



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GLEIBIANE SILVA DAVID

**A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRIMAVERA DO LESTE E DE
RONDONÓPOLIS**

Rondonópolis - MT

2016

GLEIBIANE SILVA DAVID

**A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRIMAVERA DO LESTE E DE
RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586p Silva David, Gleibiane.
A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS
CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
PRIMAVERA DO LESTE E DE RONDONÓPOLIS / Gleibiane
Silva David. -- 2016
190 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação de Professores. 3.
CEJA. 4. EJA. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis. - Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Cep:78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRIMAVERA DO LESTE E DE RONDONÓPOLIS"

AUTORA: Mestranda Gleibiane Silva David

Dissertação defendida e aprovada em 17/06/2016.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutora Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutora Jarina Rodrigues Fernandes
Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Examinadora Suplente Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 17/06/2016.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado:

À memória da professora Maria Sebastiana de Souza, uma grande amiga, que sempre teve muita esperança e lutou por uma educação com qualidade social, com seu entusiasmo e ousadia, fez com que muitos educadores acreditassem e agissem em prol desse sonho. Com você aprendi a ser mais humana, alegre, amorosa e que posso ser mais.

Aos meus pais, que conheceram muito pouco da palavra escrita, mas que com seus saberes de experiência feito conseguem fazer uma leitura crítica do mundo.

À minha irmã Gisele, com quem compartilhei os medos e as angústias que se fizeram presentes ao longo dessa caminhada, suas palavras muitas vezes me auxiliaram a recuperar a confiança.

Ao meu querido e amado companheiro Celso Antônio, pela cumplicidade, confiança, carinho e paciência.

Aos meus amados filhos Bárbara e Marco Antônio.

A todos os profissionais do CEJA, que lutam e têm esperança de que um outro mundo é possível, que sempre procuram fazer o melhor pelos seus educandos e contribuem para que eles entendam que podem ser mais.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me possibilitar a vida e a oportunidade de compartilhá-la com pessoas tão especiais.

À minha família: aos meus pais, que com um profundo amor e esperança sempre acreditaram na educação e por isso, lutaram para que suas duas filhas estudassem; à minha irmã Gisele, pelo apoio, pelos diálogos tecidos sobre a prática docente e pela leitura acurada e cuidadosa do texto dessa pesquisa.

Aos meus filhos, Bárbara e Marco Antônio, pelo carinho e compreensão, pela paciência. Ao meu companheiro, amigo, Celso Antônio por me acompanhar nessa caminhada, pelo auxílio e pelas sábias palavras que me ajudaram a superar os momentos difíceis.

Ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, meu orientador, pela confiança, carinho e paciência e por compartilhar seus conhecimentos ao longo da realização da pesquisa. As suas (des)orientações contribuíram para que eu pudesse compreender a realidade a partir de uma outra perspectiva. Com você aprendi o verdadeiro sentido da autonomia. A sua humildade, coerência e sabedoria encantam seus/suas orientandos/as, as suas ações nos mostram que um mundo melhor, mais justo e igualitário é possível. Sou eternamente grata.

À Professora Dra. Jarina Rodrigues Fernandes e à Professora Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos pela disponibilidade, carinho e respeito, pela boniteza das palavras durante a qualificação. Suas contribuições enriqueceram a pesquisa.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação, em especial às professoras Dra. Lindalva, Dra. Églen, pela amorosidade, sabedoria e humildade, pelas contribuições teóricas que auxiliaram no desenvolvimento desse trabalho.

Aos profissionais da Secretaria do PPGedu Anabel e Daniel pelo carinho e eficiência no atendimento.

Aos colegas de mestrado, pela alegria e humildade, em especial às amigas Simone, Claudia Leite, Rosimeire e Elizabeth pelo apoio, pela cumplicidade, pelo encorajamento e obrigada pela oportunidade de aprender com cada uma. Ao amigo Jônatas pelo conhecimento compartilhado e pelos diálogos enriquecedores.

Aos meus queridos amigos, Fábio e Sílvia, pela amizade sincera, pelo apoio e auxílio para que eu ingressasse no mestrado em educação, sobretudo por acreditar em mim. Duas pessoas extremamente sábias, humildes, que lutam por uma educação com mais qualidade social.

Aos colegas do Cefapro de Primavera do Leste, em especial aos meus queridos amigos Gesualdo e Adenilza pela amizade sincera, incentivo, carinho, auxílio e encorajamento.

A minha amiga Tiana por tudo que aprendi com ela e por me apoiar. Às amigas Erenita e Maria Eterna pelo apoio, pelo carinho e por acreditar em mim.

Aos/as coordenadores/as pedagógicos/as e às coordenadoras de áreas entrevistadas, pelo carinho e por compartilharem seus saberes, suas práticas. A vocês minha admiração.

RESUMO

A presente pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e possui como objeto de estudo a prática da coordenação pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT. A relevância desta investigação está no fato dela contribuir para com os estudos a respeito da coordenação pedagógica e as suas práticas, principalmente sobre como esse/a profissional medeia o processo de formação com os/as coordenadores/as de áreas no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Assim, o problema que orienta a investigação é: Como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação do processo de formação com o/a coordenador/a de área nos espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica que contribuem para a mediação do processo de formação com as coordenadoras de áreas nos espaços dos CEJAs de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT. A partir do desdobramento do objetivo geral têm-se os seguintes objetivos específicos: compreender como a coordenação pedagógica medeia o processo de formação com as coordenadoras de áreas; entender como acontece o processo de formação nos espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e qual o papel da coordenação pedagógica nessa dinâmica; identificar e refletir sobre as concepções de coordenação pedagógica, bem como a importância da Pedagogia para desenvolver a prática de coordenação. A pesquisa é estruturada na abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva dialética. Para a coleta de dados foram utilizados a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. São tomados como referenciais teóricos e metodológicos: Freire (1983, 1991, 2000a/b, 2001, 2005, 2015); Carvalho (2005, 2006, 2008, 2014, 2015a/b/c); Gadotti (1995); Paro (2010, 2015); Domingues (2014); Lüdke e André (1986), dentre outros. Dialoguei por meio de entrevistas com quatro coordenadores(as) pedagógicos(as) que desenvolvem suas atividades nos referidos CEJAs. Para complementar as informações, foram entrevistados(as) seis coordenadoras de áreas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a mediação da formação realizada pela coordenação pedagógica com a coordenadora de área sofre influências de determinações externas e internas. A mediação feita pelo/a coordenador/a pedagógico/a não é uma tarefa simples, pois o/a profissional faz a formação com o coletivo da escola e depois realiza suas intervenções para que o trabalho aconteça por área de conhecimento. A reunião de gestão é um espaço essencial para o/a coordenador/a mediar a formação, dialogar com a coordenação de áreas. Mas é necessário que existam outros momentos para que o/a coordenador/a faça suas intervenções. Assim, não há um momento específico para a mediação, portanto é realizada quando há uma necessidade ou a coordenadora de área busca auxílio do/a pedagógico/a. Por outro lado, as informações coletadas apontam um desafio para a coordenação do CEJA que é constituir um espaço/tempo individualizado para que os/as coordenadores/as pedagógicos/as dialoguem com cada coordenadora de área, esse momento de escuta, de diálogo, de reconhecer as necessidades dos professores e da coordenação de áreas é essencial para a organização do trabalho pedagógico no Centro de EJA.

Palavras-chaves: Coordenação Pedagógica. Formação de Professores. CEJA. EJA. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This survey is linked to the Graduate Program in Education, (PPGEDU/CUR/UFMT) in Teacher Training and Educational row and Public Policy. The object of study is the practice of pedagogical coordination in the Educational Center for Young and Adults of Primavera do Leste/MT and Rondonópolis/MT. The importance of this research is the contribution to the studies about pedagogical coordinator your practices, in specially how the professional can mediation the process of training with the coordinator of areas in the Educational Center for Young and Adults (CEJAs). Thus, the research question is: How the pedagogical coordinator can mediate the process of teacher training with the area coordinator in the Educational Center for Young and Adults of Primavera do Leste/MT and Rondonópolis/MT? The general objective of the research is to analyze the conceptions and formative practices of the pedagogic coordination that contribute to the mediation of the formation process with the coordinators of areas in the spaces of CEJAs of Primavera do Leste/MT and of Rondonópolis/MT. Starting from the unfolding of the general objective the following specific objectives are had: understand how the coordination of Educational Center for Young and Adults can mediate the process of training with the areas coordinator; to understand how the formation process happens in the spaces of the Educational Center for Young and Adults and which the paper of the pedagogic coordination in that movement; to identify and to contemplate about the conceptions of pedagogic coordination, about the need of the / to coordinator / to know Pedagogy to develop his/her work. The research is structured in the qualitative approach, anchored in the perspective dialectics. The instruments to collect data selected are: observation, semi-structured interviews and documents analysis. The research takes as theoretical and methodological the following authors: Freire (1983, 1991, 200a/b, 2001, 2005, 2015), Carvalho (2005, 2006, 2008, 2014, 2015a/b/c), Gadotti (1995), Paro (2010, 2015), Domingues (2014), Lüdke e André (1986), among others. I interviews four pedagogical coordinator. For more information interviewed six areas coordinators. The results of the research showed the form of mediation of training, performed by pedagogical coordination with area coordination, suffer influences from internals and externals determinations. The mediation done by the pedagogical coordinator is not a simples work, because the professional makes the training with the school group and after this, makes their interventions for the work happens to area of knowledge. The management meeting is an essential space to the coordinator mediate the training and talk to the area coordination. Yet, there have to be other moments for the coordinator make their interventions. Thus, there is no specific time for mediation, so it's performed when there is a need or area coordinator seeks help of teaching. On the other hand, information collected indicate a challenge for the coordination of CEJA that is to provide a space and individualized time for the coordinators to hold discussions with each area coordinator, this moment of listening, dialogue, recognizing the needs of teachers and the areas of coordination is essential to the organization of the pedagogical work in CEJA.

KEY-WORDS: Pedagogical Coordination. Teacher's Training. CEJA. EJA. Young and Adults Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos Supletivos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDAÇÃO EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LC	Lei Complementar
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Projeto Sala de Educador
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
ROP	Regras de Organização Pedagógica
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SESI	Serviço Social da Indústria
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organiz. das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CAMINHO DA PESQUISA: DOS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS AOS CENÁRIOS E SUJEITOS	15
1.1 A pesquisa	15
1.2 Opção metodológica	20
1.2.1 Pesquisa qualitativa	21
1.2.2 Método dialético	22
1.3 O interesse pela pesquisa	25
1.4 Cenário pesquisado	28
1.4.1 Município de Primavera do Leste/MT	29
1.4.1.1 Caracterização do CEJA de Primavera do Leste/MT	31
1.4.2 Município de Rondonópolis/MT	33
1.4.2.1 Caracterização do CEJA de Rondonópolis/MT	35
1.5 Os passos da pesquisa	36
1.6 Sujeitos da pesquisa	42
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	44
2.1 A educação e o trabalho docente	44
2.2 Educação de Jovens e Adultos	57
2.2.1 Os “Caminhos Perversos” da Educação de Jovens e Adultos	59
2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso	67
2.2.3 O Pensamento Freiriano e a Educação de Jovens e Adultos	69
2.3 A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola: a atuação do coordenador	77
2.3.1 A escola	77
2.3.2 A coordenação pedagógica	82
2.3.3 Gestão democrática	87
2.3.4 Formação permanente	92
2.3.5 Saberes pedagógicos	106
3 ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DO CEJA NA CONCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	111
3.1 A organização do CEJA	112
3.2 A prática da coordenação pedagógica no CEJA	117
3.2.1 Mediação pedagógica	120
3.2.1.1 A mediação pedagógica no CEJA de Primavera do Leste/MT	120
3.2.1.2 A mediação pedagógica no CEJA de Rondonópolis/MT	126
3.2.2 Formação permanente	134
3.2.2.1 Formação no CEJA de Primavera do Leste/MT	136
3.2.2.2 Formação no CEJA de Rondonópolis/MT	145
3.2.3 Concepções de coordenação pedagógica	160
Um ponto de chegada para o prosseguimento do diálogo na escola	172
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE	186

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encontra-se vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT) e investiga a prática da coordenação pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT.

O interesse em estudar a prática da coordenação pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos possui uma relação direta com a minha atuação profissional. Assim, posso afirmar que a trajetória enquanto professora da escola pública foi determinante para a escolha do objeto de pesquisa. Na primeira fase da minha carreira fui professora do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante quinze anos. Nessa fase foram as experiências com a Educação de Jovens e Adultos as que mais me marcaram. O relacionamento com os alunos contribuiu para que me tornasse uma professora mais humana, amorosa, alegre e solidária.

A convivência com as coordenadoras pedagógicas colaborou para que eu compreendesse a importância do saber de experiência feito (FREIRE, 2015) dos educandos, da coerência entre discurso e prática, da formação no contexto da escola. Nessa dinâmica, pude acompanhar a luta dessas profissionais para desvincularem suas funções dos afazeres burocráticos e das urgências do cotidiano escolar. Vivenciei a implementação da política de formação permanente centrada na escola e o seu impacto na resignificação das funções do/a coordenador/a pedagógico/a, porque o/a profissional passou a ser responsável¹ pela formação docente desenvolvida no espaço da instituição que educa.

Na segunda fase da minha trajetória profissional, atuei durante cinco anos como professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Primavera do Leste/MT (Cefapro)². A minha principal atribuição era acompanhar/intervir/colaborar no trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, no que se refere à formação dos professores. Nesse período, pude me aproximar ainda mais desses/as profissionais, conhecer suas realidades a partir de uma outra perspectiva.

Durante os momentos de estudos coletivos que aconteciam no Centro de Formação, os diálogos evidenciavam o quanto o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a é fundamental

¹ Lei Complementar 206 de 29/12/20014; Orientativo do Projeto Sala de Professor; Orientativo Projeto Sala de Educador.

² Os Cefapros foram criados em 1997 com a finalidade de desenvolver a formação continuada, promover o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital dos profissionais da rede.

na organização e no sucesso da formação docente que acontece no espaço escolar. O que contribuiu para aguçar a minha curiosidade e assim comecei a observar que durante nossas discussões, meus pares comentavam sobre as práticas exitosas da coordenação do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste/MT, passei então a refletir e a indagar: Como a coordenação dessa escola organiza a formação docente? Qual o diferencial do trabalho desenvolvido pela coordenação dessa instituição? Por que as práticas da coordenação dessa escola se destacam?

As indagações permaneceram e ao ingressar no mestrado, as leituras realizadas em cada disciplina, as discussões tecidas com os colegas e com o professor Ademair de Lima Carvalho, bem como a investigação nas produções, nos artigos e nos livros sobre a coordenação pedagógica foram fatores que contribuíram para a definição do meu objeto de pesquisa. Assim, elegi como problema central da investigação: **Como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação do processo de formação com o/a coordenador/a de área nos espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste-MT e de Rondonópolis - MT?**

Desta maneira, a pesquisa objetivou analisar as concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica, que contribuem para a mediação do processo de formação com as coordenadoras de áreas nos espaços dos CEJAs de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT.

A partir do desdobramento do objetivo geral têm-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender como a coordenação pedagógica media o processo de formação com as coordenadoras de áreas;
- ✓ Entender como acontece o processo de formação nos espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e qual o papel da coordenação pedagógica nessa dinâmica;
- ✓ Identificar e refletir sobre as concepções de coordenação pedagógica, bem como a importância da Pedagogia para desenvolver a prática de coordenação.

A pesquisa foi estruturada na abordagem qualitativa e ancorada na perspectiva dialética, além disso, o diálogo com Freire perpassou toda a investigação, as opções são condizentes com o problema investigado e com os objetivos.

As informações foram coletadas por meio da análise documental, da observação da prática da coordenação pedagógica e das entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro

coordenadores/as pedagógicos/as e para complementar as informações também foram ouvidos/as seis coordenadores/as de áreas.

A análise dos dados foi realizada a partir dos seguintes referenciais teóricos metodológicos: Freire (2015); Minayo (1994); Oliveira (2008); Lüdke e André (1986); Gadotti (1995) e Andery (2004). Com relação a educação, o trabalho docente, e a Educação de Jovens e Adultos foram utilizados como aportes: Freire (1983, 1991, 2000, 2001, 2005, 2015); Paro (2015); Jardimino e Araújo (2014), e sobre a organização do trabalho pedagógico: Silva Júnior (2013); Paro (2007, 2015); Franco (2008, 2012); Carvalho (2005, 2006, 2008, 2014, 20015a/b/c); Domingues (2014), dentre outros.

O presente estudo foi estruturado em três capítulos, o Capítulo 1, O Caminho da Pesquisa: Aportes Teóricos e Metodológicos, o qual tem por objetivo apresentar os caminhos metodológicos trilhados e a discussão teórica que fundamenta a opção metodológica. Ainda neste capítulo descrevo o interesse pela pesquisa e o cenário investigado. Explicito os sujeitos, e os instrumentos metodológicos utilizados na investigação. Para tanto, o capítulo é dividido em seis seções, sendo 1.1 – A pesquisa; 1.2 – Opção metodológica; 1.3 – Interesse pela pesquisa; 1.4 – Cenário pesquisado; 1.5 – Os Passos da pesquisa e 1.6 – Sujeitos da pesquisa.

O Capítulo 2, Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, tem por finalidade construir o referencial teórico que orienta a pesquisa. Os fundamentos e pressupostos que embasam o desenvolvimento da investigação estão alicerçados no pensamento educativo freireano e constituem-se a base da discussão. Esses referenciais são necessários à compreensão de como a coordenação pedagógica medeia o processo de formação com as coordenadoras de áreas. Início com a discussão sobre educação e trabalho docente, tendo como pressuposto que a educação objetiva à humanização das pessoas. Em seguida, abordo a Educação de Jovens e Adultos. No decorrer do capítulo, discuto a organização do trabalho pedagógico, faço uma reflexão sobre a coordenação pedagógica, a gestão democrática, a formação permanente centrada na escola e o Projeto Político Pedagógico, enquanto elemento organizador e integrador do processo educativo na escola. Desta forma, o capítulo é dividido em três seções, 2.1 – Educação e o trabalho docente; 2.2 – Educação de Jovens e Adultos e 2.3 – Organização do trabalho pedagógico na escola: a atuação do coordenador.

Por último, o Capítulo 3, Organização e Prática do CEJA: Análise e Discussão dos Dados, que objetiva apresentar e discutir os dados da investigação, coletados por meio da análise documental, da realização das observações, das entrevistas, alicerçadas na abordagem qualitativa ancorada na perspectiva dialética e na pesquisa bibliográfica realizada. Nele apresento a organização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, trago também os

dados da pesquisa e realize a análise dos mesmos por meio de categorias. Para tanto, o capítulo foi dividido em duas seções, sendo: 3.1 – A Organização do CEJA; 3.2 – A Prática da coordenação pedagógica do CEJA.

A relevância desta pesquisa está no fato de a mesma contribuir para com os estudos a respeito da coordenação pedagógica e as suas práticas, principalmente sobre como esse/a profissional medeia o processo de formação com os/as coordenadores/as de áreas no Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, a investigação pretende também colaborar com a construção de conhecimentos que poderão servir de base para discussões que visem o aperfeiçoamento e a qualificação da Política dos Centros de EJA, bem como a Política de Formação do Estado de Mato Grosso. Espera-se, também, que a pesquisa seja um elemento de reflexão para organização do trabalho pedagógico das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

1 O CAMINHO DA PESQUISA: DOS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS AOS CENÁRIOS E SUJEITOS

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Por ser homem é capaz de distanciar-se do mundo, do objeto cognoscível e de admirar. Por isso, é capaz de agir sobre a realidade objetiva e essa ação se faz pela sua ‘práxis humana’ unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (PAULO FREIRE)

O movimento de realização da presente pesquisa está associado ao meu projeto de vida e de formação profissional, ético-política e identitária. As experiências que vivenciei enquanto aprendente-ensinante (CARVALHO, 2005) foram determinantes para que me envolvesse nesse processo de estudo e de investigação, porque possibilitaram-me o entendimento de que a escola existe para promover às pessoas. Afinal, somos humanos, seres históricos, inconclusos, que buscam ser mais, pois foi aprendendo que descobrimos que somos capazes de ensinar (FREIRE, 2015).

Este capítulo apresenta a discussão teórica sobre a concepção de método adotada na pesquisa, que é estruturada na abordagem qualitativa e ancorada na perspectiva dialética. O intuito foi de responder ao problema e aos objetivos da investigação, por isso, descrevo os caminhos metodológicos trilhados, o cenário e os sujeitos pesquisados, buscando esclarecer às questões objetivas da investigação.

Desta forma, inicio com a construção da pesquisa, na sequência explico a opção metodológica que fundamenta a investigação. Prosseguindo, abordo os fatores que me motivaram a desenvolver a presente pesquisa. Apresento o cenário investigado. E, por último, os passos da pesquisa, no qual descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de informações sobre a prática da coordenação pedagógica, a ida a campo e os sujeitos investigados.

1.1 A pesquisa

Parto da assertiva freireana de que fazem parte da natureza da prática docente: a indagação, a busca e a pesquisa (FREIRE, 2015). Compreendo que são atividades intrínsecas à educação, por isso, para o professor a investigação tem um papel importante no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Pesquisa para saber, para conhecer e a própria etimologia da palavra denota esse sentido de busca. O termo “pesquisa” tem origem latina, do verbo *perquiro* que significa:

indagar minuciosamente; procurar por toda a parte; investigar com escrúpulo; esquadrinhar; perscrutar. A acepção da palavra denota a necessidade de na pesquisa buscarmos a razão de ser das coisas, de analisá-las minuciosamente, pois desde os primórdios o que mulheres e homens buscam é conhecer a realidade.

Nesse sentido, com Minayo (1994, p.17) compreendo que pesquisa é a “[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. E mesmo sendo uma prática teórica, “a pesquisa vincula o pensamento e ação” (MINAYO, 1994, p.17). Portanto, pesquisar é o ato de conhecer a realidade, por meio de um processo de investigação, organizado e intencional, entender o real ou aspectos ainda não conhecidos dele.

Assim, é fundamental a compreensão de que a pesquisa é um processo de produção do conhecimento, que nos possibilita entender à realidade, fazer a interpretação do real e compreender o que vivemos, pois todo problema intelectualmente concebido e pesquisado é primeiramente um problema da vida prática, que foi sentido, percebido e problematizado (MINAYO, 1994).

A pesquisa possui um caráter social que lhe é intrínseco, visto que, “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2), logo, a produção do conhecimento científico tem um compromisso com os seres humanos e a sua realidade histórica e social, por isso, as pesquisas, o conhecimento produzido precisam atender às necessidades humanas e contribuir para que tenham condições de viver mais dignamente.

Diante disso, entendo que o compromisso da pesquisa em educação é com o sujeito e a realidade investigada, com a *didascência*³, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2015, p.30), essas são duas atividades indicotomizáveis. É a pesquisa que nutre a prática educativa e a torna atual, assim, a formação permanente que acontece na escola precisa possibilitar o estudo e a socialização de conhecimentos, fomentar a pesquisa sobre as questões da prática e sobretudo, proporcionar ao professor a possibilidade de se assumir enquanto pesquisador do seu fazer.

Por conseguinte, ensino e pesquisa são atividades que não se separam, mas não se pode desconsiderar que a educação é impregnada pela racionalidade técnica, que insiste em separar esses dois “quefazeres”⁴, a naturalizar as coisas, insistindo que a pesquisa é uma

³ Expressão utilizada por Paulo Freire para designar a relação dialógica entre o ato de ensinar e de aprender.

⁴ Quefazer é [...] é práxis, é transformação do mundo. É, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2005, p.141).

atividade a ser desenvolvida por ‘iluminados’ ou seja, aqueles que pensam, que teorizam e os demais educadores são sujeitos do fazejamento, do espontaneísmo, cuja função deve se restringir a ministrar aulas.

Romper com essa separação artificial entre ensino e pesquisa, requer estudo, formação, reflexão sobre a prática e a compreensão de que pesquisa “[...] não se realiza numa estratosfera situada acima de atividades comuns e correntes do ser humano [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2). Contudo, essa cisão que povoa o imaginário simbólico dos educadores não tem sentido de ser, pois a investigação em educação é uma questão inerente a sua atividade profissional, porém é uma atividade que não pode ser realizada de forma isolada e longe da realidade da escola pública.

Por isso, é necessário que a pesquisa seja compreendida como uma prática que é intrínseca ao ensino, componente fundamental para o desenvolvimento da docência de qualidade social, o que requer o reconhecimento de que o professor da educação básica também precisa ser um pesquisador de sua prática. Até porque a pesquisa é uma das atividades “[...] normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2). É importante ressaltar que o fato desses profissionais se assumirem enquanto pesquisadores contribui para o enriquecimento de seu trabalho, para a produção do conhecimento científico.

