas”. Nesta perspectiva, a EJA deveria basear-se no princípio da equidade de direito à educação, propiciando condições àqueles que não as possuem para garantir além do acesso, a permanência e a conclusão com qualidade. Neste contexto, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI aponta:

Na lógica da equidade e do respeito pelo direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais; é sobretudo importante que o Estado possa ter um papel redistributivo, principalmente em favor de grupos minoritários ou desfavorecidos (DELORS et al., 1998, p. 175).

Essa equidade não se afirma apenas pelos mesmos direitos, nas mesmas condições, mas reconhece que as diferenças, no que tange à EJA, existem e devem ser respeitadas. Por outro lado, apesar da mudança de nomenclatura e da tentativa em superar a

dimensão de ensino supletivo, a lei ainda reforça a necessidade de atendimento via ‘exames supletivos’, numa clara preocupação com o ‘aligeiramento’ dos estudos.

Seguindo este pensamento, Albuquerque (2008, p. 81) aponta que:

Historicamente, a educação de jovens e adultos foi compreendida como o ensino que recupera o tempo perdido daquelas pessoas que não tiveram tempo ou oportunidade para aprender a ler e a escrever no ensino regular, que resgata a dívida social, muito propagada na década de 60/70, até chegar à concepção de direito à educação para todos e da importância do aprender ao longo da vida. A EJA hoje é reconhecida, de acordo com a Constituição Federal, a LDB – Lei nº 9.394/96 e o Parecer nº 11/2000 como um direito público subjetivo, àqueles que não tiveram acesso a essa modalidade educativa na idade própria.

Somente nos anos 2000 temos a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), sob a supervisão do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Apesar do exposto na LDB de 1996 se estender também à EJA enquanto modalidade de ensino, muitas dúvidas assolavam os que lidavam com essa ‘nova’ modalidade, visto que por anos estiveram envolvidos com os moldes do ‘ensino supletivo’.

Segundo este documento “era preciso uma apreciação de maior fôlego”. De forma interativa e dialógica, pesquisas aprofundadas referentes à modalidade foram realizadas, dados foram levantados, muitas questões discutidas e debatidas e assim, de maneira coletiva e com a participação de ‘múltiplas mãos’ de pessoas comprometidas com a EJA, ‘nasceu’ a relatoria do texto, que discute em tópicos os fundamentos, conceito e funções da EJA, as bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a certificação via exames, as bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as iniciativas em torno da EJA (públicas e privadas), alguns indicadores estatísticos da situação da EJA, a questão da formação docente para a modalidade EJA e uma reflexão acerca do direito à educação. Assim, temos um documento mais ‘abrangente’ e específico para esta modalidade que direciona os que nela lidam como profissionais da educação e dirimindo dúvidas em torno desta modalidade tão cheia de especificidades.

Considerando então o recorte histórico exposto até aqui e analisando vários estudos que versam sobre as políticas públicas educacionais da história brasileira, bem como os movimentos de educação popular, citando os de Sérgio Haddad (2007) e Vanilda Pereira Paiva (2003) a título de exemplificação, percebe-se que a EJA não é prioridade, pois não tem sido tratada como política pública de Estado, sendo que a cada governo lançam-se programas descontínuos, sem financiamento suficiente.

Conforme reforçam Soares e Galvão (2005, p. 273-274):

Muitas experiências ocorridas em relação à alfabetização de adultos no Brasil se organizaram no formato de campanha. Foram ações emergenciais que, desconsiderando a educação como um processo que exige tempo e maturação, buscaram, primordialmente, baixar as estatísticas do analfabetismo. Muitas ações foram, nesse sentido, realizadas sob a marca da improvisação, do voluntariado, da transposição de métodos e materiais didáticos da escola para crianças para a escola de adultos.

Conclui-se então, que as ações referentes à educação de adultos é uma ‘corrida contra os números’, um ‘aligeiramento’ dos estudos por si só. Garante-se o direito à educação, mas numa visão simplista do processo. Haddad e Ximenes (2008) relatam que a educação de pessoas jovens e adultas vem sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, intensificando-se com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950 bem como movimentos de cultura popular (1960), o Mobral e o ensino supletivo dos governos militares, além da Fundação Educar da Nova República. Ainda segundo os mesmos autores, a Lei n. 5.692/71 foi a primeira a estabelecer um capítulo específico para a educação de jovens e adultos. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, amplia o direito à educação inclusive aos jovens e adultos, considerada ainda um dever do Estado.

Como vimos, desde a Constituição Federal de 1988 propõe-se a garantia de uma educação para todos. Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 temos menção à modalidade em dois de seus artigos (37 e 38), atrelando-a ‘preferencialmente’ ao ensino profissionalizante. Mas essa modalidade de ensino permanece numa posição marginal, sem o devido reconhecimento e fortalecimento para garantir de fato e de direito uma educação obrigatória, permanente e de boa qualidade à população desfavorecida de bens culturais e intelectuais (SILVA; PRADO; BRITO, 2011).

Os mesmos autores destacam que:

A EJA ainda é vista como uma educação de menor valor, contrariando o direito subjetivo à educação. Uma política pública para atender a EJA necessita de investimentos capazes de garantir o acesso dos sujeitos alunos na escola e a permanência com sucesso, além da continuidade da oferta de estudos aos jovens, adultos e idosos. O caráter de uma política pública compensatória¹⁵ continua presente nas políticas educacionais brasileiras. O fortalecimento dessas políticas é de fundamental importância para que a EJA ultrapasse a condição de campanhas e programas emergenciais. (SILVA; PRADO; BRITO, 2011, p. 10)

¹⁵ Políticas sociais em sua forma compensatória são aquelas voltadas exclusivamente aos pobres, como medidas paliativas, sob o discurso de ajudar, com “generosidade”, esse contingente populacional a se “inserir” no mercado de trabalho (ROCHA e DIAS, 2010).

Ainda de acordo com a CF de 1988 e a LDBEN de 1996, Haddad (2007, p. 197)

reforça que:

Não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

Cury (2005, p. 29) afirma que “As políticas de caráter universalista não têm conseguido efetivar o que prometem: tratar a todos igualmente. Acontece que nossa sociedade, tão desigual e discriminatória, acaba por reproduzir a desigualdade enquanto tal”. Logo, são necessárias políticas inclusivas compensatórias a fim de superar essas desigualdades e lacunas das políticas universalistas.

Considerando então a EJA como uma política pública compensatória, Cury (2005, p. 15) destaca que:

Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado.

Também neste sentido de política compensatória, Pena (2007, p. 5), reforça:

Seu objetivo é atender a grupos excluídos, tentando equilibrar os princípios de igualdade e de equidade, uma vez que o acesso aos bens sociais sempre foi apropriado pelos grupos hegemônicos. Sendo assim, os jovens e adultos devem ser sujeitos de direitos de uma educação de qualidade, com formas pedagógicas diferenciadas que não os leve a novos fracassos.

Dessa forma, a EJA sempre foi tratada como um programa de compensação aos trabalhadores sem estudo dentro do cenário de desenvolvimento econômico brasileiro, mas nem sempre atendendo aos princípios de equidade e igualdade previstos, desconsiderando a qualidade social que esta modalidade deveria alcançar.

Haddad e Ximenes (2008) consideram que a Lei n. 9.394/1996 (LDB) trata a educação de jovens e adultos de forma parcial, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino como a EJA. Os autores denunciam, por exemplo, que a referida lei deixou de contemplar as condições de permanência dos jovens e adultos no sistema escolar, o que demanda um esforço redobrado, tendo em vista as características específicas deste grupo social, inclusive as relacionadas ao mundo do trabalho.

No mesmo sentido, Carli (2004) argumenta que a Lei n. 9.394/1996 (LDB) manteve a educação básica de jovens e adultos numa posição de desprestígio que, historicamente, ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional. Prova disto, segundo a autora, é o fato de que pela Emenda Constitucional 14/1996, o direito a educação para os jovens e os adultos que não tiveram acesso na idade própria perde o caráter da obrigatoriedade. Nesse caso, o Estado deve apenas assegurar para os jovens e os adultos que se encontram nessa situação a oferta gratuita desse nível de ensino, quando por eles demandado, isto é, para usufruir o direito, os sujeitos deverão exigí-lo.

Paiva (2003) afirma que a educação dos adultos identifica-se com educação popular devido à conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino. Dessa forma, está claro que ao longo de nossa história, a educação sempre foi dualista e privilégio de poucos, sendo a EJA uma forma de ‘mascarar’ essa seleção social no que se refere ao direito da educação previsto em nossa Constituição Federal. Como se pode notar, a EJA, ao longo da história, relaciona-se não só às políticas educacionais, mas às políticas sociais de um modo geral. Nesta perspectiva, interfere inclusive nos indicadores de desenvolvimento do país, especialmente no que se refere àqueles que envolvem os índices de alfabetização da população. Com a redução do analfabetismo, a EJA vem adquirindo uma maior abrangência, reconhecendo-se suas finalidades em termos de formação geral do cidadão, inclusive para o mercado de trabalho.

Vimos então que a EJA desde sempre pareceu ‘abandonada’ pelas políticas públicas educacionais, com poucos programas ou até mesmo recursos financeiros destinados especificamente para esta modalidade. Ela é, reconhecidamente, uma das áreas de maior carência de atendimento no sistema educacional brasileiro. Dentro dela é ainda mais flagrante a necessidade da formação de profissionais capacitados para trabalhar com uma clientela ao mesmo tempo específica e diversa (FÁVERO; RUMMERT; VARGAS, 1999). Mas mesmo que as políticas educacionais brasileiras ‘ignorem’ de certa forma a modalidade EJA, a clientela de alunos existe e ter profissionais da educação capazes de lidar com tantas peculiaridades é um passo fundamental para que o sucesso da aprendizagem se efetive. Os professores que lidam com essa modalidade de ensino devem (ou deveriam) ter formação específica e se não puderam ter tal formação ao longo de sua jornada acadêmica inicial – fato que as instituições de ensino superior – IES – deveriam atentar, a formação continuada em exercício é de fundamental importância para suprir essa carência demandada pela EJA.

Conforme cita Soares (2006, p. 2) critica-se:

a ausência de uma formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos. Ainda que não seja uma questão propriamente nova, é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla, o que requer a profissionalização dos seus agentes.

Arroyo (2006, p. 21) reforça essa necessidade de formação de professores específicos para a EJA, enfatizando que “se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores”. Neste mesmo sentido, De Vargas (2006, p. 181) coloca que:

Historicamente, um dos problemas fundamentais, dos programas destinados à educação de jovens e adultos refere-se à falta de formação adequada dos seus profissionais diretamente vinculados ao ensino e/ou gestão. Formados nas antigas escolas normais ou mesmo nos cursos de licenciatura de nível superior, esses professores e gestores aprenderam a elaborar currículos e materiais didáticos destinados a atender às características de crianças e jovens do ensino regular, configurando-se como totalmente inadequados às especificidades da EJA por não levarem em consideração as experiências históricas, políticas, culturais e sociais que compõem as identidades dos diversos grupos que a integram.

Como levantado até aqui, a análise da ‘construção histórica’ da EJA nos permite afirmar que a modalidade sempre esteve à margem das políticas educacionais e dessa forma, a formação de professores que atendam aos anseios do público específico dessa modalidade não tem sido prioridade. É frequente o fato de que os professores da EJA (que em sua maioria oferece cursos apenas no turno noturno) façam ‘bicos’ em sua atuação, ou seja, não encaram a EJA como modalidade específica de fato, mas apenas uma complementação de sua carga horária, de forma que é comum a utilização dos mesmos materiais, planejamentos e metodologias que utilizam durante o dia nas escolas de ensino regular ‘normal’. Carecemos então de fortalecimento da modalidade neste sentido de formação de professores que ‘abracem’ a EJA, entendendo suas particularidades e buscando formação para tal feito. Vejamos então como a EJA está situada no Plano Nacional de Educação a fim de verificarmos qual a relevância da mesma dentro do cenário educacional e mais à frente traçarmos de que forma os profissionais da EJA podem ter sua formação específica.

1.5. A EJA no Plano Nacional de Educação.

Um dos principais instrumentos por meio dos quais se viabiliza a implementação de uma política pública educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Carli (2004), com força de lei, o PNE é previsto no art. 214 da CF/1988, e constitui-se como uma obrigatoriedade capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais no que tange à educação.

No mesmo sentido, a Lei n. 9.394/1996 (LDB), em seus arts. 9º e 87, determina que cabe à União a elaboração do PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Plano é elaborado para um período de dez anos, estabelecendo metas a serem atingidas e estratégias para alcançá-las.

Cumprir ressaltar que o PNE (2011-2020) ainda não foi devidamente aprovado pelo Poder Legislativo e, por isso mesmo, ainda não se encontra efetivamente em vigor, sendo atualmente representado por um projeto de lei. O atual PNE foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, vigoraria de 2011 a 2020, mas só passou pela Câmara quase dois anos depois, em outubro de 2012, após ter recebido quase 3 mil emendas. A meta 20, que define o volume e o destino final dos recursos públicos investidos em educação, representa o maior entrave para a aprovação do PNE no momento. Após a Câmara dos Deputados aprovar a meta de investimento equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o fim da década, previsto no Projeto de Lei da Câmara (PLC) 103/2012, o texto seguiu para o Senado, onde ainda continua em tramitação com constantes alterações em seu teor e sem previsão de conclusão, condição esta que é fruto de uma disputa de interesses políticos e econômicos por parte de grupos ligados ao Poder Legislativo e ao Poder Executivo, alheios à urgência de se priorizar as metas estabelecidas e os investimentos necessários à educação e alegando ainda falta de recursos orçamentários para o cumprimento das mesmas.

Como bem pontua Gracindo (2011), o Projeto de Lei que institui o PNE (2011-2020) prevê algumas ações relacionadas direta ou indiretamente à EJA, entre as quais destacam-se a erradicação¹⁶ do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino e a formação para o trabalho. Entretanto, duas metas (9 e 10) do referido plano referem-se diretamente à EJA.

¹⁶ Em uma emenda ao Projeto de Lei 8035/2010 (PNE 2011-2020) sugere-se a alteração para “universalização da alfabetização” em substituição à “erradicação”. Ver FREIRE (1981) logo acima.

Freire (1981, p. 13), em relação à 'erradicação', assim coloca:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" - daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" -, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbal preguiça".

Quando confrontamos as falas de Freire (1981) acima com dados do último relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que ao analisar 150 países aponta o Brasil em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos, vemos que a 'ingenuidade' reina, pois desconsidera um desafio muito grande em torno da resolução deste problema no país, encarando-o apenas como uma 'doença' a ser curada na sociedade.

Nos termos do PNE (2010-2011), a meta 9 relaciona-se à redução da taxa de analfabetismo absoluto e funcional, enquanto a meta 10 propõe-se a oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Nesta perspectiva, destacam-se estratégias como: assegurar a oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; promover chamadas públicas regulares para a EJA e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade; fomentar a expansão das matrículas na EJA de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador; fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da EJA, inclusive na modalidade de educação à distância; entre outras.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelam que entre 2009 e 2011 aumentou em 16,3% o número de jovens com idades entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. E o mais alarmante é que, após uma série de sucessivas quedas compreendidas num período de 15 anos, a taxa de analfabetismo no país voltou a crescer em 2012. Segundo os dados, o número de analfabetos registrados a mais no último ano foi de 300 mil quando comparado à última amostragem.

A ampliação da oferta de vagas na EJA e sua vinculação à formação profissional talvez sejam as principais estratégias propostas pelo PNE (2011-2020). Vale destacar ainda a percepção da necessidade de se reconhecer as especificidades desse público e de contemplá-las no âmbito desta modalidade de ensino.

As políticas públicas são instrumentos que viabilizam ao poder público o planejamento e execução de ações voltadas ao atendimento das necessidades/expectativas da população. Podem ser traduzidas em diferentes documentos e formatos, de acordo com suas finalidades, abrangência e público alvo. As políticas públicas educacionais revelam as ações do poder público no que se refere à educação, abrangendo assim instrumentos diversos que contemplem as diversas dimensões e modalidades educacionais. Vale destacar que o direito à educação é garantido constitucionalmente no Brasil e atinge a todos os indivíduos, inclusive aqueles que não tiveram acesso à educação escolar em idade apropriada.

Nesta perspectiva, a EJA insere-se no campo das políticas públicas educacionais como instrumento por meio do qual o poder público pode assegurar aos jovens e adultos a oportunidade de retomar seus estudos, tendo respeitadas suas características e necessidades. Entre os instrumentos que viabilizam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais direcionadas aos jovens e adultos, destaca-se o PNE, o qual se encontra ainda em fase de aprovação, devendo vigorar até o ano de 2020.

1.6. Um olhar diferenciado em torno da EJA

Como frisado na seção anterior, o PNE estabelece metas e estratégias que se relacionam direta ou indiretamente à EJA, cada vez mais reconhecida como um direito social a ser garantido a todos os cidadãos. Entre estas metas e estratégias está a redução do analfabetismo, a ampliação da oferta de vagas na EJA bem como a vinculação com a formação para o trabalho, uma das principais necessidades do público alvo da EJA. Assim, reforça-se que a EJA é, de fato, uma modalidade diferente, com aspectos bem peculiares a ser observados e atendidos.

No estado de Goiás são comuns a implementação de alterações na modalidade EJA: mudanças constantes nas matrizes, falta de formação específica para professores e coordenadores pedagógicos da modalidade, avaliações diagnósticas, falta de recursos de diversas naturezas etc. Logo, há uma clara ‘falta de atenção’ ou carência acerca das políticas públicas destinadas especificamente à EJA. Ao longo da história da educação, a EJA seria apenas uma forma de justificar e cumprir quantitativamente com a questão de “educação para todos”, sem se preocupar com a qualidade. A EJA seria apenas um programa; hoje é uma

modalidade de ensino. Os últimos dados do Censo escolar mostram que de 2009 a 2012 a quantidade de alunos jovens e adultos na rede pública caiu 17,2% e como colocado acima o analfabetismo aumentou no ano de 2012 após ter quedas desde 1997. Como interpretar esses dados tendo como base o lema ‘educação é direito de todos’? Qual o papel do Ensino profissionalizante neste contexto? Respostas para estas perguntas parecem estar longe de serem encontradas. Talvez dentro das discussões em torno do novo PNE ainda a ser implantado haja subsídios para entender como e porque as políticas públicas educacionais priorizam uma ou outra modalidade de ensino, muitas vezes ignorando, desprezando ou abandonando outras, como é o caso da EJA em todas as esferas do poder administrativo.

Haddad e Ximenes (2008) recorrem à expressão ‘discriminação positiva’ para dizer que a EJA carece de atenção diferenciada. Entende-se, então, que esta atenção diferenciada não se resume apenas a dar direito que essa clientela de alunos tenha acesso à escola, mas dando condições de permanência e atendimento específico às condições de aprendizagem dos mesmos, no que se refere a recursos humanos e materiais. E também reconhecer que essa ‘discriminação positiva’ se faz necessária, pois não podemos ter essa visão simplista de admitir que os alunos da EJA tenha as mesmas condições de aprendizagem que as demais modalidades, numa visão equalizadora e igualitária, de forma que a modalidade conte com uma identidade própria, que deve ser respeitada.

Dentro das modalidades educacionais, a EJA tenta resgatar para o processo educacional aqueles indivíduos que por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos. Formada por uma clientela heterogênea e diversificada quanto aos mais diferentes aspectos, essa modalidade requer docentes de perfil diferenciado, que leve em consideração, acima de tudo, a contextualização dos conteúdos, de modo que professores e alunos interajam de maneira a provocar e produzir conhecimentos. O professor da EJA precisa sempre motivar os seus alunos, considerando que a maioria chega à sala de aula cansado e desestimulado pelas atribuições do trabalho e dos problemas familiares. Nesse sentido, as aprendizagens devem ser contextualizadas à realidade do seu cotidiano de maneira que se tornem significativas e prazerosas. Em contrapartida, esses conhecimentos devem ser sustentados por saberes diversos e construídos levando em conta a realidade social e cultural desses alunos, para que de fato, obtenham sucesso na aprendizagem.

Inserido neste cenário da EJA, o professor nem sempre tem formação suficiente para lidar com a dinâmica diferenciada da modalidade e atendendo ao perfil de educador já tantas vezes explicitado até aqui. De Vargas (2006, p. 185) aponta que “é um desafio de longínqua resolução a constituição de um corpo docente específico para a EJA que não

precise estar diariamente confrontado à dupla realidade: durante o dia ser professor do ensino regular e à noite ensinar na EJA”. Mas também não podemos colocar a ‘culpa’ neste profissional, pois a EJA por si só já é marginalizada e conseqüentemente não foi foco no processo da formação inicial dos professores. A partir do momento em que se deseja fortalecer tal modalidade de ensino, recebendo os sujeitos marginalizados na sociedade, verifica-se que são escassos os profissionais ‘capacitados’ a se engajar nesta ‘luta’ ou ‘escolha política’, de forma que a preocupação com a formação continuada em serviço deste profissional é de suma importância para a efetivação das propostas da EJA.

E neste processo de formação continuada que visa formar um profissional específico para a EJA colocamos a figura do Coordenador Pedagógico, a partir daqui denominado abreviadamente de CP, como co-formador nesta dinâmica. Adiante neste trabalho, traçaremos o perfil do CP e como se dá sua atuação no processo de formação continuada em exercício dos professores.

No estado de Goiás, segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2012 é atribuído ao profissional ‘Coordenador pedagógico’, a função de garantir a unidade de ação com os demais coordenadores pedagógicos da Unidade Escolar, participar de formação continuada mensal oferecida pelas Subsecretarias de Educação do Estado, preparar material de apoio para sugerir ao corpo docente, estudando, analisando e produzindo relatórios subsidiados pelos dados de rendimento escolar dos alunos, participar e conduzir reuniões, planejamentos e outras atividades que contribuam para o bom desempenho da Unidade Escolar. Mas antes que o CP de fato possa realizar seu trabalho, dando suporte adequado junto aos docentes da EJA há que se refletir acerca do papel que este profissional vem exercendo dentro das unidades escolares que ministram tal modalidade de ensino. O CP muitas vezes vem assumindo papéis administrativos, burocráticos ou meramente disciplinador junto aos alunos. Mesmo que as Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás (como já colocado anteriormente) para a função do CP foquem em sua participação ativa junto aos professores, sendo mediadores de sua formação continuada em exercício, existem queixas destes profissionais, que por um motivo ou outro não conseguem exercer tal função dentro das unidades escolares. Como já exposto, a EJA não pode ser ‘encarada’ ou confundida com o Ensino Regular Básico. A modalidade necessita de profissionais com perfis e formação diferenciados. E o que se vê são formações de professores e de CPs com ‘conteúdo’ e contextos puramente de Ensino Regular básico. Aliado a isso, ainda temos o envolvimento do CP em sua atuação profissional com outras atribuições que não são inerentes ao seu cargo.