E nesse movimento, penso que a universidade tem muito a contribuir, pois a instituição possui um compromisso social com a escola, suas pesquisas podem colaborar na construção de uma educação de qualidade social, visto que a instituição tem “[...] uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, [...] bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino” (FREIRE, 1991, p.81).

Assim, as universidades e as escolas precisam buscar formas de desenvolver e oportunizar uma formação de professores que possibilite a compreensão de que ensino e pesquisa constituem-se num processo indissociável. Mas, isso não dispensa a universidade e as instituições públicas de educação básica de desenvolverem um trabalho colaborativo de formação docente.

Aproximar esses dois quefazeres - ensino e pesquisa - requer a compreensão de que o distanciamento de ambos, pode ser explicado historicamente, porque nas sociedades ocidentais prevalece à hegemonia da ciência tradicional como forma de explicar e construir a realidade, ela está acima da história como detentora da verdade (MINAYO, 1994). As ciências da natureza foram consideradas como o meio mais adequado para se obter

conhecimento e o método. E as ciências sociais e humanas passaram a ser relacionadas a ela, tanto na epistemologia quanto no método.

Os estudos de Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986) ajudam a compreender melhor essa questão, quando afirmam que a pesquisa em educação foi fortemente influenciada pelas ciências da natureza. Os métodos de investigação dessa ciência foram aplicados a educação enquadrando-a, justamente a prática educativa que é complexa, contraditória, dinâmica e tem caráter eminentemente político, foi esquadrihada, associada a quantificação e normatizada. Era como se o fenômeno educacional em estudo “[...] pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório[...].” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3). Não se pode separar objetividade e subjetividade, sujeito e objeto.

Nesse contexto, a cultura e a arte se rebelam, questionam à ordem vigente, Minayo (1994, p.9-10) afirma que “a poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva”.

Os pesquisadores em ciências humanas e sociais, ao realizarem suas investigações e estudos, foram constatando que estavam apenas quantificando os fenômenos sociais e humanos e isto não possibilitava a superação dos problemas. A realidade era compreendida e interpretada de forma unilateral, estática. Mas, “com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, uma vez que em educação as coisas acontecem de maneira inextricável [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Nesse sentido entendo que as investigações em educação não podem se abster do rigor científico e nem tampouco podem se pautar apenas em procedimentos de uma única ciência, como determina o campo de conhecimento das ciências exatas e naturais.

Ressalto que não se pode deixar de reconhecer que são inegáveis os avanços e as transformações proporcionadas pelo desenvolvimento das pesquisas realizadas pelas ciências da natureza, tendo em vista que convivemos com os mais avançados aparatos tecnológicos, nos conectamos em redes e a informação está disponível apenas com um clique. O mundo da vida é permeado por tecnologias digitais que alteraram nossas formas de ser e estar no mundo. Entretanto, todo esse desenvolvimento é consubstanciado na racionalidade técnica e num modelo de homem destituído de humanidade, por isso, concordo que:

[...] o que se adquiriu, a rigor, em cientificidade e em tecnologia, perdeu-se em espontaneidade, em simplicidade e em solidariedade. [...] se por um lado

avancamos nestes novos tempos, por outro, sofremos um terrível retrocesso no que se refere à questão da humanização (LIMA, 2007, p.20)

Portanto, em se tratando da questão da educação, situada no domínio das ciências humanas e sociais, é fundamental compreender que o seu campo de investigação não pode ser determinado puramente pelo âmbito da investigação experimental.

Mesmo com todas as mudanças advindas do desenvolvimento científico e tecnológico, no mundo moderno ainda não temos solução para muitos problemas que afligem a nossa sociedade e assim convivemos com a fome, com doenças que ainda não têm cura, com a falta de água, com a poluição em níveis alarmantes, com os efeitos do aquecimento global e com a barbárie, tudo isso fruto de uma visão antropocêntrica de mundo.

O que se percebe é que a desigualdade social é cada vez maior, os 37⁵ milhões de pessoas que compõem o 1% mais rico da população mundial detêm o capital equivalente ao que possui 99% de toda a humanidade e como detentores de toda essa riqueza conseguem dominar a política e manipular a economia. E assim a luta contra a exclusão, a libertação dos oprimidos e a humanização persistem como o grande desafio de homens e mulheres que são os construtores da história. Daí a necessária assunção de um projeto de sociedade que inclua a dimensão ética e a dimensão ecológica.

Em outra perspectiva temos a ciência da educação (ou ciências humanas e sociais), que concebe a pesquisa como uma atividade social e também que o conhecimento produzido por ela deve estar a serviço da sociedade buscando a sua transformação. A ciência da educação compreende o homem em sua totalidade, um ser da natureza, ser histórico e de relações. Entende que a realidade é dinâmica, contraditória e que está em permanente movimento. E busca entender como o ser humano estabelece relações com o mundo e com os outros, como ele existe no mundo, enfim como se relaciona com sua realidade.

Apesar da ciência da educação contribuir para que se tenha uma outra visão de mundo e também se pensar em uma forma diferente de fazermos as coisas, vivemos em uma sociedade capitalista que impõe uma concepção individualista de ser humano, que induz ao consumismo e a alienação do homem. Nesse cenário encontra-se imersa a escola, enquanto constituição de projeto da modernidade, criada para atender ao modelo político, social e econômico capitalista, vigente naquele momento: era o paradigma econômico determinando o modelo pedagógico.

⁵ REVISTA CARTA CAPITAL. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/oxfam-em-2016-1-mais-ricos-terao-mais-dinheiro-que-resto-do-mundo-8807.html>. Acesso em: 20 jun. 2015.

A instituição que educa foi e é impregnada pelos princípios mercadológicos, cuja base são a competição, a meritocracia e a performatividade. Contudo, a escola mantém uma relação dialética com a sociedade, nesse sentido ela não apenas reproduz o modelo social, mas também pode contribuir para a sua transformação.

Com essa percepção de que a escola não apenas reproduz a sociedade, penso como Freire (2015) de que não podemos nos render à ideologia fatalista presente no discurso neoliberal que procura nos convencer de que as coisas são assim mesmo e que não adianta lutarmos para modificá-las. A recusa ao fatalismo, que apregoa o fim da história, requer dos educadores o desenvolvimento de um saber especial que motiva, mobiliza e sustenta a nossa luta, que nunca deve ser deixado de lado “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2015, p.110).

Nesse sentido, a escola tem um papel imprescindível que é explicitar os mecanismos que geram a exclusão social e desenvolver uma prática educativa que propicie o desvelamento do real, tornando visível as ações da mídia e do discurso fatalista da classe dominante que insistem em camuflar a realidade e negar a história.

Certa de que a educação tem seus limites e possibilidades, e no campo das possibilidades, concebo a escola como uma instituição capaz de contribuir para com a mudança, no sentido de tornar o mundo melhor, mais solidário e justo para todos. Tendo a compreensão de que a educadora e o educador crítico não podem alterar a ordem vigente, mas por meio de suas ações demonstram que é possível mudar.

Diante dos pressupostos apresentados, e motivada por esse compromisso ético, político e social que tenho para com a educação, bem como pelos questionamentos que permeiam a minha experiência docente e, também, devido à necessidade de compreender a prática do/a coordenador/a pedagógico/a do CEJA é que sou levada a buscar fundamentação na pesquisa sistematizada, por isso apresento a seguir os fundamentos que orientam a investigação.

1.2 Opção metodológica

A presente pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa. Como caminho teórico que fundamenta a investigação a opção é pela metodologia dialética, compreendida como um modo de pensar, como método que proporciona um referencial adequado para nos aproximarmos do conhecimento e explicarmos a realidade, a vida e a natureza, haja vista que o mesmo possibilita analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças na economia, na política e na sociedade (RODRÍGUEZ, 2014). A escolha é a mais coerente com o objeto de

estudo: a prática do/a coordenador/a pedagógico/a. Definir o caminho metodológico a ser trilhado é imprescindível em qualquer investigação, pois ele dará sustentação e fundamentará o pesquisador para que escolha a “lente” que lhe possibilitará olhar a realidade social e dialogar com ela.

A realidade com a qual dialogo é a da escola pública que está imersa no contexto econômico, social, político e cultural e sofre suas determinações. A escola não se explica por si só (GARSKE, 2014), ela é parte integrante da totalidade. E nessa totalidade se encontram a coordenação pedagógica e sua prática situadas num tempo e espaço, por isso que para compreendê-las na sua contradição e inter-relação com a realidade a pesquisa precisa estar alicerçada a uma fundamentação teórica de método que se coaduna com a perspectiva dialética.

1.2.1 Pesquisa qualitativa

A investigação ancora-se na abordagem qualitativa, escolha que é justificada pelo fato desta ser uma tentativa de interpretar o real por meio de uma visão complexa, holística e sistêmica (OLIVEIRA, 2008). No caso dessa pesquisa, a referida abordagem é a mais adequada, pois se busca identificar as concepções e práticas formativas a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as. Diante disto houve a necessidade de se ter um contato mais próximo e direto com os sujeitos. Assim tornou-se necessário observar diretamente às ações desses/as profissionais na tentativa de compreendê-las, por meio da descrição e da interpretação dos fenômenos educativos presentes em suas práxis.

A pesquisa do tipo qualitativa é descrita por Oliveira (2008, p.68) como:

[...] um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto, em que encontra o objeto de pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa se deve ao fato desta privilegiar a perspectiva do sujeito, seu entendimento, suas representações acerca do objeto investigado:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Na pesquisa qualitativa o investigador entende que o sujeito possui sua subjetividade e esta deve ser considerada na pesquisa. Existem diferentes formas de se ver uma mesma realidade, um mesmo objeto e que a forma de nos posicionarmos nesse mundo está relacionada com a nossa cultura, com as nossas ideologias e com a educação.

Esse tipo de investigação é descritiva, o que torna a pesquisa mais rica porque “os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), não há uma redução da pesquisa a quantificação, a números em tabelas, pois as informações incluem fotos, vídeos, documentos oficiais, dentre outros.

Desta forma, parto da compreensão de que a realidade não é estática é dinâmica, e a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno investigado, descrever o objeto da pesquisa e interpretar às relações e valores a ele associados.

1.2.2 Método dialético

Com o intuito de analisar as concepções e práticas formativas desenvolvidas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nos espaços dos CEJAs, na perspectiva da formação permanente centrada na escola, anoro-me em: Freire (2005, 2015); Marx (2014); Kosik (1975); Gadotti (1995); Andery (2004) e Frigotto (1991). Enquanto referenciais teóricos que possibilitam uma compreensão melhor da investigação na dimensão da dialética.

Tendo em vista que a investigação tem como substrato a prática da coordenação pedagógica, o pensamento educativo Freireano é determinante neste processo. A opção por Freire se dá em função de sua pedagogia ser baseada na concepção dialética da realidade, na promoção do ser humano e no reconhecimento de sua cultura.

A compreensão teórica sobre o método dialético está alicerçada no pensamento dos teóricos citados, que possibilitam a compreensão de que a dialética trata da realidade, da “coisa em si” (KOSIK, 1975). Mas esta não se mostra imediatamente, para entendê-la é preciso esforço, uma observação cuidadosa e minuciosa, uma reflexão persistente que busque a essência da coisa.

Como essa essência não se manifesta imediatamente aos olhos e nem é facilmente percebida pelo nosso intelecto, para desvelá-la é preciso romper com o mundo da pseudoconcreticidade, desnaturalizar o que está posto como natural nesta sociedade neoliberal e pós-moderna e para isso faz-se necessário o auxílio da ciência e da filosofia (KOSIK, 1975).

Desvelar a essência requer o entendimento de que dialética é uma forma de interpretar a realidade e compreender que ela não é estática, acabada, mas é movimento e contém em si

as contradições que geram as transformações (GADOTTI, 1995). E é esse movimento gerado pelas contradições que se constitui como o fundamento da dialética.

A leitura de Gadotti (1995) proporcionou-me a percepção de que a dialética tem uma trajetória histórica, que ao longo dos séculos foi concebida de diferentes formas, sendo influenciada pelo contexto político, econômico, social e cultural. Na origem da dialética temos a explicação do movimento e da transformação das coisas. Para o referido autor “[...] é apenas com Marx e seu companheiro Friedrich Engels [...] que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (materialismo histórico)” (GADOTTI, 2005, p.97).

Dessa maneira, Marx e Engels propuseram uma forma de conceber a realidade, de entender como o homem produz a sua existência, de “encontrar a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa [...] a lei da sua mutabilidade, do seu desenvolvimento, isto é, da passagem de uma forma à outra, de uma ordem de conexões à outra” (MARX, 2014, p.3). O que Marx quer é saber, é entender as contradições presentes no fenômeno, os seus elementos antagônicos e o movimento que leva à sua superação, à negação da negação (ANDERY, 2004).

E assim, Marx utiliza a dialética como um método para compreender a realidade histórica e social, pois ela se opõe radicalmente à metafísica, que concebe as coisas de forma isolada, como se fossem imutáveis, dadas e propõe uma análise que se baseia na aparência. Com o intuito de romper com as várias formas de análise metafísica, que compreendem a realidade de forma linear, a-histórica e harmônica, o referido autor realiza estudos, reflete e faz observações do movimento e das contradições do mundo, dos seres humanos e de suas relações (ANDERY, 2004).

É nesse movimento que Marx recupera o pensamento de Hegel, o reinterpreta e o inverte. Para explicar a realidade ele não parte do plano espiritual, das ideias, diante disto no segundo posfácio, ele explica que:

O meu método dialético é, pela base, não apenas diverso do de Hegel, mas o seu directo oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma mesmo num sujeito autónomo sob o nome de Ideia – é o demiurgo do real, que forma apenas o seu fenómeno exterior. **Para mim, inversamente, o ideal [das Idelle] não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem.** (MARX, 2014, p.4, grifo meu)

Para Marx a realidade é material, ela existe independente de nossa consciência, de nossa vontade e não está num mundo superior, no mundo das ideias. Portanto, o ponto de partida do autor é o mundo material, o real, ou seja, as condições materiais fruto das relações

sociais de produção e da divisão social do trabalho. Para ele a sociedade é construída a partir das condições materiais e entendê-las é premissa para a compreensão da realidade e da sua possibilidade de transformação (ANDERY, 2004). Assim, se quisermos entender uma sociedade, temos que compreender o seu modo de produção.

São, portanto, as condições materiais a base da sociedade, que determinam a forma de nos relacionarmos com o mundo e com o outro, os nossos valores, as regras, as nossas instituições, enfim a forma de organização social (ANDERY, 2004). Essas condições determinam a nossa consciência e não ao contrário. Por isso, para compreender a educação e ter como horizonte a possibilidade de sua transformação temos que compreender as relações de produção que são estabelecidas na sociedade capitalista em que vivemos, as suas determinações e as contradições.

Com Marx compreendo que a realidade além de ser material, é também histórica, para ele “[...] cada grande período histórico possui as suas próprias leis. Mas assim que a vida ultrapassou um dado período de desenvolvimento, saiu de um dado estágio e entrou noutra, começa também a ser guiada por outras leis” (MARX, 2014, p.4).

Tanto Marx (2014), quanto Freire (2005, 2015) não acreditam na imutabilidade das coisas, para eles a realidade está sendo, portanto não segue um padrão fixo e acabado. A forma de produção de nossa existência foi se diferenciando ao longo do tempo, por isso não há uma essência humana pronta e acabada, ela é construída historicamente, e assim, o mundo, a sociedade, as instituições também não têm uma essência dada e se constituem historicamente (ANDERY, 2004). São as contradições presentes dentro de nossa sociedade as responsáveis por esse movimento e pelas transformações.

A partir da leitura de Freire (2005, 2015) compreendo a história como possibilidade e não como determinismo. Para o autor o homem é o ser da práxis, que ao transformar a natureza, transforma-se a si e produz história, cria a realidade. O ser humano pode construir a realidade excludente, opressora, mas também a libertadora. E somente ele, esse ser da práxis é quem pode transformá-las, mas para isso é preciso que tenha consciência desse fato.

A realidade é, portanto, material, histórica e dialética, é constituída pelo homem e o meio, ambos coexistem em uma relação de dualidade, o homem à medida que transforma a realidade, transforma-se a si mesmo. Essa transformação acontece por meio do trabalho, que é a categoria central proposta por Marx, compreendido como práxis humana. É a base da sociedade e o trabalho é a característica que diferencia o homem dos outros animais.

O trabalho é entendido por Marx num sentido mais amplo. A perspectiva proposta por Kosik expressa essa compreensão “O trabalho como agir objetivo do homem, no qual se cria a

realidade humano-social, é o trabalho no sentido *filosófico*” (1975, p.211). É por meio do trabalho que o homem se torna homem, humaniza a natureza, constrói a sociedade e pode transformá-la, enfim faz a história.

Por conseguinte, Marx (GADOTTI, 1995; FRIGOTTO,1991) se utiliza de categorias como o trabalho para analisar a realidade, em seu método ele parte do real, do imediato, daquilo que é aparente, dos fatos empíricos, da realidade abstrata. Reflete sobre ela a partir de categorias de análise, faz suas abstrações, explicita seus nexos internos, suas determinações, suas contradições e retorna à realidade, que agora não é mais a mesma, agora é o concreto pensado, resultado e ponto de partida para novas abstrações.

Por isso, que a dialética é muito mais do que um método, é uma forma de conceber a realidade, o mundo, a sociedade e as relações humano-sociais, é uma práxis. A dialética é por natureza “crítica e revolucionária” (MARX, 2014, p.4) e possibilita o desvelar dessa sociedade em que vivemos, mas vai além não apenas pensa, reflete sobre o mundo, mas busca sua transformação. Por meio dela podemos reconstruir a realidade de acordo com nossos sonhos e esperanças.

Neste intento, compreendo que a dialética tem suas possibilidades, sendo uma alternativa teórica-metodológica para o entendimento de como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação do processo de formação com os coordenadores/as de áreas, tendo a clareza de que esse processo sofre determinações internas e externas, assim como a educação.

Portanto, a dialética, pode possibilitar a construção de uma educação pautada na humanização e cujo ideal é a transformação das relações sociais na perspectiva da emancipação humana e das estruturas sociais para que se tornem mais justas e igualitárias.

1.3 O interesse pela pesquisa

O interesse pela pesquisa foi desenvolvido ao longo da minha trajetória e constituição docente. Ao vivenciar à docência na escola pública de educação básica e atuar como professora formadora dos educadores pude constatar que esses são processos marcados por desafios, inquietações e pelas contradições da educação pública. As experiências que tive foram determinantes e me impeliram à busca de ser mais, por saber mais. Sentia a necessidade de ter uma apreensão mais ampla do processo educativo, da formação de professores.

E para ter uma melhor compreensão da prática educativa tenho que tomar distância, “admirar” criticamente o objeto, vê-lo em sua totalidade, compreendendo os determinantes que agem sobre ele, pois somente desta forma, haverá a possibilidade de uma ação consciente

e transformadora. Nesse processo, entendo que somente o homem é capaz de “ad-mirar” a realidade, ou seja capaz de objetivá-la, apreendê-la para ter um entendimento crítico (FREIRE, 2005) e assim ter a possibilidade de produzir conhecimento sobre ela.

Nessa dinâmica entendo que é fundamental, “admirar” o caminho que trilhei para ser educadora, que se iniciou quando eu ainda era aluna. Tive a oportunidade de vivenciar experiências distintas em sala de aula e as que mais me marcaram foram aquelas pautadas na alegria, no amor, na esperança e na rigurosidade metódica e também as que me possibilitaram ter meus primeiros ensaios como docente. Ao revisitar minhas memórias, lembro-me que auxiliava às colegas que tinham dificuldades durante as aulas e algumas delas iam à minha casa no contra turno. Um episódio que me encheu de alegria foi quando pude ensinar matemática a minha irmã e suas colegas que haviam ficado de recuperação nessa disciplina e depois de muito estudo e dedicação foram aprovadas para a oitava série.

Os anúncios pedagógicos (FREIRE, 1991) que foram acontecendo ao longo de minha vida contribuíram para que me tornasse professora. Porém, entendo com Freire que a docência é processo, vai sendo construída, assim, como a identidade docente. Nessa trajetória a Educação de Jovens e Adultos aconteceu na minha vida de uma forma não planejada, da mesma maneira que acontece para a maioria dos professores e professoras que assumem aulas na EJA. Ser professora na Educação Jovens e Adultos deixou-me sem “chão”, não tinha a menor noção de como lidar com aqueles educandos. Quais seriam os saberes que precisava ter/desenvolver para trabalhar com jovens e adultos? Os conhecimentos que adquiri na graduação eram voltados para o ensino regular. Dessa maneira, foram os saberes oriundos da minha trajetória pré-profissional que subsidiaram a prática que se desenvolvia naquele momento.

Nesse processo, as leituras, reflexões, diálogos e humildade foram necessários para eu começar a compreender como ensinar aqueles jovens e adultos que chegavam à escola com toda uma história de vida e que tinham o direito de aprender. A experiência foi decisiva para me tornar a educadora que sou. Aprendi com os livros, com as coordenadoras pedagógicas, com as pedagogas e principalmente com os alunos a importância de reconhecer o saber de experiência feito que os educandos traziam para a escola e a buscar estratégias para superar com eles esses saberes. Mas isso não foi algo fácil, as inquietações persistiam e eram ampliadas, como ensinar de forma que todos pudessem ter sucesso em suas aprendizagens? Como lidar com a diversidade da EJA? É importante frisar que nesse momento ainda não tínhamos uma política de formação permanente na escola e já não bastava a experiência e os

conhecimentos da disciplina, eram necessários os saberes pedagógicos, antropológicos e didáticos para atuar com a EJA.

Dessa maneira, as reflexões conduziram-me a uma certeza: precisava ensinar aos alunos da EJA de forma que tivesse sentido e significado. Fui me construindo como educadora, entendendo a necessidade da formação permanente, assumindo meu compromisso ético-político com os alunos, pois “[...] não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 2015, p.93). Aos poucos fui construindo a consciência do meu inacabamento e de que sou um ser da busca, da procura.

A consciência do meu inacabamento, o desejo de aprender e de ser mais, me levou a fazer a inscrição no seletivo para atuar como professora formadora do Cefapro de Primavera do Leste/MT. Essa nova função trouxe-me muitas indagações, questionamentos e contribuiu também para uma reflexão crítica sobre as minhas crenças e teorias.

Exercer a nova função, levou-me a perguntar o que significava mesmo ser professora formadora? Como esse profissional atuava? Essas indagações me inquietavam. Foi desenvolvendo as atividades como professora formadora que pude ter a compreensão de que apenas a experiência docente e os conhecimentos disciplinares não eram suficientes para realizar as atividades inerentes à formação dos educadores.

Tendo a compreensão de que o novo nos amedronta, mas ao mesmo tempo nos mobiliza, senti a necessidade de ter uma melhor preparação para lidar com as atribuições inerentes ao trabalho de professora formadora. A autoformação, o estudo e a reflexão coletiva foram as alternativas para conhecer mais profundamente sobre como se dá o processo de formação permanente na escola.

Participar do movimento formativo entre Cefapro e Escola fez com que muitos questionamentos emergissem. Estive envolvida nessa ação, durante os cinco anos, em que atuei como professora formadora. Minha principal atribuição era acompanhar, intervir, colaborar no trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, no que se refere à formação dos professores. Atuar como formadora foi um grande desafio, mas ao mesmo tempo possibilitou-me maior conhecimento sobre a formação docente e uma relação mais próxima com a coordenação pedagógica.

Ao vivenciar a formação que acontecia via Projeto Sala de Educador nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, pude conhecer a realidade da instituição que educa por outra perspectiva. Entendo que essa compreensão só foi possível porque dela me afastei. É como Freire (1983, p.17) sabiamente nos faz refletir “[...] distanciar-se dele para ficar com ele [...]”. No processo de apropriação do real a coordenação pedagógica apresenta-se como um

elemento essencial no desenvolvimento do projeto de formação da escola, a sua principal função é ser a articuladora das ações formativas e estas devem primar pelo desenvolvimento da equipe pedagógica.

Neste sentido, o exercício de minhas atividades como professora formadora despertou minha atenção para as práticas formativas desenvolvidas no espaço do CEJA de Primavera do Leste/MT. Os formadores do Cefapro e muitos professores da rede comentavam sobre o projeto de formação desenvolvido no referido Centro de EJA. Tudo isso aguçou a minha curiosidade, os questionamentos vieram à tona: Como o Centro de EJA desenvolve seu projeto de formação? Qual o papel da coordenação pedagógica no processo? Como se dá a articulação entre a coordenação pedagógica e a coordenação de áreas?