Desta forma, este estudo se torna válido a fim de investigar como o CP vem realizando sua função junto aos docentes da EJA no que se refere à formação continuada em exercício destes e como as ações governamentais e políticas sustentam a atuação deste profissional da educação dentro da modalidade EJA. A partir dos resultados, pretende-se delimitar quais os papéis que o CP deve exercer para que de fato o professor da EJA seja capaz de ‘romper barreiras’ em seu cotidiano pedagógico, participando das formações oferecidas e promovendo mudanças no cenário educacional em que está inserido.

Dados como o número de analfabetos no país (que voltou a subir, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad), aumento no número de jovens fora da escola, aumento na evasão escolar, entre outros, são divulgados a todo o momento em diferentes tipos de pesquisa e tais resultados indicam uma estreita relação com a necessidade de fortalecimento da EJA. Outro dado que justifica a reflexão proposta neste trabalho é a escassez de estudos relacionados à temática Coordenação Pedagógica *versus* EJA. Em um rápido levantamento nas principais bases de dados disponíveis na internet, tais como o da CAPES e o Domínio Público, retornaram número insignificativo de pesquisas quando utilizadas palavras-chave como ‘Coordenador pedagógico+EJA’ ou ‘Coordenação pedagógica+EJA’. Dessa forma, conclui-se que ainda é escasso o interesse pela atuação do CP junto à formação continuada em exercício especificamente dos docentes da EJA.

Visto os principais aspectos históricos, políticos e legais da EJA neste capítulo, bem como uma breve descrição dos objetivos e da metodologia presente neste trabalho citadas na Introdução, passaremos a uma análise mais direcionada ao profissional *coordenador pedagógico* dentro da modalidade, focando seu papel na formação continuada de professores, que por muitas vezes não recebeu uma formação inicial específica para lidar com a EJA, formação essa que se dará de forma colaborativa e em exercício no próprio espaço escolar.

CAPÍTULO 2 – DESCREVENDO AS BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA

2.1 O profissional ‘Coordenador pedagógico’ no contexto da gestão democrática e participativa na escola

Antes de discutirmos a função do CP junto à formação continuada dos professores, cabe situarmos este profissional da educação no contexto da gestão democrática e participativa na escola. Segundo Cassalate (2007) da palavra coordenação encontra-se co-ordenar com significado de organizar em comum, de integrar e, portanto, prever e prover aproximações no trabalho, a partir dos fundamentos do seu projeto. Também no dicionário Aurélio, ‘coordenar’ tem o significado de organizar e/ou dirigir, dando orientação. Tem-se o termo coordenação pedagógica que se refere à integração e orientação do processo pedagógico, em suas questões, pressupostos e propostas básicas.

Sabemos que no ambiente escolar são inúmeros os atores envolvidos, cada qual com seu papel, todos num trabalho articulado que visa o sucesso da aprendizagem da figura principal: o aluno. Há que se ter a consciência de que todos são responsáveis pela construção do conhecimento, contribuindo com sua parcela. Neste sentido, Libâneo (2007, p. 316) reforça que:

A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição.

Verifica-se então, que na ‘democracia escolar’ todos têm papéis e responsabilidades definidas no processo educativo, não de maneira isolada, mas num trabalho conjunto, conforme Libâneo (2007, p. 326) aponta que se “a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades, responsabilidade individuais e de uma ação coordenada e controlada”.

Dourado (1998, p. 79) também discute a gestão democrática na escola, definindo-a como:

um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de

efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas práticas educativas.

Dessa forma, a junção de esforços e a participação de todos os ‘atores’ da comunidade escolar são fundamentais para a efetivação de uma gestão democrática e conseqüentemente na melhoria da qualidade do ensino oferecido. Promover esta forma de gestão no ambiente escolar ultrapassa o mero aspecto de ‘delegar funções’ ou ‘responsabilidades’, é um ato político.

Freire (2004, p. 7) também aborda essa questão na escola ao afirmar que:

Tudo o que agente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democratamente.

Mais uma vez Libâneo (2004, p. 102) nos coloca que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.

Uma educação que se proponha a ser emancipadora, valorizando a formação crítica e o exercício da cidadania precisa fazer da escola um espaço para o exercício desta cidadania. Assim, a escola deve construir espaços de participação, de vivência democrática, contribuindo efetivamente para a formação do cidadão.

2.2 As funções do coordenador pedagógico

A figura do CP nos ambientes escolares se enraíza com a própria história da educação brasileira. Já no *Ratio studiorum* (manual de normas e regulamentação de ensino) dos jesuítas tínhamos menção a um profissional bem análogo ao que é hoje o CP. Colocado anteriormente como um ‘supervisor’ ou ‘inspetor’ escolar, já dava a ideia de que este profissional era a figura que ‘vigiava’, ‘comandava’ e ‘controlava’ os demais personagens da escola. Dessa forma, as barreiras enfrentadas por este profissional dentro das escolas é fruto dessa herança dos jesuítas e de sua educação tradicional. Conforme segue, temos uma

transcrição do *Ratio studiorum* (Regras de estudo) dos jesuítas, em relação à função do chamado “Prefeito de estudos”¹⁷, o que seria bem similar ao que faz o CP hoje:

Regra 17: *Ouvir e observar os professores.* De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade. Se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor.

Conforme se percebe, o CP desde sempre foi colocado no âmbito educacional como aquele que observa e inspeciona a atividade dos professores, escuta os alunos, intervém nas situações conflituosas, e uma vez não resolvido determinado problema, leva a questão ao seu superior, no caso atual, o gestor da escola. Já se desenha a figura do CP das escolas, que muitas vezes se ocupa com outras atribuições, se ausentando do seu ‘fazer’ pedagógico. A ele compete a mediação dos conflitos na busca do consenso e das possibilidades de intervenção, a tomada da liderança, ser o parceiro avançado, estar com o ombro amigo nos momentos de crise e desânimo dos professores, articular propostas, ouvir e olhar seus companheiros de formação, ter tempo para o grupo e para o indivíduo em particular, ter compreensão e clareza do caminho a ser seguido (BAPTISTA, 2009, p. 99).

O CP tem suas funções previstas e designadas na Classificação Brasileira de Ocupações, tal como segue:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, CBO, 2013).

Placco e Souza (2008, p.32) elencam também algumas funções do CP:

O coordenador deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou seja, os diferentes ritmos, que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor integrar a

¹⁷ Saviani (2010, p. 21) em texto intitulado “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia”, discute os aspectos históricos da supervisão educacional, trazendo elementos do *Ratio studiorum* para sustentar suas conclusões.

sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor. Propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação.

Em outro texto, as autoras assim colocam:

As atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que se reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6).

Piletti (1998, p.125) delimita as funções do CP neste contexto da gestão democrática, as quais são:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Até mesmo na Constituição Federal de 1988 temos menção a esta forma de gestão nas escolas, em seu Artigo 206, que assim coloca: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. E como não poderia deixar de ser, também na LDB (Lei nº 9.394/96):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Bruno (2009, p. 17), podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador:

Um representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); um educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e,

finalmente, o que tenta valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

Furlanetto (2000) citado por Pierini e Sadalla (2008, p. 83), classifica os CPs em alguns tipos, tais como: os que assumem o gerenciamento e as responsabilidades pela maioria das emergências da escola; os que necessitam registrar e arquivar, caracterizando-se por procedimentos essencialmente burocráticos; os que se preocupam com as questões interpessoais, pondo-se no lugar de quem escuta as queixas cotidianas; e os que definem como comprometidos com o tempo tarefairo da escola, o que impede a reflexão e a criatividade.

A partir das discussões dos autores elencadas anteriormente, bem como as menções legislativas (CF de 1998 e LDB de 1996), podemos concluir que a escola não caminha a partir de atuações isoladas. Aqui de fato vale o lema ‘todos pela educação’, onde o sucesso depende da ação articulada de toda a comunidade escolar e neste contexto a figura do CP torna-se importante a partir do fato que é este profissional que promove as articulações entre alunos, pais, professores e gestão, na busca por encontrar soluções para os problemas de aprendizagem, mediar conflitos, propiciar momentos de estudo, reflexão e formação aos professores e promover todo o gerenciamento das atividades pedagógicas da rotina escolar, buscando a solidificação da gestão democrática ao colocá-la em prática. Como será discutido ainda mais adiante neste trabalho, veremos que este profissional encontra-se ainda sobrecarregado e cheio de funções a ele atribuídas, perdendo-se nesta busca por responder às demandas de uma gestão democrática. Dessa forma, um dos maiores desafios deste profissional é possuir uma identidade e ter consciência de seu papel dentro da escola. Acerca desta dificuldade, Bateman e Snell (1998, p. 21) reforçam que:

[...] o coordenador pedagógico não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Parece claro então que o CP está a serviço da gestão democrática na escola, mas nem sempre sabe qual é seu papel, que em primeira instância deveria ser o de ‘orientador’ e ‘formador’ junto aos professores que coordena, na busca por uma aprendizagem efetiva dos alunos e no aumento da qualidade da educação oferecida. Mas esta falta de identidade do CP tem raízes históricas, passando mais pelo papel de ‘vigilante’ dos professores, como veremos a seguir.

Diante de tais discussões dos autores supracitados em relação às funções do CP, nos parece claro que seu dia é repleto de acontecimentos variados, superpostos e imprevisíveis. A cada nova situação, a cada novo fato, ele é chamado a acionar um ou mais de seus saberes e a construir novos. Suas atividades incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e pais. Ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 17).

O CP vive uma rotina movida pelas urgências cotidianas impostas pelo ritmo caótico que a escola vive, funcionando como um bombeiro a apagar incêndios constantes. Na maioria das vezes, encontra-se sobrecarregado, sozinho, com excesso de ações a serem desenvolvidas, sem tempo para sua própria nutrição cultural e distante do foco da formação continuada (BAPTISTA, 2009, p. 103).

André e Vieira (2006, p. 18-21) afirmam que o CP atua sempre num espaço de mudança. É visto como um agente de transformação da escola. Ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, inovar e provocar nos professores possíveis inovações. Ele deve passar a ser, para o professor, um consultor, um apoio no processo de formação de sua profissionalidade, que se dá na situação de trabalho. Em relação à pluralidade de saberes do CP as autoras os classificam em gerenciais, profissionais, éticos, políticos, relacionais, curriculares, técnicos, afetivos e experienciais. Considera-se que os saberes do CP são, portanto, plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes.

Embora esteja prevista como uma ocupação profissional e com funções bem delimitadas, a prática nos mostra certas divergências em relação ao perfil deste profissional que assume tais funções na escola. É possível considerar que a presença dinâmica do CP na escola, principalmente nos horários de formação continuada, é de fundamental importância, pois a ele é delegada esta função primordial de formar o professor no exercício de sua profissão (formação em serviço).

Placco, Almeida e Souza (2011) coordenaram uma pesquisa, realizada pela Fundação Victor Civita, que visou ampliar o conhecimento sobre o Coordenador Pedagógico ou função semelhante em diferentes regiões do país quanto às suas potencialidades e limitações e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares. No relatório final da pesquisa, as autoras reforçam que o CP tem funções bem definidas dentro da escola:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6).

Mate (1998) argumenta sobre a necessidade de “definir a identidade do coordenador”, cujo espaço parece não estar assegurado; daí, os desvios da função e o engessamento de seu trabalho pelas relações de poder, tanto ao nível da escola como de outras instâncias dos órgãos governamentais. Afirma a autora que, se, por um lado, isso representa um empecilho, por outro pode levar a um movimento criativo para construir seu espaço: “Vários estilos de coordenar trabalhos nas escolas estão em construção. Torna-se claro [...] que certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas...” (MATE, 1998, p. 18).

Segundo Placco e Almeida (2001) é possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, que permite a troca de experiências exitosas entre o corpo docente; formadora, embasando as experiências com estudos e pesquisas recentes; e transformadora, que busca transformar as práticas pedagógicas dos professores a partir da articulação e formação anteriores. A seguir, apresentamos breves discussões acerca de tais dimensões que envolvem a atuação do CP na escola.

2.2.1 O papel articulador do coordenador pedagógico

Embora, com frequência, o CP seja posto, na escola, como ‘tomador de conta dos professores’, ou como ‘testa de ferro’ das autoridades de diferentes órgãos do sistema, outra é nossa compreensão, dado que “ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos” (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Deve-se lutar pela importância do trabalho do CP (formação de professores, articulação do projeto político-pedagógico), organizar as rotinas e interromper as urgências quando necessário. Isso significa cuidar também da própria formação contínua, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever constantemente as intenções (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 23).

Em pesquisa realizada por Cunha e Prado (2008, p. 43), verifica-se que o CP tem consciência de seu papel formador junto aos professores, mas alegam que várias são as barreiras que impedem tal processo, entre eles: sobrecarga e fragmentação do trabalho

(dificuldade para conciliar aspectos pedagógicos e administrativos), acúmulo de responsabilidades, necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais, falta de interlocutores que dialoguem sobre trabalho na escola, ausência de uma intencionalidade que orientasse suas ações, falta de tempo para planejar os encontros com os professores, interrupções e múltiplas solicitações, horários inadequados das reuniões e, finalmente, cansaço.

Conforme categorizado por Matus (1991), as atividades inerentes ao planejamento de qualquer trabalho devem ser classificadas como de ‘importância’, de ‘rotina’, de ‘urgência’ e de ‘pausa’. Assim deve ser planejado, também, o trabalho do CP dentro da escola. Mas Cunha e Prado (2008, p. 44-45) revelam em sua pesquisa que os CPs atuam na “perspectiva de urgências, absorvidos por atividades de rotina, angustiados por não responderem às atividades de importância e longe dos períodos de recuperação proporcionados pelas pausas”. Dessa forma, o ato de cuidar da formação dos professores na escola, que é uma atividade de importância, é atropelado, portanto, pelas rotinas que aprisionam e pelas emergências que fragmentam as ações do cotidiano.

No contexto escolar dos dias atuais, tem-se no desempenho da função do CP a grande possibilidade de exercitar as atribuições que lhe são conferidas a fim de oportunizar aos professores transformarem suas práticas em novos conhecimentos, pela formação continuada, pelo exercício da reflexão sistematizada, pela constante avaliação de resultados, numa busca também contínua de estratégias para consolidação do profissionalismo coletivo (CASEIRO, 2007).

2.2.2 O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço

Como já frisado em diferentes momentos deste trabalho, o CP é o profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos (ABREU; BRUNO 2006).

Pelo fato dos CPs estarem em contato direto com professores e alunos, num espaço concretamente delimitado pelas relações do cotidiano escolar, tem-se que a função precípua dele seja planejar, executar e validar as ações que viabilizem uma transformação

efetiva da prática pedagógica no ambiente escolar, aprimorando-a pela formação continuada do corpo docente (CASEIRO, 2007).

Segundo Marin (1995) existem diferentes denominações para o que chamamos de ‘formação continuada’ de professores: termos como ‘reciclagem’, ‘treinamento’, ‘aperfeiçoamento’, ‘capacitação’, ‘educação permanente’, ‘formação contínua’, ‘educação continuada’ são sinônimos entre si e todos compreendem o processo pelo qual a classe docente busca e se insere num processo de aperfeiçoamento profissional como educador apesar de que Christov (2009, p. 9) nos apresenta que a expressão ‘educação continuada’ traz uma crítica a esses termos anteriormente utilizados, pois não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas, ‘enlatadas’, a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula.

Durante muito tempo a formação do professor estava centrada na formação inicial como a única forma de preparação para o exercício do magistério. Tal formação era adquirida pelo curso normal, a nível médio e, via licenciaturas, curtas e plenas, no ensino superior. Tal modelo era estruturado segundo pressupostos da racionalidade técnica e funcionou por um longo tempo (BAPTISTA, 2009, p. 84).

O CP pode contribuir para que a formação continuada – que coordena – se constitua em objeto de emancipação de seu grupo ao refletir a respeito de questões ligadas à profissionalidade e profissionalização docente e à participação na vida institucional da escola (VIEIRA, 2010).

Cunha e Prado (2008, p. 44-45) destacam que a formação continuada deve se dar num ambiente de co-formação, ou seja, a formação é mútua e partilhada: professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas. Tal perspectiva assume interações simétricas e privilegia uma formação horizontal, que não localiza e define quem é o ‘formador’ e quem são os ‘formandos’, mas os insere num projeto de formação na reciprocidade.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças e engloba atividades de diferentes intensidades e aprofundamentos, incluindo cursos, congressos, seminários, orientações

técnicas, horários de trabalho coletivo e estudos individuais (CHRISTOV, 2009). Para Waldmann (2006, p. 92):

O papel do CP influencia na formação continuada dos professores: eles contribuem, se omitem ou entram essa formação. Para que esse profissional coordene ações de formação docente continuada são necessárias modificações nas relações dentro da escola, implementadas através de mecanismos democráticos, através das quais os profissionais, exercendo seus papéis, possam contribuir para que a escola efetive papel de transformadora, de local privilegiado do conhecimento acumulado pela humanidade.

A ação formativa desenvolvida pelo CP que não enfoque a prática cotidiana do professor como fomentadora de conhecimentos, que não considere os saberes docentes e não trabalhe com o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, pode estar condenada ao fracasso (BAPTISTA, 2009).

Placco e Souza (2008, p. 32-33) afirmam que:

O coordenador pedagógico, ao prover formação aos professores, na escola, precisa atingir o âmbito pessoal, interno do professor, isto é, este deve promover mudanças em suas atitudes, em seus valores, em sua visão de mundo, de homem, de teoria, enfim, deve promover seu desenvolvimento em todos os aspectos. A formação na escola, entendida como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação entre professores e gestores gera ações que promovem a prevenção de muitas dificuldades e, portanto, possibilitam que o compromisso político da escola com a formação para a cidadania, de alunos e professores, seja alcançado.

Para Nóvoa, (2001, p. 20):

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Entende-se que ao se colocar no papel de formador do corpo docente, o CP estará assumindo a responsabilidade junto aos professores pela qualidade do ensino na escola, desenvolvendo atividades que busca uma aprendizagem significativa, assegurando um trabalho articulado e de qualidade entre a coordenação pedagógica e os professores, procurando novos caminhos para a formação continuada, e sanando os desafios encontrados pela coordenação pedagógica (COUTO, 2012, p. 2).

Conforme cita Nóvoa (1998, p. 31):

Os professores não são consumidores, mas também produtores de saber [...] Não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos [...] Não apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos

dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

O CP, sendo um elemento motivado e motivador, busca colocar sua própria formação e capacitação como uma das ferramentas para exercitar seu papel e utiliza os desafios e indicadores diagnosticados pelas dificuldades dos professores e alunos sob sua responsabilidade para promover análises e desenvolver estratégias coletivas de acompanhamento e superação através do exercício de liderança facilitadora e produtiva. Consequentemente esse profissional tende a ser considerado de importância efetiva para o sucesso da sua equipe e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino da instituição a que pertença (CASEIRO, 2007).

Dessa maneira, o CP, ao executar sua função como ‘formador’ do professor em exercício, deve ter em mente que este já traz uma bagagem que deve ser difundida e incluída no processo de formação de todo o grupo, produzindo conhecimento de maneira colaborativa e coletiva. Mas a realidade é que esse processo de formação continuada em exercício dos professores mediado pelo CP ainda caminha a passos lentos e curtos. Não é por falta de legislações a respeito, pois conforme citado no Artigo 206, incisos V e VII da Constituição Federal de 1988, temos:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

VII - garantia de padrão de qualidade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Mesmo que de forma indireta e velada, subentende-se desde já que para que aja ‘qualidade’ na educação é necessário foco no professor, promovendo a sua ‘valorização’ tanto em sua formação inicial quanto no exercício de sua profissão. A Lei n. 9.394/1996 (LDB), acerca da formação de professores, ainda que de forma também tímida, aponta nos artigos 61, 62 e 67 que:

Art. 61.

Parágrafo único. 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:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, com suas 20 metas que versam sobre a melhoria da Educação sob todos os aspectos, embora ainda não aprovado e em vigor, também reforça a necessidade de formação dos professores, mais especificamente nas metas 15, 16 e 18, como segue:

Meta 15:

15.5) Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.

Meta 16:

16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2) Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.

Meta 18:

18.5) Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, lançado em 2007, reúne as ações e programas a serem desenvolvidos para a melhoria da educação no país num prazo de quinze anos e também aponta preocupações com a formação de professores, como apontado a seguir:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento

definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID); (PDE, 2007).

Estudos sobre a formação de professores corroboram que a educação inicial não está correspondendo às necessidades impostas ao exercício da prática profissional. Assim, a formação continuada, principalmente nos espaços escolares, torna-se vital para o exercício da docência (BAPTISTA, 2009). Neste contexto, é necessário um docente crítico. Para Souza (2011), o ser crítico é aquele que considera o saber do outro, que o escuta e que se disponibiliza a rever os seus conceitos, com respeito ao pensamento do outro com o qual dialoga e com a clareza dos princípios humanos que defende.

Como se vê, a questão da formação de professores e a busca pela ‘qualidade’ na educação são aspectos amparados por diferentes legislações e ações governamentais. Este processo se dá muitas vezes na prática profissional, visto que o professor, no exercício de sua profissão, acaba por fortalecer ou aprofundar conhecimentos ao longo da carreira, sendo denominado tal processo como formação continuada em exercício. Mas voltando à questão da EJA e suas particularidades, temos também previsto em legislação própria a abordagem da necessidade de formação de professores específicos para atuarem nessa modalidade, conforme citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000):

Pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica.