As indagações permaneceram e ao ingressar no mestrado, as leituras realizadas em cada disciplina, as discussões tecidas com os colegas e com o professor Ademar de Lima Carvalho, e também, a investigação nas produções, nos artigos e livros sobre a coordenação pedagógica, tudo isso contribuiu na definição do meu objeto de pesquisa, a prática do/a coordenador/a pedagógico/a.

Depois de explicitar os motivos que me levaram a pesquisar a prática dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, na sequência descreverei o cenário de realização da pesquisa.

1.4 Cenário pesquisado

O cenário da pesquisa é o da escola pública, espaço privilegiado de formação dos filhos dos trabalhadores. Daí a opção pelo CEJA, porque o Centro possibilita ao educando o acesso a diferentes formas de oferta da EJA e a uma proposta pedagógica mais adequada ao perfil desses sujeitos diversos, articulada à ciência, à cultura e ao mundo do trabalho.

O CEJA foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), entre os anos de 2007 e 2008. O Decreto n.º 1.123 de 28 de janeiro de 2008 estabeleceu a criação de dezesseis, dos vinte e quatro CEJAs existentes no Estado. O dispositivo apresenta o objetivo dos Centros que é:

[...] constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. (MATO GROSSO, 2008, art. 2º)

A pesquisa foi desenvolvida no CEJA de Primavera do Leste/MT e no CEJA de Rondonópolis/MT. O critério de escolha foi a localização geográfica dos Centros, ambos na região sul do Estado de Mato Grosso. Na investigação optei por associar o nome do Centro de EJA ao município de localização, por ser esta uma forma comumente utilizada quando se faz referência ao Centro de EJA.

A opção por desenvolver a pesquisa nos CEJAs também deve-se ao fato de sua organização ser diferenciada, uma vez que sua equipe é composta pela coordenação pedagógica e pela coordenação de áreas. Outro fator que contribuiu foi a forma de ordenação do trabalho pedagógico por áreas de conhecimento. No Centro de EJA, o professor, além de ministrar aulas em sala, tem o compromisso de participar da formação continuada em serviço, da integração curricular, do estudo por áreas de conhecimento, do planejamento coletivo e das reuniões pedagógicas.

Na agenda de trabalho dos CEJAs⁶, a formação continuada é uma prioridade assegurada (MELLO, 2014a): acontece com dias e horários predeterminados e conta com a participação de todos os educadores. Os estudos são realizados no coletivo, semanalmente e a participação dos educadores se constitui num compromisso para com a escola.

É importante ressaltar que a minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos também influenciou para que a presente investigação tivesse como cenário o CEJA. Foram onze anos trabalhando com essa modalidade e pude vivenciar as práticas exitosas, os desafios e as contradições da EJA, que sofre com a ausência de políticas públicas. Acompanhei o processo de implantação do CEJA de Primavera do Leste/MT, no ano de 2008 uma proposta inovadora, visto que os jovens e adultos teriam uma escola pensada e organizada para eles.

Após explicitar os motivos que me levaram a desenvolver a pesquisa no CEJA de Primavera do Leste/MT e no CEJA de Rondonópolis/MT, tornou-se pertinente conhecer as características dos municípios de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT. Faço então aqui uma contextualização a partir de elementos históricos, geográficos, demográficos e educacionais, coletados com o intuito de apresentar o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida, sendo realizada uma exposição sucinta das informações coletadas.

1.4.1 Município de Primavera do Leste/MT

⁶ Corresponde as horas atividades dos educadores dos CEJAs assim distribuídas: Reunião por Áreas do Conhecimento: 3h; Estudo em Grupo: 1h; Sala de Educador: 3h.

A Cidade de Primavera do Leste, inicialmente chamada de Cabeceira da Velha Joana ou Bela Vista das Placas⁷, foi também conhecida como Rodovia 070, Km 150, ou Entroncamento Paranatinga. Fundada em vinte e seis de setembro de 1979. A emancipação do município aconteceu em treze de maio de 1986. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada para 2015 é de 57.423 habitantes. A área total do município é de 5.489,712 km². Apresenta uma densidade demográfica de 9,52 hab./ km². Os primeiros relatos históricos sobre a região foram associados à presença dos bandeirantes que a exploravam em busca de ouro e pedras preciosas.

A partir de 1979, com o lançamento do núcleo urbano “Cidade Primavera”, intensificou-se a ocupação, fomentada pelo projeto Cidade de Primavera que foi criado pela Construtora Imobiliária Consentino. Nos anos 1980 e 1990, a cidade teve um grande desenvolvimento econômico que veio do campo, às custas da mão de obra dos migrantes sulistas, catarinenses, paranaenses, mato-grossenses, baianos e paulistas, dentre outros. Primavera do Leste tornou-se referencial do agronegócio, produzindo algodão e soja com alta tecnologia. Na região é cultivado ainda o milho, feijão e arroz. Na pecuária, tem destaque a criação de aves e suínos, bovinos, ovinos para cria, recria e corte, além de confinamento bovino. Atualmente o município vivencia uma nova etapa em sua história, avança rumo ao processo de industrialização.

Em meio a todo esse movimento, a primeira escola foi criada em Primavera do Leste/MT no ano de 1976, quando o município era um pequeno povoado. Criou-se a Escola Municipal Monteiro Lobato, que pertencia ao Município de Poxoréu/MT.

Com a intensa migração para o cerrado, houve a necessidade de ampliação da escola. No ano de 1981, Primavera do Leste tornou-se distrito do Município de Poxoréu. Em 1983 foi inaugurada a Escola Estadual de 1º e 2º graus Monteiro Lobato, que no ano de 1990 tornou-se a E.E. Alda Gawlisnk Scopel. No período pós emancipação – 1987 e 1988 - foram criadas doze escolas municipais rurais, uma escola municipal urbana e uma creche. Constituiu-se também o Departamento de Educação e Cultura que se tornou Secretaria de Educação e Cultura no ano de 1997. A contínua migração contribuiu para que o número de unidades escolares fosse ampliado. Destaca-se nesse período os investimentos do poder público municipal na formação inicial de professores, que se deu por meio de parcerias com a Universidade Federal de Mato Grosso.

⁷ Câmara Municipal de Primavera do Leste. **Livro História de Primavera do Leste**. Disponível em: < <http://camarapva.com.br/livro.pdf> >. Acesso em: 20 out. 2015.

O processo de expansão da cidade Continua, no ano de 2015⁸, o número total de educandos vinculados à educação básica da rede pública foi de 20.721, distribuídos em 11 escolas estaduais, 22 escolas municipais, duas escolas conveniadas com a prefeitura e uma escola técnica federal.

Do total de alunos, 1.228 se constituíam de jovens e adultos matriculados nas escolas de EJA, que atenderam a 5,93% dos educandos pertencentes ao município de Primavera do Leste/MT. De acordo com o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, tivemos um total de 7.032 pessoas analfabetas o que corresponde a 13,5% da população.

A ampliação do número de vagas, de escolas no município de Primavera do Leste/MT denota o movimento de universalização do Ensino Fundamental e a maior disponibilização de vagas para o Ensino Médio, para as modalidades educacionais como a EJA. O processo envolve a democratização do ensino, mas precisa ser concebido a partir da ótica de Freire (1991) de construção de uma “nova qualidade” que inclua a todos e todas. Isso significa que não basta matricular, colocar as camadas populares na escola, é necessário que as condições objetivas para a permanência sejam proporcionadas. Além disso, “é preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de ‘ser mais’ (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica” (GADOTTI, 2013, p.4).

Neste sentido, é fundamental considerar que a educação não acontece no vazio, é um processo que sofre a ação de determinantes internos e externos à escola, impactam na prática educativa. No caso de Primavera do Leste/MT, a migração intensa, a urbanização cada vez mais acelerada e o êxodo rural têm intensificado os problemas sociais como a violência, o desemprego, a falta de moradia adequada e a fome.

A partir do breve reconhecimento do Município de Primavera do Leste/MT, prosseguindo apresento a caracterização do CEJA.

1.4.1.1. Caracterização do CEJA de Primavera do Leste/MT

Os documentos gentilmente cedidos pelas coordenadoras - o PPP, o plano de ação da coordenação pedagógica e o projeto de formação da escola - possibilitaram o acesso a informações importantes e assim reuni elementos para construir a caracterização da instituição.

O CEJA de Primavera do Leste/MT foi criado no ano de 2009, porém para que se tornasse o Centro de EJA, a escola teve que passar por um processo de reorganização,

⁸ PRIMAVERA DO LESTE, Plano Municipal de Educação, 2015.

deixando de atender ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A instituição foi selecionada devido à sua localização, na região central da cidade. O Centro de EJA⁹ encontra-se em seu sétimo ano de funcionamento. Possui¹⁰ em sua estrutura: doze salas de aula, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma quadra de esporte, uma cozinha e seis banheiros. Suas dependências e vias são adequadas ao atendimento educacional especializado.

A instituição atende a um mil, cento e sessenta seis alunos (1.166), distribuídos nos períodos matutino e noturno. Em 2015, a escola não conseguiu formar turmas no período vespertino e as salas ociosas foram ocupadas por alunos do Ensino Fundamental e Médio, oriundos de outra instituição que não possuía espaço para acolher a todos esses educandos.

O CEJA oferta os anos iniciais (Multiglobal), o Ensino Fundamental e Médio. A faixa etária de seus alunos, na sua grande maioria, é de 18 a 30 anos. Boa parte dos educandos são oriundos da zona urbana, dos bairros periféricos da Cidade. Devido a escola estar situada na região central da Cidade, os alunos dependem do transporte escolar, e isso tem contribuído para a evasão escolar.

O quadro de funcionários da escola é composto por cinquenta e três profissionais da educação, sendo uma diretora, um secretário, duas coordenadoras pedagógicas, três coordenadoras de áreas, vinte e cinco professores/as, quatorze funcionários/as do apoio administrativo educacional e oito técnicas administrativas. Destes, quarenta e nove profissionais participam do Projeto Sala de Educador.

Com relação à comunidade escolar, a leitura do PPP revela que boa parte das famílias tem uma renda que varia de um a dois salários mínimos. Ainda, 30% dos alunos que responderam ao diagnóstico afirmaram que já sofreram violência física ou psicológica e que sentem falta de diálogo em casa, também foi citada a ausência de compreensão e a falta de dinheiro. Aproximadamente 70% frequenta uma comunidade religiosa.

O PPP também aponta um fenômeno que vem sendo vivenciado em todo país a juvenilização da EJA. De acordo com o Documento, a realidade do CEJA denota duas situações: juvenilização do período matutino, com alunos mais falantes, participativos, agitados, e algumas vezes indisciplinados típicos da adolescência; e a maioria de alunos adultos no período noturno. As salas são mais tranquilas, os educandos encontram-se, muitas vezes, cansados após uma jornada de trabalho e esperam que as aulas sejam mais expositivas. Outro dado importante é que a escola luta contra os altos índices de evasão.

⁹ Projeto Político Pedagógico do CEJA de Primavera do Leste, 2015.

¹⁰ Projeto Sala de Educador do CEJA de Primavera do Leste, 2015.

1.4.2 Município de Rondonópolis/MT

O Município de Rondonópolis/MT foi emancipado em 10 de dezembro de 1953¹¹. Sua população estimada em 2015 é de 215.320 habitantes, segundo informações do IBGE. Possui uma área de 4.165,23 km² e uma densidade demográfica de 47,00 hab./ km². Segundo estudos realizados no sítio arqueológico Ferraz Igreja, os primeiros sinais de vida em terras que hoje pertencem ao município de Rondonópolis/MT, datam de pelo menos cinco mil anos atrás.

Nos anos 1950 e 1960, o crescimento econômico do Município foi oriundo das atividades desenvolvidas no campo, sendo produtor de alimentos. O desenvolvimento nas duas décadas após sua emancipação foi fruto do trabalho de migrantes goianos, nordestinos, paulistas, mato-grossenses, mineiros, japoneses e libaneses. A localização privilegiada contribuiu para seu desenvolvimento, sendo o portal da Amazônia, entrada para o pantanal Mato-Grossense, o elo entre o norte e o sul. Sua posição contribuiu para o crescimento econômico da Cidade e tem favorecido novas oportunidades aos investidores que buscam expandir ou diversificar seus negócios e garantir novas frentes de trabalho.

O Município tornou-se a segunda maior economia de Mato Grosso e está entre as cem maiores economias do país. Isto se deve ao fato de se destacar na produção de culturas como soja e algodão; na pecuária de corte e leiteira; no esmagamento, refino e envasamento de óleo de soja; na produção de fertilizantes; polo químico; também no comércio em geral; no setor de serviços e transportes. A Cidade tem a industrialização como caminho para seu contínuo desenvolvimento.

Contudo, é importante ressaltar que Rondonópolis/MT até na década de 1970 era rodeada por pequenas propriedades, mas transformou-se na ‘capital do agronegócio’ e agora boa parte de sua população (96,20%) vive na zona urbana, devido ao modelo de agricultura desenvolvido, os grandes latifúndios.

É nesse contexto que a educação vem sendo desenvolvida. De acordo com Carvalho (2005) o surgimento da escola em Rondonópolis/MT aconteceu nos anos 1940, associado à igreja católica, com o objetivo de evangelizar e instruir aos filhos dos colonos, mas até o final da década de 1950 era restrita ao ensino primário.

Ainda segundo o referido autor, nos anos 1960 o número de escolas foi ampliado, criou-se um colégio estadual, uma escola técnica de comércio, curso normal de segundo ciclo

¹¹ RONDONÓPOLIS. PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/?pg=conteudo&intCatID=121>. Acesso em: 10 nov. 2015.

e várias outras instituições foram surgindo para atender o crescimento e o desenvolvimento dos bairros. Ao final da década de 1960, havia onze escolas estaduais e particulares e vinte e três municipais. Nessa época foi criada a Secretaria Municipal de Educação. Já em 1974, criou-se o Conselho Municipal de Educação Primária, cujo objetivo era reorganizar as escolas municipais para o novo tempo (CARVALHO, 2005).

Em 2015, o número de alunos matriculados na educação básica - rede pública - foi de 45.076¹², distribuídos em 34¹³ escolas estaduais, 66 colégios municipais e um instituto federal. Do total de alunos, 4.257 eram jovens e adultos matriculados nas escolas de EJA que atenderam a 9,44% dos educandos pertencentes ao Município de Rondonópolis/MT. Segundo pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação, por amostragem, no ano de 2006, 10,08% da população de Rondonópolis/MT era analfabeta. A mesma investigação identificou os motivos pelos quais 66,59%¹⁴ da população deixou de frequentar a escola, são eles respectivamente: o trabalho, a idade e o desinteresse.

Percebe-se que em Rondonópolis/MT o aumento no número de escolas e de matrículas foi impulsionado pelo movimento de democratização da educação. Ampliou-se a oferta mas não se priorizou a qualidade, o que é evidenciado pela porcentagem expressiva de pessoas fora da escola, de evadidos e de reprovados.

A realidade do Município é marcada pelo êxodo rural, o que provocou um processo acelerado de urbanização, com isso, vieram grandes problemas sociais como: desemprego, violência, criminalidade, poluição, desigualdade social, saúde, educação e habitação. Uma realidade que repercute na educação, a escola torna-se um espaço catalisador e agregador dos problemas sociais (CARVALHO, 2005).

O modelo do desenvolvimento agrário do agronegócio contribuiu para o expressivo êxodo rural que aconteceu na região. Rapidamente a Cidade se urbanizou, mas as pessoas que ali chegaram não possuíam qualificação necessária para atender aos requisitos do mercado. E então, recorreram à escola, mas esta não atende às necessidades das camadas populares, que logo se evadem, pois para elas a instituição que educa não possuía sentido e significado, o que contribuiu para gerar todo um contingente de pessoas fora da escola.

Os dados sobre o contexto histórico, geográfico da cidade de Rondonópolis/MT e seu sistema educacional contribuíram para conhecer melhor a realidade educacional do Município

¹²PORTAL INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> - Resultado preliminar do censo de 2015. Acesso em: 11 nov. 2015.

¹³ QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/busca/111-mato-grosso>. Acesso em: 11 nov. 2015.

¹⁴ RONDONÓPOLIS, Plano Municipal de Educação, 2013.

e seus determinantes, o que está diretamente relacionado ao objeto da pesquisa, a prática do/a coordenador/a pedagógico/a.

1.4.2.1 Caracterização do CEJA de Rondonópolis/MT

O CEJA de Rondonópolis/MT possui toda uma história relacionada à educação de pessoas jovens e adultas¹⁵. A instituição existe há trinta e três anos e suas atividades sempre foram voltadas ao atendimento dos jovens e adultos, portanto, vivenciou e é parte da história da modalidade. No seu caminhar enfrentou as descontinuidades das políticas públicas educacionais para a EJA, a falta de financiamento e o caráter supletivo e aligeirado que ainda insistem em se associar à modalidade.

Tornou-se CEJA no ano de 2009 e atualmente atende a mil seiscentos e noventa e um alunos¹⁶, nos períodos matutino, vespertino e noturno. A escola possui um quadro de funcionários composto pelos seguintes profissionais da educação: um diretor, uma secretária escolar, uma coordenadora pedagógica, um coordenador pedagógico, três coordenadoras de áreas, uma coordenadora das salas anexas, 43 professores/as¹⁷, vinte e três funcionários do apoio administrativo educacional e onze técnicos/as administrativos/as.

A estrutura da escola é constituída por: doze salas de aula, uma secretaria, uma sala do diretor, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, uma biblioteca, um laboratório de informática e uma sala de vídeo. No segundo trimestre o CEJA possuía treze salas anexas¹⁸, distribuídas em cinco diferentes regiões da Cidade.

O CEJA oferta o Ensino Fundamental e o Médio para sujeitos oriundos de diferentes contextos socioculturais, econômicos e políticos. O espaço da escola é marcado por uma diversidade de formas de pensar e agir. No período matutino tem-se em sua grande maioria adolescentes, geralmente provenientes da exclusão que a escola seriada produz, alguns em cumprimento de medida socioeducativa. No período vespertino, as donas de casa e trabalhadores. No período noturno, a maioria dos educandos é composta por trabalhadores.

De acordo com o diagnóstico realizado em 2014, os educandos eram oriundos de diversos bairros da Cidade, visto que a escola situa-se na região central da Cidade. O CEJA

¹⁵ Projeto Político Pedagógico do CEJA de Rondonópolis, 2014.

¹⁶ PORTAL INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> - Resultado preliminar do censo de 2015. Acesso em: 11 nov. 2015.

¹⁷ SIGEDUCA. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2015.

¹⁸ Sala anexa é o “[...] espaço físico destinado ao atendimento educacional [...], que funcione fora da sede da escola pública com curso/etapa autorizado e ou reconhecido, sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da mesma” (MATO GROSSO, 2002, art. 1º).

atende também a educandos que se encontram em regime socioeducativo e os sujeitos do campo.

Dentre os problemas vivenciados pela instituição está o alto índice de evasão, a redução no número de matrículas e um dos desafios é a juvenilização da EJA.

1.5 Os passos da pesquisa

Tendo a compreensão de que a prática educativa é um fenômeno social que não pode ser concebida de forma isolada e embasada nos pressupostos da abordagem qualitativa, na perspectiva dialética, neste tópico relato os passos da pesquisa. Inicialmente descrevo os instrumentos de coleta de dados que contribuíram para alcançar os objetivos deste estudo que são: a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

A opção por essas diferentes técnicas justifica-se pela necessidade de compreensão mais ampla do fenômeno pesquisado: a prática do/a coordenador/a pedagógico/a do CEJA. A utilização destes instrumentos possibilitou-me a coleta de dados empíricos que são organizados de acordo com as categorias de análise.

A escolha da análise documental justifica-se pela necessidade de obtermos informações que não poderiam ser captadas por meio da entrevista e da observação e pelo fato dela “[...] se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja, desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). É uma fonte natural de informações, que pode ser consultada ao longo da realização da investigação, por meio dela podemos obter dados sobre o contexto histórico social de inserção do fenômeno.

Nessa direção, é preciso considerar que a escola organiza seu trabalho dentro de um marco legal, amparada por dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as normativas estaduais e o Projeto Político Pedagógico (PPP). A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, orienta sua estrutura e seu funcionamento no país. Já as normativas estaduais são construídas com base na LDB e orientam o funcionamento das unidades escolares. O PPP é a carta da escola (CARVALHO, 2006), construído coletivamente pelos profissionais da educação, documento que guia o trabalho na instituição.

Para a realização da pesquisa analisei as normativas estaduais, documentos emitidos pela SEDUC/MT que regulamentam e organizam o trabalho pedagógico e administrativo das unidades escolares: as Regras de Organização Pedagógica dos CEJAS (ROP) de 2014, a Lei Complementar (LC) 206/2004, Portaria n.º de Atribuição de classes/ou aulas de 2014, a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso do ano de 2010, e

o Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador de 2015. De acordo com o recorte da investigação que está relacionado à prática da/o coordenador/a pedagógico/a.

Foram analisados o PPP, o Plano de Ação do/a coordenador/a biênio 2014/2015 e o Projeto de Sala de Educador (PSE) de cada instituição desenvolvido em 2015. Todos esses documentos foram cordialmente cedidos pelas coordenadoras dos dois CEJAS pesquisados – de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT.

A intenção da pesquisa é analisar as concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica que contribuem para a mediação do processo de formação com os coordenadores de áreas dos CEJAs. Assim opto também pela observação, pois possibilita um contato direto entre pesquisador e o fenômeno investigado com o intuito de obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seu contexto. É uma técnica que permite ao pesquisador “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas uma vez que, observados diretamente na própria realidade transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 1994, p.59-60). As observações realizadas foram relatadas em um caderno de campo e constituíram notas de campo que foram numeradas de acordo com a data da observação realizada.

Com o propósito de captar as concepções e práticas do/a coordenador/a pedagógico/a a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, da sua visão de mundo, tomo a entrevista como técnica de coleta de dados, visto que ela é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). A escolha também é justificada pela possibilidade de maior interação entre pesquisador e sujeito e se configura como “[...] uma conversa a dois com propósitos bem definidos [...]” (MINAYO, 1994, p. 60).

A entrevista permitiu que os sujeitos da pesquisa - os/as coordenadores/as pedagógicos/as dos CEJAs de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT - se sentissem mais à vontade, livres para expressarem seus pontos de vista e suas visões de mundo sobre as questões propostas, de forma a complementar as informações também foram ouvidas seis coordenadoras de áreas pertencentes aos dois CEJAs. O tipo de entrevista utilizado na investigação foi a semiestruturada. As entrevistas foram gravadas em um aparelho de áudio e posteriormente transcritas.

Após definir o cenário da pesquisa, fazer a opção metodológica pela abordagem qualitativa na perspectiva dialética, escolher a análise documental, a observação, a entrevista como técnicas de coleta de informações e eleger os coordenadores pedagógicos como sujeitos da pesquisa, realizei o primeiro contato telefônico com a diretora do CEJA de Primavera do

Leste/MT, na primeira semana de março de 2015 e agendei uma reunião para o dia trinta e um de março do respectivo ano, devido ao período de férias de uma das coordenadoras.

Entretanto a reunião foi adiada pela diretora e ficou combinado que aconteceria na primeira semana de abril. Compareci à escola na data combinada. Preferi dialogar primeiro com a gestora da instituição e expliquei sobre a pesquisa. Ela foi muito receptiva e me colocou em contato com as coordenadoras pedagógicas. Nos reunimos naquele mesmo momento. Expliquei sobre a pesquisa, o porquê da opção pelo CEJA. As coordenadoras ouviram atentamente, ficaram refletindo e ao final me indagaram como seria esse processo na escola. Esclareci que faria observação da prática, teria que entrevistá-las. Ambas concordaram com a pesquisa e disseram que a mesma contribuiria para que pudessem desenvolver melhor o seu trabalho.

Iniciei as observações no dia sete de abril do ano de 2015 participei da rotina da escola, das reuniões da gestão que aconteciam todas as segundas-feiras no período noturno. Das reuniões pedagógicas que sempre eram realizadas no início da tarde das terças-feiras e acompanhei algumas vezes os momentos de planejamento que eram desenvolvidos pelas áreas do conhecimento nesse mesmo dia e contavam com a participação de todos os professores. Nas sextas-feiras os docentes se reuniam para a formação do Projeto Sala de Educador. Pude constatar que a escola tinha uma rotina de trabalho que era seguida por todos. As coordenadoras e a diretora prezavam pelo respeito aos horários e pela participação de todos.

A observação foi realizada a partir da primeira semana de abril do ano de 2015 e finalizada na primeira semana de julho do mesmo ano, totalizando cinquenta e nove horas. Esse período em que participei das atividades na escola possibilitou-me uma maior aproximação com as coordenadoras pedagógicas, consegui estabelecer um elo, tanto que quando havia reuniões extraordinárias sempre me convidavam para participar e até mesmo de outros eventos que eram realizados na instituição

Enquanto as observações iam acontecendo dialoguei com as coordenadoras pedagógicas e as de áreas sobre a realização das entrevistas. Pedi que decidissem o dia e o horário que lhes fossem mais convenientes, respeitando a rotina de trabalho de cada uma. Todas foram muito amáveis e atenciosas, aceitaram participar desse momento, no qual elas iriam se expor, falar dos seus pontos de vista e de suas concepções.