Conforme já salientado, a EJA requer profissionais com perfil diferenciado daqueles que atendem ao ensino regular, onde a ‘flexibilidade’ sob os mais variados aspectos deve ser observada cuidadosamente nas práticas pedagógicas, metodologias, avaliação, enfim, toda rotina pedagógica na unidade que a ministra. A Lei n. 9.394/1996 (LDB), em seu Artigo 4, nos traz que:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

E mais uma vez as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) reforça que:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

O atendimento às necessidades específicas de jovens e adultos requer dos professores conhecimentos diferenciados ou específicos à modalidade EJA, de forma ampla, e que na maioria das vezes a formação inicial não atendeu. Dar conta desse contingente de saberes dos alunos e utilizá-los de forma efetiva e significativa demanda o coletivo da equipe escolar. Como articulador desse trabalho o CP, com uma postura flexível diante das relações que são mantidas no cotidiano escolar, com finalidade de adquirir a confiança e prestígio, elementos fundamentais para o sucesso dos fazeres pedagógicos diários, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do grupo. A busca por perceber a escola, a sociedade e o sistema educacional, os sujeitos envolvidos no processo deve ser uma constante na prática desse profissional (FONTES; LIMA, 2010).

Num documento intitulado Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta Para Discussão¹⁸), é apresentado um diagnóstico da modalidade EJA no estado, traçando o perfil da mesma e trazendo “subsídios para a construção de uma proposta que desse a essa modalidade uma identidade própria” (SEDUC-DIRETRIZES-EJA, 2010, p. 8). O documento cita ainda que diante da necessidade de superação da visão ‘supletiva’ da EJA, eram necessárias discussões e redefinições de estratégias metodológicas e organizações

¹⁸ A Secretaria de Educação do Estado de Goiás foi contatada a fim de verificar a existência da versão final do documento, a qual respondeu que tais Diretrizes só serão finalizadas em 2014. Constata-se, então, uma morosidade no processo de discussão e elaboração deste documento, que “deveria” direcionar a modalidade no Estado, visto que o próprio documento cita que o processo de construção do mesmo iniciou-se em 2008. O documento também traz o histórico dos programas de educação destinado a jovens e adultos em nosso estado a partir de 1940.

curriculares para a modalidade no estado. Essas discussões foram iniciadas a partir do ano 2000, com a participação de diferentes profissionais que lidavam com a EJA em todo o estado (professores, coordenadores pedagógicos das Subsecretarias Regionais de Educação, gestores, subsecretários, Fórum EJA¹⁹). De acordo com o documento, as discussões propiciaram:

Momentos de estudos acerca de concepções que norteiam as propostas curriculares voltadas à modalidade, aspectos de seu histórico no contexto nacional e local e as tentativas de construção de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. Com o objetivo de levantar dados e informações com os sujeitos que fazem a EJA na Rede Estadual foram elaborados e aplicados instrumentos de avaliação da situação atual, como forma de buscar diagnosticar, a realidade. Isso resultou no levantamento de dados para o conhecimento da realidade desta modalidade e, especificamente, na construção do perfil dos educadores e educandos (SEDUC-DIRETRIZES-EJA, 2010, p. 6).

O documento ressalta ter oferecido vários momentos de formação aos educadores da EJA entre 2000 e 2006, “visando a constante ampliação dos saberes que compõem sua práxis, a troca de experiência, a promoção do diálogo, o repensar da prática pedagógica” (SEDUC-DIRETRIZES-EJA, 2010, p. 21), mas o que se verifica é que a maioria dos cursos é oferecida somente na capital e muitos não têm continuidade no processo de formação, sendo muitas vezes interrompidos ou cancelados. Um exemplo é o Curso Rede Colaborativa – Atuação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos, implantado em 2011 e não mais oferecido desde então, segundo informação da Secretaria de Educação de Goiás.

Segundo diagnóstico apresentado neste documento acima citado, temos alguns dados que merecem destaque:

- Do total de professores que responderam o diagnóstico, 45% reivindicaram metodologias direcionadas à EJA; 15% solicitaram formação específica para essa modalidade; 14% requereram material didático e laboratório para alunos e professores e os demais deram respostas diversificadas.
- Apesar de 54,24% dos professores que atuam em EJA não terem tido formação específica nessa modalidade, 96,48% são pós-graduados, possuindo até 4(quatro) anos de atuação e tendo a concepção de que EJA é uma modalidade de ensino diferenciada. Sobre temáticas a serem trabalhadas na formação continuada em EJA, grande parte dos professores consideraram relevante abordar os temas elencados: Sujeito da EJA e processo de Aprendizagem; Metodologia e Avaliação na EJA; EJA e o mundo do trabalho.

¹⁹ O Fórum de EJA foi constituído em 2002. Ele vem desde então, procurando agregar o poder público, entidades de classe, organizações não governamentais, movimentos sociais, instituições de educação superior, empresas, educadores e educandos em prol do fortalecimento da EJA no Estado de Goiás. Endereço eletrônico do Fórum: www.forumeja.org.br.

- Os professores de EJA, (conforme resultado do diagnóstico aplicado nas unidades escolares das 38 Subsecretarias Regionais de Educação que oferecem essa modalidade de ensino), em sua maioria, são graduados e trabalham nos três turnos com uma sobrecarga de 60 horas semanais, e não são professores exclusivos dessa modalidade. Alguns completam a carga horária em outra unidade escolar, dificultando sua prática docente, não disponibilizando de tempo para participar de todas as atividades desenvolvidas na unidade escolar, como grupo de estudo, trabalho coletivo, socialização de projetos interdisciplinares, debates etc.
- Os gestores também reivindicam valorização da modalidade EJA e formação específica para os professores.

As Diretrizes citam que:

Deve-se atuar na qualificação do professor de EJA, proporcionando-lhe formação continuada – presencial e a distância, seja pela Rede Colaborativa de EJA e mediante a organização de grupos de estudo, na própria escola, seja no mesmo município, com a participação de professores de diversas unidades escolares de EJA (SEDUC-DIRETRIZES-EJA, 2010, p. 37).

O CP, nos horários dedicados à formação continuada, deve garantir espaços para uma maior integração entre seus componentes, momentos em que afloram sentimentos de amorosidade para consigo e para com o outro e de pertencimento ao coletivo. Em outras palavras, deve garantir o cuidado com a vida. Ao resgatar esse cuidado no outro, também resgata em si (BAPTISTA, 2009).

O grande desafio do CP é o de liderar um grupo rico em experiências, com um vasto leque de diferentes e polêmicas opiniões a respeito de assuntos de interesses gerais e específicos, e canalizar esforços e estratégias no sentido de promover um trabalho coletivo eficiente, de forma a reconhecer e aproveitar os diferentes talentos individuais a favor do crescimento profissional do próprio grupo e de cada um (CASEIRO, 2007).

E nesta perspectiva de desafio do CP, especificamente o que está inserido na modalidade EJA afirmamos que torna-se cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. O que parece óbvio, não é uma tarefa tão simples para o professor, principalmente aquele cuja formação e experiência foram direcionadas ao ensino de crianças. Necessita estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos, para isso é necessária formação (LOPES, 2006).

De Vargas (2006, p. 186), nesse sentido, aponta:

Considera-se, portanto, fundamental o desenvolvimento de programas de formação de professores que privilegiem a compreensão dessa realidade complexa e plural, a fim de que eles possam, na sua atuação pedagógica,

servir de mediadores entre os educandos e entre estes e os conhecimentos escolares, visando à melhora do processo ensino-aprendizagem.

Desenha-se, então, o cenário de nossa pesquisa: a EJA, uma modalidade que vem sendo marginalizada há anos no contexto educacional brasileiro; sua clientela de alunos, heterogênea, peculiar e diversificada sobre os mais variados aspectos; o professor, que raramente tem formação específica para lidar com tal modalidade de ensino e, por fim, o CP, cujo papel junto aos docentes da EJA torna-se figura central neste estudo. Saber como (e se) este profissional exerce sua função nas unidades escolares que ministram EJA é a principal preocupação neste trabalho.

O trabalho do CP enfrenta barreiras das mais diversas naturezas e transpô-las é uma tarefa árdua de seu cotidiano. Mas para Gonçalves (2010) existe uma necessidade de se olhar com cuidado a formação continuada de professores em exercício, com o que o CP pode contribuir de inúmeras maneiras. Para que essa formação em serviço ocorra de forma continuada é primordial que os professores sintam-se sensibilizados e tomem consciência dos fatores causadores de falta de autonomia, entre eles, a pouca segurança em lidar com conflitos, a falta de conhecimento da matéria ou até mesmo a reprodução de paradigmas vivenciados em sua formação enquanto estudante.

Assim, apresentamos o CP atuante na modalidade EJA como o profissional articulador do processo de formação continuada em exercício dos docentes, também da EJA. O CP, independente da modalidade na qual está inserido, tem (ou deveria ter) papéis bem distintos no seu campo de atuação, mas infelizmente este profissional acaba por ‘abraçar’ causas que não se encaixam em suas funções. E como já frisado, a modalidade EJA é carente sob os mais variados aspectos, passando pelos vieses de recursos financeiros e disponibilidade de profissionais adequados. Dentro deste contexto, resgatar a função do CP dentro das unidades escolares que ministram EJA deve ser um passo importante para o fortalecimento da modalidade frente ao cenário educacional brasileiro atual e, dessa forma, investigar sua atuação é de extrema urgência.

Veremos a seguir que a situação do CP dentro do estado de Goiás se encaixa nas discussões e problemáticas já elencadas anteriormente e que se o CP enfrenta as inúmeras barreiras no cotidiano de sua profissão, como citado até aqui, não tendo sua identidade reconhecida, o que dizer deste profissional que atua na EJA? Se por um lado o CP não consegue realizar suas funções adequadamente pela falta de reconhecimento de sua identidade, veremos que isso se agrava quando esta figura está inserida na EJA, que como já

bem frisado, é uma modalidade também marcada pela ‘marginalidade’ e pela busca de fortalecimento no cenário educacional brasileiro.

2.2.3 O Coordenador Pedagógico e a transformação da realidade: considerações iniciais

Todo cotidiano de trabalho do CP exige um contexto de intervenção e mudança. A busca por mudanças está presente em diversos textos públicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A interação que deve ocorrer entre os professores, os alunos e os coordenadores é decorrente da construção de identidades profissionais, da formação de valores, atitudes e concepções de educação, de homem e de sociedade, e a reflexão contínua deve reconstruir a prática pedagógica. Cabe ao CP instigar e instalar mudanças, ou seja, ele deve desconstruir para reconstruir diante deste mundo em transição. Assim, a tarefa do coordenador é complexa, pois, além de lidar com os sentimentos dos que o rodeiam, deve, ainda, lidar com seus próprios anseios. Portanto, é importante a compreensão da afetividade humana para poder encaminhar as questões com sabedoria (SOUSA, 2010).

Analisando o papel do CP frente a tantos desafios fica claro que sua função é árdua. Estando inserido na modalidade EJA e atuando junto a seus docentes essa tarefa parece ainda mais desafiadora, visto as particularidades já mencionadas anteriormente acerca dessa modalidade de ensino. Não é fácil lidar com uma clientela discente altamente heterogênea sob os mais diferentes aspectos nem tampouco direcionar e acompanhar o trabalho de docentes da EJA, que carecem de formação e suporte específico para trabalharem com a modalidade supracitada. São grandes as barreiras e resistências a serem vencidas e superadas e cabe ao CP direcionar seu trabalho a fim de melhorar as relações interpessoais com os docentes e discentes, articular as políticas educacionais dentro da escola acerca da utilização de novas tecnologias em sala de aula, promovendo formação continuada em serviço, discutir metodologias e formas de avaliação escolar, conduzir o planejamento escolar como recurso fundamental na melhora do ensino, demarcando e resgatando seu papel ‘pedagógico’ dentro da unidade escolar, mas o que se percebe é que estes profissionais encontram-se angustiados, insatisfeitos e com sensação de impotência frente a tantos papéis, que na maioria das vezes se perdem em funções administrativas, disciplinares, burocráticas, entre outras, deixando em segundo plano os papéis ‘pedagógicos’.

Defende-se um perfil peculiar para o docente da EJA, atendendo a uma série de quesitos onde a flexibilização, a capacidade de contextualização e a diversificação das metodologias de ensino são fundamentais. Segundo Pellegrini e Silva (2008, p. 1) “o grande desafio da Educação de Jovens e adultos é construir um currículo que acolha às necessidades

dos alunos e considere a sua realidade social, além de permitir que professor e aluno produzam conhecimentos por meio da interação”. De Vargas (2006, p. 191) reforça a “importância dos educadores de EJA estarem em constante formação, para, juntamente com seus pares poderem compreender de forma científica a problemática que envolve os processos de aprendizagem dos saberes não formais dos jovens e adultos”.

Com relação à educação, Dowbor (2001) ressalta que as inovações tecnológicas implicaram em novos desafios educacionais com relação ao uso e domínio dessas novas ferramentas de trabalho, na construção e aquisição de novos conhecimentos e na organização do tempo e do espaço da organização escolar e Baptista (2009, p. 41) afirma que “estas mudanças afetam a prática da coordenação pedagógica e dos professores. São modificações rápidas que geram insegurança tanto nos coordenadores como no corpo docente e, em muitos casos, a escola não consegue acompanhá-las”.

Segundo Mello (2010) o comprometimento com qualquer proposta pedagógica requer que ela parta do interesse de todos os envolvidos e assim o comprometimento com a causa será uma consequência. Se a proposta de mudança não nascer de uma real necessidade do grupo, ela representará a vontade de alguns e não do grupo. Se a proposta por mudanças nascer externamente ao grupo, provavelmente terá resistências e será aceita por uma parcela do grupo. O esforço do CP em conseguir o comprometimento de todos no sentido de implantar inovações na prática pedagógica deve ser constante e nesse sentido mesmo que use argumentos para convencer o grupo haverá uma parcela de professores que serão resistentes.

Dentro deste contexto, a figura de articulador e de transformador da realidade do CP é crucial para que a aprendizagem se efetive. O CP é capaz de promover a formação continuada em exercício deste professor que atua na EJA, tornando-o capaz de enfrentar as barreiras, os conflitos e as heterogeneidades peculiares da modalidade.

2.3 O perfil do CP na Secretaria de Educação do Estado de Goiás e sua formação como profissional

Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino (Goiás) para o ano de 2012 (e ainda vigente), os CPs das unidades escolares são definidos segundo o número de alunos atendidos por turno, bem como número de salas de aula em funcionamento por turno. Em relação à equipe de Coordenação Pedagógica das unidades escolares, o documento assim menciona:

A equipe de Coordenação Pedagógica da Unidade de Educação Básica é constituída pelo vice-diretor e pelos demais coordenadores pedagógicos existentes, sob a sua coordenação geral, constituída por ações articuladoras e integradoras dos níveis de ensino ministrados e dos turnos de funcionamento da unidade escolar. Essa função assumida pelo vice-diretor, constitui-se na forma de fortalecer a equipe escolar para garantir a aprendizagem do estudante. Assim sendo, o coordenador é um líder atento à sua função pedagógica, de forma a apoiar os docentes no exercício de suas funções, tomando como referência as metas estabelecidas, coletivamente, na Proposta Político-Pedagógica da unidade escolar.

Observa-se, portanto, que os CPs estão, ou deveriam estar, sob a supervisão do vice-diretor, de forma que as ações pedagógicas se deem de forma articulada e integrada em toda a unidade escolar.

Em relação aos critérios de seleção e do perfil do CP na unidade escolar, o documento traz que:

A função de coordenador pedagógico é assumida por um professor do quadro efetivo da escola, para desenvolver o papel de articulador e integrador das atividades pedagógicas e do cotidiano escolar, garantindo a efetiva aprendizagem do estudante por meio do apoio, orientação, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho desenvolvido pelos docentes, garantindo o desenvolvimento de todas as atividades e ações constantes da matriz curricular em desenvolvimento na unidade escolar e dos projetos implantados pela Seduc. Os coordenadores pedagógicos da escola compõem a equipe pedagógica da unidade escolar que é responsável pela operacionalização da proposta pedagógica da escola, pelo acompanhamento e orientação do trabalho desenvolvido pelos professores, pela qualidade do processo de ensino, pelo atendimento às necessidades pedagógicas especiais, pelo acompanhamento do processo de recuperação paralela, pela efetiva assessoria, orientação, monitoramento, acompanhamento e avaliação dos processos que constituem os projetos desenvolvidos pela Seduc/SRE visando à efetiva aprendizagem dos estudantes. A equipe pedagógica será coordenada pelo vice-diretor, com o acompanhamento, apoio e orientação do diretor da escola.

Do Perfil Geral dos Coordenadores que compõem a Equipe de Coordenação Pedagógica da UEB:

- Ser professor efetivo, com licenciatura plena em Pedagogia ou professor efetivo com outra licenciatura concluída. Pode ser professor efetivo cursando licenciatura (quando não houver outra possibilidade).
- Ter experiência de pelo menos três anos no magistério.
- Ser reconhecido na comunidade escolar como profissional comprometido com o sucesso da aprendizagem do estudante e com a qualidade pedagógica da escola.
- Ter sensibilidade e segurança para interferir nas situações conflituosas, com imparcialidade, acolhimento e responsabilidade.
- Ter credibilidade entre os professores.
- Ter domínio do conhecimento pedagógico e dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da aprendizagem.
- Ter habilidade para trabalhar em grupo e coordenar equipes.

- Ser capaz de articular a comunicação entre os integrantes da equipe escolar: professores, estudantes, pais e comunidade.
- Elaborar seu plano de trabalho.

Das Atribuições dos Coordenadores Pedagógicos das UEBs:

- Acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar o processo de elaboração, execução e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, garantindo sempre que este reflita uma preocupação sistemática com o conhecimento, sua transmissão, construção e articulação com a vida da comunidade em que a escola está inserida.
- Elaborar e divulgar na unidade escolar o plano anual de trabalho pedagógico para o ano letivo, considerando as diretrizes recebidas das subsecretarias, a realidade técnico pedagógica e as necessidades dessa instituição.
- Sensibilizar os professores e demais funcionários para a realização de um trabalho articulado, integrado e participativo, com foco no sucesso do estudante.
- Acompanhar, articular, assessorar, avaliar e retroalimentar o processo de elaboração, execução e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Projetos de Atividades Educacionais Complementares (Praec) que venham a enriquecer o currículo escolar.
- Acompanhar e orientar, sistematicamente, os projetos: Aprendizagem, Ressignificando o Ensino Médio, Correção de Fluxo, Praecs etc.
- Coordenar a execução e a implementação de programas e projetos, compreendendo seus fundamentos, seus objetivos e sua operacionalização.
- Articular o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, de forma a manter a integração e a inter-relação entre as ações desenvolvidas pelos professores das diversas disciplinas do currículo escolar.
- Estabelecer, cooperativamente, com o diretor, docentes e agentes administrativos educacionais, diretrizes, metas e ações estratégicas a serem alcançadas em cada programa e/ ou projeto em desenvolvimento, assegurando a sua efetividade e, por conseguinte, o sucesso do estudante.
- Planejar com os professores, acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar a operacionalização do trabalho pedagógico na unidade escolar.
- Realizar, periodicamente, visitas às turmas, para acompanhamento do trabalho pedagógico do professor.
- Orientar o professor no preenchimento de instrumento de acompanhamento do desempenho do estudante.
- Organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas, assegurar a integração e inter-relação do saber das diversas áreas e manter os professores atualizados.
- Elaborar e acompanhar projetos da escola junto aos professores e comunidade escolar.
- Manter o corpo docente e administrativo atualizado quanto a leis, resoluções, pareceres e portarias referentes ao trabalho técnico-pedagógico.
- Elaborar gráficos demonstrativos de rendimento dos estudantes para serem utilizados como um dos instrumentos de análise de evidências da qualidade do desempenho global da turma, por ocasião da realização dos Conselhos de Classe.
- Participar dos Conselhos de Classe realizados pela escola, colhendo informações sobre o fazer pedagógico e o desempenho do estudante, para posterior estudo, análise e planejamento docente.

- Organizar as atividades realizadas no turno de ampliação da aprendizagem e visitas semanais às salas de aula (relatório de visitas a ser preenchido e estudado com os professores).
- Acompanhar o desenvolvimento do estudante, em relação ao seu desempenho, participação e comportamento, auxiliando os professores em tomadas de decisão.
- Contatar os pais, quando necessário, auxiliando os professores quanto à resolução de problemas referentes ao desenvolvimento do estudante.
- Avaliar e analisar com o professor dinamizador e com o professor de apoio os seus relatórios, buscando juntos, alternativas para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.
- Organizar, junto com o diretor e o vice-diretor, os momentos de trabalho coletivo na escola. Elaborar, periodicamente, relatórios quali-quantitativos informando as duplas pedagógicas dos resultados pedagógicos alcançados pela escola.
- Participar de encontros pedagógicos, capacitação continuada e reuniões, quando convocado pela subsecretaria.
- Apoiar e incentivar a escola em iniciativas de inovação da gestão escolar.
- Auxiliar a escola na conquista e no exercício de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira.
- Estimular, divulgar e socializar ações bem sucedidas quanto à melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes.
- Manter a comunidade escolar e as duplas pedagógicas da subsecretaria informadas das ações desenvolvidas e dos resultados avaliativos alcançados pelos estudantes, ao longo do ano letivo.
- Orientar e assessorar a unidade escolar na realização da escrituração escolar, organização do Conselho Escolar, encontros culturais etc.

Da Disponibilidade Exigida do Coordenador Pedagógico na UEB:

O Coordenador Pedagógico será modulado, exclusivamente, com 30 (trinta) horas-relógio cumpridas ininterruptamente, no período matutino de 7h às 13h, no período vespertino de 12h às 18h e no período noturno de 16h30min às 22h 30min.

Importante:

Os horários das 12h às 13h e das 16h30min às 18h deverão ser utilizados para os trabalhos de integração entre os coordenadores: do turno da manhã com o da tarde e do coordenador do turno da tarde com o da noite.

O coordenador pedagógico poderá fazer extensão de sua carga horária somente em sala de aula, na mesma unidade escolar, desde que em turno diferente daquele em que exerce a coordenação pedagógica ou, ainda, em outra unidade escolar, em turno diferente daquele em que exerce a coordenação pedagógica na primeira unidade escolar.

Do Critério de Seleção dos Coordenadores Pedagógicos das UEBs

O coordenador pedagógico é escolhido pela Equipe Gestora da Unidade Escolar, sendo a escolha homologada pelo subsecretário regional.

Importante:

Considerando a dificuldade de suprimento dos déficits existentes nas disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia e Arte, instruem-se os diretores e subsecretários para que só indiquem profissionais dessas disciplinas para exercerem o cargo de coordenador, se essa indicação não gerar contrato temporário.

Num outro documento, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás traz outras observações que merecem destaque quanto à escolha do CP pela gestão escolar, mediante aprovação pela Secretaria de Educação e os momentos de formação do profissional oferecidos:

VIII – O quantitativo de Coordenadores Pedagógicos será definido mediante análise do departamento pedagógico da Subsecretaria Regional, sob a orientação do Núcleo de Orientação Pedagógica, tendo por base: número de turnos, turmas, alunos e extensão, com observância da seguinte carga horária: Matutino/Vespertino – 40 horas, Noturno: 30 horas.

Quanto à indicação do Coordenador Pedagógico (CP), este será indicado pelo gestor da Unidade Educacional (UE), desde que tenha o perfil definido pela SEE, e assine o termo de compromisso sobre sua atuação. Como pré-requisito para manter-se na função, o CP deverá se comprometer a participar das formações mensais oferecidas pelas Subsecretarias Regionais fora do turno que exerce a função. O departamento pedagógico da subsecretaria oferecerá cursos de formação nos turnos matutino, vespertino e noturno, a fim de viabilizar a participação de todos.

§ 1º - O Coordenador Pedagógico cumprirá o total de horas de efetivo trabalho: participando da formação continuada mensal nas subsecretarias, preparando material para sugerir ao corpo docente, estudando, analisando e produzindo relatórios subsidiados pelos dados de rendimento (SIGE, IDEB etc.), participando e conduzindo reuniões, planejamentos e outras atividades que contribuam para o bom desempenho da UE.

§ 2º - Caberá ao Departamento Pedagógico da Subsecretaria avaliar se o profissional indicado pelo Diretor, para a função de Coordenador Pedagógico, se enquadra no perfil exigido. Caso não, a subsecretaria deverá orientar o Diretor a indicar outro servidor que corresponda ao perfil definido.

§ 3º - O CP que não desempenhar as funções orientadas pelo Núcleo de Orientação Pedagógica, por intermédio do departamento pedagógico da Subsecretaria, poderá ser substituído.

Para tal ato, a Subsecretaria deverá registrar as orientações dadas, a fim de que o CP melhore sua atuação. Sendo comprovada a ineficiência do servidor na função, mesmo com o suporte da Subsecretaria, será procedida a devida substituição (SEDUC-PORT, 2012).

Nota-se que o CP, em suas diversas atribuições, é o profissional responsável pela assessoria, apoio, orientação, acompanhamento, monitoramento, avaliação da qualidade do ensino prestado, focando-se principalmente em rotinas ‘pedagógicas’. O CP deve (ou deveria) pautar seu trabalho com a articulação de outros profissionais, que igualmente são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, CPs, professores, gestores e agentes administrativos deveriam buscar juntos a melhoria no processo de ensino aprendizagem, avaliando-o continuamente. Verifica-se também que é reconhecido o papel do CP na formação continuada dos professores como forma de melhorar o processo como um todo.

Entre os requisitos que se encaixam no ‘perfil’ desejado deste CP, muitos critérios são subjetivos: ‘reconhecido como profissional comprometido’ (quem assim o reconhece?); ‘ter sensibilidade, segurança, credibilidade, habilidades’ (quem assim o avalia?). Fica

explícito que apenas a equipe gestora é ‘capaz’ de selecionar tal profissional junto a seu quadro de professores, baseando-se nos aspectos supracitados, de forma que a ‘seleção’ do mesmo cai na subjetividade ou na mera disponibilidade do momento. Não são exigidos conhecimentos pedagógicos, técnicos e/ou administrativos notadamente comprovados e certificados para que o profissional CP assuma seu cargo dentro da unidade escolar. Não é mencionado também nem um requisito específico significativo para o CP que atua junto à modalidade EJA, embora elenque, num outro momento, o perfil esperado do professor da EJA, tal como segue:

Do Perfil do Professor da Educação de Jovens e Adultos:

- Ter formação em nível superior com licenciatura específica na área de atuação.
 - Ter conhecimento das normativas, resoluções e pareceres que tratam da modalidade.
 - Ter compromisso e envolvimento com a modalidade.
 - Ter habilidade para trabalhar em equipe.
 - Ter facilidade de comunicação
- (SEDUC-DIRETRIZES, 2010, p. 144).

Em relação às formações mensais oferecidas pela Secretaria de Educação de Goiás aos CPs, as mesmas discutem temáticas gerais inerentes à rotina de trabalho deste profissional dentro das escolas, tais como planejamento escolar, avaliação, metodologias de ensino, trabalho coletivo, conselho de classe, estatísticas educacionais etc. Não são oferecidas formações específicas para os CPs que atuam na EJA, de forma que tais profissionais anseiam e se queixam da ausência de momentos de formação diferenciados, que atendam às suas expectativas como profissionais de uma modalidade também diferenciada, como já exposto no presente trabalho. Da mesma maneira, professores que trabalham na EJA se sentem ‘abandonados’ pela falta de formação específica para a modalidade na qual atuam. As capacitações que existem, muitas vezes vêm ‘padronizadas’ para toda a rede (materiais, vídeos, apostilas, informes, pautas, etc.), não atendendo às especificidades de cada localidade.

Em relação à formação continuada dos profissionais da educação, as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino (Goiás) também discute sua importância:

Tendo como pressuposto que o processo educacional é dinâmico, as concepções pedagógicas são variáveis e os contextos em que as unidades escolares estão inseridas são diversos e extremamente dinâmicos, há que se perceber que a demanda de atualização social, cultural e pedagógica contínua dos profissionais é uma constante no âmbito da Educação. Também é uma constante a necessidade de investimento, na perspectiva da democratização do saber, como forma de valorizar o processo de aprendizagem contínua dos estudantes, dos docentes e dos técnico-administrativos educacionais que compõem a Rede Estadual de Ensino,

o que, em última instância, possibilita o acompanhamento das transformações sociais, ambientais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas pelas quais o estado de Goiás, o Brasil e o mundo passam (SEDUC-DIRETRIZES, 2010, p. 178).

De acordo com o já discutido até aqui, embasado por referenciais teóricos que versam sobre a EJA e pela ânsia do fortalecimento da modalidade mediante profissionais ‘engajados’ e ‘diferenciados’, tais diretrizes não se preocupam com critérios ou perfis específicos dos profissionais que trabalham junto a EJA, desmerecendo, subestimando, ignorando ou até mesmo desconhecendo as especificidades de tal modalidade. Tal como aponta De Vargas (2006, p. 193):

As mudanças que se processam cada vez mais rapidamente no mundo da produção vêm a exigir um aumento crescente de formação e qualificação profissional face à competitividade do mercado que, em função da globalização, tem demandado de forma crescente ações específicas no campo da EJA, trazendo novas tensões para a Educação, que remetem à necessidade de práticas pedagógicas mais significativas e de alternativas de superação dos impasses criados, na busca por uma sociedade mais justa.

No estado de Goiás, foi lançado em 2011, na atual gestão do governador Marconi Perillo, o chamado ‘Pacto da Educação’. Sob a direção do então Secretário da Educação, Thiago Peixoto, o ‘pacto’ traz uma série de diretrizes “para a reforma educacional que irá promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado. São 25 ações de grande impacto divididas em cinco pilares”, cita o texto do programa, disponível em um site na internet (SEDUC-PACTO, 2013).

O texto também cita que “O Estado de Goiás vem apresentando, ao longo dos anos, importantes avanços na educação, evidenciando o potencial e a aptidão que o estado tem para oferecer um ensino de qualidade às crianças e aos jovens”. Embasando-se em algumas estatísticas, o programa afirma que “as diretrizes para a reforma educacional são abrangentes e contemplam, nos cinco pilares, a infraestrutura das escolas, a formação e a valorização dos professores e demais servidores e as práticas pedagógicas na rede estadual. Tudo isso será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias”. Abraçando este ‘pacto’, o programa promete atingir uma educação de ‘excelência’.

Entre os pilares elencados, um trata especificamente da valorização dos profissionais da educação. Entre as propostas da ‘reforma’, é citado:

Escola de Formação de Professores:

- Formação prática: realizar formações baseadas nas principais dificuldades dos professores e alunos da rede, identificadas por meio do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás.

- Métodos inovadores: utilizar metodologias inovadoras e práticas, como estudos de caso, coaching e residência.

Academia de lideranças:

- Perfil do líder educacional: mapear as competências necessárias aos líderes educacionais e identificar talentos nas unidades escolares.

- Métodos inovadores: utilizar metodologias inovadoras para a formação dos líderes, baseadas em estudos de caso, coaching e residência. No último caso, diretores com dificuldades em certas áreas passarão a acompanhar referências, desenvolvendo suas lacunas (SEDUC-PACTO, 2013).

O ‘pacto’ também traz menção à EJA, quando almeja “adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno” tal como segue:

Fortalecimento da EJA: Oferecer para jovens e adultos que não finalizaram a educação básica uma formação mais prática e voltada para suas ambições profissionais. Estruturar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma a torná-la mais direcionada à realidade de seus alunos.

- EJA profissionalizante: oferecer o módulo profissionalizante, em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, levando em conta as vocações municipais para a definição dos cursos.

Voltemos à discussão em torno da ‘qualidade’ na educação. Parece claro que o chamado ‘Pacto da Educação’ implantado pelo governo do estado de Goiás busca a ‘qualidade total’ na educação. Conforme nos diz Donel et. al (2001) a instituição de qualidade total acontecerá na medida em que, num estabelecimento de ensino, o seu corpo social venha a delinear, em conjunto, uma visão compartilhada de excelência na educação. Acontecerá na medida em que seja firmado um pacto para a qualidade, no qual cada parceiro – alunos, professores, dirigentes, técnicos, servidores, pais e sociedade – tenha um papel definido a desempenhar. A excelência na educação acontecerá na medida em que cada elemento da comunidade escolar assumir um compromisso individual e, de modo solidário, trabalhar, responsável e positivamente para a causa educacional comum. A escola de “qualidade total” tem como características:

- As escolas obtém o envolvimento dos clientes na tarefa educativa a fim de garantir o sucesso do seu empreendimento;
- Cada profissional tem um papel definido, conforme sua especialidade, em função dos seus objetivos a alcançar;
- Todos participam no esforço de mudança e na busca permanente da Qualidade;
- As ideias individuais se constituem na fonte original sobre a qual o grupo trabalha, ampliando e aperfeiçoando as contribuições;
- Com docentes preparados, detentores de conhecimentos e habilidades técnicas, que sabem o quê, como, quando, onde, quem e porque ensinam, a escola se torna uma verdadeira agência educacional.
- Torna-se necessário estabelecer uma série de metas que devam ser continuamente assumidas por professores, alunos e setor da administração, formando-se então um conjunto coeso que permitirá o alcance do planejamento estabelecido prioritariamente.

- É possível para as escolas avançar continuamente em direção a metas definidas através da preparação e adesão a um desenho de processos acordado com exigências de conformidade declaradas.
- Também é possível criar mudanças nas atitudes de alunos e professores e, ao mesmo tempo, reduzir os custos.
- Esse novo sistema de responsabilidade exige que todos os professores, administradores e colaboradores participem da gerência das escolas. Exige escolas reestruturadas, com novas funções e novas responsabilidades. Junto com essas mudanças, surge uma nova responsabilidade pelo desempenho, com padrões claros para todos.

Libâneo (2011), fazendo considerações críticas acerca do Pacto e de suas diretrizes pontua que:

No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação é uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. [...] Trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais. A posição explicitada sobre o documento da Secretaria Estadual da Educação mostra a prevalência do critério econômico para se definir níveis de qualidade do sistema de ensino.

Diante deste ‘tipo’ de qualidade almejada por muitos no cenário educacional, façamos uma reflexão diante de uma citação de Freire (2006), a qual seja: “Não há saber mais e saber menos. Há saberes diferentes”. Qual seria então o tipo de ‘qualidade’ trabalhado na EJA? As metas da ‘qualidade total’ se encaixam nesta modalidade? Muitas vezes os ‘saberes’ trabalhados e construídos na EJA são colocados como ‘inferiores’ ou de ‘baixa qualidade’. Mas assim como Paulo Freire coloca, são saberes apenas ‘diferentes’ e dessa forma, parecem longe dos ‘padrões’ da qualidade total da educação.

Ao buscar compreender o sentido da expressão ‘escola de qualidade’, percebemos que mesmo sendo racionalmente descrita através de diferentes indicadores, a ‘escola de qualidade’ revela-se como algo desejado por todos, um referencial comum, através do qual é possível estabelecer um elo comunicativo entre as pessoas. Mesmo tendo diferentes concepções de escola, ao indagarmos a respeito da qualidade, todos afirmam desejá-la (ALEVATO, 1994).

Essa discussão em torno da qualidade na educação, sob a ótica da qualidade ‘total’ ou da qualidade ‘social’ faz-se necessária aqui no presente estudo devido à nossa reflexão em torno do papel do CP dentro da escola, mais especificamente de EJA. Se este profissional é aquele que articula diferentes saberes na escola, promovendo a formação continuada dos professores na busca por uma melhora na dita ‘qualidade’ da educação, é imprescindível que

se discuta que tipo de qualidade esse profissional defende e se esta é a mesma defendida e operacionalizada no sistema em que está inserido.

Dentro do chamado ‘Pacto da Educação’, o governo também instituiu o ‘Programa Reconhecer’, que em linhas gerais ‘bonifica’ financeiramente, de acordo com sua carga horária, os profissionais da educação que se destacam nos quesitos: assiduidade, cumprimento de prazos e metas estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação e, no caso dos professores especificamente, a entrega dos planejamentos de suas aulas nas turmas que ministra quinzenalmente ao CP da unidade escolar, conforme exposto na cartilha de orientação. Também o CP é ‘bonificado’ segundo critérios específicos, como segue abaixo:

Critérios para recebimento do bônus:

A) Professor regente

1. Assiduidade: presença em sala de aula, conforme quadro de horário acordado previamente na unidade educacional.
2. Plano de Aula: entrega do planejamento de aulas ao coordenador pedagógico da escola a cada 2 semanas, até o 1º dia útil do período em que as aulas planejadas vão ocorrer, de acordo com o Modelo Padrão divulgado pela Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação.

B) Coordenador Pedagógico

1. Assiduidade: presença na Unidade Educacional, de acordo com a carga horária definida na modulação.
2. Formação Continuada: participação nas formações oferecidas pela SEDUC, por intermédio das subsecretarias, que deverá ocorrer durante as horas-atividades do coordenador pedagógico.

Segundo a ‘cartilha’ do programa, “os resultados do Programa Reconhecer foram mais do que positivos: o expressivo aumento verificado na frequência dos professores, seguramente, influenciou e continuará influenciando no processo de aprendizagem” (SEDUC-RECONHECER, 2013, p. 3).

Segundo Vasconcelos (2006), acerca desta política de bonificação adotada na educação, a ‘escola’ é amplamente afetada, pois:

a ideologia do bônus é um exemplo típico de transferência para o âmbito educacional de modelos de gestão das empresas privadas. Esta ideologia afeta a atividade docente, cujo desempenho é medido através de pontos, divisão de trabalho, impessoalidade, requalificação profissional etc. Essa política relega a segundo plano o docente e sua prática de ensino. O ‘bônus mérito’ é um aparente benefício ao docente; sua implantação não é outra coisa que o domínio econômico sobre o projeto educacional.

Alcântara (2010, p. 84) no mesmo caminho, aponta que:

As políticas de bonificação tendem, entre outras consequências, a camuflar os parcos investimentos destinados à educação em nosso país, sobretudo em relação à remuneração dos profissionais do magistério. A discussão sobre reajustes salariais deixou de estar na pauta das discussões promovidas pelo poder público para dar lugar ao discurso da valorização do mérito. A ideologia que esse discurso promove é que os professores que desenvolvem

um bom trabalho receberão ‘vantagens pecuniárias’ substanciais e, assim, poderão complementar a sua renda. O que esse tipo de discurso camufla são as condições que podem favorecer ou travar o processo de ensino-aprendizagem.

Freitas (2012) traça os efeitos negativos da meritocracia e da bonificação aplicada aos professores ou a escolas, enfatizando que penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor e o próprio desenvolvimento do aluno; expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria; são aplicados métodos inconsistentes para identificar os melhores e os piores professores e, finalmente, mostra que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

Mais uma vez a educação gerenciada como empresa se faz aqui presente nos moldes da ‘qualidade total’. É necessário que se justifique também mais uma vez que essa discussão em torno da bonificação de profissionais da educação não é ‘vazia’ em si e tem íntima relação com as reflexões propostas neste trabalho acerca das barreiras enfrentadas pelo CP dentro de uma escola de EJA no exercício cotidiano de sua profissão, conforme descrito a seguir.

Dentro de sua rotina profissional, o CP atuante no estado de Goiás tenta trabalhar com a formação continuada dos professores, mas muitas vezes esse processo é ‘atropelado’ por outras questões ‘prioritárias’ ao sistema em funcionamento. Tal como exposto acima, dentro do Programa ‘Reconhecer’, que bonifica os profissionais de ‘excelência’ da rede, o CP deve receber dos professores, quinzenalmente, os planos de aula de suas turmas, detalhando conteúdos, expectativas de aprendizagem, metodologias e formas de avaliação, processo este considerado ‘normal’ e inerente ao cargo de professor, que deve planejar suas aulas a fim de estabelecer metas inerentes ao processo de ensino aprendizagem. Tal como cita Vasconcellos (2006, p. 79), o planejamento tem por finalidade:

procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário ‘amarrar’, ‘condicionar’, estabelecer as condições – objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da **AÇÃO** no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas) bem como a disposição interior (desejo, mobilização), para que aconteça.

De fato, o ato de planejar é uma constante e faz parte das atribuições de qualquer professor, que deve ter consciência de sua importância no contexto que está inserido, devendo fazê-lo independente de ‘bonificação’ para tal feito. Um dos problemas enfrentados pelo CP em Goiás reside exatamente no fato de atrelar a entrega dos planejamentos de aulas a uma bonificação salarial. Percebe-se que muitos professores o ‘fazem por fazer’, desconsiderando sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

O CP ocupa-se, a cada quinze dias, em receber os planejamentos, manuscritos ou em formato digital, via e-mail. Recebendo-os, o CP deve preencher uma Planilha, atestando a data e hora de entrega de planejamento de cada professor, a qual é repassada à Secretaria da escola, que por sua vez a repassa a uma ‘Técnica Escolar’, que entre outras atribuições ‘fiscaliza’ e ‘inspeciona’ a entrega dos planos pelos professores, sendo uma funcionária externa à unidade escolar. Muitas vezes, a própria técnica escolar confere a entrega dos planos juntos aos CPs da unidade escolar, se preocupando apenas com a dicotomia ‘Sim’ / ‘Não’, ou seja, não se discute o teor ‘pedagógico’ de tal plano entregue. Como esta conferência está ligada à bonificação financeira dos professores, os CPs se ocupam por longos períodos de sua rotina de trabalho neste processo, visto que são os ‘responsáveis’ pela lisura do programa.

Em contrapartida, o CP deve (ou deveria) analisar o plano entregue pelo professor sob o ponto de vista pedagógico e fazer as intervenções que julgar pertinentes e dando uma devolutiva ao professor quanto a este processo. Também em relação a esta dinâmica, o CP é acompanhado por outro profissional externo à unidade escolar, denominado ‘Tutor Pedagógico’, que confere a atuação do CP dentro da unidade escolar, observando se, de fato, ele vem executando as funções inerentes a seu cargo. Este profissional verifica também os planos entregues pelos professores e questiona as intervenções ou devolutivas feitas pelo CP aos professores. O que se percebe é que muitas vezes o CP não tem condições (por falta de tempo) de verificar e analisar todos os planos sob a ótica pedagógica, pois ele já se ocupara deles sob o aspecto técnico, ligado a uma bonificação financeira: plano entregue – recebe o bônus; plano não entregue – não recebe o bônus. Além da questão da entrega dos planos de aula pelos professores, realizada a cada quinze dias, o CP também controla a assiduidade dos professores, outro requisito atrelado à bonificação, conforme já exposto anteriormente.

Dessa forma, o CP é visto muitas vezes pelos professores como aquele que ‘inspeciona’ e ‘vigia’, o que muitas vezes inviabiliza ou prejudica as ações de formação continuada propostas, visto que estas questões de ordem ‘financeira’ ligadas ao processo de bonificação, bem como as ‘conferências’ e as ‘inspeções’ funcionam como barreiras de relacionamento entre os CPs e os professores, vistos que estes últimos se sentem ‘controlados’

e ‘vigiados’ constantemente, sendo resistentes às ações propostas pelos CPs. Como se vê, o CP é pressionado por todos os lados e se sente frustrado em não conseguir realizar as funções para as quais foi designado.

Na pesquisa supracitada os Coordenadores Pedagógicos foram excluídos ou ignorados na pesquisa apresentada pelas Diretrizes da EJA. Ora, se a proposta era ‘diagnosticar’ a modalidade no estado, propondo melhorias, não se encontram razões que levaram a esse descuido em não inserir um levantamento de dados em torno do CP atuante na EJA. De acordo com os dados apresentados, todos os profissionais envolvidos com a EJA reconhecem que há necessidade de formação específica para a modalidade e as Diretrizes também reconhecem que isso se dará a partir de programas de formação continuada. Mas o que se questiona é: por que não foi citada a participação do CP neste processo? Por que este profissional sequer foi ouvido neste levantamento? Parece claro que nas discussões teóricas feitas até aqui é evidente a participação e a função do CP neste processo de formação continuada dos professores, um dos principais desafios para a educação na atualidade. Logo, ignorar ou subestimar seu papel é incompreensível.

CAPÍTULO 3 – ROMPENDO BARREIRAS: ANALISANDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UMA UNIDADE ESCOLAR DE EJA

Este capítulo compreende a análise dos dados oriundos da investigação junto a um grupo de CPs em um Centro de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Anápolis – GO. Estes dados compreendem as observações da atuação deste profissional junto aos professores em momentos de planejamento semanal e/ou reuniões de trabalho coletivo mensais, entrevistas realizadas com o grupo de CPs e análise de relatórios sistematizando suas ações junto aos professores, entregues mensalmente à Secretaria de Educação. Propomos aqui analisarmos que tipo de papel o CP vem realizando numa unidade que ministra exclusivamente a modalidade EJA.