A maioria das entrevistas foi realizada em salas de aula da escola por opção das coordenadoras, para que tivessem mais privacidade e um momento mais tranquilo para refletir. Isso só foi possível porque elas organizaram um horário de trabalho em parceria, uma coordenadora de área sempre tem a companhia da coordenadora pedagógica.

Na última semana do mês de junho do ano de 2015 estava finalizando o processo das entrevistas e as observações no CEJA de Primavera do Leste/MT. No mesmo período fiz o primeiro contato com o CEJA de Rondonópolis/MT e optei por ir à escola para dialogar com o diretor. Fui muito bem recebida e tive a oportunidade de explicar sobre a pesquisa, cujo objetivo era investigar a prática da coordenação pedagógica. O diretor aceitou a proposta e me orientou a procurar a coordenadora na próxima semana, que era quando ela retornaria a sua função.

Segui as orientações e fui ao Centro de EJA para dialogar com a coordenadora. Fiquei surpresa ao descobrir que eles tinham também um coordenador pedagógico. Quando dialoguei com o diretor sua presença não foi mencionada. Nos reunimos na sala da coordenação e expliquei que havia conversado com o gestor e este solicitou que eu procurasse a coordenadora para dialogar sobre a minha intenção de realizar a pesquisa no CEJA. Comentei sobre a investigação e seus objetivos. Nesse momento percebi que a coordenadora ficou em dúvida e receosa. Ela explicou que já participava de um grupo de estudo sobre gênero na escola, organizado por um mestrando da UFMT de Rondonópolis/MT. Informei que a metodologia da pesquisa que estava realizando era diferente, envolvia a observação durante a formação, a reunião de gestão, o planejamento e a reunião pedagógica. Além disso, realizaria a entrevista e análise de documentos da escola. Ela demonstrou um certo alívio e ambos concordaram em participar enquanto sujeitos da investigação.

Expliquei que durante o diálogo que tive com o diretor ele afirmou que eu poderia participar da reunião semanal da gestão, que sempre era realizada nas quartas-feiras, no período noturno, a fim de explicar a todos sobre a pesquisa. A coordenadora pedagógica afirmou que seria melhor que ela conversasse com as coordenadoras de áreas antes, apresentasse o ofício que entreguei e explicasse sobre a pesquisa, pois eu também necessitaria da aprovação delas para realizar a investigação. Concordei e combinamos que eu entraria em contato por telefone, para dialogarmos sobre a decisão das coordenadoras de áreas.

E nesse processo, devido ao período de férias, retornei à escola na primeira semana de agosto do ano de 2015 para conversar com a coordenadora e a intenção era obter uma devolutiva sobre o início da pesquisa. Dialogamos e ela afirmou que todos aceitaram participar da pesquisa. Mas havia uma questão o grupo dos coordenadores entendeu que a reunião de gestão não contribuiria com a investigação, pois era um momento muito burocrático, no qual se abordava mais o administrativo. Expliquei que o foco da minha observação eram as questões que envolviam a formação na escola, o diálogo da coordenação pedagógica com a coordenação de áreas, a mediação da coordenação e que essa reunião era o

momento propício para isso. Entretanto, a coordenadora ressaltou que eles discutiam muitos assuntos da escola, problemas particulares que não gostariam que fossem expostos. E pediu para que eu conversasse com o diretor sobre essa questão.

Procurei o diretor para dialogar, relatei que tinha estado na escola no mês de junho e na oportunidade conversamos sobre a pesquisa que estava realizando. Expliquei que todos aceitaram participar da investigação, mas faltava decidir sobre a minha presença na reunião da gestão. O diretor explicou que esse era um momento no qual se discutiam muitos assuntos particulares da escola e que eles achavam melhor que eu não participasse. Afirmou que eu poderia estar presente em todas atividades desenvolvidas na escola, só não poderia participar da reunião da equipe gestora. Respeitei a decisão da escola e informei que iniciaria a observação participando do momento da formação continuada.

Realizei as observações a partir da primeira semana de agosto do ano de 2015 até o início do mês de novembro, perfazendo um total de 62 horas. Constatei a existência de uma rotina preestabelecida na escola, que englobava os momentos de formação e de planejamento. Participei de alguns encontros de planejamento da Área de Ciências da Natureza e Linguagem que eram realizados sempre nas segundas-feiras. Pude acompanhar os grupos de estudos que se reuniam todas às sextas-feiras no período matutino. Logo após tínhamos a formação que acontecia via Projeto Sala de Educador. No mesmo dia, no turno vespertino, acompanhei também alguns encontros do planejamento da Área de Ciências Humanas.

Ao dialogar com os professores e coordenadores de áreas fui conhecendo melhor a realidade da escola, e descobri que a mesma possuía uma sala de recursos para atender alunos deficientes, dentre eles vários educandos com deficiência auditiva que possuíam intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para acompanhá-los durante as aulas. Além disso, a instituição também atendia aos alunos do Profuncionário¹⁹. Chamou-me a atenção, o número de salas anexas um total de treze, segundo a coordenadora Maria Júlia (CADERNO DE CAMPO, Nota n.2, 07/08/2015).

Enquanto realizava as observações dialoguei com os/as coordenadores/as para iniciarmos as entrevistas, deixei livre para que determinassem o dia e o horário, todos/as foram muitos receptivos/as e atenciosos/as. Algumas vezes tivemos que remarcar devido às urgências advindas do cotidiano da escola. As entrevistas foram quase todas realizadas na sala da coordenação, pois naquele período havia apenas um/a coordenador/a na escola. Nesses

¹⁹ Profuncionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira. Em 2015, os CEJAS foram responsáveis por realizar a formação dos profissionais da educação.

momentos pude perceber o quanto a coordenação era solicitada, as interrupções eram constantes, professores em busca de material, alunos querendo conversar, técnicas da secretaria com dúvidas sobre matrículas, diários.

Para realizar as entrevistas optei por utilizar nome fictício para os/as coordenadores/as. Foi uma escolha própria e por questões éticas relacionadas à pesquisa científica. Dessa forma, os sujeitos eram livres para escolher um nome ou apelido que melhor lhes conviessem. Algumas deixaram livre para que eu escolhesse ou quiseram utilizar o próprio nome. Nesse caso, optei por chamá-las de Maria, pois a maioria absoluta na educação é de mulheres e pela força, amorosidade que o nome expressa.

Realizar a entrevista com os/as coordenadores/as dos dois CEJAs foi emocionante. Cada pessoa se revelava de uma forma, posicionando-se com suas concepções diante do que era dialogado, um momento de aprendizado, de reflexão para mim na condição de pesquisadora e para os sujeitos. Algumas coordenadoras afirmaram que essa foi uma oportunidade para que se autoavaliassem, visto que, muitas vezes na escola não há tempo para parar e pensar e que também o diálogo as conduziram a essa reflexão. Pude conhecer um pouco mais do trabalho desenvolvido por esses/as profissionais, interagir com eles/as, pois a entrevista acabou se tornando uma conversa, muitos/as se abriram e confienciaram o que sentiam.

O roteiro da entrevista²⁰ procurou atender ao objetivo principal da pesquisa, análise das concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica que contribuem na mediação da formação com os/as coordenadores/as de áreas. Ao realizar as entrevistas percebi outras possibilidades como explorar mais determinados pontos que não estavam previstos e que surgiram ao longo do diálogo, compreendi que havia a necessidade de deixar o sujeito falar, aprofundar-se no assunto, de inverter a ordem do roteiro e principalmente respeitar a vontade dos/as interlocutores/as durante o processo.

A duração do diálogo foi diferente para cada sujeito, dependeu da vontade dos/as interlocutores/as em aprofundar os assuntos abordados, do tempo disponível. As coordenadoras de áreas foram ouvidas para complementar as informações e o seu roteiro de entrevista foi diferente, mais breve, por isso, o diálogo com elas foi menos extenso.

A concepção de método adotada na pesquisa, as informações coletadas e as leituras contribuíram para a identificação das categorias que serão utilizadas na análise dos dados: mediação pedagógica, formação permanente, concepções de coordenação pedagógica.

²⁰ O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice da pesquisa.

1.6 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são três coordenadoras e um coordenador pedagógico. Foram ouvidas seis coordenadoras de áreas com o intuito de compreender melhor a prática da coordenação pedagógica.

Das três coordenadoras pedagógicas entrevistadas, duas são graduadas em Matemática e uma em Geografia. O coordenador tem formação em Química. Todos/as têm em comum o fato de iniciarem suas atividades na rede estadual como professores contratados. Tornaram-se efetivos no Estado e foram eleitos por seus pares para atuarem na função. O tempo de experiência com a docência varia, uma coordenadora tem dezoito anos, a outra treze anos e um coordenador onze anos. Apenas uma coordenadora tem quatro anos.

As seis coordenadoras de áreas assumiram a função em 2015, logo possuem alguns meses de experiência. As mesmas são graduadas em: Ciências Biológicas, Matemática, Letras, Educação Física, Filosofia e Pedagogia.

Com relação ao tempo de experiência na coordenação pedagógica do CEJA, Maria Clara está há cinco anos e seis meses atuando na função. Maria Júlia atua pelo segundo ano na coordenação. Maria e Maninho desenvolvem suas ações há um ano e meio. É importante destacar que os/as entrevistados/as não possuem experiência na gestão da escola e a maioria dos/as profissionais que atuam na coordenação é do sexo feminino.

Apresento no Quadro a seguir as informações sobre a formação e a experiência profissional dos/as coordenadores/as.

Quadro n.º 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade	Atuação docente em outras etapas/modalidades	Atuação docente com a EJA/CEJA	Formação Inicial	Formação Continuada (Especialização)
Maria	37	Ed. Infantil Ensino Fundamental II Ensino Médio	EJA- 6 anos CEJA-5 anos	Matemática Química	Metodologia em Ciências da Matemática
Maria Clara	43	Ensino Fundamental II Ensino Médio	CEJA-6 anos	Geografia	Ciências Políticas
Maria Flor	27	Ed. Infantil Ensino Fundamental I Ensino Médio	CEJA-6 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
Maria Eduarda	35	Ed. Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio	EJA –1 ano CEJA-4anos	Ciências Biológicas	Mestrado em Fisiologia Vegetal
Anne	39	Ed. Infantil Ensino Fundamental I e II	EJA –1 ano CEJA-4anos	Letras	Literatura Ibero Americana e Realidade Social

		Ensino Médio			
Clara	37	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio	EJA –5 anos CEJA-01 ano e seis meses	Filosofia	Psicologia da Educação
Natália	26	Ensino Fundamental I e II	CEJA-4anos	Ed. Física	Metodologia de Ensino na EJA
Maria Mariana	54	Ed. Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio	EJA –1 ano CEJA-03 anos	Matemática	Didática Metodologia do Ensino Superior
Maria Júlia	25	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio	CEJA-04 anos	Matemática	Ensino da Matemática na Ed. Básica
Maninho	38	Ensino Fundamental Ensino Médio	EJA- Não informou CEJA- 2 anos e meio	Química	-

Fonte: Questionários de caracterização dos sujeitos

Depois de explicitar os passos da pesquisa, descrever os instrumentos de coleta de dados e contextualizar a ida a campo, realizar a caracterização dos sujeitos, na sequência apresento o referencial teórico que orienta a investigação.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra, como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a dos outros. (PAULO FREIRE)

Nesse capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasa a reflexão da pesquisa. Abordo também a organização do trabalho pedagógico na escola, a qual possui como eixo central a gestão democrática e constitui-se num movimento ordenado coletivamente, mas liderado pelo/a coordenador/a pedagógico/a, devido à sua competência e ao compromisso com os interesses coletivos. A ordenação do trabalho na instituição que educa requer o reconhecimento do pedagógico como elemento crucial à vida da instituição, tendo o trabalho administrativo como um dos seus componentes e, principalmente, que o PPP se constitua no eixo orientador da organização do trabalho pedagógico e da formação docente.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico tem a função de configurar a direção da prática educativa e os critérios da avaliação. Assim, para os educadores, o PPP se constitui como o guia do seu trabalho. Nessa dinâmica, o/a coordenador/a assume o papel de ordenar e dinamizar o trabalho na instituição que educa. O/a profissional é o/a mobilizador/a e catalisador/a das ações para que confluem num só sentido: a qualificação dos processos educativos, para que estes propiciem a aprendizagem e a formação integral do educando, enquanto ser crítico, histórico e construtor do conhecimento.

Dessa forma, ao longo do capítulo trago as concepções que auxiliam na compreensão do objeto de estudo: a prática da coordenação pedagógica do CEJA. Inicio o diálogo com a concepção de educação que orienta a pesquisa. Na sequência abordo a concepção, o histórico da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com o pensamento Freireano. E por último discuto sobre a organização do trabalho pedagógico e a atuação da coordenação, enquanto elementos essenciais à qualidade da educação.

2.1 A educação e o trabalho docente

A concepção de educação problematizadora e libertadora que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa é fundamentada no pensamento educativo e pedagógico freireano. Nesse entendimento, parto do pressuposto de que a educação é um ato político, de

conhecimento, de amor, de esperança e de fé no homem, que pode contribuir para a construção de um mundo mais justo, igualitário e fraterno.

A teoria do conhecimento elaborada por Freire é fundamental para a reflexão sobre a prática educativa. É essencial para pensarmos na organização do trabalho pedagógico na escola como um processo que tem historicidade e acontece num contexto sociocultural. Esse processo devido à sua natureza política, vem sendo permeado pelas relações de poder, mas não reproduz apenas às relações que acontecem na sociedade, pois existem outros meios de atuar que podem gerar uma forma diferente de relação com o poder²¹, que contribui para a transformação da educação e da sociedade.

Organizar o trabalho pedagógico na escola a partir da teoria dos pressupostos freireanos exige o abandono de práticas autoritárias na sala de aula e na escola, de práticas antidemocráticas e da formação voltada para adequar o sujeito à sociedade vigente. Requer, portanto, a assunção do diálogo como método a ser utilizado em todas as relações que se estabelecem no espaço escolar. Diálogo como um processo problematizador, que potencializa a curiosidade, a reflexão sobre si mesmo, sobre sua realidade e a compreensão de que ela não é acabada e está em construção, por isso pode ser modificada. O diálogo de A com B, mediatizados pelo mundo, intencional e por isso político.

Na perspectiva freireana a escola é lugar de conhecimento e este deve ser associado a questões sociais. A instituição que educa é também espaço de socialização da cultura, assim para organizar o trabalho pedagógico nessa dimensão há que se ter clareza quanto aos objetivos e as finalidades da instituição.

Desse modo, a concepção de educação freireana constitui-se num referencial teórico fundamental para refletir e problematizar a prática pedagógica no espaço da escola. A teoria do conhecimento de Paulo Freire ajuda a questionar, compreender e desvelar o pensamento neoliberal de mundo que objetiva despolitizar a educação, incutir a inexistência da luta de classes e impor uma ideologia fatalista. É o fim dos sonhos, das utopias, fim de tudo.

A educação libertadora proposta por Freire contrapõe a lógica da educação ordenada pela sociedade capitalista, porque se constitui como o caminho necessário a construção de uma práxis social transformadora. Sendo um movimento que envolve conscientização e ação, que possibilita às pessoas tomarem conhecimento de sua realidade. Conhecer é condição para

²¹ Quando a organização do trabalho pedagógico tem como substrato a gestão democrática, a relação com o poder se dá de forma diferenciada, porque o outro é considerado e reconhecido como igual e por isso, as decisões são tomadas com e não para. Nessa perspectiva, o coletivo é vital para a organização do trabalho na escola e o poder é partilhado.

a transformação do real, para que possamos ser sujeitos da nossa história, seres comprometidos com a promoção e a formação humana.

Assim, o compromisso da educação libertadora é com a formação do ser humano engajado na construção de um outro mundo possível, que seja ator de sua própria história, que assuma as rédeas do seu destino e que lute pelo respeito a nossa vocação histórica, a humanização. Para isso temos que construir uma educação que não objetive apenas os resultados, mas que proporcione uma formação integral, que uma conhecimento e desenvolvimento humano. Porque, se a educação consiste em apresentar o mundo para as crianças, para os jovens como afirma Hanna Arendt (2011), é urgente que eles consigam perceber o outro, enxergá-lo, pois a vida é construída a partir das relações que tecemos com os outros e que são permeadas pelo diálogo e por valores como amor, respeito, tolerância, solidariedade e fraternidade.

A percepção e valorização do outro e do mundo é algo imprescindível que precisa ser retomado, porque as políticas neoliberais estão impregnando as práticas educativas e nessa perspectiva a educação deve atuar como um mercado estimulando o individualismo, a competição, a livre iniciativa e para isso é estabelecido um sistema meritocrático e de performatividade, pois “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (GENTILE, 1994, p.6). A educação um direito social, passa à esfera do mercado e o público vai se revestindo de privado, torna-se um produto a ser consumido.

No contexto neoliberal cidadão é aquele que consome (GENTILE, 1994), que vive em função de ter e de possuir coisas, assim, o modelo de homem nessa perspectiva é o do consumidor. O fetiche da mercadoria proposto por Marx é intensificado ao extremo pelos meios de comunicação, pois eles apresentam a mercadoria como fonte de felicidade e o seu consumo passa a ser a solução para os nossos problemas, representa a possibilidade de o indivíduo transcender.

Vivemos em um mundo marcado por um individualismo e consumo exacerbado, que valoriza o ter em detrimento do ser, inclusive as relações sociais passam a ser baseadas nessa lógica. O ser humano vale pelo que possui, não pelo que é. A qualidade de vida passa a ser medida pela capacidade de consumo e de acumulação do capital. É a sociedade do consumo, na qual o sujeito coletivo que preza pelo bem comum não tem espaço, pois a cultura do nosso tempo é a do hedonismo, da felicidade a qualquer preço.

Nosso tempo é regido pelo consumo e pela produção de mercadorias, nos anulamos enquanto sujeitos, somos escravos do consumo e cada vez mais nos relacionamos menos com os outros. E apesar de todo o desenvolvimento científico e tecnológico, a desumanização invade nossas vidas de uma forma “quase natural”. A barbárie tornou-se algo banal, o número de pessoas mortas por motivos torpes, fúteis é assustador, a sensação que se tem é que a vida não tem mais valor. O ser humano não se reconhece mais no outro e portanto, não reconhece mais a si mesmo, porque o outro é parte de mim, eu não existo sem ele.

Temos uma existência vazia, carente de significados, convivemos com a despolitização coletiva e pessoal, a apatia e a indiferença, frutos da entronização do mercado e da mídia que contribuem para a desconfiguração do ser humano. Com isso, “estamos vivendo no mundo sob a ótica do estágio da ambivalência, encantamento e desencanto na relação com a vida e busca de sentido da existência” (CARVALHO, 2015c, p.1). Nesta dualidade de encantamento-desencanto compreendo que vivemos em uma realidade que é dialética e por isso, mesmo diante de todo o fatalismo, do mal-estar generalizado, concordo com Carvalho (2015c) que ainda existe nesse mundo algum encantamento.

Por acreditar no encantamento e na história como possibilidades é que insisto que as ideias de Freire são muito atuais e que seu pensamento está mais vivo do que nunca. Em suas obras o autor defende a ética universal do ser humano, seu ponto de vista é o dos condenados e excluídos. A sua práxis possibilita a esperança e o anúncio de um projeto de educação que seja instrumento de transformação e libertação.

Com Freire (2005, 2015) compreendo que a educação é histórica, está sendo, e não existe descolada do projeto político, econômico, social e cultural. Desta forma, é fundamental que o educador (re)conheça que vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes e que esse sistema influencia diretamente no tipo de educação que é ofertada.

Neste sentido, compreender a concepção de educação construída pelo/a coordenador/a pedagógico/a contribuirá para que se possa entender a forma de atuação do profissional no processo de mediação da formação docente com as coordenadoras de áreas.

Apreender a concepção de educação dos sujeitos da pesquisa, os/as coordenadores/as pedagógicos/as, passa pela reflexão sobre a concepção de educação que orienta a investigação. Assim, a interlocução vai sendo tecida a partir do diálogo com Freire, visto que em todas as suas obras o referido autor sempre procurou expressar a sua preocupação com o homem e sua humanização. Aliás, para ele essa deve ser a principal inquietação de homens e mulheres, o seu compromisso inadiável que não pode ser burlado. Não posso pensar em

educação, sem antes pensar no homem, pois “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1983, p.27).

O homem é concebido nessa pesquisa como um ser que está em um permanente processo de devir, por isso, não é um ser pronto e acabado, mas que vive em busca de sua autorrealização e de crescimento, de humanizar-se. E somente o ser humano tem a capacidade de refletir sobre si e a realidade que o circunda, de descobrir-se como um ser inacabado, um ser de possibilidades e que está sempre em busca de ser mais.

A razão de ser da educação é o inacabamento, a inconclusão do ser humano, é isso que nos coloca nesse processo de busca por ser mais, para nos humanizarmos (FREIRE, 1983). Desse modo, os homens diferentemente dos animais, sabem e têm consciência do seu inacabamento e de sua inconclusão, pois “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2015, p.50). Ter a consciência da nossa condição de inacabamento nos torna um ser da busca, da procura.

Por conseguinte, o objetivo da educação deve ser a humanização. É por meio da educação que vamos nos tornando humanos e esse processo acontece em comunhão e solidariedade com o outro. Não me educo sozinho, a busca por ser mais não pode se dar no isolamento, no individualismo e nem por meio de relações que impedem o outro de ser. É a partir da relação que estabeleço com o outro que aprendo, interajo e vou me constituindo humano.

O homem é um ser de relações e não de contatos, um ser do e com o mundo (FREIRE, 2005). Ser que não apenas está no mundo, mas um ser que vive e existe, e é capaz de tomar consciência de si e de sua realidade. E que para sobreviver transforma o mundo e nessa ação faz a história, cria a cultura, assim é um ser da práxis. Um ser que admira o mundo e o faz com uma intencionalidade, pois sua presença não é a de quem simplesmente está no mundo, mas a de alguém que o admira e assim pode modificá-lo, por meio do seu quefazer.

Daí a necessidade de se compreender que toda concepção de educação traz em si um conceito de homem, de mundo, de sociedade, por isso ela jamais será neutra, mesmo que a ideologia neoliberal insista em lhe atribuir um caráter de neutralidade, porque “[...] ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 1983, p.14). Assim, o educador ou a educadora tem que se posicionar, ter clareza sobre suas concepções, consciência de suas opções, principalmente, ter o entendimento de que a forma como concebo o homem - um ser adaptado ao mundo ou um ser da transformação - é determinante para o tipo de educação que será ofertada.

Nessa perspectiva tenho como horizonte uma concepção de educação que objetiva a formação integral do homem, a educação como Paidéia, que não significa educar para a sociedade do conhecimento e muito menos para o mercado, mas é sinônimo de luta por uma educação que estimula a indagação, a curiosidade epistemológica que proporciona o pensar, a capacidade de conhecer a realidade de uma forma crítica e cujo objetivo maior é a libertação, a humanização.

Para refletir sobre essas diferentes concepções de educação coloco em discussão às concepções apresentadas no livro *“Pedagogia do Oprimido”*, a concepção bancária que concebe o homem como ‘coisa’ e age a serviço das políticas neoliberais com o objetivo de dominar. Sua intenção é formar “homens lata” (FREIRE, 1983), seres destituídos de uma visão crítica da realidade, individualistas, que contribuem para a manutenção dessa ordem social injusta e excludente. Esse tipo de educação fere profundamente a vocação ontológica do homem que é ser mais, contribui para o ser menos, para a desumanização.

A concepção bancária de educação baseia-se na transmissão de conteúdos, assim, as relações educador-educando são essencialmente narradoras e o professor é o sujeito que detém o conhecimento, por isso, pode dissertar sobre o conteúdo e cabe ao educando de forma passiva apenas ouvir atentamente. Dessa forma o educador é aquele que sabe e o educando é o ser que nada sabe, ambos jamais poderão aprender juntos, é a negação da dialogicidade.

A educação bancária desconsidera que o ser humano é o ser da busca, da procura e que quer ser mais, um ser naturalmente curioso. É necrófila mata a curiosidade e arquiva os homens, pois “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p.67).

A referida concepção é a negação da educação e do conhecimento como um processo de busca, pois não compreende o ser humano como um ser histórico, de relações, ser social, ser que constrói a cultura e é constituído por ela. Reduz os homens a quase coisas os mantém ingênuos para que seja mais fácil a sua adaptação ao mundo. E o pior inibe a capacidade de criar e de atuar.