3.1 Histórico da Unidade Escolar CEJA Professor Elias Chadud

Criados em 1974, em plena ditadura militar, os denominados Centro de Estudos Supletivos (CES) ofereciam cursos diretos e indiretos, no teor de supletividade. Na década de 1980, passaram a funcionar regularmente com aulas presenciais nos três turnos. Atualmente são denominados CEJA (Centro de Educação para Jovens e Adultos) e contam com 8 unidades em funcionamento na rede estadual: 2 em Goiânia, 1 em Anápolis, 1 em Aragarças, 1 em Caldas Novas, 1 em Catalão, 1 em Iporá e 1 em Luziânia.

O Centro de Educação para Jovens e Adultos Professor Elias Chadud²⁰ em Anápolis/GO é um dos centros de referência da modalidade EJA da rede estadual de educação do estado de Goiás. Foi criado pelo decreto Lei nº 10.083/86 de 10/07/1986 e atualmente oferece exclusivamente a modalidade EJA em seus três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. A unidade escolar possui sua sede localizada na Avenida das Nações, Quadra 01, Jardim Bandeirante, região norte da cidade de Anápolis/GO e atende alunos de toda a cidade e também de distritos e/ou municípios circunvizinhos, de forma que a clientela de alunos atendida é bastante diversificada sob os mais variados aspectos.

A unidade escolar possui atualmente 95 funcionários, de acordo com a modulação para o ano de 2014:

²⁰ A visão supletiva da EJA ainda estigmatiza a unidade pelo nome, pois apesar de possuir nova denominação, a unidade escolar ainda continua a ser conhecida na cidade como “Supletivo”, tanto por professores (principalmente mais velhos) quanto alunos, que informam: “estudo no Colégio Supletivo” (alunos); “dou aula no Supletivo” (professores).

- 1 Gestora, 1 Vice gestora, 1 Secretária geral e 1 Gerente de merenda;
- 56 professores, entre efetivos concursados, contratos especiais por tempo determinado, em licença médica ou licença prêmio;
- 2 Dinamizadoras de Biblioteca;
- 25 funcionários administrativos, entre auxiliares de secretaria, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e vigias;
- 2 professores de apoio e atendimento educacional especializado;
- 6 Coordenadores Pedagógicos;

Conforme Matriz Curricular vigente desde 2012, a unidade escolar oferece em sua sede, nos três turnos, a 2ª Etapa da EJA em 6 (seis) semestres letivos, que corresponde ao Ensino Fundamental – 2ª Fase (6º ao 9º ano); a 3ª etapa da EJA em 4 (quatro) semestres letivos, que corresponde ao Ensino Médio (1º ao 3º ano). A unidade escolar possui ao todo 14 salas em funcionamento e além das turmas que frequentam estas salas nos três turnos a unidade escolar ainda possui uma extensão, com 4 (quatro) salas, funcionando apenas no período noturno, cedido pela Escola Municipal Manoel Gonçalves da Cruz, unidade escolar da rede municipal de educação da cidade de Anápolis. Nesta extensão é oferecida apenas a 3ª Etapa da EJA. O CEJA Professor Elias Chadud ainda oferece a 1ª Etapa, que corresponde ao Ensino Fundamental – 1ª Fase (1º ao 5º ano) em salas que funcionam dentro do Centro de Inserção Social de Anápolis (Presídio), com aulas ministradas por docentes do CEJA Professor Elias Chadud, e ainda no Centro de Internação para Adolescentes de Anápolis (CIAA), que funciona dentro do 4º Batalhão da Polícia Militar de Anápolis. Lá são oferecidas todas as etapas, no regime Multisseriado, também com docentes do CEJA Professor Elias Chadud. Quando há alunos no regime de semiliberdade²¹, estes são atendidos na sede, com acompanhamento pedagógico diferenciado.

A unidade escolar CEJA Professor Elias Chadud trabalha com várias ‘realidades’. Além de oferecer a EJA em sede própria, ainda a oferece dentro do regime prisional, tanto para adolescentes infratores quanto para adultos. Dessa forma, percebe-se que esta unidade escolar trabalha com muitas ‘diversidades’ e ‘adversidades’. Os profissionais da educação (professores, coordenadores, gestão) que atuam em todos esses cenários são os próprios da unidade e muitas vezes não são preparados para lidar com tantas realidades diferentes. Como o foco deste trabalho é o CP, vale ressaltar que este profissional também atende a essas realidades, sem ser exclusivo, ou seja, um CP que exerce seu trabalho na sede também se

²¹ Regime onde o adolescente infrator sai da unidade socioeducativa para trabalhar ou estudar.

desdobra para atender (e entender) essas diferentes realidades citadas e promover espaços de formação continuada que atendam a realidades tão específicas. Logo, esta gama de cenários distintos acaba por torna-se mais uma ‘barreira’ a ser enfrentada por este profissional da educação na unidade de EJA estudada.

3.2 A Constituição e a Caracterização do Grupo de Coordenadores Pedagógicos

Vislumbrando o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, consideramos indispensável, a princípio, traçar o perfil dos profissionais que compõem o grupo de CPs da unidade escolar pesquisada. O grupo de CPs é composto por seis coordenadores, participando diretamente das entrevistas apenas cinco, tendo em vista que um dos coordenadores é o próprio pesquisador. Para efeitos de organização e visando manter preservada a identidade dos participantes, os nomes dos coordenadores foram substituídos pelas denominações CP1 a CP5, como já informado anteriormente.

Entre os coordenadores participantes da pesquisa, três são licenciados em Letras, um em História e um com formação em Psicologia e Licenciatura em Pedagogia. Todos possuem especialização em área educacional sendo: dois em Docência Universitária, um em Metodologia do Ensino Fundamental, um em História Regional do Brasil, um em Literatura e Linguística e um em Administração Escolar e Didática.

Quanto ao tempo de atuação na escola e na função de CP, os coordenadores podem assim ser distribuídos, conforme Quadro 01 abaixo:

Quadro 01 – CP e seu tempo de atuação

Coordenador	Tempo na escola	Tempo na função de CP
CP1	7 anos	2 anos
CP2	20 anos	3 anos
CP3	9 anos	3 anos
CP4	3 anos	2,5 anos
CP5	22 anos	24 anos*

* Esta Coordenadora já exercia a função antes mesmo de ingressar nesta escola.

Observa-se que os cinco coordenadores possuem os requisitos objetivos mínimos impostos pela SEE, isto é, ser Licenciado e ter pelo menos três anos de experiência no Magistério. Quanto aos requisitos subjetivos, cabe à gestora ‘escolher’ o profissional que mais ‘se encaixa’ no perfil delineado pela SEE para a função de CP.

Como determina a própria SEE, todos os CPs foram escolhidos/convidados pela gestora, exceto a CP5, cujo início na coordenação se deu por conta de uma intervenção na Escola, onde “veio com a equipe para assumir a função” (sic).

Apenas uma das coordenadoras é licenciada em Pedagogia, o que evidencia não ser este um critério decisivo na seleção do profissional que vai atuar como CP. Os elementos subjetivos entre os quais o fato de ser alguém “da confiança” do gestor acabam se tornando fatores preponderantes nesta seleção.

3.3 As ‘barreiras’ do profissional Coordenador Pedagógico na EJA

Nosso estudo evidenciou a existência de diversas ‘barreiras’ na atuação profissional do CP na EJA, as quais muitas vezes impedem ou dificultam que o CP cumpra seu verdadeiro papel na Unidade Escolar, especialmente no que se refere à formação continuada em exercício.

Entre estas barreiras, algumas merecem destaque em função de sua relevância e da frequência com que aparecem nos depoimentos dos CPs: sobrecarga de trabalho, excesso de burocracia representada principalmente pelos relatórios exigidos pela SRE, falta de tempo para dedicar-se a funções essenciais como a formação do professor, entre outras.

A variável “tempo” aparece diversas vezes nas falas dos CPs, sendo considerado pelos mesmos um dos principais obstáculos ou barreiras à sua atuação. Os CPs referem-se à falta de tempo, ao justificarem inclusive o precário cumprimento de suas funções pedagógicas em função questões burocráticas e corriqueiras que acabam sendo tomadas como prioridade.

A seguir, relatamos os depoimentos dos CPs durante a entrevista e apresentamos trechos de alguns relatórios dos CPs, os quais foram fundamentais para identificar mais claramente as barreiras na atuação profissional do CPs no contexto da escola pesquisada, favorecendo a melhor compreensão de nosso objeto de estudo.

3.3.1 As entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos

Conforme já destacado, optou-se pela coleta de dados junto aos CPs por meio de entrevista estruturada, as quais foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas pelo pesquisador (Apêndice B). O roteiro da entrevista foi composto por 20 (vinte) questões apresentadas na mesma sequência para cada entrevistado.

Os dados das entrevistas foram agrupados em diversas categorias de análise, a saber: requisitos necessários para ser CP na EJA, função do CP numa escola de EJA (ideal e

real), formação continuada em exercício, perfil do docente da EJA, barreiras na atuação do CP na EJA, relações interpessoais entre CP e docentes da EJA.

Em relação aos requisitos considerados necessários para ocupar a função de CP na EJA, as respostas dos CPs enfocaram principalmente a questão da formação: “formação para coordenador” (CP1), “formação pedagógica” (CP4) e “visão geral, não só do pedagógico” (CP5). Outro fator apontado foi a disponibilidade de tempo, tanto para estar na escola quanto para a formação, aí entendida como participação em cursos. Os CPs ainda mencionam a questão da experiência, demonstrando certa angústia ao assumirem a função e “serem cobrados”, apesar de nem sempre ter experiência na função.

Indagados acerca da formação voltada para a EJA durante a graduação, apenas uma avaliou como “boa”. As demais coordenadoras consideram a formação que tiveram durante a graduação insuficiente para a atuação como profissional da EJA, o que evidencia que os próprios CPs reconhecem suas limitações em termos de formação para atuarem na coordenação pedagógica da EJA.

De fato, é possível observar a escassez na oferta de cursos de Pedagogia que oferecem a oportunidade de aprofundamento na EJA, e nas demais licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA. Neste contexto, os professores começam a trabalhar na EJA pelas mais distintas motivações: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outras. Não havendo uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão (DE VARGAS; FANTINATO, 2011).

Rodrigues (2000, p. 163) também ressalta as precárias condições de formação do docente no curso de formação inicial dos educadores, “em todo o Estado de Goiás não há ainda cursos que ofereçam habilitação para atuarem com adolescentes, jovens e adultos”. A mesma autora denuncia a falta de número suficiente de pessoas para atuar junto aos professores, auxiliando-os, dialogando com eles, apoiando-os nas trocas de experiências e no processo de estudo e aprofundamento teórico e das questões didático pedagógicas, entre outros obstáculos estruturais à Educação de Jovens e Adultos.

O próprio perfil desejável para o CP, estabelecido pela SEE de Goiás, dificulta a construção de uma identidade profissional melhor delimitada, posto que abre-se um leque muito grande de possibilidades em termos de formação mínima para o exercício da função de

CP. Inicialmente, propõe-se que a função seja ocupada por um pedagogo, mas já em seguida abre a possibilidade de que a função seja exercida por professores licenciados de outras áreas e, em última análise, até mesmo professores com formação em nível médio – Magistério.

Deste modo, a escolha do CP acaba pautando-se muito mais nos elementos subjetivos e, muitas vezes, torna-se uma escolha pessoal do Gestor, sendo considerado um “cargo de confiança”. Em contrapartida, o professor escolhido para exercer a função de CP deve ou deveria trabalhar muito mais próximos aos professores, em função de um projeto político pedagógico que vai muito além dos interesses do gestor.

A própria escolha do CP pelo gestor estabelece um conflito de interesses que já coloca o CP em situação desconfortável e, não raro, cria uma resistência prévia do corpo docente em relação ao seu trabalho, muitas vezes entendido como mera supervisão/fiscalização. Nem sempre o CP é visto pelo docente como um parceiro, alguém que está ali para orientá-lo. Muitas vezes a função fiscalizadora se sobrepõe à função formadora e de acompanhamento, dificultando o estabelecimento da necessária parceria entre o docente e o CP.

Inicialmente, destacamos a fala de Lima e Santos (2007, p. 79) acerca da identidade do CP:

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

A categoria função do CP numa escola de EJA – entre o ideal e o real, tomou como base três questões que buscaram confrontar o que o CP entende como sendo sua função na escola, o que ele efetivamente realiza e como é sua rotina de trabalho. Buscou-se confrontar as percepções dos CPs em relação ao que entende que deveria ser seu trabalho e como ele de fato se efetiva na prática. Optamos por agrupar as respostas em um quadro (Quadro 02) para facilitar nossa análise:

Quadro 02 – função do CP numa escola de EJA:

	FUNÇÕES IDEAIS	FUNÇÕES REALIZADAS	ROTINA COMO CP
CP1	Um coordenador de turno para tomar conta da disciplina e um coordenador pedagógico para o serviço “ <i>burocrático</i> ” e pesquisar informações para o professor	Às vezes tem que fazer tanto o trabalho do coordenador de turno quanto o pedagógico e às vezes serviço de secretaria, ou seja, é muita coisa e o pedagógico mesmo deixa a desejar.	Eu chego observo as turmas, observo se o professor chegou, se o professor tá lá, se ‘sobe’ aula ou não, se tem aluno fora de sala, se o professor precisa de algum livro, pego no armário. Terminado meu tempo lá, chegando em casa faço trabalho de secretaria.
CP2	Mediador entre alunos e professores, para resolver conflitos; ajudar o professor	Na medida do possível a gente tenta realizar, resolvendo conflitos, ajudando professor naquilo que ele precisa, ser o suporte para o professor.	Não respondeu
CP3	Somente a parte pedagógica, acompanhamento do professor para melhorar o desempenho, dar sugestões de como pode melhorar, buscar material, fazer pesquisas.	Aqui na escola, o coordenador pedagógico é o coordenador de turno, pedagógico realmente, ele é psicólogo, acompanhamos todo o trabalho com os alunos. Fica muito a desejar. Nós temos que cuidar do corredor, fazemos serviços da secretaria, e o tempo fica insuficiente para aquele que deveria ser o acompanhamento com o professor, somente esse.	Fazemos oração, dou o sinal, se tiver que subir aula por falta de professor já é feito nesse momento, e ai vou para a sala da coordenação baixar planejamentos quando é dia de recebimento, salvando em pastas. Se falta água tem que olhar, se falta copo... Passo nas salas para dar uma olhada nos alunos e se der tempo já começar as devolutivas.
CP4	Acompanhar o planejamento dos professores detalhadamente, acompanhar aulas, mas não dentro da sala de aula, só se for necessário [...]; criar espaço na escola para o coordenador ouvir o aluno, dando pistas de como trabalhar com o professor	Meu trabalho é muito burocrático. Acompanho aulas, mas tudo no papel, não consigo dar o retorno para o professor, às vezes vejo resistência dos professores em relação a isso, se tem resistência é porque não adquiriu o perfil de professor de EJA, ele tem que ser mais flexível, ele tem que ser mais preocupado, ele tem que criar metodologias para o aluno que tem dificuldade de aprender. [...] Acho que o coordenador pedagógico seria extremamente importante, porque o professor não tem formação para EJA, então o coordenador poderia ajudar a construir esse perfil.	Chego, converso com os professores, deixo próximo ao computador aquilo que eu penso que vou conseguir fazer no dia, pego o horário de aula, faço oração, conduzo os professores para a sala de aula. Os alunos procuram muito a coordenação, tem muita dependência de tudo [...] então meu dia a dia eu fico resolvendo aquilo que acontece naquele minuto, naquela noite, e chega no final da noite eu resolvi apenas pequenos problemas, eu não planejei, não consegui resolver os problemas maiores que evitariam esses pequenos problemas, então é uma rotina muito de turno, muito do que acontece no dia e não uma rotina pedagógica.
CP5	Trabalhar diretamente com o professor, conscientizando o professor acerca de sua clientela, observando o professor em suas dificuldades, fazendo o professor entender a diversidade de alunos que a escola atende. Oferecer materiais didáticos dentro das condições da escola; estar mais próximo do aluno, ser um intercâmbio entre o aluno e a gestão.	Não é um trabalho fácil. Dentro das condições, tento fazer o melhor. Tento realizar aquilo que é possível. Envolvemo-nos muito com atividades relacionadas à indisciplina de alunos, mesmo na EJA, porque existem menores de idade. Fazemos trabalho de pedagogo, de assistente social, de psicopedagogo, psicólogo e até psiquiatra, e não temos formação para isso.	Fazemos uma oração, o professor vai para a sala de aula. Se chega um aluno, atendemos, damos assistência ao professor que pede um material, um recurso didático, logo chega um pai, uma visita na escola, temos que atender. Olhamos diário, fazemos o planejamento semanal com os professores. Vem o diretor e cobra um relatório a ser entregue urgentemente. Ficamos divididos entre uma atividade e outra. Um professor chama na sala, o tutor pedagógico cobrando resultados, enfim, às vezes dá para fazer aquilo que foi programado, mas é muito difícil acontecer um dia programado, quase nunca dá para fazer aquilo que tem que fazer. A rotina pega a gente despreparada.

Os CPs reconhecem que sua função deveria estar relacionada principalmente à área pedagógica, o que demanda um maior acompanhamento ao trabalho docente, o subsídio a esse trabalho visando melhorar a prática pedagógica na escola. Por outro lado, reconhece que nem sempre é possível cumprir sua função, enumerando uma série de outras atribuições que acabam ocupando seu tempo na escola, em detrimento de seu papel orientador e formador dos professores.

Observando o relato da rotina de trabalho dos CPs é possível notar que a maior parte do tempo é ocupada com atividades burocráticas, em detrimento do trabalho pedagógico, o que gera inclusive ansiedade e insatisfação dos próprios CPs em relação ao trabalho realizado. Almeida (2009, p. 23) também apresenta relatos de CPs acerca de sua rotina, bem semelhantes aos apresentados nesta pesquisa: “Chego e olho a agenda. Será que vai dar para fazer 50%? Tem dia que não dá nem para olhar a agenda. Chego e começo a apagar incêndio. E o incêndio vai o dia todo. Às vezes tenho a sensação de que o incêndio faz parte das prioridades. Outras vezes não”.

A sensação de “apagar incêndios” está presente o tempo todo na fala dos CPs, como se estes fossem levados por uma rotina burocrática e cansativa que sabem não ser condizentes com seu papel. Nota-se a ausência de planejamento do trabalho do CP e, se este existe, a falta de observância ao planejamento.

Lima e Santos (2007) denunciam que o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue e não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Confunde a atribuição de seu papel profissional com imposições normativas, bem como democracia, autoridade e autoritarismo, ficando sem norte e não raras vezes com um sentimento de perda de identidade profissional.

Almeida (2009, p. 44) destaca a importância de que o CP elabore sua proposta de trabalho e não fique somente “à mercê das emergências que aparecem”, mas selecione alternativas ligadas ao que deseja atingir e ao como pretende atingir.

Para Albuquerque (2008) o trabalho do CP deve estar voltado prioritariamente para o acompanhamento do trabalho docente, privilegiando momentos de reflexão crítica da prática do professor, com sessões de estudo, acompanhamento dos alunos, planejamento coletivo, selecionando leituras que atendam a realidade vivenciada por aquele grupo de professores e suas necessidades formativas.

Freitas (2005) defende que os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis), reforçando a importância da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Os próprios CPs, em sua fala, demonstram a preocupação em contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo a importância de sua contribuição enquanto agente de formação do professor, o que pode ser percebido nos seguintes depoimentos:

CP3 Acho que se o coordenador ficasse mais nessa parte (pedagógica), como há algum tempo ele já foi, teria mais condições de melhorar o desempenho do professor, até buscando material, fazendo pesquisas, porque essa parte não estamos fazendo por falta de tempo. Estamos perdendo muito tempo com burocracia, relatório e essa parte está ficando a desejar. O ideal seria isso: um acompanhamento mais direcionado ao professor.

CP4 Poder ter um diálogo pedagógico com cada professor uma vez por semana, acho que isso seria fundamental, criar espaço na escola para o coordenador ouvir o aluno, dando pistas para a gente de como trabalhar com o professor, traçando um caminho pedagógico, apesar de que não vejo isso nessa função, como desenvolver aulas melhores, como trabalhar com a dificuldade, com a deficiência, com essa variedade de visão de mundo que nosso aluno tem, como ser sensível a isso [...] Então sinto que fecho uma semana de trabalho sabendo que não fiz o meu trabalho pedagógico. Às vezes penso: hoje vou conseguir dar uma olhada em planejamentos, olhar as provas a serem aplicadas, mas nunca consegui fazer isso.

CP5 Se eu não consigo que o professor entenda os princípios básicos de sua atuação na sala de aula não tem como alcançar meu aluno que é o alvo. [...] Não é um trabalho fácil. Dentro das condições, tento fazer o melhor. Tento realizar aquilo que é possível. Tudo o que se faz numa escola regular em um ano, na EJA é feito em um semestre. O tempo é muito corrido. O tempo aqui é o nosso problema. Todos os coordenadores tem que levar trabalho para realizar em casa. A maioria do nosso trabalho levamos para casa. É um trabalho árduo, mas compensador. A gente tem que organizar nossa rotina, mas é muito difícil realizar tudo.

Os CPs demonstram reconhecer a importância de sua atuação mais próxima ao professor, como parceiro, orientador, mediador da atividade pedagógica no cotidiano escolar. Entretanto, esbarram em obstáculos como a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho e sua relação com os professores acaba por ficar prejudicada, pois o pouco tempo é aplicado em funções relacionadas à fiscalização do cumprimento ou não das exigências impostas pela SEE. Neste sentido, Lima e Santos (2007, p. 84) asseveram:

Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores. Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos

de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

A formação continuada dos professores, a ressignificação e a transformação da prática pedagógica devem ser objetivos essenciais perseguidos arduamente pelos CPs. Na concepção de Placco (2009, p. 57) a função fundamental do coordenador pedagógico é “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”. A autora ainda destaca que (p. 69) “a ação formadora dos coordenadores na escola requer cuidados que começam pelo reconhecimento do próprio coordenador sobre o valor de seu papel como formador”. Nesta perspectiva, considera-se indispensável que o CP entenda o que é formação continuada e seja capaz de planejar estratégias voltadas para a formação docente em serviço.

Assim, foi proposto que os CPs definissem a Formação Continuada em Exercício. Destacamos a pergunta tal como foi feita aos CPs: “O que você entende por Formação Continuada em exercício?”

Ressalte-se que, nesta questão específica, todos os CPs hesitaram um pouco em responder. Antes de responder deram uma pausa, como se estivessem pensando no que falar, evidenciando certa insegurança ao definir a formação continuada em exercício.