A educação bancária reflete a sociedade capitalista dividida em classes e marcada pela desigualdade. Suas práticas impedem o desenvolvimento da consciência crítica, reduzem a possibilidade da transformação e impedem que o homem seja sujeito, contribuindo para formar o ser do ajustamento, da adaptação, ser ingênuo e alienado, pois “se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (FREIRE, 2005, p.70).

Diante dos pressupostos da educação bancária de Freire, Paro (2010) também contribui com suas reflexões. O autor apresenta a concepção de educação do senso comum uma forma não científica que tem os conteúdos como o centro do processo. Nessa perspectiva o educador é um transmissor, expositor do conteúdo e o educando é aquele que recebe passivamente tendo a “[...] obrigação de esforçar-se por compreender e reter tal conteúdo” (PARO, 2010, p.21). As características, as condições objetivas e subjetivas do processo ensino aprendizagem do educador e do educando são ignoradas o que conta são os conteúdos.

Na concepção de senso comum o educador é aquele que explica o conteúdo, transmite o conhecimento e o aluno o recebe passivamente. Não se considera os estágios de desenvolvimento biológico, psicológico e social, a forma de ensinar, as metodologias e os procedimentos são os mesmos (PARO, 2010). É uma concepção estreita da educação.

A educação não pode ser reduzida à transmissão do conhecimento. O seu conteúdo não é constituído apenas pela matéria que se ensina “mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (VIEIRA PINTO, 2010, p.45). A prática educativa não se constitui apenas pelo conteúdo e nem pelo professor, mas pelo aluno, pelas condições objetivas, a subjetividade de ambos, assim como pela estrutura da escola, do seu entorno... A prática educativa é uma totalidade.

Tanto a educação bancária quanto a concepção de senso comum estão arraigadas no nosso imaginário simbólico, são concepções que ainda fundamentam o sistema educacional brasileiro, porque vivemos num modo de produção capitalista. Mesmo que se tente modernizá-las, torná-las inovadoras e muitos o fazem por meio de novas metodologias, da introdução de tecnologias digitais, a sua essência é e continua sendo “os depósitos de conteúdos” e seu objetivo é o mesmo servir aos interesses do capital, das classes dominantes.

A educação é dialética encerra em si a contradição, por isso, da mesma forma que existe uma concepção bancária de educação, uma concepção de senso comum que contribui para a distorção da vocação humana de ser mais também é possível a existência de uma concepção problematizadora e libertadora de educação, que contribua para a vocação humana de ser mais.

A concepção problematizadora e libertadora de educação proposta por Freire fundamenta-se no pensar certo. Procura superar a contradição da educação bancária que concebe o educador como detentor do conhecimento e o educando como aquele que não tem conhecimento. Na perspectiva libertadora educador e educando sabem e conhecem, podem aprender em comunhão, são sujeitos, por isso é fundada na relação dialógica.

A educação problematizadora e libertadora tem como essência a humanização que não é conteúdo depositado nos educandos e muito menos palavra oca, é práxis, ação e reflexão do homem sobre o mundo, visando sua transformação (FREIRE, 2005). Baseia-se na problematização da realidade na superação da contradição educador-educando e se constrói por meio do diálogo enquanto palavra verdadeira. Por isso “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p.79). Ambos sujeitos do processo, pois “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.80).

A educação problematizadora tem caráter reflexivo, crítico e objetiva desvelar a realidade. Contribui para a emergência das consciências que resulta na sua inserção crítica na realidade, possibilitando a conscientização das práticas desumanizantes a que somos submetidos e de que nossa vocação ontológica é a humanização. E é por meio da conscientização e do diálogo que os homens se tornam sujeitos do processo educativo e podem construir sua humanidade.

A humanização é processo e os seres humanos estão permanentemente inscritos nele, mas ao mesmo tempo sofremos com a desumanização que contribui para o ser menos, reduz o homem ao estado de “coisa”. Ter consciência da condição de desumanização a que somos submetidos é caminho para a libertação. Entretanto, a conscientização não é algo dado, presente divino e nem se realiza de forma prescritiva, ela é fruto do conhecimento de si e da realidade que nos circunda, é construída por meio da reflexão e da ação, é práxis.

Somente o homem é um ser capaz de ter consciência, pois pode distanciar-se do seu mundo para admirá-lo e assim, de forma consciente agir sobre ele. Reflexão e ação sobre o mundo essa é a essência da práxis humana (FREIRE, 1983). Nesse entendimento o homem se aproxima do mundo para apreendê-lo e o faz a partir de uma posição que não é crítica, mas sim ingênua, essa ação é reconhecida por Freire como uma “[...] tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1979, p.15). A conscientização não existe fora da práxis, vai além da simples apreensão da realidade, se constitui como processo de construção da criticidade e requer a análise crítica da realidade em sua totalidade, reflete e age buscando a transformação.

A conscientização é um compromisso que possibilita a inserção do ser humano no processo histórico enquanto sujeito que se afirma ao fazer e refazer o mundo, entretanto “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A conscientização se constitui como consciência de mundo” (FREIRE, 2005, p.15).

Como já foi afirmado conscientização não é algo mágico, dado, ‘eu me conscientizo e pronto’, porque “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p.22).

Para que a educação tenha a conscientização como objetivo é preciso entender que a partir da perspectiva Freireana existem os estados da consciência, que explicitam o que é uma consciência intransitiva/ingênua? Porque a consciência crítica? O que as difere?

O primeiro estado da consciência é a intransitividade que “resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão além da órbita vegetativa do homem” (FREIRE, 1983, p.39). Nesse estado a preocupação do homem é com a sua vida vegetativa, por isso, não há busca para compreender a realidade em sua totalidade, ao contrário, ele a concebe de forma mágica ou supersticiosa, como algo dado e imutável.

A passagem de uma consciência intransitiva para a transitiva é possível porque o ser humano é o ser da busca, ser de abertura e que quer ser mais. A mudança de estado da consciência acontece quando “se uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva” (FREIRE, 1983, p.39). Entretanto, inicialmente a consciência transitiva ainda não é crítica. Num primeiro momento é ingênua, chega até a ser mágica. A passagem de um estado a outro – consciência intransitiva para consciência transitiva- acontece de forma automática.

Entretanto, a superação da consciência transitiva ingênua e mágica pela consciência transitiva crítica não acontece de modo automático, isso se dará por meio de uma educação que se constitua como “processo educativo de conscientização” e que possibilite um “trabalho de promoção e crítica” (FREIRE, 1983, p.39).

Dessa forma, ao compreender que a educação visa à humanização do ser humano, seu objetivo principal será a promoção da consciência crítica que se nutre do diálogo, para a qual não bastam as aparências, nem as explicações mágicas da realidade, pois, pressupõe a indagação e a investigação dos fatos. Somente por meio da conscientização é que seremos capazes de refletir sobre quem somos e sobre os outros e de agirmos em prol não apenas de nós mesmos, mas do coletivo almejando a transformação da realidade. É na superação da consciência transitiva ingênua para a consciência crítica que se inicia o processo de libertação do homem, começamos a nos libertar daquilo que nos limita, que oprime e aliena.

A conscientização requer a existência de uma relação dialógica entre educador e educando, visto que sem o diálogo “não há comunicação e sem esta não há a verdadeira

educação” (FREIRE, 2005, p.96). A educação problematizadora, libertadora e dialógica, se inicia quando o educador se indaga sobre o que dialogará com os seus educandos, quando reconhece o seu saber de experiência feito. O educador ao ter como ponto de partida esses saberes, cria condições para que o educando se reconheça enquanto sujeito de sua história na condição de partícipe do seu processo educativo.

A relação dialógica é condição para a conscientização, porque o diálogo é o encontro entre homens que buscam saber mais, mediatizados pelo mundo e não se restringe a relação eu-tu. É uma relação horizontal, entre A e B, que pressupõe um pensar crítico. Para que o diálogo exista é necessário: amor ao mundo e às pessoas, humildade, fé nos homens, confiança, esperança e um pensar verdadeiro (FREIRE, 2005).

O diálogo é a essência da educação problematizadora, libertadora. É exigência existencial, um fenômeno humano, constituído pela palavra, mas não apenas por ela, suas dimensões englobam reflexão e ação. O diálogo é práxis. A palavra só é verdadeira se for práxis, se surgir da práxis (FREIRE, 2005). Quando pronunciamos o mundo mostramos que somos humanos, que existimos e somos seres da ação que modificam o mundo dado.

A educação problematizadora, libertadora é fundada na conscientização e no diálogo em uma relação horizontal humilde e carregada de solidariedade, essas são as bases do encontro entre educador-educando. A relação entre ambos se estabelece por meio da confiança mútua e da esperança, o que possibilita que os saberes de experiência feitos dos educandos sejam reconhecidos e valorizados. É a partir do reconhecimento desses saberes que se inicia e se desenvolve o processo educativo que visa à libertação.

Dessa maneira, o diálogo e a conscientização entendidos como processo contínuo podem contribuir para que tenhamos uma educação problematizadora e libertadora. O centro do processo não é o conteúdo e muito menos o educador, mas o ser humano em sua plenitude e complexidade, entendido como sujeito, autor e protagonista do seu processo de aprendizagem.

Com o mesmo sentido, Vieira Pinto (2010, p.52) contribui ao propor que a finalidade da educação é a “mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber”. O homem que adquire o saber de uma forma crítica passa a ver o mundo e a si mesmo de uma outra forma, a fazer uma leitura consciente da realidade. Por isso, pode se tornar um elemento transformador do seu mundo.

Vieira Pinto (2010) propõe ainda a concepção crítica de educação, cuja ação acontece de acordo com as categorias que retratam o modo crítico de pensar, dentre elas destaca-se a

objetividade, concreticidade, historicidade e totalidade. A educação leva à alteração da situação do homem e da realidade na qual está inserido.

A concepção crítica da educação possui alguns aspectos característicos e o referido autor nos informa que o “educando é sabedor e desconhecedor” (VIERA PINTO, 2010). Ele pode não conhecer, saber aquele conteúdo específico que é ensinado pelo educador, mas tem saberes diversos, traz toda uma leitura de mundo que não pode ser desconsiderada, pois o aluno não é e nem pode ser tratado como um ignorante absoluto. O educando é o sujeito da educação, não é objeto, faz parte do processo de educar-se componente indispensável. Ainda para Vieira Pinto a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento, propicia novos conhecimentos que podem ser adicionados aqueles já pré-existentes ou se sobrepõe aqueles que o aluno já possui. Nessa perspectiva, a educação torna-se um meio que pode permitir a ultrapassagem do que somos, para conseguirmos alcançar o que podemos ser.

Conceber a educação nessa dimensão requer que seja desenvolvido um trabalho docente que assuma o seu caráter eminentemente político de interação entre educando e educador, sujeitos no processo de construção do conhecimento. Esse é um processo de mediação que se expressa na prática educativa enquanto meio que proporciona a produção do conhecimento e é instrumento de compreensão da realidade (CARVALHO, 2005). Exige que o professor abandone as práticas da educação bancária, adote o diálogo como uma metodologia para desenvolver a sua mediação, pois ela se faz por meio do “diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade” (STRECK; REDIN; ZITROSKY, 2010, p.257).

O trabalho docente se faz por meio da mediação pedagógica que de acordo com Carvalho (2005, p.47-48) é um “[...] instrumento necessário de potencialização de desenvolvimento das habilidades cognitivas dos sujeitos, do processo de transmissão e apropriação do conhecimento, [...] de vinculação teoria e prática no ato de ensinar, aprender e construir conhecimento”. A mediação pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação que envolva a dimensão ética, estética, epistemológica, que estimule a curiosidade, o diálogo e que respeite os saberes dos alunos e os amplie.

O trabalho docente é o caminho para a construção do conhecimento, para que o educando se compreenda como ser social, histórico e de relações e tenha compromisso com o desenvolvimento da consciência crítica e a apreensão da realidade. Mas, o processo requer coerência do professor, entre teoria e prática, entre o discurso e o que está posto no PPP da escola.

Nesse sentido, a mediação pedagógica constitui-se num espaço para que o professor desenvolva sua ação, provoque o educando para o conhecimento, desperte o desejo, aguace a curiosidade que o leva ao pensar, à indagação, à busca do conhecimento e a ter uma aprendizagem significativa. O educador é o mediador do processo ensino aprendizagem e é sua função “induzir, provocar e estimular a motivação do estudante e possibilitar o diálogo e a aprendizagem[...]”. Ele é o “[...] agente facilitador das relações e problematizador das situações na sala de aula” (CARVALHO, 2005, p.69).

Uma educação que objetiva a conscientização, é dialógica e tem que estar voltada para o desenvolvimento da capacidade de pensar, nesse sentido, a mediação pedagógica tem a função de fazer com que o aluno desenvolva a autonomia no pensar, que pense por si mesmo, que seja estimulado a pensar certo (CARVALHO, 2005).

Ao realizar a mediação pedagógica o professor desenvolve um trabalho, portanto, é alguém que exerce um fazer, ou seja, realiza um trabalho no interior da escola. Logo, é um trabalhador e precisa se reconhecer como tal, como alguém que pertence a classe trabalhadora, assim como seus alunos e os pais de seus educandos. Diante disto há aqui uma compreensão de que a ação que o professor exerce seja uma “ação educativa que precisa ser considerada como um processo de trabalho” (PARO, 2015, p.73).

O trabalho é compreendido como uma práxis humana, uma “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983, p.149). É uma característica essencialmente humana, que diferencia o homem da natureza, porque somente o homem estabelece o que busca e o modo que utilizará para alcançar o que deseja. O conceito proposto por Marx expressa a condição histórica do homem.

É por meio do trabalho que o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens. Então a existência humana é produzida através do trabalho que é uma prática social. A partir dele produzimos coisas que podem ser materiais ou imateriais, porque “o trabalho não se restringe pois, à produção econômica propriamente, mas se expande mesmo para as atividades de lazer e de usufruto da produção histórico-cultural” (PARO, 2015, p. 74).

Por conseguinte, a educação é um processo de trabalho que envolve os meios de produção, o esforço físico e mental e a produção de um “objeto”, mas Paro adverte que “esse conceito geral de trabalho se aplica ao processo educativo, desde que não se perca a natureza pedagógica deste” (PARO, 2015, p.75). Não se pode perder de vista o objetivo da atividade docente que é a formação de personalidades humano-históricas (PARO, 2015), que acontece por meio do processo ensino aprendido, no qual tanto educador quanto educando são considerados trabalhadores, pois despendem sua força de trabalho na realização do produto.

Assim, “o produto do processo educativo consiste no ser humano educado” (PARO, 2015, p.75) e na sua formação estão envolvidos os elementos do processo de trabalho pedagógico, são portanto, os instrumentos de trabalho que precisam ser utilizados de acordo com os objetos de ensino e a força de trabalho do educador e do educando, ambos são educadores (PARO, 2015). Entretanto, é importante entender que “são, todavia, forças de trabalho diversas, a do educador empregada nas atividades que levam o educando a aprender, e a deste utilizada em seu empenho em educar-se” (PARO, 2015, p. 76).

Dessa forma, sendo a educação um processo de trabalho seu objeto por “[...]excelência é o educando, pois é este que se transforma (em sua personalidade viva) para dar origem ao produto” (PARO, 2015, p. 76). Portanto, o que é produzido não é um objeto qualquer, mas um sujeito, é fundamental atentar para essa natureza pedagógica da educação. E é essa natureza que deveria ser considerada no processo de elaboração das políticas educacionais.

Logo, a natureza do trabalho docente é a formação do sujeito, do ser humano histórico, social e cultural, portanto seu objeto de trabalho é o educando. O professor lida com a formação humana então sua motivação não pode ser apenas o salário, tem que ir além, pois corre-se o risco de comprometer a formação do sujeito. Paro (2015, p.81) explicita a questão quando afirma que “[...]o aluno só aprende se quiser [...] o professor precisa levá-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho, não podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário”.

O trabalho do educador é intrinsecamente ligado ao educando não há possibilidade de relação de exterioridade, ambos, juntos educador e educando formando-se, aprendendo em comunhão, pois o “educador oferece as condições para que o educando aprenda e este reage ativamente, participando como sujeito (orientado por sua vontade) da elaboração do produto” (PARO, 2015, p. 81).

Desse modo, o trabalho desenvolvido pelo educador tem uma natureza diferente é dotado de uma singularidade, porque envolve a formação de diferentes pessoas e nesse processo ambos se formam - educador e educando - são sujeitos. O que contribui para que a condição de trabalhador do professor tenha outro caráter. Porque, os “professores do Ensino Fundamental, mais do que uma função técnica, têm de desempenhar uma função política” (PARO, 2015, p.81). Concordo com Paro e amplio o seu pensamento, os educadores da EJA têm que desempenhar uma função política e “[...] não se trata de qualquer ação política, mas da ação política em sua forma democrática” (PARO, 2015, p. 81). A democracia compreendida como um modo de convivência entre sujeitos diferentes, que se afirmam como

tais. Portanto, é na ação política democrática que precisa estar assentado o trabalho docente desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos.

Partindo da concepção de educação que orienta a pesquisa busco compreender como o/a coordenador/a faz a mediação da formação com as coordenadoras de áreas no CEJA. Nessa direção, na sequência abordo a Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Educação de Jovens e Adultos

A compreensão de que o objeto da pesquisa consiste na prática pedagógica da coordenação do CEJA me impeliu a fazer essa reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Senti a necessidade de (re)conhecer a modalidade e os determinantes presentes na sua história, apreender melhor a relação de Paulo Freire com a EJA. Início o diálogo a partir dos pressupostos freireanos, pois compreendo que a inconclusão, o inacabamento se constituem como as raízes da educação (FREIRE, 1983). Mulheres e homens ao se descobrirem e terem consciência dessa condição se inscrevem na eterna busca de ser mais, de saber mais, de ir além e de transcender, pois a vocação ontológica do ser humano é a humanização.

Inspirada pelo pensamento freireano concebo a educação como um processo permanente que acontece ao longo da vida. Compreendo também que cada vez mais o caráter de continuidade da educação é reconhecido, pois vivemos em uma sociedade que passa por processos de intensas mudanças políticas, econômicas e sociais, que geram novas formas de ser e estar no/com o mundo e com os outros. Diante desse contexto, a educação permanente apresenta-se como uma alternativa, uma vez que precisamos estar preparados para convivermos em cenários cada vez mais dinâmicos e complexos.

Nesse movimento, a EJA é capitaneada pelas novas relações estabelecidas no mundo do trabalho que postulam a necessidade de requalificação profissional. A mudança econômica, social e cultural repercutiu diretamente na escola e provocou a reconfiguração da EJA, a qual passou a ser conteúdo de programas e ações propostas pelo Governo e também por organizações não governamentais. Entretanto, a concepção de educação adotada é aquela que está a serviço do capital e dos seus interesses, pois a formação proposta para os jovens e adultos é estritamente técnica e busca atender às exigências do mercado.

É uma educação pragmática²², denunciada por Freire nos anos de 1990, o qual naquela época já alertava que “na visão pragmático-tecnicista [...] o que vale é a transferência de

²² Educação que objetiva estritamente o treinamento dos educandos no uso de técnicas e princípios científicos. Não é relacionada à formação, sendo assinalada pelo pragmatismo neoliberal (FREIRE, 2000).

saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo” (2000, p.43). O direito à educação para todos e todas, é mais uma vez ressignificado em função dos interesses capitalistas.

Porém, no contexto assinalado pelas mudanças, a EJA ganha destaque no cenário mundial. Temos a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA que aconteceu no ano de 1997, na Cidade de Hamburgo, sob o comando da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. O documento final proposto na conferência traz uma nova visão da Educação de Jovens e Adultos, sendo mais que um direito, ela é uma das “chaves” para entrada no século XXI.

A declaração de Hamburgo apresentou uma definição inovadora para a educação de pessoas jovens e adultos, formulou-se um conceito para explicitar que a EJA:

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (SESI-UNESCO- Educação do Trabalhador – N°1, 1999, p.19 - 20).

A EJA é complexa, contraditória e ampla, lidamos com sujeitos que estão mergulhados numa dinâmica social e cultural. Não há uma única forma ou modelo de fazê-la, formal ou informal, sistemática ou assistemática, de uma forma ou de outra ela acontece e contribui na formação do jovem e do adulto, no estabelecimento das relações sociais que eles tecem.

A EJA tem uma intencionalidade e é fundamentada numa concepção de homem, de sociedade e de mundo, que tanto pode contribuir para a manutenção da ordem vigente ou para a libertação. Por isso, é importante que o/a coordenador/a pedagógico/a tenha claro a concepção de Educação de Jovens e Adultos que orienta o trabalho desenvolvido no CEJA, para que consiga provocar o estudo, à reflexão e o diálogo sobre essa questão durante os momentos de formação docente e fomentar a elaboração de um PPP construído coletivamente que expresse as concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico na escola.

A compreensão de que educamos o ser humano precisa ser o cerne do projeto de educabilidade da instituição que educa, pois antes de pensarmos nos conteúdos que serão ministrados, temos que pensar na condição humana do outro, nos colocarmos no lugar dele, daquele aluno que está na sala de aula e “[..] ver as condições reais que os educandos

vivenciam, bem como compreender o seu universo cultural, significado que atribuem às experiências de vida, ao mundo do trabalho” (CARVALHO, 2015b, p. 2). Ter como substrato a condição humana implica a constituição de um projeto de educabilidade que objetiva a emancipação das pessoas, consubstanciado em uma educação libertadora.

Portanto, a EJA, refere-se a existência humana em todas em suas dimensões, aspectos, e sua finalidade está posta no conteúdo e na forma como é desenvolvida:

Em sentido amplo (e autêntico) diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira, deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. Daqui deriva a verdadeira definição de educação. *A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses* (VIERA PINTO, 2010. p.31, grifo meu).

A afirmação de Viera Pinto (2010) de que a sociedade forma os indivíduos à sua imagem e de acordo com seus interesses contribui expressivamente para a reflexão sobre a trajetória da EJA em nosso país, que não pode ser pensada isoladamente, mas relacionada aos aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos nacionais e internacionais.

Assim, discutirei de forma breve a história da EJA no Brasil. Esta é uma oportunidade para refletirmos que o momento histórico atual não acontece desarticulado daquilo que já foi vivido, porque a história é movimento, ela é dinâmica não é um processo estático e imutável. Entender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos em nosso país é um conhecimento imprescindível para o professor ou professora que trabalha com essa modalidade de ensino, principalmente para que possam compreendê-la a partir da perspectiva do direito. Porque, mesmo estando no século XXI, ainda carregamos uma enorme dívida social com um grande contingente de jovens e adultos, fruto da hegemonia de uma concepção de educação restrita.

2.2.1 Os “Caminhos Perversos”²³ da Educação de Jovens e Adultos

A trajetória da EJA no Brasil tem a marca da dominação e da desigualdade, visto que nosso país “[...] foi deixando à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significativa que, hoje, são os sujeitos da EJA” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.42). Muitos trabalhadores(as) rurais e urbanos foram negligenciados pelo poder público. Mas a realidade não é imutável e várias lutas foram

²³ Utilizo a expressão de Carvalho (2005) porque a trajetória da EJA em nosso país é assinalada pela perversidade, uma vez que persistem ainda práticas baseadas numa concepção bancária de educação, na qual o conhecimento é compreendido como um produto pronto e acabado; são constituídas políticas de governos para atender aqueles que foram e são historicamente negligenciados pelas políticas públicas e invisibilizados pelas classes dominantes, portanto permanece a negação do direito a uma educação de qualidade.

travadas. Os movimentos sociais organizados ao longo do percurso histórico foram vitoriosos em algumas delas proporcionando mudanças e a conquista de alguns direitos.

As primeiras iniciativas oficiais no campo da educação de adultos no Brasil foram desencadeadas em função do processo da industrialização tardia que se iniciou na década de 1930. Naquele momento necessitava-se de mão de obra que tivesse um mínimo de qualificação para trabalhar na indústria. Sendo assim, temos a Constituição de 1934, que consolidou o sistema público de educação elementar no País e este deveria ser estendido aos adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Os anos 1930 foram marcados pelo aumento populacional e pelo grande percentual da população que estava posta à margem do desenvolvimento social.

Apenas no final dos anos 1940, de acordo com Beisegel (1997), Haddad e Di Pierro (2000), são elaboradas políticas para a educação de adultos, a modalidade passou a acontecer oficialmente na prática em nosso país nessa década. O atendimento a esse direito é fruto da pressão das massas populares e o Governo buscando aliviar às tensões entre as classes sociais, mas principalmente atender ao mercado que industrializava-se, desenvolveu ações para educar adultos.