Vejamos as respostas apresentadas pelos CPs:

CP1 Poderia ser cursos que o estado mesmo poderia estar passando pra gente, seria continuado porque seria em movimento... eu penso assim.

CP2 Imagino que seja aquela que todos os dias você está avaliando, o que foi feito de bom, aquilo que não deu certo na escola, e monta uma estratégia para que a formação seja continuada e todos os dias rever o que pôs como objetivo.

CP3 O coordenador hoje faz mensalmente um curso de capacitação. Esse curso é ministrado pela secretaria de educação e lá são passadas as orientações de como o coordenador deve trabalhar, alguma coisa que muda, alguma portaria nova, mudanças de cronograma. Temos também a tutora pedagógica, que sempre nos orienta, então estamos sempre recebendo informações para melhorar nosso trabalho.

CP4 O estado tem um programa de formação continuada, que eu não acredito que seja formação continuada, até porque a formação continuada tem que partir da realidade da gente, dos problemas que a gente vive, dos problemas que a gente tem, e se eu recebo essa formação do estado ela não chega até a minha realidade, então para mim não tem continuidade, não vai servir para meu exercício como coordenadora. Tenho a impressão que por ser EJA, como aqui na escola que é um Centro, entre poucos no estado, a gente precisava de gente do estado que não chamasse a gente para fazer formação lá fora que não condiz com nossa realidade, e que viesse aqui acompanhar a gente e propor melhorias. Eu acredito na formação continuada dentro da escola, mas de acordo com nossa realidade, não como uma coisa pronta e acabada como eu vejo no estado, que não traz respostas para meu dia a dia, para os desafios da escola, para a realidade que eu tenho aqui.

CP5 É a sequencia didática. Você pega um tema e vai trabalhar dentro daquele assunto e vai dar continuidade àquele assunto com várias ações, não vai repetir assunto. Por exemplo, dentro da defasagem de EJA, eu vou

trabalhar um tema específico, seria um exemplo de formação continuada, trabalhando aquilo que é a realidade do aluno.

Como se pode notar na fala dos CPs, estes não demonstram compreender bem o que seria a Formação Continuada em Exercício. Dois deles (CP1 e CP3) relacionam a formação continuada em exercício com a participação em cursos; um (CP2) com a reflexão sobre a prática – avaliação, a partir da qual se ‘montaria’ estratégias de formação, as quais não detalha como seria, e um CP (CP5) ainda relaciona com ‘sequência didática’, considerando formação continuada trabalhar com temáticas inéditas na escola.

Na definição de Geglio (2009), a formação de professores em serviço é aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, isto é, na escola. A formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais. Com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É uma necessidade posta aos educadores pelas exigências do momento histórico. Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada (SILVA, 2002, p. 26).

A formação continuada em exercício envolve as diferentes estratégias de formação docente no próprio cotidiano escolar, seja através dos momentos de discussão entre os pares (trocas de experiências), do acompanhamento pedagógico e orientação do CP em relação ao processo de ensino-aprendizagem, da pausa para reflexão sobre a prática e busca de melhorias.

Esta formação é necessária e imprescindível quando se fala na prática pedagógica na EJA, onde as especificidades demandam a construção de uma identidade profissional docente bem específica, capaz de atender às necessidades de seu público alvo, reconhecendo suas peculiaridades.

A próxima categoria analisada refere-se ao perfil do docente da EJA, sendo proposto aos CPs que definissem o perfil ideal do professor de EJA, avaliassem se os professores da escola pesquisada possuem esse perfil e ainda que indicassem qual o papel do CP na formação desse perfil. As respostas dos entrevistados estão expostas no quadro a seguir (Quadro 03):

Quadro 03 – O CP e o perfil do professor da EJA

	OS PROFESSORES TEM PERFIL PARA EJA?	QUAL SERIA O PERFIL IDEAL DO PROFESSOR DA EJA?	QUAL O PAPEL DO CP NA FORMAÇÃO DESTE PERFIL?
CP1	Alguns sim, outros não. Temos muitos professores de contrato e acho que eles não tem nem ideia do que é EJA e vêm, então eles são jogados na EJA. Nós não somos formados para atender EJA. Os que têm perfil buscaram mais e adequaram mais, mas se abriram a EJA e estudaram mais.	Ele tem que ter as duas coisas, tem que ter a emoção, quanto a razão. Eles têm que agir das duas formas, ao mesmo momento que ele está alfabetizando alunos, ele está preparando alunos para o vestibular.	Ele pode ajudar nas reuniões de planejamento mesmo, quase que um ensinamento mesmo, o jeito que deve tratar, nas conversas que o Coordenador pode ter com o professor, para ele observar mais o lado humano de cada aluno, não envolvendo tanto, mas sabendo diferenciar as duas coisas.
CP2	Nem todos tem o perfil para trabalhar na EJA. Para trabalhar na EJA tem que ser um professor que seja mediador, que não bata de frente com os alunos. Nossos alunos são trabalhadores, pessoas que já perderam oportunidade na vida e precisam não só de uma educação, mas precisam também de um conforto. Dos que não tem o perfil, a graduação deles foi voltada para o ensino regular, você tem que ser mais rígido, uma carga horária para cumprir, você tem um currículo a ser realizado, então não dá brechas para você mudar a sua aula num determinado assunto.	Aquele professor que tenha paciência, que conheça bem do conteúdo que ele está ministrando, que ele tenha sempre a disponibilidade de voltar com o conteúdo que o aluno precise e principalmente aquele professor que seja comprometido com a educação.	Eu acredito que tenha. À medida que o coordenador é aquele que vai mediar, dar o suporte para o professor, ele tem que estar preparado para ajudar ao professor na dificuldade que ele tenha.
CP3	Alguns sim, porque o professor da EJA ele precisa ser professor, pai, mãe, psicólogo, conselheiro, não somente aquela pessoa que vai transmitir conhecimento, mas ele precisa conhecer a rotina do aluno, um pouco da vida dele, para saber lidar com esse aluno e até buscar formas diferenciadas de levar o conhecimento para esse aluno, porque nossas turmas são muito heterogêneas, em relação à idade, tempo afastado da escola, motivos de retorno etc. O professor de EJA tem que entender tudo isso. Não basta chegar aqui e dar uma aula como no ensino regular; o professor tem que entender a vida dele.	Esse professor que não só passe o conhecimento, mas que saiba ouvir e entender o aluno.	Aqui nós conversamos muito com os professores. Estamos sempre tentando atender esse aluno diferenciado.

CP4	<p><Silêncio e refletindo> Não, não acho. Eu ainda vejo o professor muito fechado no jeito de dar aula, na questão de fechar nota, na questão de por que nosso aluno falta tanto, não entende que a gente precisa de ser mais flexível aqui, de ter uma visão diferente e não engavetada, quadradinha e engessada, porque a gente tem que trabalhar com as possibilidades e vejo o professor aqui mais com a cabeça de ensino regular, seriado, do que um professor que pense: estou na EJA e vou assumir os desafios que tem e vou pensar em conjunto, vou conversar com minha coordenadora, vou conversar com meu colega. Então isso não é pensado, isso não é conversado e a gente vai levando a EJA como ensino regular e muitas vezes a gente é flexível no dia do conselho de classe, ai é pensado tudo num dia só, então não vejo um resultado positivo e eficiente nisso.</p>	<p>Deveria se exigir um curso específico para o professor de EJA. Se a gente não conseguir isso por vias legais, acho que deveríamos criar grupos de estudo, as pessoas se interessarem, pesquisar mais na internet experiências de outras escolas que vivem isso e às vezes até de outros estados, comunicar com outros professores, pensar naquilo que já foi construído, tem muita coisa escrita, tem muitos fóruns de EJA, às vezes nem ficamos sabendo, nem participa, nem lê o documento que foi feito lá, muitas mudanças, ideias nascidas para a EJA e não temos conhecimentos disso. Nós coordenadores não trabalhamos isso, não recebemos essa curiosidade e a gente não passa isso para nosso professor, instigando a ler sobre nossa modalidade, estudar, aprofundar. Eu vejo assim: o professor tem que interessar em estudar e pesquisar. É o primeiro passo.</p>	<p>É o meu sonho. Que eu tivesse tempo de estudar sobre isso, para instigar isso no professor, porque sei que isso parte de mim coordenadora. O dia a dia não deixa a gente ser formativo. Eu acredito que o coordenador precisa ter isso, estudar, buscar, para conseguir instigar essa curiosidade no professor.</p>
CP5	<p>A maioria sim. A maioria já conhece nosso contexto, pois já tem mais de 10 anos na escola. A nossa primeira preocupação é mostrar ao professor novo o que é a EJA, nossa realidade, sua clientela, suas diferenças. Eu tenho que preparar o professor para receber esse aluno. E os professores veteranos também passam para os novatos nossa realidade.</p>	<p>Principalmente o professor tem que ter essa comunicação, uma abertura com o aluno, pois a aprendizagem, principalmente na EJA, começa a partir da realidade, do cotidiano do aluno, então como esse professor vai conhecer o cotidiano e a realidade do aluno se ele não tem essa verbalização com o aluno. O professor tem que ser aberto ao diálogo com o aluno.</p>	<p>Primeiro na questão da conscientização, da comunicação, da troca de experiências entre os colegas. Muito raro ter formação continuada focalizando EJA, não foca nossa realidade. Acho que a minha experiência, a experiência da minha diretora, dos meus colegas, é necessária essa troca de experiências, e entre as escolas que tem EJA, porque se esperar uma formação que venha de cima, nós teremos déficit. É importante priorizar essa comunicação, para garantir essa formação em continuidade.</p>

Na avaliação dos CPs nem todos os professores que atuam na escola possuem perfil para atuarem na EJA. Entretanto ao definirem o ‘perfil ideal’ do professor de EJA, a maioria dos CPs apontam principalmente elementos ligados à afetividade, como: saber ouvir o aluno, ter paciência, agir com a emoção e com a razão, disponibilidade para repetir o conteúdo, enfatizando necessidades do público da EJA. Uma das coordenadoras defende a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, enfatizando a importância de capacitar o professor nesta área de atuação.

A formação docente é fator primordial para uma atuação satisfatória no contexto da EJA. Segundo Albuquerque (2008, p. 92):

A EJA, do ponto de vista da formação de professores, vem se construindo historicamente, como uma modalidade de práticas formativas fragmentadas, explicadas pela falta de políticas contínuas de formação, seja por parte do poder público no âmbito federal, estadual ou municipal, seja por parte das instâncias formadoras, como Universidades, Faculdades ou Institutos de Educação que dificilmente contemplam em seu currículo a discussão a respeito desta modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diante deste quadro, o professor é o principal responsável por sua formação, que fica para segundo plano, em função da falta de tempo, da ausência de cursos formativos e da falta de incentivo e promoção pelas instituições públicas.

Se os cursos de graduação não oferecem aos licenciados a formação específica para atuar na EJA, faz-se necessário que esta formação se construa durante a atuação profissional docente, isto é, por meio da formação continuada em serviço. Nesta perspectiva, os CPs desempenham, ou deveriam desempenhar, um papel fundamental.

Os próprios CPs reconhecem seu papel na formação desses professores, orientando, conscientizando acerca das especificidades da EJA, enfim, promovendo a formação continuada dos professores. Por outro lado, relatam que nem sempre tem esse tempo para auxiliar mais de perto o professor, como seria desejável acontecer.

Em contrapartida, é importante ressaltar que, como demonstram os dados da pesquisa, alguns CPs não sabem o que é a formação continuada em exercício ou não conseguem defini-la satisfatoriamente. Talvez por isto, ou por não reconhecê-la como prioridade, acabam desempenhando outras funções ao passo que mantém o discurso de estarem impedidos pela “falta de tempo”.

Quando questionados sobre como realizam a formação continuada dos professores, os CPs mencionaram principalmente os trabalhos coletivos, que talvez constituam um dos poucos momentos de diálogo entre os CPs e os professores, com vistas à promover sua formação continuada em exercício.

Entretanto, uma das CPs denuncia que os temas a serem abordados nos trabalhos coletivos são enviados pela SRE, devendo apenas ser adaptados à realidade da escola. A fala da CP evidencia que nem mesmo nos trabalhos coletivos se tem a liberdade total de discutir as questões específicas do seu cotidiano escolar, posto que tal discussão tem um viés previamente estabelecido pela SRE, o que nos faz pensar se de fato atende às necessidades específicas de formação dos professores atuantes na escola.

Não se observa na escola pesquisada uma sistemática de formação continuada em exercício, que contemplem as reais necessidades de formação dos professores. As estratégias de formação dos professores da EJA em serviço ocorrem a partir de iniciativas isoladas de cada CP, conforme o tempo disponível e também durante os Trabalhos Coletivos, com temática pré-definida pela SRE. De acordo com Christov (2009, p. 37) “uma das características da formação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e solução dos problemas presentes nas práticas profissionais”.

Faz-se necessário ampliar os espaços e os momentos dedicados à formação continuada do professor em exercício, levando em consideração as necessidades reais de cada equipe docente e pedagógica. Geglio (2009, p. 117) defende que:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos.

Este tempo dedicado ao diálogo entre CP e professores é de suma importância para a construção da identidade do profissional atuante na EJA, especialmente quando se reconhece que a formação inicial oferecida aos futuros professores, de um modo geral, não contemplam a formação específica para a EJA.

Os CPs apontam a questão do tempo como elemento que dificulta seu trabalho na formação continuada dos professores. Todos afirmaram que o CP pode contribuir muito com a formação e o desempenho profissional dos professores, mas um deles denuncia: “não tenho é ambiente e tempo ainda para isso” (CP4). Nesta perspectiva, argumentam Lima e Santos (2007, p. 85):

O tempo de construção não é um tempo só formal, despido de conteúdo, mas um tempo qualificado e qualificador porque se pretende um tempo construtor da criação, já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem a sua competência reconhecida não só pelo seu aspecto técnico, mas também criativo, cognitivo, afetivo, etc. Trata-se de um tempo que tem como um dos seus principais ingredientes a reflexão. A

reflexão é um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Requer condições – dos coordenadores e do contexto em que eles se encontram para seu exercício. O tempo de construção contém reflexão. Ele dependerá, portanto, de como é trabalhado pelo coordenador pedagógico e seus pares e da querência coletiva em vivenciar este tempo. O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão revitalizadora do tempo, se construirá sobre o tempo de construção, constante e permanente. A partir desta concepção de tempo, a formação de educadores terá de ser pensada priorizando-se a formação do hábito de busca e de reflexão.

É preciso refletir melhor sobre esta questão do tempo no cotidiano escolar, apontada pelos CPs como uma das principais “barreiras” à sua atuação. Faz-se necessário planejar melhor a utilização deste tempo, estabelecendo prioridades. Mais que isto, é preciso pensar nos fatores que levam a essa “inversão de prioridades”, que nada tem de natural tampouco irrelevante.

Quanto à percepção da mudança na prática docente advindas da formação continuada promovida na escola, a maioria dos CPs acredita que ocorre, ainda que lentamente. Mas uma coordenadora demonstra uma visão um pouco mais crítica do processo, como se pode notar em sua fala transcrita a seguir:

CP4 Com o professor que tem abertura para mudanças sim, com outros não. Tenho professor que acha que já está pronto e acabado, então tenho dificuldade de lidar com esse tipo, mas acabo encontrando um jeito de trabalha-lo. A gente quer uma formação que dê jeito nisso, mas nem sempre acontece. Se tem a ideia de que professor da EJA é aquele que não deu certo em outro lugar. Não sei se estou certa em relação a essa impressão, mas acredito que isso acontece aqui, ou seja, o único lugar que alguns professores conseguiram para trabalhar foi aqui. Assim como vejo também que tem um potencial muito grande e trabalha aqui e em vários locais diferentes. Esse professor que tem esse potencial aceita, entende e estende a formação e a orientação que passamos para ele.

Estudo realizado por Albuquerque (2008) também aponta nesta direção ao evidenciar que o ingresso de um professor na EJA nem sempre é uma opção ou tem a ver com seu perfil, mas acontece em função dos mais diversos motivos, tais como: uma forma de complementar o orçamento através do trabalho noturno, inexistência de vagas em outras instituições de ensino, imposição da Secretaria de Educação, entre outros.

Voltando aos dados deste trabalho, ao serem questionados acerca das dificuldades enfrentadas no desempenho de sua função, ou das principais “barreiras encontradas”, os CPs destacaram principalmente:

- a questão do tempo, considerado insuficiente;
- excesso de burocracia – tempo perdido com os relatórios;

- realização de funções que não são as suas, especialmente trabalhos que consideram ser de secretaria;
- falta de recursos e material específico para a EJA

A ocupação do tempo do CP com atividades alheias à sua função acaba por criar um círculo vicioso onde o CP não consegue realizar seu trabalho porque o tempo é insuficiente e, por não realizar bem seu trabalho pedagógico, surgem cada vez mais intercorrências que mais uma vez vão desviar o CP de seu trabalho pedagógico. Placco e Souza (2008, p. 35) defendem que a prevenção é imprescindível no trabalho do CP e que, quando não se investe na prevenção a necessidade de intervenção é muito maior, fazendo com que o CP precise agir sempre nas urgências, caindo em ações rotineiras que lhe tomam todo o tempo disponível, sem conseguir dar conta de seu trabalho, de investir na formação do grupo, de centrar sua ação naquilo que é prioritário.

Com relação à categoria relacionada à importância das relações interpessoais em seu trabalho, e como lidam com esta questão, os coordenadores reconhecem a importância destas relações em seu trabalho, mas apresentam concepções diferentes de relacionamento adequado, principalmente em relação aos professores, como se pode observar nas falas a seguir:

CP1 O Coordenador tem que ser firme mesmo, mas ele tem que ter uma relação mais de amizade, não muita senão os professores ‘pegam mais’ pela amizade e aí vão querer até boicotar seu trabalho, mas tem que ter sim, não pode ser muito fechado não, porque se for pela força, eles não atendem mesmo.

CP2 Eu acho que é fundamental. Tem o lado profissional, mas ter um bom relacionamento é fundamental.

CP3 Tento auxiliar, buscar formas de lidar com o aluno. Se eu percebo um professor triste, tento conversar, eu tento ajudar.

CP4 Essa relação entre coordenador e professor tem que ser muito transparente, apesar de ser muito melindrosa. Temos professores diversos, então temos que ter o cuidado e a leveza em falar certas coisas, cobrar certas coisas, mas a firmeza em fazer isso. E a gente conseguir esse equilíbrio é muito difícil. Com os professores que se acham prontos e acabados mesmo temos essa dificuldade em encontrar a melhor forma de chegar até ele e falar que ele precisa melhorar, mas sei que como coordenadora tenho a obrigação de fazer isso se for necessário. Faz parte do meu papel. Então temos que ter zelo com essa relação, pois dependendo do jeito de cobrar a relação é desfeita e aí essa relação interpessoal é muito importante para o trabalho pedagógico. Pode pesar negativamente se não for bem colocado, se não for bem cuidado.

CP5 A comunicação, o respeito, a ética: tudo isso vai contribuir para que o professor desempenhe bem o seu papel. Se você não tiver o respeito pelo trabalho do professor, ele não vai respeitar o seu. Acho que ele tem que confiar no meu trabalho e eu no dele.

No entendimento de Almeida (2008, p. 21) o ensino é uma “atividade relacional por excelência”, onde as habilidades de relacionamento interpessoal são condições para a focalização e construção do conhecimento. A relação entre o CP e os professores deveria ser uma relação de parceria, em que as relações de poder que permeiam esta relação não venham a prejudicá-la.

Souza e Placco (2006) destacam a importância de que o CP invista na construção de uma autoridade em sua relação com os professores e com os alunos, baseada em valores como o respeito, a responsabilidade, a admiração e a autonomia, excluindo a coerção como meio de conquista, segundo os princípios da educação democrática.

A formação continuada em exercício implica dialogar continuamente no cotidiano da escola e, segundo destaca Vieira (2009, p. 84), “refletir sobre seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma nova prática consciente e atuante”. Esta reflexão e a mudança daí oriunda nasce da interação entre os professores como colegas, os alunos e os coordenadores, da construção de identidades profissionais, da formação de valores, da reconstrução da prática cotidiana.

Os CPs avaliam que contam com uma boa receptividade dos professores em relação ao seu trabalho. Ao serem questionados sobre como avaliam o próprio trabalho junto aos professores, apresentam as seguintes “estratégias” de avaliação:

CP1 Quando eles entregam o que precisa, quando eu dou ideia e são acatadas e eu sempre pergunto o que está bom, o que pode mudar. É uma troca: tanto eu recebo quanto eu passo também.

CP2 Como a escola funciona como se fosse um elo, à medida que se tem menos reclamação, que se entregam os documentos na data certa, que acho que a escola está caminhando.

CP3 Quando não reclamam para a diretora. Porque se algo tá dando errado, eles reclamam demais.

CP4 Quando peço alguma coisa e me atendem no tempo certo. E quando algo não dá certo eles chegam e explicam o porquê de não ter dado certo. Não que eu queira que todo mundo vá cumprir as metas, as regras, os pedidos a tempo, mas que tenha o compromisso comigo em explicar suas dificuldades. Então quando vejo que o professor tem esse cuidado de estar correspondendo às cobranças ou justificando suas dificuldades, eu vejo que está dando certo.

CP5 Através dos resultados que eu proponho alcançar, se os objetivos são alcançados. Avalio meu trabalho a partir dos resultados que o professor apresenta.

Na percepção da maioria dos CPs a ausência de reclamação indicaria que seu trabalho está dando certo, além do cumprimento ao que foi “combinado”, isto é, cumprimento de prazos estabelecidos. Apenas uma CP vincula a avaliação de seu trabalho aos resultados apresentados pelo professor.

De acordo com Vieira (2009, p. 83) o principal objetivo da função do coordenador pedagógico é “garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos do curso em que atua”. O alcance deste objetivo passa, necessariamente, pelo trabalho docente e sua formação em serviço.

Lima e Santos (2007, p. 88) defendem que coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa. Neste sentido, é possível ao CP crescer junto com o professor ampliando todos os olhares, sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo, conscientizando-se de que professor e também coordenador não têm todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível dentro do que se defende como processo democrático.

A relação entre professores e coordenadores precisa ser, antes de tudo, de parceria. Isto porque ambos, assim como se presume que toda a equipe escolar também o faça, trabalham em função de objetivos comuns, definidos coletivamente por meio do Projeto Político-pedagógico da escola.