Destaca-se a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) e dentre as ações desenvolvidas por este órgão, temos a Campanha de Educação de Adultos desenvolvida no ano de 1947, sob a direção do professor Lourenço Filho, o objetivo era a alfabetização em massa, buscava-se atingir todas as regiões brasileiras, a ação defendia educação para todos. A Campanha era pautada na concepção de que educar o adulto significava contribuir para a elevação do nível educacional de todo o país. Nesse movimento histórico manifesta-se a desresponsabilização do Estado com a EJA, não foram criadas políticas públicas voltadas ao atendimento da população, mas definiu-se a identidade da modalidade por meio de campanhas, programas que desenvolviam ações pontuais (RIBEIRO, 2001), que desconsideravam a realidade do jovem e do adulto e eram interrompidas a qualquer momento sem maiores explicações.

As ações de alfabetização de jovens e adultos promovidas pelo Estado estavam relacionadas à lógica do capital e do mercado. Tinham o intuito de formar uma mão de obra minimamente qualificada para atender aos requisitos do processo de industrialização em que vivíamos. Era preciso naquele momento formar o trabalhador que soubesse ler e escrever.

Nos anos 1950, apesar dos resultados significativos alcançados pela Campanha, o clima de entusiasmo é reduzido (RIBEIRO, 2001). A ação foi alvo de duras críticas, devido ao seu caráter superficial, a inadequação do método à população adulta e as diferentes regiões

do país, sendo extinta antes do final da década. Restando a rede de ensino supletivo implementada por meio dessa iniciativa e a partir daí assumida por estados e municípios.

Entretanto, a Campanha fomentou a reflexão, a discussão do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil, antes dela, concebia-se o analfabetismo como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do País (RIBEIRO, 2001). No decorrer da Campanha a “visão” que se tinha do adulto analfabeto foi sendo modificada, ele passou a ser concebido como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas.

No final da década 1950 e início dos anos de 1960 temos um contexto marcado pelo desejo de mudança, não apenas na educação, mas na política e na economia, influência dos movimentos sociais, dos líderes socialistas e revolucionários latino americanos. Em 1958 foi realizado no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nele os debates foram em torno de uma redefinição das características específicas da EJA e da criação de um espaço para a modalidade.

O período de 1960 a 1964 é considerado como marco na Educação de Jovens e Adultos (BEISEGEL,1997). O cenário é marcado por diferentes iniciativas de organizações políticas, dos movimentos sociais e das associações religiosas, cada uma desenvolvendo um projeto para educar os jovens e adultos. As diversas iniciativas são fundamentadas em um outro paradigma pedagógico, as práticas baseavam-se numa nova forma de entender a relação entre a problemática educacional e a social. O analfabetismo passou a ser apontado como efeito de uma estrutura social não igualitária, excludente e injusta. A educação é reconhecida como um direito de todos e as ações desenvolvidas trazem para o centro do processo aqueles, que estão à margem da sociedade, os analfabetos.

No Brasil, a partir da década de 1960, tivemos diversos movimentos que desenvolveram ações voltadas para a EJA e muitos deles foram inspirados na proposta de alfabetização de Paulo Freire (FERNANDES, 2005). Nesse movimento, destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em Recife no ano de 1960, sendo um dos instrumentos de luta das camadas populares. Promovia o acesso à expressão artística e cultural, à conscientização política da comunidade por meio da renovação do pensamento educacional, oportunizada em trabalhos de alfabetização e de educação de base.

Portanto, Freire é a representação maior desses movimentos, tanto que é reconhecido como “[...]a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA [...]”, devido a sua “[...] proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60” (BRASIL, 2000, p.49). Freire tornou-se

uma referência para a Educação de Jovens e Adultos por elaborar uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, baseada na leitura do mundo e por considerar o jovem e o adulto a serem alfabetizados como sujeitos. A partir das palavras geradoras se realizaria a escrita, a leitura e o estudo da realidade, esse movimento sempre atrelado a uma reflexão sobre o contexto de vida, as causas dos problemas e as possibilidades de superação.

Dessa maneira, o que Freire desenvolveu foi uma pedagogia, muito mais que um método de alfabetização, uma teoria da educação e um sistema de ensino “[...]com foco numa proposta pedagógica e política, caracterizado pelo movimento de alfabetização articulada dialeticamente na práxis que envolve a: educação popular, alfabetização de adultos, educação inclusiva, educação humanizadora, EJA” (CARVALHO, 2015b, p.1). Propunha que o educando se assumisse enquanto sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável.

No pensamento pedagógico Freireano o educando é sujeito de sua aprendizagem. Não há negação da cultura do aluno, ela é o ponto de partida e vai se transformando por meio de um processo dialógico. De uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Consubstanciados no paradigma da educação popular, nessa perspectiva conteúdos, metodologias são pensados a partir do educando, considerando sua faixa etária e sua classe.

O pensamento Freireano serviu de inspiração para os movimentos sociais que forçaram o Governo a desenvolver uma coordenação nacional das iniciativas de EJA, esses movimentos defendiam que essa coordenação objetivasse a transformação social e não a adaptação à sociedade vigente. Em 1964 aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização e a pretensão era desenvolvê-lo em todo o País. O Plano era orientado pela proposta de Paulo Freire e contava com o engajamento de estudantes, sindicatos e de diversos segmentos estimulados pelo momento político que se vivia.

Com o golpe militar de 1964, o movimento de alfabetização e de educação de adultos que era fundamentado na educação popular foi reduzido a algumas iniciativas principalmente as dos movimentos sociais que bravamente resistiram à militarização do País. O Programa Nacional de Alfabetização devido ao seu caráter subversivo foi extinto.

A proposta dos militares era tornar o Brasil um grande país, para isso, necessitava-se melhorar os níveis de escolaridade da população. Assim criou-se em 1967 um programa para atender a Educação de Jovens e Adultos, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Desenvolvido para responder às reivindicações sociais, mas principalmente, servir aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico do regime militar.

O Programa não possuía um sentido crítico e de problematização. O objetivo era adaptar o homem à realidade, porque a educação ofertada era bancária e antidialógica. A

proposta do MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000) era erradicar o analfabetismo em dez anos, mas como foi um Programa imposto fracassou, pois não contou com a participação e o apoio dos educadores e de boa parte da sociedade.

Além do MOBRAL, instituiu-se os Centros de Estudos Supletivos (CES) nos anos 1970 com o objetivo de superar o atraso educacional brasileiro. O ensino supletivo atendia aos jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho e sem tempo para frequentar os bancos escolares, por isso os estudos aconteciam à distância, utilizava-se diversos meios. A educação supletiva foi regulamentada pela LDB, a 5692/1971, que não estendeu o direito da educação para todos, mas reconheceu o direito do cidadão ao Ensino Supletivo. O intuito era formar mão de obra para sua inserção no mercado de trabalho.

Com a queda do regime militar e estabelecimento do processo de transição democrática, o MOBRAL foi extinto em 1985. Nesse mesmo ano temos a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR que se tornou um órgão de fomento e apoio técnico às iniciativas da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa longa trajetória da EJA, a Constituição Federal (CF) promulgada 1988 expressa o contexto histórico de redemocratização do País e de lutas dos movimentos sociais, o documento assegura o direito dos brasileiros à educação. A carta garante o direito ao Ensino Fundamental para todos, sendo de caráter obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, “[...] a incorporação dos direitos à Constituição é apenas um momento inicial na luta pela extensão dos direitos educacionais. A efetivação desses direitos continua sendo uma questão eminentemente política [...]” (BEISIEGEL, 1997, p.9).

Não podemos desconsiderar que a CF de 1988 ao propor a EJA como um dever do Estado, ao reconhecê-la, provoca uma expansão do acesso e a institucionalização das redes públicas voltadas ao atendimento dos jovens e adultos (SOARES, 2001). Mas, a EJA tem que se tornar um direito inalienável, garantido não apenas por meio de leis, mas que se efetive na prática, com políticas públicas que garantam o atendimento a esses sujeitos diversos, que em algum momento de suas vidas tiveram que interromper suas trajetórias educativas.

No início da década de 1990, Fernando Collor de Mello assume o Governo e dentre suas ações tem-se a extinção da Fundação EDUCAR, o que fez com que o Brasil começasse na “contra mão o Ano Internacional de Alfabetização[...] decisão que criou um enorme vazio em termos de políticas públicas para o setor nos anos subsequentes” (FERNANDES, 2005, p. 51-52). Nesse cenário, marcado pelas políticas neoliberais os direitos sociais tornam-se o primeiro alvo. Com José Goldemberg à frente do Ministério da Educação, as políticas

educacionais para EJA são extintas, as ações desse Governo não garantem o direito à educação para todos.

O referido ministro defende que os investimentos devem ser para educação das crianças, pois é educando-se as crianças que se erradicará o analfabetismo. Percebe-se a influência das orientações das agências financiadoras internacionais para que os países investissem os recursos na educação primária infantil (SOARES, 2001), o que levou as nações a concentrarem esforços na universalização do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, a Educação de Jovens e Adultos é mais uma vez posta à margem.

No ano de 1995, assume a presidência Fernando Henrique Cardoso que reformou a educação brasileira, tendo como base os princípios neoliberais e as orientações do Banco Mundial, dessa forma o descomprometimento da União com a EJA permaneceu e consolidou-se. A marca desse Governo “foi a ruptura do princípio da universalidade e da desconstituição do direito à educação” (SANTOS, 2011, p.57).

Os anos 1990 são marcados pela ausência de uma política indutora da União que exercesse uma ação convocatória, o que fez com que estados, municípios criassem a seu modo políticas e programas para atender às demandas apresentadas pela EJA (SOARES, 2001). Novamente a história se repete, a União transfere a responsabilidade para com a EJA aos Estados e Municípios. As ações governamentais estão distantes dos princípios libertadores, humanizadores e democráticos firmados em conferências internacionais.

Num contexto marcado por conferências, debates e lutas de movimentos sociais, tem-se a aprovação da LDB 9394/96, que instituiu a EJA como uma modalidade da educação básica, um direito e aboliu o seu caráter de suplência. O Artigo 37º, parágrafo § 1º garante a EJA para “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Entretanto de acordo com Santos, a LDB restringiu “[...] o direito público subjetivo de acesso ao Ensino Fundamental apenas à escola regular, desfazendo o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação de recursos para universalizar a educação básica” (SANTOS, 2011, p.57). Mais uma vez o direito à educação com qualidade social é negado aos jovens e adultos.

No contexto de aprovação da nova LDB 9493/96, Fernando Henrique Cardoso propôs uma emenda à Constituição que alteraria a forma de financiamento da educação, ação que contribuiu para manter a EJA em situação marginal e que colaborou para o esvaziamento do direito social à educação. Com a emenda criou-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o financiamento da educação ficou

restrito ao ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, assim, a EJA passou a vivenciar dificuldades ainda maiores que no passado.

Em 1996 o Governo volta a propor uma política de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida apenas em algumas regiões brasileiras e estruturado de forma paralela ao Ministério da Educação (MEC), o Programa Alfabetização Solidária (PAS). A trajetória da EJA nesse país é assinalada pelas parcerias entre Estado e sociedade civil que se unem para desenvolver projetos que envolvem a EJA, mas não há o desenvolvimento de uma política pública para atender ao direito do cidadão, que garanta educação como um direito humano (SAMPAIO, 2009).

Os projetos, programas e campanhas são de caráter aligeirado e criados:

[...] sem a continuidade e profundidade necessárias para a efetiva resolução dos problemas, muitos programas de EJA revelaram-se estratégias político partidárias e não políticas públicas engendradas para o enfrentamento responsável de desafios e a solução da problemática (FERNANDES, 2005, p.32).

Infelizmente é algo que ainda persiste nas ações voltadas para a EJA. Mas, por outro lado, a década de 1990 é marcada pelas conferências que reafirmaram a necessidade da educação para todos, de caráter permanente. Destaca-se a V CONFINTEA realizada em Hamburgo no ano de 1997, foi um marco pela forma de compreender a EJA e por vinculá-la ao desenvolvimento ecológico, sustentável e equitativo. Era um convite para a reafirmação do compromisso de uma educação para todos.

De acordo com Jardimino e Araújo (2014) a V CONFINTEA desencadeou no Brasil um intenso movimento preparatório que envolveu a elaboração de documentos e relatórios sobre a forma como a modalidade vinha sendo considerada, sua forma de oferta. A organização para a conferência deu origem ao fórum da EJA, movimento formado por diferentes segmentos que atuam com a modalidade e lutam por uma Educação de Jovens e Adultos que se constitua como política pública. O fórum se estabeleceu como um espaço de troca de experiências e de formação continuada de professores da EJA, de construção da identidade, de discussão coletiva sobre as escolas que atendem à modalidade.

No ano 2000 temos a Resolução CNE/CEB nº1 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. E ainda o Parecer nº11 da Câmara de Educação Básica, redigido por Jamil Cury. O documento reafirma a nossa dívida social com mulheres e homens que foram postos à margem do processo e não tiveram acesso, nem domínio da leitura e da escrita como bens sociais, um débito de ordem histórico-social e a EJA é uma das formas de repará-lo. Tanto o Parecer quanto a LDB 9.394/96 reconhecem

que a EJA “usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente”(BRASIL, Parecer CNE/CEB nº11/2000, p.2) e precisa ser pensada com um “modelo pedagógico próprio”, que atenda às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. O Parecer propõe que se observe na organização das propostas curriculares as funções reparadora, equalizadora e qualificadora dessa modalidade de ensino.

Segundo Di Pierro e Graciano (2003), no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, período de 2003 a 2006, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) que tinha como meta erradicar o analfabetismo dentro de quatro anos. Para cumprir a proposta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), definido pelo Governo como uma campanha plural, aberto às iniciativas em andamento e a uma diversidade de metodologias de alfabetização. Nessa gestão a EJA passou a ser mencionada como uma prioridade governamental ao lado de programas como o Fome Zero.

No Brasil, aconteceu em dezembro de 2009 a VI CONFINTEA, em Belém do Pará/PA. O tema da VI Conferência foi “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos,” reafirmou e defendeu o direito de jovens e adultos à educação. Colocou como prioridade ainda a educação das mulheres e das populações mais vulneráveis (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Em 2014, no Governo da Presidente Dilma Rousseff foi sancionada a Lei nº 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano é composto por metas e estratégias, dentre elas temos três que são diretamente relacionadas à alfabetização e à EJA. As metas propostas no PNE/2014, a própria CF de 1988 e outros dispositivos têm avançado na garantia do direito à educação, mas concordo que é “[...] essencial construir mecanismos de controle e acompanhamento dessas prescrições legais e oferecer, efetivamente, condições materiais e de pessoal para que elas se cumpram, seja no âmbito local, nos municípios, seja em âmbito nacional” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 131).

Em síntese compreendo que os caminhos perversos da EJA são determinados pela constituição de uma modalidade que foi e é desenvolvida por meio de programas, projetos, porque não se construiu uma articulação de todo o sistema educacional. E na ausência de uma política pública a perversidade se mantêm. O direito das pessoas jovens e adultas à educação com qualidade social não é assegurado, os mecanismos constituídos para facilitar o acesso à alfabetização e a continuidade ao processo de escolarização para todos e todas são pouco eficazes. É um sistema muito cruel, as leis são criadas, aparenta-se envolvimento, têm-se boas intenções, mas ações efetivas são poucas. A EJA sempre careceu de vontade política.

No caminhar da EJA vivenciamos a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, a escola passou a atender às camadas populares, mas a oferta precisa estar acompanhada de uma melhoria da qualidade da educação, porque, estamos diante de um novo tipo de exclusão educacional, a daqueles que ingressam na escola mas não têm sucesso em suas aprendizagens e dela são excluídos sem concluir seus estudos. O resultado dessa exclusão é cruel, substituiu-se o analfabeto absoluto pelo analfabeto funcional, jovens e adultos que não utilizam com autonomia os conhecimentos, pois têm domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo.

Portanto, as políticas públicas, ações e programas voltados para EJA, ainda contribuem para manter um sistema perverso, uma vez que ao longo da história da modalidade atendem aos interesses de grupos privilegiados de nossa sociedade, aos acordos firmados com o Banco Mundial e com outros organismos internacionais.

Entretanto, a modalidade é constituída por sujeitos que participam do processo de construção da realidade e que por isso, podem contribuir para contrapor a perversidade existente nos caminhos da EJA, visto que a história é um tempo de possibilidades (FREIRE, 2000a). Assim, concordo que “é preciso ação de homens e mulheres, no acompanhamento constante das políticas para a EJA, garantindo o direito de aprender e de participar dos espaços formais de educação” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 116).

2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

A trajetória da EJA no Estado de Mato Grosso reflete o cenário nacional e foi desenvolvida por meio de programas e projetos que atenderam parcialmente o direito dessa população à educação básica. Não foram criadas políticas que proporcionassem continuidade à escolarização e ainda permanece no imaginário a concepção de que a alfabetização de jovens e adultos é um problema social a ser assumido por todos e todas (MELLO, 2014b).

A LDB 9.394/1996 atribuiu aos Estados o dever de ofertar a EJA e a Resolução nº 180/00 do Conselho Estadual de Educação, determinou a SEDUC/MT como responsável por elaborar um Programa de Educação de Jovens e Adultos adequado às Diretrizes Nacionais e a legislação estadual. Assim, a SEDUC/MT lançou em 2004 o Programa Letramento e em 2006 o Projeto Beija-Flor (MELLO, 2014b). Em função da nova legislação, de certo modo as discussões sobre a EJA avançaram e foram desenvolvidas diferentes ações educacionais voltadas para a modalidade.

Em Mato Grosso, a EJA vem se desenvolvendo por meio de algumas políticas públicas, da contribuição das pesquisas acadêmicas, dos Projetos e Programas que vão sendo

implantados ao longo dos anos. Temos a criação dos CEJAs que aconteceu nos anos de 2008 e 2009. Os Centros de EJA foram criados devido à necessidade de “[...] reconhecimento e a evocação da EJA como uma modalidade de ensino para que pudesse garantir ao seu público potencial o ingresso, a permanência e a terminalidade da Educação Básica” (MELLO, 2011, p. 215).

Os CEJAs²⁴ foram criados pela coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC/MT e o objetivo era desenvolver uma identidade própria para a EJA, possibilitar atendimento para aqueles que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas ou foram excluídos das escolas de EJA, do ensino regular (MATO GROSSO, 2008). Sendo caracterizado como uma política pública de Estado criada para atender às demandas da EJA, a proposta é assinalada pela flexibilidade e pela inovação pedagógica.

Entretanto, a política do CEJA vem sofrendo alterações desde sua criação, temos a redução do número de coordenadores pedagógicos, do número de profissionais do administrativo e do apoio²⁵. Além da redução das horas atividades dos professores que já não possuem mais as dez horas disponíveis para participarem das atividades pedagógicas na escola. A proposta dos Centros vem sendo descaracterizada, suas condições estruturais de funcionamento alteradas.

Foi nesse contexto de mudanças que realizei a coleta de dados nos CEJAs, de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT. A partir das observações percebi que com o novo Governo²⁶ a política adotada para os Centros ainda não está clara. Ao realizar as observações constatei que há um clima de instabilidade e insegurança que afeta os profissionais, e é gerado por algumas mudanças implantadas pela nova gestão. Os docentes passaram a ser contratados a cada três meses e com isso convivem com a incerteza, pois não sabem se continuarão a desenvolver o seu trabalho na escola. Também há uma rigidez maior quanto ao número de alunos por sala de aula e o monitoramento da frequência dos discentes gera a junção de turmas, desse modo, pode haver a redução do número de profissionais da escola o que afeta a todos. A justificativa que se tem para as ações é a redução de custos: são as políticas neoliberais direcionando a educação. A EJA historicamente é posta à margem, torna-se uma opção de cortes e redução de gastos, pois é considerada como um apêndice do sistema educacional.

²⁴ Instituído pelo Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 SEDUC/MT.

²⁵ O Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 SEDUC/MT estabelecia uma organização que não foi mantida.

²⁶ Em 2015 assume o Governo do Estado de Mato Grosso o Senador José Pedro Gonçalves Taques.

Além disso, o CEJA enfrenta a redução no número de matrículas. O fato acontece em nível nacional. Basta observarmos os números fornecidos pelo Censo Escolar de 2013, a queda no número de matrículas iniciou-se a partir de 2007. A redução é de 25% no período de 2007 a 2013. De acordo com os dados fornecidos pelo Censo Escolar o número de alunos matriculados no ano de 2007 foi de 4.985.338 e no de 2013 as matrículas totalizaram 3.772.670. A questão tem que ser refletida a partir de diferentes perspectivas, pensada na totalidade, pois não existe apenas uma causa para a redução.

Vale ressaltar que a exclusão continua acontecendo no sistema de ensino regular. O censo escolar de 2012 apontou que há uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequenta a escola e não têm o Ensino Fundamental completo. Por isso, é “preciso analisar esses dados e os motivos dessa redução que nem sempre representam a diminuição da demanda para a EJA” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.176). Outro problema a ser considerado são os altos índices de evasão escolar que precisam ser investigados, pois interferem no trabalho desenvolvido pelos Centros de EJA.

A proposta do CEJA é inovadora, há a oportunidade de se trabalhar a modalidade de forma diferenciada, pois não é comum a escola ser organizada por área de conhecimento. O CEJA se apresenta como a alternativa mais viável para se desenvolver uma Educação de Jovens e Adultos, pensada a partir do direito do sujeito e de suas especificidades. Por isso, a necessidade desses Centros se tornarem uma política pública. Entretanto, o que vemos é o passado da EJA se fazendo presente na história desses Centros, como não foi constituída uma política pública que os assegure, os CEJAS ficam à deriva e cada governo que assume o poder cria seus programas ou dá continuidade àqueles existentes de acordo com a sua demanda e com seu projeto político, econômico, social e cultural. Por isso concordo que a “EJA somente será outra diferente do que foi e ainda é, se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (ARROYO, 2006a, p.26).

2.2.3 O Pensamento Freireano e a Educação de Jovens e Adultos

A educação de adultos constitui-se como uma questão central na obra de Freire, sua pedagogia, seu “método de alfabetização”²⁷ tem como substrato a educação popular e a partir desse paradigma a educação é compreendida como um ato político e de conhecimento, como um ato dialógico. Nessa perspectiva, educar vai muito além do simples ato de depositar conhecimento, pois o educando é gente, não apenas um receptáculo no qual os conteúdos são

²⁷ Não criou apenas um método, mas uma filosofia, uma epistemologia, uma teoria do conhecimento sobre a educação.

depositados (FREIRE, 2005). Por isso, que ao refletir sobre a prática da coordenação pedagógica no CEJA é fundamental apresentar o pensamento de Paulo Freire como protagonista da EJA.

Para Freire (2011) a educação de adultos é melhor compreendida quando a situamos como educação popular, realizada com o povo. É pautada numa concepção libertadora que objetiva à transformação da sociedade. Parte do saber de experiência feito para chegar ao conhecimento teórico, o que requer a problematização, o diálogo e a curiosidade epistemológica que “[...] deve ser também criativa, pois não basta identificar o que não combina com o sonho de uma sociedade melhor, mas faz-se necessário empreender ações que apontem para o novo, para o rumo desejado” (FERNANDES, 2005, p.226).

A pedagogia de Freire anuncia que um outro mundo é possível. Para isso denuncia as práticas educativas que colaboram com a desumanização. Propõe a solidariedade como um compromisso de homens e mulheres, uma das formas de luta capaz de promover e instaurar a ética universal do ser humano (FREIRE, 2015). O pensamento freireano anuncia à possibilidade de uma Educação de Jovens e Adultos como direito e com qualidade social, que é a base para a emancipação do ser humano.

Ao conceber a EJA com base nos pressupostos freireanos compreendo que a modalidade não está relacionada apenas a uma questão etária, mas que vai além, é intrinsecamente cultural. A questão cultural do campo da EJA tem que ser reconhecida nas políticas públicas, compreendida pelas instituições e pelos educadores. A modalidade precisa ser pensada em articulação com a cultura e com o meio nos quais os seus educandos estão inseridos, fazendo com que esses reflitam sobre o processo de construção do conhecimento e as experiências vivenciadas no seu cotidiano.

A pedagogia de Freire é revolucionária porque une teoria e prática, propõe uma educação progressista, libertadora que supera as práticas educativas tradicionais. A Educação de Jovens e Adultos pautada nesses pressupostos se opõe às práticas excludentes que contribuem para manter o *status quo*, a dominação e impedem a libertação, negam as práticas que rompem com a dialogicidade, a afetividade e a amorosidade.

No ideário Freireano a EJA possibilita a ação cultural para a liberdade, que proporciona ao educando o direito de dizer a palavra, de falar de seus sonhos, dos seus anseios e refletir sobre sua condição nesse mundo. Principalmente possibilita ao aluno compreender que vivemos em uma sociedade dividida em classes, excludente e marcada pelas desigualdades, que nega que somos sujeitos de direitos.

Diante desses pressupostos entendo que “o professor da EJA para desenvolver uma prática pedagógica mobilizadora de sentido e significado necessita ler Freire”, até para que possa “[...] desenvolver a práxis pedagógica em conformidade com as exigências da EJA” (CARVALHO, 2015b, p.4). Compreender a EJA a partir dos pressupostos Freireanos, requer o desenvolvimento de uma prática pedagógica que propicie uma “leitura” crítica do mundo. O que só pode acontecer em comunhão e numa relação entre homens livres, por isso, educador e educando juntos numa relação horizontalizada, de A com B, na qual ambos se constituam sujeitos do conhecimento.

Isto exige que o professor abandone as práticas autoritárias, esteja aberto a mudanças e tenha disposição para olhar o outro, respeitando suas especificidades, buscando compreendê-lo em sua realidade. Assim, é necessário que o educador tenha conhecimento do conteúdo que ministra, que consiga relacionar este ao projeto político, econômico, social e cultural e acima de tudo que tenha compromisso ético-político com a educação das camadas populares. O que requer que o educador tenha amor pela profissão, pelo ser humano e pelo mundo.

Nessa relação educador-educando o estabelecimento do diálogo é atrelado ao reconhecimento de que ambos são membros da classe trabalhadora, embora as condições e a finalidade do trabalho de cada um sejam diferentes. O aluno tem a necessidade de conciliar estudo e trabalho e por isso, “a prática pedagógica da EJA não pode prescindir da solidariedade de classe como instrumento de identificação e mobilização do ato educativo” (CARVALHO, 2015b, p.7).

A modalidade precisa ir além da formação escolarizada, proporcionando ao sujeito conhecimento das tramas do tecido social no qual está inserido, para que ele possa se posicionar de forma clara diante da realidade e seja capaz de fazer suas escolhas tendo consciência.

A EJA lida com os invisíveis, aqueles que foram postos à margem do processo, que foram excluídos da sociedade. O diálogo tem que ser a base das relações estabelecidas para que estas sejam mais democráticas e respeitadas, o que requer a capacidade de escuta. Somente assim, os alunos se sentirão capazes de pronunciar a palavra, de se posicionar e de opinar. Quando a modalidade proporciona a consciência da situação de invisibilidade, de opressão, de silenciamento a que muitos são submetidos, dá visibilidade aqueles que sempre foram excluídos, os coloca no centro do processo, possibilita à recuperação da autoestima. Eles descobrem sua força e compreendem que podem ser donos do seu destino.

Dessa maneira, o/a professor/a da EJA precisa possibilitar aos educandos a reflexão fundamental de que a educação é um direito de todos, de que todos têm condições de aprender

independentemente da idade e que a aprendizagem é permanente. Principalmente que somos sujeitos de culturas, atores e autores dela, por meio de nossas ações transformamos o mundo, criamos a cultura e ao mesmo tempo somos criados por ela. Para isso, o educador precisa de formação e o coordenador pedagógico pode durante os momentos formativos problematizar essas questões, provocar a reflexão. É fundamental colocar em discussão que para ensinar não basta ao professor ter experiência, tem que estudar, “não há educação de qualidade, tampouco um bom professor se ele não estudar” (CARVALHO, 2005, p.89).

Ao reconhecer que o educando da EJA é um sujeito de culturas, uma das exigências postas ao educador desses sujeitos tão diversos é que “não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares” (FREIRE, 2011, p.21). Tudo que envolve o educando e a sua realidade não pode passar despercebido pelos educadores e educadoras envolvidos na prática da educação popular. Diante disto, a indagação fundamental que o educador deve-se fazer é quem é o aluno da EJA? Quem é esse outro que é sujeito da minha prática pedagógica?

A compreensão de quem é o educando da EJA implica o necessário entendimento de que “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006b, p.22). Assim, ao atuar com a modalidade lidamos com sujeitos diversos, com adultos geralmente migrantes e provenientes de áreas rurais, ou oriundos de famílias de trabalhadores rurais com um baixo nível de escolaridade, que não tiveram acesso ou frequentaram à escola por pouco tempo e buscaram tardiamente alfabetizar-se ou cursar o Ensino Fundamental. E com jovens provenientes do ambiente urbano, muitos destes não tiveram uma trajetória de êxito na escola, carregando as marcas dessa experiência negativa.

É importante frisar que os jovens e os adultos precisam ser “vistos” a partir de uma outra lógica, diferente daquela que os vê como aqueles que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, que desistiram de estudar, que não puderam ter acesso à escola. É urgente que os vejamos como seres humanos em suas trajetórias humanas, jovens e adultos que trazem as marcas de um processo perverso de exclusão social, de negação dos direitos mais básicos à vida, até a negação do direito de ser jovem. Pensar os alunos da EJA nessa perspectiva é contribuir para a garantia do seu direito à educação (ARROYO, 2006a).

Conceber o educando da EJA pela ótica do direito implica reconhecer que a distância entre as diferentes especificidades presentes numa sala de aula é grande. Lidar com o jovem, o adulto e o idoso ao mesmo tempo, é algo complexo e nessa modalidade encontramos

professores/as que se propõe a fazê-lo. Assim, ao educador ou a educadora da EJA impõe-se reflexões fundamentais, o que pensa, como aprende e como se ensina ao jovem e ao adulto?

Questões que também estão postas para o/a coordenador/a pedagógico/a, que na sua prática, pode problematizá-las e trazer isso como temas de estudo. Refletir sobre temas tão complexos exige a compreensão de que esses são jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos (ARROYO, 2006a), portanto seus processos de construção do conhecimento e de aprendizagem são diferentes e por isso, não podem ser infantilizados, “é preciso não considerá-los como crianças em relação ao processo de aprendizagem, infantilizando materiais e textos e desconsiderando que são sujeitos de aprendizagem e protagonistas do seu processo de desenvolvimento” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.174).

É essencial refletir sobre quem são os sujeitos da EJA, o que implica na desconfiguração da “visão” que temos do jovem e do adulto, no rompimento com os rótulos que são impostos a esses educandos: excluídos, pobres, preguiçosos, alunos que não aprendem... Um novo olhar para o sujeito da EJA implica reconhecê-los como protagonistas de sua trajetória de humanização,

[...] devemos vê-los não apenas pelas carências, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrar-nos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade [...], pelas lutas por seus direitos... [...] As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos seus processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens. (ARROYO, 2006a, p.25).

Logo, o referido autor ressalta a necessidade da assunção de uma postura de reconhecimento e de respeito pelos conhecimentos do sujeito, pois seu percurso escolar é que foi interrompido. Independente disso, o sujeito continua aprendendo, ensinando e percorrendo toda uma trajetória de vida que é construída em associação com suas trajetórias sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas.

Partir dos saberes, do conhecimento de senso comum do aluno não significa negar a cultura geral elaborada e nem que o professor deve abrir mão de sua competência técnico científica e da sua rigorosidade metódica. Ao contrário, significa que estamos respeitando a cultura primeira do aluno e incorporando “[...] uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente” (GADOTTI, 2011, p.40).

Gadotti ainda defende que a EJA deve ser uma educação multicultural “[...] que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo ou outras formas de discriminação” (2011, p.40). Por isso, o professor/a da EJA no exercício de sua prática necessita de um saber fundamental, o diálogo. O educador/a precisa ser formado/a na filosofia do diálogo (GADOTTI, 2011), por meio de sua prática pode estabelecer a possibilidade de interação entre sujeitos tão diversos, pois é na sala de aula que ele faz a mediação entre o educando, o conteúdo e a realidade apreendida.

A marca da EJA é a diversidade, a heterogeneidade e dentre os sujeitos diversos estão os jovens, que precisam ser pensados a partir do seu tempo de vida e de suas especificidades. Entretanto, o debate envolvendo a questão do sujeito ainda é algo que precisa ficar mais claro para os educadores, principalmente quando se trata da juventude quase sempre vista sob uma perspectiva negativa (DAYRELL, 2006).

A presença do adolescente, do jovem na EJA vem aumentando e em muitos casos constituem a maioria ou quase a totalidade dos alunos presentes em sala de aula. De acordo com Carrano (2007) o fato desses jovens estarem presentes nas classes de EJA gera perplexidade, incômodo, para muitos eles são sujeitos que habitam um mundo cultural e social que não coaduna com o processo de escolarização. Infelizmente essa é a concepção presente no imaginário simbólico de alguns professores. Não se pode negar que existe a dificuldade de romper com a visão de que a EJA é voltada apenas para a educação de adultos, porque:

[...] alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar. Outros, demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses (CARRANO, 2007, p.1).

Os jovens que frequentam as turmas da EJA têm em comum seus percursos escolares truncados e são aqueles que desafiaram o sistema escolar com a sua diversidade. As trajetórias tão diversas fazem com que esses docentes interroguem à docência e a pedagogia (ARROYO, 2006a), pois se contrapõem à linearidade do pensar e fazer pedagógico, negam a homogeneidade do processo. Os alunos dessa modalidade não se enquadraram na linearidade a contrapõem e a fazem se interrogar sobre suas bases teóricas.

Diante desse contexto concordo que “em vez de condenar essas trajetórias por não obedecerem aos supostos processos lineares, a pedagogia e à docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres [...]” (ARROYO, 2006a, p. 37).

Carrano complementa afirmando que para lidar com o desafio da juvenilização será preciso “caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens” (CARRANO, 2007, p.2). É necessário abandonar a ideia de homogeneizar a EJA, de conteúdos únicos e uma estrutura curricular engessada pouco interessante para o jovem.

Logo, se a EJA é composta por sujeitos diversos, heterogêneos e estamos vivenciando o fenômeno da juvenilização, como elaborar um projeto de educabilidade que considere as expectativas, interesses e os desejos dos sujeitos tão diversos? Ao refletir sobre a questão concordo com Carrano (2007), que é preciso assumir no processo educativo a radicalidade do diálogo proposto por Freire. Penso que é uma alternativa, assim como compreender eticamente o sujeito da EJA e organizar o trabalho a partir do tema gerador. Percebo que são práticas que podem contribuir para que o jovem ou o adulto se sintam mais à vontade no espaço escolar, se identifique como alguém que faz parte e que pertence a esse ambiente. Trabalhar nessa perspectiva exige que a instituição que educa esteja aberta às diferentes histórias de vida dos educandos da EJA e a “vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira” (JARDILINO; ARAÚJO, 2007, 175).

Desenvolver a prática pedagógica a partir do tema gerador pode proporcionar uma experiência de sociabilidade, de solidariedade, o diálogo franco e aberto e a participação em atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extracurricular. Além disso, traz a possibilidade de contribuir com a superação das práticas educativas tradicionais que ainda permanecem arraigadas no contexto educacional e que, infelizmente, são a base das ações educativas desenvolvidas por alguns educadores, inclusive da EJA.

O tema gerador permite que o educando seja sujeito da ação educativa, participe no processo de problematização do real, porque seus saberes de experiência feitos são reconhecidos e respeitados. Nessa perspectiva, a busca é para ampliá-los, explorar as potencialidades que o sujeito já tem e propor “[...]o desvelamento do mundo mediante o método de problematização da realidade e de uma relação dialógica” (STRECK; REDIN; ZITROSKY, 2010, p.137).

A partir das situações vividas pelos alunos são extraídos os temas geradores, porque “mais uma vez os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2005, p.31).

Para definir o tema parte-se do estudo, de uma investigação séria da realidade vivida pelos educandos, o que vai além da simples constatação e pode propiciar ao professor/a da EJA mais conhecimento sobre seus alunos. Depois de selecionar o tema, as palavras geradoras, realiza-se a codificação e a descodificação. Os educandos pensando e agindo sobre situações que estão relacionadas aos seus contextos de vida, começam a fazer a leitura de mundo. O educador com base na realidade vivida, seleciona os conhecimentos que são pertinentes, planeja ações com os educandos, juntos buscando alternativas para os problemas que lhes são apresentados.

Para isso, é preciso que o professor desenvolva uma prática pedagógica que utilize os conhecimentos trabalhados para desafiar os educandos a construir uma compreensão crítica de sua inserção no mundo. Faz-se necessário que o profissional se entenda como participe do processo de construção do conhecimento, que ensinar é muito mais que transmitir conhecimentos, é criar possibilidades para que estes sejam construídos.

O trabalho com tema gerador exige que o professor ou professora da modalidade se engaje na construção de um projeto de educabilidade para o CEJA, pensado a partir do ideário freireano, no qual a conscientização, o sonho e a utopia estão mais vivos do que nunca. Nessa perspectiva o Centro de EJA será pensado a partir da educação popular e consubstanciado numa “[...] concepção libertadora de educação, gestão participativa e cidadã. Prática pedagógica dialógica, emancipadora e interdisciplinar” (CARVALHO, 2015b, p.1).

O projeto de educabilidade do CEJA poderia ter a cultura como seu eixo organizador e a instituição se tornaria um centro irradiador dela, o que seria muito mais rico do que enquadrá-lo nos moldes de uma estrutura de escolarização rígida. É evidente que para desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva freireana, é necessário que o professor tenha uma formação específica para tal. Para tanto, carece que a coordenação pedagógica fundamente-se e desenvolva a prática pedagógica alicerçada no diálogo e na metodologia da construção coletiva da educação. A gestão da escola necessariamente passa pela democracia participativa.

O trabalho desenvolvido pela direção da escola, pela coordenação pedagógica pode contribuir com a construção desse projeto de educabilidade que tem na cultura o seu eixo fundamental. Juntos podem mobilizar os diferentes segmentos que compõem a instituição e provocar a problematização, o estudo, a reflexão e o trabalho coletivo necessários à construção dessa proposta que tem como cerne a condição humana, e é fundada numa concepção de educação libertadora que propicia a emancipação dos educandos.

A realidade objetiva exige que professores/as, diretores/as e coordenadores/as, estejam envolvidos com a transformação da escola, o que passa pela construção do projeto de educabilidade elaborado de forma coletiva. Por meio de tal projeto o intuito é: inovar, sonhar, pensar o seu currículo, saber o que a comunidade quer em curto e longo prazo para suas crianças, adolescentes, jovens e adultos. É necessário inverter a lógica, pensar a transformação de dentro da escola, unir esforços e lutar para reescrevê-la, porque “falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (SIBILIA, 2012, p.211).

Isto posto, na sequência abordo sobre a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que a atividade educativa é desenvolvida na escola tomando como referência o Projeto Político Pedagógico enquanto substrato que orienta à prática da coordenação no CEJA.

2.3 A organização do trabalho pedagógico na escola: a atuação do coordenador

Esta unidade foi tecida com o intuito de estabelecer uma compreensão teórica acerca da organização do trabalho pedagógico e da atuação do/a coordenador/a que possuem como eixo central a ação política democrática, uma vez que o objeto da pesquisa é a prática da coordenação pedagógica do Centro de EJA.

Partindo do pressuposto de que uma educação problematizadora e libertadora objetiva a emancipação das pessoas para que estas consigam se posicionar criticamente diante das práticas desumanizantes e excludentes a que são submetidas, que sejam capazes de contrapor aos valores culturais disseminados pela sociedade capitalista contemporânea. Tal pressuposto será o fio condutor da reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, discussão coerente com o objeto da pesquisa, a prática da coordenação pedagógica.

Portanto, para melhor caracterizar a organização do trabalho pedagógico e a atuação do coordenador/a nesta unidade apresento uma reflexão que aponta para uma compreensão de: escola, coordenação pedagógica, gestão democrática, formação permanente e saberes pedagógicos.

2.3.1 A escola

O/a coordenador/a independente da modalidade ou etapa do ensino em que atue vem se configurando como o organizador do trabalho pedagógico na escola. Isso me faz refletir sobre uma questão fundamental abordada por Gadotti (2008), em seu artigo *Reinventando*

Paulo Freire na escola do século XXI, que na escola existe o essencial: gente. Desse modo, a instituição que educa é um lugar especial, de encontro de gente com gente, de pessoas diversas, lugar de esperança e de amor, portanto de luta. São profissionais da educação, alunos, pais que habitam esse espaço e estabelecem relações sociais, o que torna cada instituição única.

A escola é e foi originada de uma história particular, de seu projeto e das concepções de seus agentes e “se configura como instituição social que se articula à história e ao movimento social a que pertence, ao mesmo tempo em que adota uma postura crítica diante da realidade social” (CARVALHO, 2005, p.12). Sua função primeira é a formação humana, que acontece por meio da educação como apropriação da cultura mais ampla, fundamental para que o sujeito possa compreender o mundo do trabalho. Mas para isso, é necessário conceber a educação como um direito social, e assim na busca deste entendimento recorri a Carvalho (2005), o qual compreende que:

A educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, é parte integrante do movimento da existência humana, bem como desejo de buscar e saber mais. O ser humano jamais pára de educar-se, por isso a escola, enquanto instituição da sociedade civil, através do Estado, jamais poderá se omitir em oferecer educação de qualidade sociocultural e em quantidade para todos. (CARVALHO, 2005, p. 49)

Conceber a educação a partir da perspectiva do direito implica reconhecer o ser humano como ser histórico, social e de relações, e a escola como um espaço público de formação das camadas populares. Entretanto, é preciso considerar que a instituição que educa é também espaço de contradição, que tanto pode colaborar para a manutenção do *status quo*, como para que se perpetue a negação de direitos. A luta é que se volte para a garantia da educação como um direito social, para a transformação das relações sociais, da sociedade, enfim para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.

Desse modo, não se pode deixar de reconhecer que a instituição que educa foi criada para atender a um determinado modelo de sociedade que necessitava de corpos dóceis e disciplinados e a escola era o local privilegiado para formá-los, uma vez que sua base foi constituída no modelo Kantiano, pautado na disciplina, na humanização, no adestramento e na moralidade. Uma organização baseada em concepções e práticas homogeneizantes, excludentes e discriminatórias, pensada para aquela sociedade, mas que ainda está tão presente no nosso imaginário simbólico e se constitui como forma de ordenação da escola no século XXI. A esse respeito Franco afirma que “a matriz escolar, tal qual a vivenciamos, tem sua origem nessa época: ensino disciplinar; divisão de turmas; organização serial de

conteúdos; disciplina; ordem; tentativa de um método organizador das ações docentes”. (FRANCO, 2012, p.50).

Essa forma de organização baseada num modelo do século XIX faz com que exista ainda um grande abismo entre a escola e a sociedade no mundo contemporâneo. A sensação é de que a instituição que educa não se encaixa na realidade, as formas de ser e de estar são outras, a subjetividade dos educandos tem a tecnologia como sua extensão (SIBILIA, 2012). Vivemos o tempo de uma nova subjetividade, de novas identidades, e é um desafio para o educador entender o sujeito que está na escola, pois é outro tempo, é outro ser humano. Assim, é crucial o entendimento de que se faz necessário ler os sinais do mundo e compreender a dimensão cultural do nosso tempo.

Convivemos com um modelo de Estado capitalista e “com o neoliberalismo impondo e privilegiando as relações de mercado como reguladoras da vida social, as políticas sociais, em especial, as educacionais são transformadas em alvos prediletos de intervenção e questionamento” (LIMA, 2007, p.25). Assim, a escola é reorganizada a partir de uma lógica de mercado que não favorece a democratização e tem como cerne a racionalização de recursos, que opera por meio da ressignificação dos conceitos, extraindo deles o sentido sociopolítico, portanto é um modelo inadequado à gestão da escola, pois altera a sua identidade e a do professor.

Percebe-se que ainda prevalece à concepção de educação bancária que não estimula a curiosidade epistemológica e nem o gosto pelo pensar. O importante é a quantidade de conteúdos memorizados de forma mecânica pelo aluno, porque historicamente a “educação para o povo, em certo aspecto, é pensada, oferecida e justificada pelas elites e sua intelectualidade como meio necessário aos fins a que essas capas sociais estão destinadas” (JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p.135).

Por outro lado, compreendo que a escola pública não pode tudo, mas pode alguma coisa e cabe aos educadores descobrir o que ela pode. Por isso o trabalho desenvolvido pelo/a coordenador/a pedagógico/a é mais necessário do que nunca, não se pode prescindir do fazer desse/a profissional, principalmente devido ao modelo de sociedade, de ser humano instituído pelo capitalismo e pela complexidade das relações e as novas demandas que se apresentam para a instituição que educa.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a prática do/a coordenador/a não acontece no vazio, se dá articulada a uma concepção de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação, de escola, de coordenação pedagógica, de professor e de aluno, é intrinsecamente política. Assim, espera-se que o/a coordenador/a ao desenvolver as ações formativas

estabeleça no espaço da escola uma discussão essencial com seus pares: sobre a necessidade de refletir sobre o papel da escola que desenvolve suas atividades educativas no seio de uma sociedade capitalista neoliberal, assinalada pela contradição entre humanização e alienação e que se utiliza da mídia hegemônica para impor seus valores culturais, sociais e éticos.

É preciso considerar as influências e os impactos que a sociedade altamente tecnológica provoca na nossa vida e na convivência com o outro. A impressão que se tem é que tudo mudou muito rapidamente, as formas de trabalho estão sendo alteradas, e isso aponta para a “supressão, pelo menos para a minimização do tempo de trabalho e para a drástica redução do emprego” (PARO, 2007, p.17). A questão real é que o mundo do trabalho teve sua lógica alterada. De certa forma, a realidade do mundo do trabalho influencia na maneira de perceber o processo educativo.

As mudanças atingem a escola de forma avassaladora e uma das discussões fundamentais é sobre a concepção de trabalho presente no espaço escolar. Essa realidade leva-me a perguntar: será que concebemos o trabalho como um fim em si mesmo ou como constituinte do homem histórico? Como a questão está posta no projeto da instituição? Será que o professor e os alunos se reconhecem enquanto trabalhadores? Qual o significado do trabalho na sociedade capitalista? Urge refletir sobre as situações de dominação, opressão e exclusão a que somos submetidos. Desse modo, espera-se que o/a coordenador/a atue como “um ‘par de olhos’ para refletir com os professores sobre o contexto no qual trabalham, por que trabalham, como trabalham e para quem trabalham” (MEDINA, 2013, p.34). Seu compromisso é com o sentido e o significado sociopolítico da educação.

A discussão sobre a concepção de trabalho que orienta as atividades desenvolvidas no universo escolar é fundamental. Não se pode deixar de reconhecer que a lógica predominante na educação básica é a da preparação para o mercado de trabalho: formar uma mão de obra barata, para ser massa de manobra e atender a um sistema exploratório que se alimenta da miséria humana. A realidade da escola está impregnada pelo cotidiano alienado da sociedade capitalista, que nos leva a um ativismo infundado, às práticas espontaneístas que nos aprisionam sem percebermos e, muitas vezes, não conseguimos parar para pensar nos problemas reais, por exemplo, como formar o educando para que entenda o mundo do trabalho na contemporaneidade.

Na escola é necessário refletir sobre trabalho a partir da compreensão de que é “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1983, p. 149). O conceito traduz a condição do homem como um ser histórico, que produz sua existência por

meio do trabalho, atuando sobre a natureza e a realidade para atender as suas necessidades. Entendendo-o como uma forma de mediação para usufruir do bem estar material e espiritual proporcionado pelo desenvolvimento histórico (PARO, 2007).

Pensando no bem estar, na convivência, é imprescindível refletir se na escola sabemos aproveitar o tempo livre de forma prazerosa ou o ignoramos. Cabe-nos perguntar se a instituição escola se configura em conformidade com o seu sentido histórico como espaço do ócio? De acordo com Masschelein e Simons (2013), a origem da palavra escola, vem de *skholé* que significa lugar do tempo livre, do ócio, da suspensão, enfim um lugar para pensar. A escola pública portanto é o espaço do ócio para todos, local no qual o tempo precisa ser aproveitado para se ensinar a pensar, a refletir de forma crítica, para dialogar e estimular a curiosidade, para se gostar do conhecimento.

Tal processo requer que o tempo da instituição que educa esteja desatrelado da lógica de mera transmissão de conteúdo, de fragmentos de informação e do ativismo descontextualizado do processo histórico-social. Não podemos continuar a desconsiderar que para a maioria de nossos alunos das camadas populares a escola se configura como um dos poucos espaços sociais que possibilita a convivência e a constituição da identidade. Daí a necessidade de que a mesma se torne cada vez mais um lugar de conhecimento, que inclua o educando e que possibilite a ele a apropriação da cultura mais ampla, para isso, o processo pedagógico deve tomar o aluno como sujeito (PARO, 2015), educando para a rebeldia, para que se torne outra gente.

É na formação que temos que pensar, dialogar sobre como fazer para que a instituição que educa se assuma cada vez mais como um espaço do tempo para pensar. Da sedução para que o aluno goste do conhecimento, queira estudar. Não há receita para isso, talvez o diálogo, a reflexão coletiva, o estudo se constituam como um caminho para construir uma educação popular na escola pública, democratizadora do ócio (CARVALHO, 2014).