Com relação à sua satisfação profissional enquanto CP, três entrevistados avaliaram como alta e duas como média, apontando os seguintes motivos para sua insatisfação:

CP3 Já estive no alto, mas agora estou no médio. Cansaço, desgaste são os motivos.

CP4 Médio. Fechar um semestre sabendo que não realizei meu trabalho pedagógico me frustra. A educação está muito burocrática, muito papel, relatório demais.

A rotina exaustiva de trabalho do CP somada à sensação de não conseguir cumprir com os objetivos de sua função geram uma insatisfação muito grande nos CPs que, apesar de conhecerem seu papel e saber exatamente o que deveriam fazer, não conseguem realizá-los, em decorrência de uma rotina burocrática que inviabilizam o trabalho pedagógico.

A seguir são apresentados alguns relatos dos CPs que reafirmam os anseios e insatisfações manifestadas nas entrevistas. É importante enfatizar que os problemas relatados nas entrevistas não são recentes, como fica evidente ao ler os relatórios dos anos de 2011 a 2013.

3.3.2 Os momentos de Planejamento e os Relatórios Pedagógicos mensais

De acordo com a Resolução CEE/CP nº 10 de novembro/2011, que dispõe sobre as matrizes curriculares da EJA e para vigerem a partir de janeiro de 2012, os professores lotados nesta modalidade na rede estadual de educação do Estado de Goiás são modulados com o acréscimo de 01 (uma) aula por disciplina e turno, sendo o momento para o professor planejar coletivamente por área do conhecimento. Essa aula também pode ser utilizada para grupos de estudos com atividades integradoras da área do conhecimento. Ainda de acordo com tal resolução supracitada, “este momento deverá ser planejado pelo Coordenador Pedagógico da unidade escolar, o qual buscará fundamentação teórica de modo a diminuir as dificuldades enfrentadas nas salas de aula e combater a evasão no que se refere a essa modalidade, enriquecendo o trabalho pedagógico”. Os momentos de planejamento são divididos por área do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Dentro da disponibilidade de cada professor em relação aos seus dias de trabalho, o CP tenta organizar esses momentos de planejamento com todos os professores de uma mesma área do conhecimento num mesmo dia da semana. Dessa forma, o CP pode utilizar essa aula de planejamento de cada professor para os momentos de formação continuada, garantindo que questões específicas da EJA sejam discutidas e refletidas dentro da realidade escolar, no exercício da profissão de cada professor da EJA.

Estando na função de CP na rede estadual de educação do Estado de Goiás, o profissional deve entregar mensalmente ao ‘tutor pedagógico’ responsável por sua unidade escolar, profissional externo à escola, como já mencionado neste trabalho, um relatório descrevendo a rotina pedagógica, com as principais atividades desenvolvidas junto aos professores, inclusive nos momentos de Planejamento por área do conhecimento, como já citados anteriormente. Abaixo são apresentadas algumas transcrições dos relatórios entregues

pelos CPs compreendendo o período de Agosto/2011 a Novembro/2013, agrupadas nas seguintes categorias: Coordenação pedagógica e peculiaridades da EJA, barreiras no desempenho da função de CP na EJA, O CP e a formação continuada em exercício.

A categoria Coordenação pedagógica e peculiaridades da EJA, retrata as singularidades da EJA enquanto modalidade de ensino, demandando um perfil diferenciado não só de docentes como também de CPs. O relato da CP abaixo demonstra que já no início é possível perceber a diferença em relação à escola regular:

Essa é a minha primeira semana como coordenadora pedagógica [...]. Percebi algumas particularidades da Educação de Jovens e Adultos. A escola precisa funcionar no ritmo de uma escola regular dentro de um contexto diferente. Trabalhamos com alunos que estão no mercado de trabalho sem o tempo suficiente para estudar, necessitando de uma qualificação de Ensino Médio. Essa visão mais clara da nossa realidade tem pautado as discussões e planejamentos com os professores (relatório CP, junho 2011).

A inquietação diante da necessidade de reconhecer as peculiaridades da EJA aparece com frequência na fala dos CPs, demonstrando a percepção de que a EJA apresenta uma realidade diferenciada, com demandas bem específicas que precisam ser levadas em conta:

[...] Reafirmamos algo de fundamental importância: É preciso um olhar profundo e constante sobre a realidade das Unidades Escolares que assumem a EJA. Vamos planejar trabalhos e ações diferenciadas para a nossa realidade. (relatório CP, fevereiro/2013).

Os CPs demonstram ter clareza de que a EJA é uma modalidade de ensino diferenciada, com demandas bem específicas, inclusive em termos de formação docente. Por outro lado, manifestam sua angústia por não conseguir atender a todas essas demandas, tendo em vista que a própria organização do tempo escolar muitas vezes ignora as peculiaridades da EJA.

Assim como nas entrevistas, buscou-se por meio dos relatórios dos CPs identificar as barreiras no desempenho da função de CP na EJA. Mais uma vez aparece a sobrecarga de trabalho, o tempo insuficiente para desempenhar todas as atribuições da função de CP, o excesso de burocracia, a insatisfação com os relatórios (que tomam muito tempo), o envolvimento com atividades alheias à função, entre tantas outras.

Para Geglio (2009, p. 115): O coordenador pedagógico, em determinados momentos, é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função. O mesmo autor ainda assevera:

Não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função. Função essa que tem como uma das principais características a contribuição para a formação continuada do professor em serviço (2009, p. 116).

O relato abaixo retrata bem a dificuldade do CP em lidar com tantas atribuições:

Como o meu trabalho é geral, continuo responsável pelo horário de cada aula, atendo os alunos, acompanho as faltas dos alunos, se há pequenos problemas de indisciplina, organizo e acompanho a solução com a vice-diretora, em alguns momentos quando há falta de professores vou para a sala de aula. Outra atividade importante do nosso planejamento semestral é o simulado. A coordenação pedagógica acompanha todo o processo: a elaboração das questões, a formatação das provas, as cópias, a organização dos gabaritos e da correção dos mesmos. Leva-se muito tempo, mas é um ótimo acompanhamento pedagógico, de como os conteúdos estão sendo trabalhados em sala. Esse acompanhamento passa pelo diálogo com cada professor e depois com os alunos no momento da correção em cada turma (relatório CP, outubro/2011).

Por outro lado, o relato acima evidencia que a CP percebe nestas atividades tidas como burocráticas uma oportunidade de acompanhar de alguma forma o trabalho do professor. Outras CPs também manifestam sua insatisfação e sua dificuldade em lidar com as múltiplas atribuições:

*Dificuldades:
Organizar o tempo para a realização eficiente de todas as ações pedagógicas;
Conseguir em curto prazo envolver todos os professores;
Sobrecarga de atividades para a coordenação pedagógica;
Conseguir reunir direção e coordenação para definir e preparar ações pedagógicas;
Organizar os planejamentos semanais devido o acúmulo de ações e funções da coordenação pedagógica; (relatório CP, novembro/2012).*

A falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de lidar com o acúmulo de funções são apontadas de forma recorrente pelos CPs, tanto nas entrevistas quanto nos relatórios. Note-se que os relatórios de 2011 e 2012 já apontavam tal dificuldade e permanecem ainda na fala dos CPs durante as entrevistas e nos relatórios de 2013. Causa-nos a impressão de que há uma inversão de prioridades, sendo que o CP tem se ocupado

majoritariamente em funções corriqueiras e burocráticas, ao passo que sua função pedagógica fica prejudicada.

Diante disto, somos levados a refletir se o motivo para tal inversão de prioridades não está no preparo insuficiente do CP para realizar a formação continuada em exercício do professor, bem como orientar/acompanhar o trabalho pedagógico, fazendo com que o CP acabe ocupando-se do que consegue fazer melhor.

Os relatórios de CP de 2013 repetem o relato de sobrecarga de trabalho e o distanciamento do CP de suas funções pedagógicas:

As coordenações [...] de nossa unidade têm dia e hora marcada para salvar os planejamentos digitais a cada quinzena. Estamos com um trabalho técnico e burocrático, temos que anotar numa planilha a data, as horas e minutos que o planejamento quinzenal foi entregue e colher a assinatura de cada professor. Essa ação não é pedagógica. (relatório CP, fevereiro/2013)

A rotina escolar está muito acelerada e cheia de cobranças.[...] Temos que cumprir o horário na escola e baixarmos todos os diários e planejamentos quinzenais em casa – não é sempre que tem computador disponível na secretaria. Isso nos deixa muito cansados. (relatório CP, abril/2013).

Cada mês é um desafio maior e acúmulo de trabalho. Estamos aproximando do final e já estamos no limite. É muita burocracia com relatórios, planejamentos quinzenais e semanais, e pouco tempo para estudo e pesquisa. (relatório CP, maio/2013)

Tivemos o Simulado e isso requer muitas horas e dedicação do coordenador que é a pessoa que recebe, analisa, corrige e formata as provas. Já enviamos para os professores as orientações de como formatarem as provas, tarefa sem sucesso. Muitos ainda mandam do jeito que querem, e não querem da forma correta, dificultando rapidez no processo. (relatório CP, junho/2013).

Conciliar o trabalho pedagógico, especialmente aquele direcionado à formação continuada do professor em exercício, é uma tarefa que vem se mostrando impossível, segundo os relatos dos CPs. E, na impossibilidade de conciliar as múltiplas tarefas, os CPs acabam sendo levados a agir em função de necessidades imediatas, em detrimento de sua função primordial que seria viabilizar a implementação do projeto político-pedagógico da escola, o qual passa, necessariamente, pela formação docente. Placco (2009, p. 47) retrata muito bem esta inquietação dos CPs:

O cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...] Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

Os relatórios surgem de forma recorrente como barreiras ao trabalho do CP. A insatisfação fica evidente na sugestão da CP no relato abaixo, demonstrando que o relatório nem sempre reflete os reais problemas vivenciados no cotidiano escolar, além de tomar muito tempo:

[...] gostaria de sugerir para a tutoria pedagógica que parasse um pouco dessa necessidade de registrar tantas ações e continuasse a “escutatória” de como estamos nos sentindo diante da realidade da escola e das cobranças que são feitas para nós. Eu ainda não me sinto uma coordenadora pedagógica como deveria ser. (relatório CP, outubro, 2011.

Até mesmo nos momentos em que aparentemente desenvolve atividades consideradas mais “pedagógicas”, os CPs relatam com mais frequência acompanhamentos voltados muito mais para os alunos e suas questões relacionadas à disciplina, aprendizagem e frequência, do que o acompanhamento pedagógico ao professor, como seria sua função primordial:

*Intervenções pedagógicas do mês de Setembro:
Análise da avaliação diagnóstica detectando as dificuldades de aprendizagem dos alunos iniciantes no 1º ano do fundamental e médio;
Acompanhamento aos alunos com déficit de aprendizagem;
Gerenciamento dos conteúdos ministrados em sala;
Escolha dos candidatos a rei e rainha da primavera nas modalidades 1) Juvenil e 2) Melhor Idade com objetivo de promover a autoestima e a autossatisfação.
Reunião com representantes de turmas para diagnóstico dos docentes e sua atuação em sala.
Reunião com os alunos infrequentes e medidas de adaptação dos mesmos.
Análise geral do ensino aprendido baseada nos dados obtidos nas avaliações e conselho de classe. (relatório CP, setembro/2012).*

*Foram detectados problemas indisciplinares [...] cujas medidas disciplinares foram discutidas com alguns pais por se tratar de alunos menores; onde se fará em setembro uma reunião geral com os pais por convocação.
Devido à falta de um coordenador de turno para assumir a rotina disciplinar, a parte pedagógica ficou um pouco a desejar no sentido de acompanhamento e assistência aos novos professores, organização de materiais didáticos e pedagógicos, priorizando as análises dos planos semanais e quinzenais. (relatório CP, agosto/2013).*

*Atividades desenvolvidas:
Planejamento semanal todas as terças, quintas e sextas-feiras por área de conhecimento dentro do eixo temático adaptando as necessidades cotidianas.
Preparação e aplicação do simulado
Organização e entrega dos inventários da progressão parcial para 87 alunos
Levantamento do perfil dos alunos das 14 salas, preparando para o conselho.
Eleição para conselheiros e representantes de turmas e orientações gerais do perfil.*

Relatório com alunos para verificar o desempenho pedagógico e curricular em sala. (relatório CP, setembro/2013).

Diante de tantas atividades que precisam executar, os CPs demonstram insatisfação por não conseguirem desempenhar seu papel, apesar de relatarem seus esforços para realizar as intervenções pedagógicas, como fica evidente nos relatos a seguir:

Dificuldades pedagógicas encontradas:

Ter um momento de planejamento com os professores por turma;

Falta de formação específica e aprofundada sobre interdisciplinaridade;

A compreensão do perfil do educador da EJA.

Incompatibilidade do currículo com a realidade das salas de aula da EJA

Avanços:

Estudo sobre o histórico da EJA e o perfil do educador de jovens, adultos e idosos, apresentado aos professores no Trabalho Coletivo como forma de reflexão e motivação dos professores. (relatório CP, março/2012).

O planejamento semanal foi um avanço para a educação. Pois é o momento de trocarmos experiências. Um professor passa dicas aos outros para ministrarem certos conteúdos de forma lúdica, despertando nos alunos um maior desejo em adquirir o conhecimento necessário.

Quanto ao meu trabalho, fiz intervenções sempre que senti capaz e achei necessário. Sei que poderia e deveria ter participado melhor no acompanhamento pedagógico, mas sem um coordenador de turno para dividir as funções isso é humanamente impossível. Estamos pedindo socorro! Quero desenvolver bem o meu trabalho e participar de forma efetiva no ensino de qualidade em meu estado. (relatório CP, junho/2012)

Como coordenadora, fui o elo e fiz intervenções sempre que me achei apta a fazê-la. Busquei metodologias mais práticas para facilitar o aprendizado e dei sugestões mais viáveis, já que trabalhamos com um público diferenciado [...] Estou me sentindo bem mais preparada para essa função e acredito que estou fazendo um bom trabalho, pois já vejo a educação com outros olhos. Para o coordenador pedagógico, não está fácil conciliar os desafios do dia-a-dia, pois cabe a ele ser o elo e desenvolver estratégias e metodologias para um ensino de efetiva qualidade, pautado em discussões e aprendizado. Esse trabalho é árduo, mas muito gratificante, pois o conhecimento que se adquire, esse é imensurável.

[...] No mais, foi tudo bem. Tirando esse sufoco que é no dia de baixar os planejamentos quinzenais, pois muitas vezes a internet não funciona e é um desgaste danado. (relatório CP, setembro/2013).

Entre as funções do CP, a formação continuada em exercício e o desenvolvimento profissional dos professores é, sem dúvida, uma das principais. Entretanto, os CPs nem sempre consegue contribuir com os professores neste sentido, e relatam sua angústia diante desta realidade:

A coordenação [...] está tentando ao máximo auxiliar o professor, acompanhando o planejamento, organizando material de suporte, sanando dúvidas, realizando interferências nas dificuldades na sala de aula e

ajudando a organizar o conteúdo específico ao semestre (relatório CP, fevereiro, 2012).

Gadotti e Romão (2002 apud Albuquerque, 2008) defendem que o processo formativo pode contribuir para que a qualidade da prática do professor da EJA melhore, desde que haja continuidade no processo, pois é no decorrer da prática, que surgem as perguntas, as dúvidas do professor e é, no enfrentamento das dificuldades que o conhecimento nasce.

Momentos isolados são insuficientes para assegurar uma formação continuada. O acompanhamento pedagógico deve ou deveria ser diário, considerado absoluta prioridade no trabalho do CP, o que, segundo relatam as CPs não vem acontecendo. Rodrigues (2000, p. 159) reforça essa ideia:

O encontro semanal de formação continuada, apresenta-se como um momento de reflexão coletiva da prática pedagógica, de informes, estudos teóricos, dentre outros, buscando atender às demandas dos professores, além de ser, também, espaço de trocas de experiências entre os professores do projeto, bem como obter orientações da equipe coordenadora.

Os próprios CPs sentem falta desta formação específica, voltada para a EJA, e relatam que nem sempre é oferecida e cada CP precisa buscar sua capacitação “por conta própria” como se pode notar nos relatos abaixo:

[...] Estou tentando a cada dia melhorar a minha prática pedagógica. Participando dos cursos de formação e leituras complementares. Quando não sei uma orientação, nunca deixo o meu professor sem resposta. Vou em busca das mesmas e sinto que tenho crescido com isso. (relatório CP, agosto/2013).

Como coordenadora, fico frustrada nas reuniões para coordenadores, já que os encontros são para o Ensino Regular e não tem nada para EJA. A promessa sempre existe que haverá um momento para estudarmos sobre essa modalidade- na qual sou coordenadora, mas até agora nada aconteceu. Continuo achando que a escola precisa do coordenador disciplinar para que haja um ensino de qualidade. Não adianta ter planejamento e mais planejamento se o coordenador precisa olhar o pedagógico e a disciplina. (relatório CP, agosto/2012).

O relato acima menciona a necessidade de um “coordenador disciplinar” para lidar com a questão da indisciplina e as questões burocráticas, deixando o coordenador pedagógico mais “livre” para exercer seu papel. Durante as entrevistas também foi citada a necessidade deste coordenador, que na ocasião chamaram de “coordenador de turno”, que já foi um cargo específico na rede estadual de educação, com a atribuição voltada mais para disciplina, controle de frequência de professores, enquanto o CP ocupava-se das funções mais propriamente pedagógicas.

O primeiro relato ainda destaca a figura do CP preocupado com sua formação, investindo em cursos, leituras, etc. consideramos que, de fato, a formação continuada precisa se constituir como compromisso pessoal do profissional (docente, CP, Gestor, etc.) mas também um compromisso institucional, onde se criem espaços de formação em serviço na própria escola.

Os CPs demonstram em suas falas e por meio dos relatórios certa visão crítica em relação ao papel que desempenham e que deveriam desempenhar. Reconhecem que não estão cumprindo devidamente seu papel, mas mostram-se impotentes, incapazes de mudar esta realidade:

O ano letivo de 2013 iniciou-se de forma diferenciada com a Formação Continuada dos professores nos dias 17 e 18/01. Observa-se um avanço, pois há a preocupação com a formação dos educadores. Por outro lado quem está na coordenação acaba ficando mais envolvido com as questões pedagógicas, pois é próprio dessa função dentro de uma unidade. Os semestres anteriores acumularam cansaços e desmotivação nos professores. É necessário analisar o processo atual de educação ao qual estamos inseridos, não está claro se estamos produzindo estatísticas, números irrealis ou conhecimento de fato. Registros de aulas, planejamentos, relatórios não transformam a mentalidade educacional. As ações pedagógicas impostas, a falta de compromisso do Governo não valoriza de fato a real importância do professor para a sociedade brasileira. Sente-se claramente que tutores, diretores, coordenadores e professores trabalham com o cansaço, o medo e a pressão. E seria fundamental se tivéssemos espaço para refletir sobre isso, reconhecer se é esse o caminho correto a seguir ou não, afinal assumimos e gostamos do que fazemos, mas o método precisa ser diferente.

A questão da bonificação também aparece frequentemente nos relatos e nas falas dos CPs. Abaixo o relato de um CP que menciona o caso de um professor que, por “não ter interesse” em receber a bonificação, se recusa a entregar o planejamento pedagógico, como se este não fosse, na verdade, uma atribuição básica da docência:

Dificuldades: Não tive dificuldades quanto ao recebimento dos planejamentos quinzenais, todos os professores me enviaram com exceção de um, que diz não estar interessado no bônus, avisei ao mesmo que preciso analisar os planejamentos dele, pois se trata de atribuições ao professor, ainda não obtive sucesso, mas todas as vezes que encontro com ele faço as cobranças. Tenho acompanhado os professores na medida do possível, com perguntas aos alunos e observando num todo. (relatório CP, setembro/2013).

Abaixo, outros relatos em que o CP descreve suas dificuldades decorrentes da política de bonificação, cujos impactos positivos no desempenho do professor são no mínimo questionáveis, pois não levam em conta elementos importantes como a capacitação do professor, baseando-se somente no cumprimento ou não da obrigação de entregar os planejamentos em dia. Além disto, a política exige um controle sistemático da entrega dos

planejamentos, mas não prevê condições e sequer a obrigatoriedade de uma avaliação mais detalhada dos mesmos – basta a entrega:

O mês de setembro passou rapidinho e tudo dentro da normalidade. Tivemos Verificação de Aprendizagem e Simulado, ações que dependem muito da coordenação. A frequência e entrega dos planejamentos semanais estão bem. Mas, não vi nenhum progresso nos planejamentos semanais de algumas áreas. Além disso, não estou encontrando tempo para auxiliá-los. Reconheço que isso é uma falha, mas a sobrecarga está muito grande. Está cada vez mais difícil trabalhar em equipe com a participação e dedicação dos professores em atividades fora do horário de aula. O programa Reconhecer, não reconhece dedicação, horas de estudo e pesquisa ou curso de capacitação. Perdemos muito com isso. O que melhora o desempenho de um professor; são horas de estudo e não o tempo que ele passa dentro de uma sala de aula. Às vezes, doente, sufocado e com uma carga excessiva para poder cumprir seus compromissos- se o professor faltar por estar doente perde o bônus. Inicialmente perdemos a Titularidade. Agora, a dignidade. (relatório CP, setembro/2013).

[...] ainda estávamos envolvidos no projeto e já estávamos revisando diários para a entrega final. Não somos máquinas, somos gente. Gente que tem uma casa e uma família. Gente que trabalha o dia todo e quando vai para casa deixa tudo e todos e senta diante de um computador até altas horas, para que tudo aconteça conforme o programado. Estudo, qualificação, que isso? Não sei, mas somos bons profissionais, até ganhamos “BÔNUS”. E ganhamos porque cumprimos fielmente nossa exaustiva jornada de trabalho, às vezes doentes, outras desmotivados. E assim a vida vai... e também vamos com ela. (relatório CP, novembro/2013)

O Programa Reconhecer, implantado pela SEE com a pretensa função de gerar “excelência” na educação, conforme se pode observar nos relatos dos professores, tem gerado muito mais prejuízos que benefícios. A bonificação acaba se tornando um fim a ser atingido e em torno do qual passa a girar toda a rotina “pedagógica” da escola.

Alguns professores realizam seus planejamentos com a finalidade maior de alcançar a bonificação, distanciando-se da função pedagógica do planejamento. Chega-se ao cúmulo de condicionar o planejamento ao recebimento do bônus – se não se interessa pelo bônus, não considera necessário planejar. Os CPs, por sua vez, ocupam parte considerável de seu tempo em conferir e registrar a entrega ou não destes planejamentos, os quais sequer são avaliados pedagogicamente, por falta de tempo.

E, neste contexto, o trabalho pedagógico vai se esvaziando de sentido, se perdendo em meio a rotinas burocráticas e enfadonhas que em nada contribuem para a almejada “qualidade de ensino”. Em consequência disto, surge a frustração pelo trabalho não realizado, pela inversão de prioridades e pela impotência diante das exigências burocráticas personificadas pelos tão discutíveis relatórios. Conforme aponta Vieira (2010, p. 34):

O coordenador pedagógico exerce seu trabalho intervindo na atuação de outros atores educacionais, imprimindo suas marcas no desenho que esta função tem na instituição em atua, o que lhe exige a consciência de suas opções e da forma como as vivencia. [Ele] pode promover quanto à necessidade de conhecer a realidade em que estão inseridos os educandos e fomentar ações do grupo em favor desse objetivo, o que contribui para a aproximação entre escola e comunidade e pode contribuir para que a formação continuada – que coordena – se constitua em objeto de emancipação de seu grupo ao refletir a respeito de questões ligadas à profissionalidade docente e à participação na vida institucional da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as apresentações e análises dos dados provenientes das transcrições das entrevistas junto aos CPs da unidade escolar, bem como os relatórios entregues mensalmente à ‘tutoria pedagógica’, descrevendo suas ações pedagógicas no período, e confrontando esses dados com toda a análise documental e pesquisa bibliográfica em torno da EJA, mais precisamente do CP e seu papel, parece claro que este profissional enfrenta inúmeras barreiras em seu cotidiano de trabalho. Barreiras que se arrastam ao longo do tempo e parecem ficar cada vez maiores: falta tempo, falta ânimo, sobra cansaço, burocracia e demais atividades que jamais foram inerentes ao cargo de coordenação pedagógica.

De acordo com os dados apresentados, as intervenções do CP junto aos professores se distanciam muito dessa busca pelo conhecimento da realidade do grupo, estando inseridos na EJA, de forma que a formação continuada que deveria coordenar em busca de atender aos anseios dessa modalidade tão singular fica em segundo plano ou quase inexistente. Assim, defende-se que todas estas barreiras descritas sejam rompidas, a fim de que o CP possa resgatar e desempenhar seu papel com qualidade, e de fato promova a formação continuada de seus professores a fim de buscar coletivamente ações pedagógicas que vão ao encontro das necessidades da modalidade EJA.

O profissional de pedagogia tem em sua formação todos os elementos necessários para desempenhar a função do CP e mesmo desconhecedor da EJA poderia buscar subsídios que pudessem sustentar um conhecimento mais apurado acerca da modalidade em questão. Mas vimos que no estado de Goiás, na rede estadual de educação, isso não acontece. O CP pode ser um professor com qualquer formação, desde que atenda aos requisitos, objetivos e subjetivos, para ocupar o cargo.

Porém, como os dados mostraram, esse posto é ocupado na maioria das vezes como um cargo de ‘confiança’ do gestor, que nem sempre respeita tais requisitos. Não desmerecemos aqui que um professor, sem ser pedagogo, seja incapaz de atuar como CP. O conhecimento pedagógico nem sempre se dá só na teoria, mas sim na articulação teórico-prática, tal qual uma CP entrevistada afirmou quando questionada acerca dos requisitos necessários para ocupar a função de CP: “ter formação pedagógica e quem não tem, deve ter experiência pedagógica, [...]. É importante ter curiosidade pedagógica”. Ou seja, mesmo não sendo pedagogo é possível exercer a função de CP, a partir do momento que o profissional

tenha consciência de sua identidade e entenda qual sua real função dentro da escola. Não é tarefa fácil, tal como pontua Franco (2006, p. 67);

Não podemos esperar é que como a “Fênix”, esse profissional, que tem carregado todos os dilemas e insucessos do processo educativo ao longo das décadas, “renasça das cinzas” e construa, na base do ideal, a sua identidade profissional. Frise-se que sobre seus ombros pesam os desdobramentos de uma falta de clareza quanto à formação, demonstrada principalmente pela dificuldade em se definir diretrizes curriculares que a organizem, pela indefinição política quanto à legitimidade desse profissional, além dos preconceitos múltiplos que o responsabilizaram ao longo do tempo pelo fracasso das políticas educacionais.

Esperar então que o CP rompa essa ‘crise de identidade’ demanda tempo e reflexão, pois essa crise está entranhada em toda história da educação brasileira, mas só através dessa tomada de consciência poderemos vislumbrar que o CP possa exercer de fato sua função, e mesmo não tendo formação específica para lidar com a EJA seja capaz de buscar esse conhecimento, promovendo as ações de formação continuada junto aos professores esperadas dele.

Vimos que pela própria visão dos CPs, nem todos os professores atuantes na EJA “entendem” a modalidade, de forma que é imprescindível a atuação do CP junto a este professor para que a EJA se fortaleça como modalidade que atenda ao direito supremo de educação para todos, reforçando que, tal como Paulo Freire na epígrafe que abre o presente trabalho, a EJA não possui saberes inferiores, ela é apenas diferente e assim deve ser respeitada. Por outro lado, este estudo mostra também que os CPs não tem muita clareza do que seja a formação continuada em exercício do professor, embora reconheçam que é importante promovê-la. Realizar algo que não se entende bem não é algo muito fácil, por isso mesmo é importante investir também na formação do formador, no caso, os CPs.

A formação continuada do professor, assim como dos demais profissionais que atuam na escola, devem constituir-se ao mesmo tempo um compromisso pessoal e institucional. Pessoal na medida em que cabe ao professor investir em sua própria formação, por meio não só de cursos, mas da participação em fóruns, debates, leituras, diálogos com seus pares, reflexão sobre a prática, entre tantas outras estratégias de formação. Institucional, por ser também responsabilidade da escola e dos sistemas de ensino assegurar tempo e espaço para a formação destes profissionais dentro e fora da escola.

Não se observa na Rede Estadual de Educação de Goiás uma sistemática de formação continuada que contemple as especificidades da EJA direcionada aos docentes, tampouco direcionadas aos CPs. E, não havendo a formação, o cotidiano do CP acaba sendo

atropelado pelas circunstâncias, pelas “emergências burocráticas” que acabam relegando a segundo plano as funções pedagógicas propriamente ditas.

E discute-se a questão do tempo: curto e insuficiente! Na verdade, não estaria este tempo sendo mal utilizado, mal planejado? E, na hipótese da má utilização deste tempo, o que estaria por trás disto, desta “inversão de prioridades”? Acreditamos que a origem desta má gestão do tempo está na própria incompreensão do papel do CP enquanto agente de formação continuada do professor, tendo em vista que os próprios CPs não conseguem definir claramente esta formação. Outra hipótese é a de que a formação continuada em exercício de fato não seja considerada prioridade pela gestão da escola, razão pela qual se permita ou se coloque o CP em “desvio” de suas funções essenciais, em função de questões burocráticas que muitas vezes não lhes dizem respeito.

Considerando que a dimensão pedagógica configura o eixo central de qualquer instituição educativa, é papel do gestor zelar pela efetivação do Projeto Político-Pedagógico, priorizando as atividades pedagógicas. Para tanto, precisa contar com uma equipe de CP envolvida essencialmente em suas funções pedagógicas, o que na prática nem sempre ocorre.

Este estudo evidencia que é preciso urgentemente rever a questão das prioridades no cotidiano escolar, tendo em vista que o pedagógico precisa vir sempre em primeiro plano, já que todas as demais questões são secundárias e só fazem sentido de concorrerem para o sucesso da dimensão pedagógica. E, considerando a dimensão pedagógica como prioritária, a formação do professor ocupa papel de destaque, especialmente no contexto da EJA, onde o perfil dos alunos demanda um atendimento pedagógico diferenciado. O professor atuante na EJA precisa capacitar-se continuamente para atender às necessidades específicas de seu público alvo, composto de alunos que frequentemente carregam uma história de exclusão social e educacional.

Esta formação pode e deve acontecer no interior da escola, conduzida pela própria equipe de CPs, abrindo espaço para discutir, repensar e reconstruir a própria prática pedagógica, a partir dos problemas reais que enfrentam em seu cotidiano. A formação continuada em exercício ocorre por meio da troca de experiência entre os pares, da reflexão teoricamente fundamentada sobre os problemas cotidianos, enfim, da práxis pedagógica, entendida por Freitas (2005) uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luci C. de, BRUNO, Eliane B.G. **O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar**. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M^a N. de S.O. Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. Tese de doutorado. PUC-SP, 2006.
- ALBUQUERQUE, Andréa Souza de. **A Hora Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional de Professores da EJA**. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA, 2008.
- ALCÂNTARA, Melina S. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2010.
- ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade total e escola: a ótica do imaginário Social. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, V. M. N. S.. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo - SP, p. 38 - 39, 1 fev. 2009.
- ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. In: IX Seminário ANPED SUL, **Anais...** Caxias do Sul, 2012.
- ANDRÉ, M.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Historia da Educação e da Pedagogia**. 3^a ed. São Paulo: Moderna, 2008
- ARAÚJO, Sônia Maria Dutra. Relação professor-aluno: espaço de edificação do homem. **Benjamin Constant**, v. 9, n. 25, p. 3-8, 2003. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2003_Artigo_1.rt>. Acesso em: 10 out. 2013.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAPTISTA, Isabel Aparecida Prandina. **A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo**. 217f. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação. PUC-SP, São Paulo, 2009.

BATEMAN, T.; SNELL, S. A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. Trad. José Ernesto Lima Gonçalves e Patrícia da Cunha Tavares. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei 8035/10: **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO**, 2013.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo (Org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 15-18.

BRZEZINSKI, I. **Política**: conceito bastante complexo. Goiânia: UEG, 2012. Mimeografado. (Texto introdutório da disciplina Políticas Educacionais).

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK - JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (educação de jovens e adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000**: ordenamentos legais e efetivação institucional. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004.

CASEIRO, L. L. **A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes**. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação, UNOESTE, Presidente Prudente, 2007.

CASSALATE, Marisa Salina. **A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades.** [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação - Área de Concentração: Contexto Escolar e o Trabalho Docente. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CASSIN, Marcos. Trabalho e Formação Humana. In: ALVES, A.E.S.; LIMA, G.O.P.; CAVALCANTI JR. M.N.. (Org.). **Interfaces entre História, Trabalho e Educação.** Campinas: Alínea, 2009, v. , p. 59-74.

CHRISTOV, L. H. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A (Org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 12 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

COUTO, Adriana Gonçalves Moreira. **Desafios do coordenador pedagógico na formação de professores.** In: Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal do Tocantins, 2012. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2544/TC_CADRIANA_VERSAO_PARA_CORRECAO_formatado_PDF.pdf> Acesso em: Acesso em 20 set. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio C.R. **Política educacional no Brasil: A profissionalização no ensino médio.** 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008. v. 1, p.127.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DE VARGAS, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos: discutindo princípios pedagógicos. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite. **Currículo, Cotidiano e Tecnologias.** Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2006. 216 p. cap. 8, p. 181-196.

DE VARGAS, Sonia Maria, FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

DELORS, J [et al.]. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DONEL, Flavia; BOTEGA, Denise P.; SCHER, Raquel C.; OLIVEIRA, João Helvio Righi de. Qualidade na educação. In: COBENGE: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. **Anais...** Porto Alegre, 2001.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; VARGAS, Sônia de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. In: Diversidade e desigualdade: Desafios para a educação na fronteira do século. **Anais...** 22ª Reunião Anual da Anped, São Paulo, 1999.

FONTES, Josivania Alencar Santos; LIMA, Divanir Maria de. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, 2010, Maceió/AL. **Anais...** Papel do coordenador pedagógico junto ao corpo docente na educação de jovens e adultos da rede municipal, 2010.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico**: identidade em questão. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FREIRE, P. In: **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Elaboração: Ignez Pinto Navarro...[et al.] Brasília: MEC, SEB, 2004.

FREIRE, Paulo. A Alfabetização de Adultos – Crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Maria Auxiliadora. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, n. 1, 2005, p. 135-150.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Marilene. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos**: e a escola, como fica?. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 197p. 2008.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GERMANO, José Willington. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIRON, Graziela Rossetto. A influência da política, do planejamento e da gestão educacional na formação social do indivíduo In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul, **Anais...** Caxias do Sul, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: RAE, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995.

GONÇALVES, Elaine Cristina Martins. **Um estudo sobre a autonomia docente na escola pública**: contribuições para o trabalho de coordenação pedagógica. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

GRACINDO, Regina Vinhares. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: Avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Autêntica Editora UFG, 2011.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12 n. 35, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

KAWASAKI, Teresinha Fumi. **Tecnologias na sala de aula de matemática: resistência e mudanças na formação continuada de Professores**. 212f. [Tese de Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBANEO, José. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela educação: reforma educacional goiana**. Goiânia, 2011.

LIBANEO, José. C.; OLIVEIRA, João F. de. TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere e Educare – Revista de Educação*. V. 2 n. 4 jul./dez. 2007

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos In: 29a. Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.

MATE, Cecilia Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. de et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

MATUS, C. **Curso de Planificação e Governo: Guia de Análise teórica**. Projeto Gestão, Florianópolis, 1991.

MELLO, Márcia Natália Motta. **Um estudo sobre a atividade do professor coordenador da escola pública paulista**. 150f. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação. UNINOVE-SP, São Paulo, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MILETO, Luís F.M. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**” – **Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, 2009.

MOURA, T. M. M. . Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, v. v. 5., p. 45-72, 2009.

MORAIS, Francisco Alexandro. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de EJA: experiências no município de Sorriso-MT. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, Espanha, nº 48/6, p. 1, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/2612Morais.pdf>> Acesso em 25 set. 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2001.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V.; RIBERIO, R.; BARBASA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, V. Mobral: a falácia dos números (um desacerto autoritário II). **Síntese**, Belo Horizonte, v.9, n. 24, p. 51-72, 1982.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.516-566, Set./dez., 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>>. Acesso em Ago. 2013.

PELLEGRINI, Adriana dos Santos; SILVA, Chirley Brandão da. **O cotidiano de uma classe de EJA**. SAMAR: Consultoria, assessoria, treinamento e educação, Sociedade Civil LTDA. Vitória, ES, 2008. Disponível em: <<http://samarconsultoria.com.br/site/wp-content/uploads/2008/10/o-cotidiano-de-uma-classe-de-eja.pdf>> Acesso em 20/10/2012.

PENA, G. A. C. O PROEJA no contexto das políticas públicas atuais: a busca pelo direito dos jovens e adultos à educação profissional técnica de nível médio. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil - X Seminário de EJA, 2007, Campinas, **Anais...** 2007.

PIERINI, A. S; SADALLA, A. M. F. A. Laços se Formam a partir de Nós-Coletivos que reconfiguram o Trabalho da Orientadora Pedagógica na Escola Pública. In: PLACCO, Vera e ALMEIDA, Laurinda, (Orgs.), **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**, SP: Loyola, 2008. p. 75 a 90.

PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998.

PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: Intenções, tensões e contradições. Relatório Final da Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

RAMOS, M.N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: Franca, Leonel, S.J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br Acesso em Set. 2013.

ROCHA, Helianane Oliveira; DIAS, Ilzeni Silva. A implantação da política pública compensatória: Proposições e impactos do PRONERA no estado do Maranhão. In: II Seminário Nacional Sociologia & Política: Tendências e desafios contemporâneos, **Anais...** Curitiba, 2010.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos**: a experiência do projeto AJA de Goiânia-Go. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação Brasileira, UFG, Goiânia, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista.**, Curitiba , n. 29, 2007 .

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEDUC-DIRETRIZES. Estado de Goiás. Secretaria da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Goiânia, 2010.

SEDUC-DIRETRIZES-EJA. Estado de Goiás. Secretaria da Educação. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta para discussão)**, Goiânia, 2010.

SEDUC-PACTO. Estado de Goiás. Secretaria da Educação: **Pacto da Educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>> Acesso em 20 set. 2013.

SEDUC-PORT. 009. Estado de Goiás. Secretaria da Educação: GAB/SEE. **Portaria nº 0009/2012**. Goiânia, 2012.

SEDUC-RECONHECER. Estado de Goiás. Secretaria da Educação. **Cartilha do Programa Reconhecer**. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/4241/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>> Acesso em 20 set. 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. Jeane Bomfim; PRADO, E. C.; BRITO, M. B. G. S. Políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos: um desafio constante. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação: ANPAE/AL, 2011, **Anais...** Maceió, 2011. v. 1.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Formação Continuada: Um olhar diferenciado.** [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2002.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Leôncio. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. In: 29a. Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

SOARES, Leone; GALVÃO, Ana Maria de O. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. História e Memória da Educação no Brasil – século XX . Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUSA, K. C.; CUNHA, N. da S.. Perfil dos alunos de Educação de Jovens e Adultos de Teresina. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. **Anais...** Teresina, 2010.

SOUSA, Reinaldo Ortiz de. **O cotidiano escolar do professor coordenador: O diálogo entre teoria e prática.** [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação. UNOESTE-SP, Presidente Prudente – SP, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: IBPEX, 2011.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: Perspectivas comparativas. Tradução de Vera M.D. Renoldi. **Revista Brasileira de Educação.** N. 1, Jan/Abr 1996 .

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico:** elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELOS, Luís Antônio. **O bônus professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2006.

VENÂNCIO, João Carlos. Políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos na primeira etapa do ensino fundamental – algumas considerações. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, Ano V, nº 09, jan. 2007.

VIEIRA, Marimar da Silva Barros. **O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas.** [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação, UFMT, Cuiabá, 2010.

WALDMANN, Ivanete Menegon. **O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar.** [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES DA EJA

Cara Coordenadora!

Inicialmente gostaríamos de lhe agradecer pela sua participação nesta pesquisa. Esta entrevista faz parte de um trabalho monográfico do curso de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG), intitulado “ROMPENDO BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL JUNTO AOS DOCENTES DA EJA”. Nosso objetivo geral é de refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada / em exercício dos professores da EJA. A sua colaboração ao responder as questões abaixo é muito importante e valiosa. Informamos que a sua identidade estará preservada pelo mais absoluto sigilo. Desde já agradecemos.

Mestrando: Renato Antônio Ribeiro

Orientadora: Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

1 – Nome: _____

Formação (Graduação, Pós-graduação): _____

Tempo na Escola: _____ anos Tempo na função de Coordenadora: _____ anos.

2 – Como você foi colocada nessa função de Coordenadora Pedagógica na unidade escolar?

3 – Quais os requisitos você acredita serem necessários para ocupar esta função?

4 – Como você considera a preparação oferecida por seu curso superior para o desempenho como profissional da EJA?

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insuficiente

5 – Quais as funções do coordenador pedagógico para você?

6 – Você executa essas funções que relatou acima? Se não, quais outras funções você realiza? O tempo para executá-las é suficiente?

7 – Tente relatar um dia de trabalho como Coordenador Pedagógico, com todas as suas rotinas.

8 – O que você entende por Formação Continuada em exercício?

9 – Você acha que os professores com os quais trabalha tem um perfil que atenda à EJA? Por que?

10 – Qual seria o perfil ideal do professor da EJA?

11 – O Coordenador Pedagógico tem papel na formação deste perfil do professor da EJA? De que forma?

12 – Quais as dificuldades enfrentadas no desempenho de sua função?

13 – Como você realiza a formação continuada de seus professores?

14 – Como você se sente em relação à receptividade dos professores em relação à sua função?

15 – Você observa mudança na prática do professor após suas intervenções como Coordenador pedagógico nos momentos de reunião para planejamento / formação continuada?

Totalmente Parcialmente Quase nada

16 – No exercício de sua função de coordenador pedagógico, é possível contribuir para a formação e desempenho profissional dos professores?

Muito Pouco Quase nada

17 – Qual a importância das relações interpessoais no desempenho de suas funções e de que forma você lida com isso no seu cotidiano de trabalho?

18 – Como você avalia seu trabalho junto aos professores, ou seja, de que forma você sabe que está dando certo?

19 – Quanto o gestor pode contribuir para que você exerça suas funções?

Muito Pouco Quase nada

20 – Qual seu grau de satisfação profissional?

Muito alto Alto Médio Baixo Muito baixo

Obrigado pela participação!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Trabalho: ROMPENDO BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL JUNTO AOS DOCENTES DA EJA

Pesquisador Responsável: Renato Antônio Ribeiro

CPF: 991.382.201-72 / **RG:** 4099672 DGPC – GO.

Orientadora: Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Instituição: Universidade Estadual de Goiás.

Objetivo:

- Refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada / em exercício dos professores da EJA.

Justificativa:

Sabe-se que o perfil do docente da EJA é peculiar, atendendo a uma série de quesitos onde a flexibilização, a capacidade de contextualização e a diversificação das metodologias de ensino são fundamentais. Dentro deste contexto, a figura de articulador do Coordenador Pedagógico é crucial para que a aprendizagem se efetive. O CP é capaz de promover a formação continuada em exercício deste professor que atua na EJA, tornando-o capaz de enfrentar as barreiras, os conflitos e as heterogeneidades peculiares da modalidade.

Metodologia:

- Os sujeitos pesquisados serão constituídos pelo grupo de coordenadores pedagógicos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Elias Chadud – Anápolis – Goiás e a coleta dos dados dar-se-á pela análise documental, aplicação de questionários, entrevistas e observação junto ao grupo de coordenadores pedagógicos em sua atuação junto aos professores nos momentos de planejamento.

Nome e Assinatura do pesquisador:

Renato Antônio Ribeiro

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Os dados fornecidos serão mantidos sobre absoluto sigilo, mantendo a privacidade dos sujeitos envolvidos. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: **RENATO ANTÔNIO RIBEIRO** no telefone: **8121-0746**. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com a Coordenação Geral do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG) no telefone: **(62) 3328-1188** ou pelos e-mails: **mielt@ueg.br / mielt.ueg@gmail.com**.

Eu, _____, RG n° _____ CPF n° _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordo em participar do estudo como sujeito e AUTORIZO, através do presente termo, o Pesquisador **RENATO ANTÔNIO RIBEIRO** do estudo intitulado **“ROMPENDO BARREIRAS: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL JUNTO AOS DOCENTES DA EJA”** a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos, em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem e que isto leve a qualquer penalidade.

Anápolis, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____