Para isso a instituição que educa tem que ser um lugar de alegria, lugar de se fazer política, pois o espaço é composto por diferentes pessoas que buscam fazer o melhor, nem sempre tendo êxito, mas sempre tentando (GADOTTI, 2008). A escola precisa ser mais que um espaço físico, espera-se que seja “[...] acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve” (GADOTTI, 2008, p.93). A instituição não é uma ilha, está envolvida pelo projeto social, econômico e político vigente. A sociedade está sendo, e é fundamental que o/a coordenador/a problematize com os seus pares sobre a especificidade do momento em que vivemos, sobre a escola como um lugar de convivência

com o diverso, permeada pelo respeito e a tolerância, pois é com a ajuda do outro que me completo, com seu auxílio vou superando a minha incompletude.

Na EJA essa é uma reflexão inadiável, espera-se que se torne conteúdo da formação, pois a característica da modalidade é a diversidade. Lidar com o diverso constitui-se como um desafio para todos os profissionais da educação. É importante que a questão seja estudada, discutida que se dialogue sobre ela durante os momentos formativos que acontecem na escola. Para trabalhar com a diversidade existente na instituição o/a coordenador precisa, “além da formação pedagógica, do conhecimento de outras áreas (antropologia, filosofia, linguística, sociologia) e do aprofundamento de outros temas (agressividade, sexualidade, morte, raça e gênero)” (MEDINA, 2013, p.25).

Por outro lado, vale ressaltar que para o exercício da função de coordenação é fundamental que o/a profissional tenha conhecimento da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, que organiza, direciona e dá sentido aos espaços nos quais as práticas educativas acontecem (FRANCO, 2012). Na escola são diferentes vozes, cosmovisões que convivem em um mesmo espaço, é lugar de diálogo e de desenvolvimento da consciência crítica. Daí a necessidade de que o trabalho seja organizado a partir dos conhecimentos da Pedagogia, de forma democrática e coletiva, pensado “com” e “não” para, pois o que se almeja é uma “formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor” (PARO, 2007, p.19).

É fundamental que o/a coordenador/a tenha compreensão da importância da Pedagogia para a organização do trabalho na escola. Também é necessário que desenvolva a percepção de que ele/ela sozinho não pode ser encarregado de ordenar o trabalho pedagógico, haja vista que os responsáveis por esta ordenação é todo o “[...]conjunto dos trabalhadores da unidade escolar como autoridades pedagógicas em que todos se constituem, neles incluído o supervisor por sua participação e por suas competências específicas[...]" (SILVA JÚNIOR, 2013, p.93).

2.3.2 A coordenação pedagógica

A prática do/a coordenador/a pedagógico/a vem ganhando legitimidade e reconhecimento junto aos docentes, seu trabalho é dotado de uma especificidade, que está relacionada às oportunidades de estudo e a organização do trabalho na escola. Entretanto, é

um/a profissional que luta para romper com as resistências, superar os obstáculos e dar unidade ao projeto da escola.

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico para que as ações referentes às questões do ensino e aprendizagem se desenvolvam de modo fundamentado e articulado faz-se necessário ação do/a coordenador/a para ordenar o cotidiano da escola, tendo como pano de fundo a educação como prática da liberdade, pois seu fazer é permeado pelo compromisso ético-político com a educação das camadas populares.

Vale ressaltar que o/a coordenador/a não é o único responsável por organizar o trabalho na escola, mas essa é uma de suas principais tarefas. Ele lidera esse processo no espaço da instituição que educa pela competência e pelo compromisso com os interesses coletivos. A liderança compõe a natureza de suas funções, é intrínseca à função. Porém, liderar não significa mandar, mas dialogar para que o pedagógico possa fluir (SILVA JÚNIOR, 2013).

Entretanto, o/a coordenador/a para desenvolver o seu trabalho luta contra a representação da sua função que foi construída por seus pares ao longo da história. A figura do/a supervisor/a escolar ainda permanece no imaginário de alguns educadores, sendo relacionada ao poder e ao autoritarismo, o profissional é concebido com um fiscalizador que desenvolve uma prática associada a aspectos administrativos, burocráticos ou tecnicistas, dotada de neutralidade. Por isso, concordo com Silva Júnior (2013, p.93) que “poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto as condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar”.

Essa forma de conceber a coordenação pedagógica se relaciona a gênese da função, pois historicamente algumas das atribuições do/a coordenador/a estão relacionadas a outras funções e cargos. Nessa trajetória histórica tivemos a inspeção escolar figura que surgiu no século XVII e que desenvolvia uma atividade associada à perspectiva fiscalizadora. Em 1950 surgiu a supervisão escolar função também marcada pelo aspecto fiscalizador. Com a LDB 5692/1971 se integrou a função de inspeção e de supervisão escolar. Assim, o supervisor passou a ser responsável pela fiscalização e orientação pedagógica (DOMINGUES, 2014).

Mas com a redemocratização do país, a elaboração da CF de 1988, com a luta dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade e com a escola sendo cada vez mais reconhecida como local de formação do professor. Esses fatores contribuíram para que a supervisão escolar fosse adquirindo um novo sentido e uma outra conformação, a de “[...] propositora e articuladora da formação, da organização, mobilização e avaliação do projeto

político pedagógica da escola” (CARVALHO, 2014, p.5), profissional que desenvolve um trabalho ‘com’ os professores e que passou a ser nomeado coordenador/a pedagógico/a.

É nesse movimento que a função do/a coordenador/a pedagógico/a se configura, acontece e ganha contornos específicos. O mundo da vida traz novas demandas e diferentes atribuições que contribuem para ressignificar o papel do/a coordenador/a, fazendo com que ele se estabeleça como um/a profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação docente que acontece na escola (DOMINGUES, 2014).

O/a coordenador/a na nossa realidade é um/a professor/a que desenvolve uma atividade docente na escola e que se colocou à disposição do trabalho que os educadores realizam com os alunos, por isso seu compromisso é com o trabalho pedagógico da escola (CARVALHO, 2008). A posição que ocupa na gestão da escola lhe permite ver a sua realidade por uma outra perspectiva e ao mesmo tempo o professor em sala de aula com suas expectativas, necessidades, desejos e sonhos. Por isso, sua prática está relacionada à ordenação, à compreensão e à transformação da prática educativa.

Considerá-lo/a como responsável pela ordenação do trabalho pedagógico não significa que este/esta deva ter domínio e conhecimento dos conteúdos e metodologias de todas as disciplinas. Até porque não há como ele/ela saber tudo, é preciso que o/a profissional ajude o professor a transformar os saberes das áreas em conhecimento escolar, visto que “a contribuição do trabalho do coordenador da escola está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didáticos-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p.114).

Para isso, é fundamental que o/a coordenador/a adote o PPP como guia do trabalho que desenvolve, para que tenha claro os objetivos da escola, suas finalidades e o que é preciso e como fazer para atingi-los.

O/a coordenador/a é concebido nessa pesquisa como aquele que aponta o caminho, conduz e lidera o coletivo na direção daquilo que é almejado por todos. O trabalho que o profissional desenvolve:

[...] busca a elaboração de uma nova visão de mundo[...]. Não conseguirá isso, sozinho, evidentemente, e é a própria impossibilidade da ação individual que deverá orientá-lo para a necessidade do trabalho coletivo e do respeito às necessidades da maioria”. (SILVA JÚNIOR, 2013, p.96).

Para tanto, seu fazer tem que ser orientado pela humildade, solidariedade e a tolerância, pela capacidade de se colocar no lugar do outro, de respeitá-lo e de entender que posso também aprender com o outro. Isso é fundamental para que se estabeleça o trabalho

coletivo, para que a escola se constitua como espaço privilegiado da formação permanente do educador.

É importante destacar que tenho a compreensão de que o/a coordenador/a pedagógico/a não é o salvador/a ou o redentor/a da educação. Entendo que sozinho/a o/a mesmo/a não poderá resolver todos os problemas da escola. A intenção também não é a de supervalorizá-lo/a, pois a organização do trabalho pedagógico, o projeto de formação e o PPP se fazem numa construção coletiva. Contudo, o trabalho desenvolvido por esse/a profissional é indispensável, visto que este/a reflete, dialoga e atua junto com todos os profissionais da educação da escola e assim pode, construir coletivamente alternativas para tornar a instituição mais alegre, inclusiva, e democrática. Contribuindo para a construção de uma educação com qualidade social para as crianças, para os jovens e para os adultos, que poderão se engajar nos diferentes espaços sociais e contribuir para a sua transformação.

Reconheço que para alguns/mas coordenadores/as pedagógicos/as ainda “falta clareza do que significa ser um formador de professores, [...] conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação” (CLEMENTI, 2002, p.56). Por não haver esse entendimento, procuram justificar a sua presença na escola desenvolvendo diversas tarefas, principalmente aquelas relacionadas ao administrativo.

O/a coordenador/a nesse contexto pode se tornar um tarefeiro, sujeito do fazejamento, que age de forma espontânea e sem planejamento, postura que contribui para a subcompreensão de suas reais funções. O/a profissional vive em situação de conflito, lida com a dimensão pedagógica, administrativa e organizacional da escola. As suas atribuições são inúmeras, o que pode fazer com que não atue de forma satisfatória na condução dos processos formativos na instituição que educa e isso poderá frustrá-lo.

Desse modo, o/a coordenador/a se vê diante da falta de uma identidade profissional consolidada, pois falta clareza quanto as suas reais funções. O que traz consequências para sua atuação, a organização do trabalho pedagógico é prejudicada, impactando no objetivo maior de suas ações frente à melhoria da qualidade da aprendizagem. A falta de entendimento das reais funções do/a coordenador/a é um desafio posto não apenas para o/a profissional, mas que precisa ser enfrentado pelo coletivo escolar, que ainda carece de compreensão sobre as reais atribuições do/a coordenador/a. É preciso repensar, discutir e dialogar sobre essa questão com todos os profissionais da escola, pois o resultado dessa descaracterização do trabalho do/a coordenador/a é o esvaziamento do pedagógico (CARVALHO, 2008).

Por isso, é urgente e necessário o reconhecimento de que o/a coordenador/a é um agente que exerce um papel fundamental para que o professor desenvolva uma prática bem-

sucedida, especificamente quando o/a coordenador/a assume que suas funções estão relacionadas ao pedagógico e se posiciona de forma crítica e reflexiva diante da multiplicidade de funções que lhe são atribuídas no cotidiano da escola, por isso, concordo que “uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor” (SILVA JÚNIOR, 2013, p.103). E hoje se constitui como uma responsabilidade do/a coordenador/a.

Ademais, há que se considerar que o/a coordenador/a pedagógico/a desenvolve sua prática em meio a um cotidiano escolar marcado por urgências, relações sociais e de poder. O ambiente escolar é dotado de uma natureza relacional, mas ao mesmo tempo é um espaço de práticas sistemáticas de produção de ideias e conhecimentos. E por isso, é fundamental ao/a coordenador/a o entendimento de que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 2015, p.132). O/a coordenador/a coordena pessoas, por isso colabora com a ordenação de suas necessidades, suas aspirações e desejos, e o seu desafio é catalisar tudo isso, atendo-se à finalidade da escola que é a aprendizagem.

Por conseguinte, o seu trabalho é complexo, envolve o outro. Assim, “o coordenador precisa conhecer e valorizar a trama de relações interpessoais nas quais ele, o coordenador e seus professores interagem” (ALMEIDA, 2002, p.70). Para isso, o profissional tem que se expressar por meio de um diálogo franco e aberto, que envolve eu com tu, que pressupõe humildade, capacidade de abertura para conhecer o outro e compartilhar o conhecimento, que seja um estímulo à curiosidade epistemológica. Para que se estabeleça uma relação de confiança e respeito com a equipe contribuindo com a constituição de um ambiente no qual as diversas opiniões possam ser expressadas e para que a tomada de decisões seja coletiva.

Dessa forma, coordenar envolve a mediação dos conflitos, a liderança humilde e a proposição de mudanças de uma forma não autoritária. Porque o/a profissional está em permanente relação com diferentes grupos, daí a necessidade de um trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais enquanto condição para realizar o seu trabalho (ALMEIDA, 2002). A prática do/a coordenador/a exige que ele/ela conheça os grupos que estão presentes no espaço da escola, quais são suas características e demandas. O/a profissional vai identificando quais necessidades devem ser atendidas por ele, pois cada um dos grupos possui características e exigências particulares com relação ao/a coordenador/a e estas são determinantes na configuração do seu papel.

Portanto, (re)conhecer os diferentes grupos, implica o entendimento de que os mesmos criam vínculos que são permeados pelo poder. A escola não é neutra, é intrinsecamente

política sendo um espaço de poder, é “[...]um lugar de embates, de jogos do poder, tensões e de contradições que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas” (DOMINGUES, 2014, p.121). O/a coordenador/a ao organizar o trabalho pedagógico, a formação docente e promover a ação coletiva para a construção do PPP, precisa considerar que essas questões podem interferir e até mesmo comprometer o resultado do trabalho que desenvolve.

Assim, o que se espera é que o/a coordenador/a consiga estabelecer uma relação dialógica com os atores presentes no espaço da escola, pois esta é uma prática fundamental a natureza humana e a democracia, sendo uma exigência epistemológica (FREIRE, 2001). Ao consubstanciar sua prática na dialogicidade, opta por um caminho que pode possibilitar o exercício de poder de forma mais democrática, mobilizar para a mudança e para que os professores organizem seu trabalho de acordo com as finalidades propostas no PPP. Dessa forma, a prática do/a coordenador/a pedagógico/a precisa ter como princípio organizador dos processos educativos à gestão democrática.

2.3.3 Gestão democrática

A organização do trabalho na instituição que educa precisa estar fundamentada em um processo democrático e coletivo que pressupõe a democratização da vida da escola, o que requer o necessário entendimento de que a democracia precisa ser compreendida a partir de um:

[...] sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício para a liberdade social, englobando todos os meios e esforços que utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos, com base em valores construídos historicamente [...]. (PARO, 2007, p.17).

Em relação a organização do trabalho pedagógico a teoria e a prática de Paulo Freire podem contribuir, e muito, para a reflexão sobre a democratização da escola. Para o autor o processo é consubstanciado num projeto de educação, que visa à prática da liberdade e da emancipação humana, que tem a esperança e o amor como bandeiras de luta para a reconstrução de outro mundo possível. Democratizar a escola na concepção freireana é uma ação associada com o trabalho coletivo pautado na dialogicidade e na participação do sujeito na tomada de decisão, esse é o “caminho possível de reinvenção da escola” (FREITAS, 2004, p.187).

Para que a democratização da escola seja um processo real é fundamental que não apenas se fale em democracia, mas que se tenha oportunidades para vivenciá-la, visto que a prática de governo da escola está diretamente relacionada com o processo de formação,

ensino e aprendizagem, expressando uma postura que reflete a opção política. A forma de gestar a instituição não acontece no vazio, denota uma concepção de poder, de educação, de ser humano e de sociedade.

Não se democratiza uma escola a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 1991), nem por meio de decretos e portarias. A construção de uma escola com identidade democrática “se institui na correlação de forças da identidade de seus educadores” (FREITAS, 2004, p.114). Nesse sentido, é fundamental democratizar as relações que acontecem dentro e fora de sala de aula, a forma de organizar o ensino, o currículo, a construção do PPP, a formação do professor e do aluno. Há que se pensar em como formar o aluno para que ele saiba se posicionar criticamente diante deste modelo de democracia que está posto. Para isso diretor, coordenador e professor precisam compreender que vivemos num modelo de Estado capitalista, que vem moldando a nossa forma de pensar a democracia.

Nesse contexto se compreende que a principal falha da escola pública - na dimensão social - é não educar para a democracia (PARO, 2007), mesmo diante dos problemas e contradições presentes na sociedade brasileira. Uma sociedade democrática necessita da ação consciente e conjunta de seus cidadãos. É paradoxal que a instituição que educa ainda resista a uma formação democrática, uma vez que esta última se constitui em um componente fundamental da qualidade de ensino. O fato de vivermos em sociedade, nos relacionarmos uns com os outros nos possibilita a compreensão de que “não é possível conceber uma educação pública de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola, o que significa, em última análise, educar para a democracia [...]” (PARO, 2007, p.24).

Nesse entendimento, educar para a democracia implica a construção coletiva de um projeto de educabilidade que incorpore a dimensão individual e social na formação do sujeito, que ultrapasse a educação dual, burguesa que persiste no mundo contemporâneo e que forme o ser humano com capacidade de pensar criticamente o mundo, de se posicionar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige a sociedade.

Em suma, uma educação que propicie a formação integral englobando o individual e o social. É preciso pensar a organização do trabalho na escola, a formação a partir desse ponto de vista e para isso, o/a coordenador/a pedagógico/a tem que se assumir como um intelectual, um “aprendiz-ensinante” (CARVALHO, 2005), um estudioso da Pedagogia. Trata-se de um agente que auxilia aos professores a construir os seus saberes pedagógicos, a (re)pensarem os processos de ensino e de aprendizagem e se assumirem como intelectuais.

Diante disso, é fundamental a democracia enquanto componente intrínseco à educação de qualidade, reconhecido por educadores e movimentos sociais que têm como uma de suas bandeiras de luta a democratização da escola pública.

Nesse sentido, temos a CF/1988, a LDB/1996 e ainda o PNE aprovado em 2014, documentos que trazem a gestão democrática como um princípio constitucional que organiza a escola pública. Os referidos dispositivos oferecem autonomia aos sistemas de ensino para definirem de acordo com suas especificidades as formas de implementação da gestão democrática, com a participação coletiva de toda a comunidade escolar e local.

Logo, é fundamental o entendimento de que a gestão democrática é constituída por vários elementos, a começar pela participação coletiva da comunidade escolar, criação e efetivação de mecanismos de caráter consultivo e deliberativo, como o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, o Grêmio Estudantil e também o Conselho Fiscal e outros. Ainda está incluso o processo de escolha do dirigente escolar, a participação coletiva na construção do PPP que é o documento que define a vida da escola.

Organizar o trabalho na instituição que educa envolve o fazer pedagógico e o político, porque de acordo com Freire (2015) a educação é um ato político, requer posicionamento, compromisso coerente e ético dos profissionais da educação. Devido a não neutralidade do ato educativo as ações desenvolvidas nesse espaço expressam interesses, princípios e compromissos, envolvem seres humanos e a tomada de decisão para que os fins sejam atingidos. Nesse entendimento muitos educadores, sindicatos e movimentos sociais consideram que a forma mais democrática para escolha do gestor escolar é a eleição. Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de escolha do diretor está associado à democratização das relações escolares, sendo, portanto, elemento da gestão democrática. A eleição não garante à democratização, entretanto é parte da luta pela qualidade da educação.

Assim, na Escola Cidadã, os profissionais da educação têm o dever ético de defender a eleição para diretor, mas é imprescindível fortalecer os mecanismos de caráter participativo, deliberativo como os conselhos escolares e assembleias. Nesta perspectiva, para que a gestão democrática aconteça de forma plena torna-se necessário, que se estabeleça o exercício de aprendizagem da convivência com o outro, o respeito às diferenças, o ouvir e abrir espaço para as diferentes vozes se manifestarem. Não se pode desconsiderar que esse processo é permeado por conflitos, dissensos e negociações, se constitui como um espaço de discussão e diálogo permanente e horizontalizado, de decisão dos coletivos escolares.

A gestão democrática é um processo político, que corrobora para a instituição de uma nova cultura na escola, a da participação, aqui entendida na dimensão proposta por Lima

(2007, p. 67) como uma “pedagogia da participação” que não é “um acessório para ser usado somente em algumas ocasiões, mas um estilo de vida, adotado e incorporado pelas pessoas e que deve ser resultante de um longo e árduo aprendizado”. E nessa construção a equipe gestora da escola tem uma grande responsabilidade, que é a de despertar o desejo dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e da comunidade para a participação, mas não apenas para que concordem com o que já foi decidido, para se posicionar de forma crítica, a fim de que exista o engajamento nos processos de tomadas de decisão coletiva.

Um dos elementos envolvidos no processo é o diretor, que no Estado de Mato Grosso é um professor indicado pela comunidade escolar de cada unidade de ensino. Eleito por meio da votação direta, todo esse movimento é amparado pela Lei 7.040/1998 SEDUC/MT, que estabeleceu a gestão democrática do ensino público estadual.

Além do diretor, outro elemento diretamente implicado na democratização da escola é o/a coordenador/a pedagógico/a, que é um professor licenciado em qualquer área do conhecimento, eleito pelos seus pares mediante a apresentação de um plano de ação. O/a profissional tem compromisso com o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição e suas principais atribuições estão descritas no dispositivo legal que regulamenta sua função na escola pública de educação básica da rede estadual, o qual se trata da Lei Complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004.

Tanto o/a coordenador quanto o diretor da escola são os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e precisam ter a compreensão de que a gestão e a coordenação possuem como substrato a concepção de educação, do pedagógico e de avaliação, que são elementos fundamentais na formação do sujeito. O ato de gerir democraticamente a instituição que educa relaciona-se com o processo de formação, com o ensino aprendido e explicita uma postura que reflete a opção política.

Considero fundamental que coordenador/a e diretor organizem o trabalho na escola a partir do entendimento de que a mesma é feita de gente, de sujeitos históricos e como tal, suas ações têm que contemplar o humano e sua formação, portanto, não se pode perder de vista de que a educação é o fim a que devem servir (PARO, 2015). O administrativo tem que contribuir para o desenvolvimento da dimensão pedagógica, para que a finalidade da instituição seja atingida.

Na escola é preciso que todos tenham a compreensão de que o trabalho administrativo é um componente do trabalho pedagógico. Esse entendimento é fundamental para ordenação do trabalho na instituição, para tanto é necessário que se organize a confluência das subjetividades presentes nesse espaço a partir dessa lógica (SILVA JÚNIOR, 2013).

Diante disto, considero que:

A questão central é que a governação democrática na escola precisa ser compreendida como instrumento mobilizador e catalisador da organização do trabalho pedagógico, porque tem implicância direta com o Projeto Político Pedagógico e gestão do ensino na sala de aula. (CARVALHO, 2015a, p.5).

A organização do trabalho na escola tem que estar voltada para que o pedagógico aconteça. Por isso é que o/a coordenador/a tem que pensar na finalidade pedagógica da sua ação, a prevalência não pode ser do administrativo. O fazer administrativo tem que possibilitar que o fazer pedagógico flua, os educandos precisam ter sucesso em suas aprendizagens, que é responsabilidade de todos na escola.

Desenvolver uma prática que objetiva a aprendizagem dos educandos exige que o/a coordenador/a organize o trabalho de forma democrática. Para tanto, é necessário que o profissional seja democrático, que conceba a democracia como um processo dinâmico que permeia a vida do sujeito, algo a ser aprendido, construído e “não é algo dado, pronto, instituído, mas uma prática a ser construída e conquistada” (LIMA, 2007, p.13). Ao realizar as suas ações necessita da compreensão de que na escola não se decide as coisas sozinho, há todo um grupo de pessoas que age e pensa de forma diferente, que tem o direito de se posicionar, de ser ouvido e respeitado.

Participar do processo de democratização da escola constitui-se em um aprendizado político, social e cultural, uma experiência única que possibilita vivenciar a democracia de forma diferente e não apenas representativa. Esta participação exige do sujeito o envolvimento, o comprometimento individual em função de um projeto coletivo, o que contribui para a formação da consciência crítica, que pode ampliar o nosso “olhar” para compreendermos a necessidade da participação do outro nesse movimento, uma vez que a luta é coletiva e tem uma finalidade maior a concretização de condições para que a gestão democrática se efetive no espaço da escola.

Nessa dinâmica a constituição do sujeito autônomo é crucial, o que requer uma educação que proporcione o exercício da autonomia, assim como, um processo de formação permanente centrado na escola, que tenha como eixo norteador a construção da autonomia dos profissionais da educação. Portanto, o dilema da gestão democrática consubstanciada à prática da coordenação pedagógica é de como posso possibilitar que o educando se constitua como sujeito autônomo, se enquanto educador não exerço a minha autonomia.

Para que aluno e professor possam se constituir como sujeitos autônomos, a escola precisa conquistar a sua autonomia, o que não significa que ela será soberana. A autonomia da

instituição que educa é relativa e está diretamente associada à elaboração do seu PPP. E o PPP “para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo, como seu modo de organização” (SILVA JÚNIOR, 2010, p.232), porque o documento precisa expressar as proposições aprovadas pela comunidade escolar.

Conseqüentemente, o trabalho coletivo é condição preliminar e necessária a organização e elaboração do projeto da escola. É uma alternativa para romper com o individualismo e o isolamento que estão diretamente relacionados à prática docente. É um componente da construção da autonomia da instituição que educa e substrato para a consolidação da escola cidadã.

Para que se organize as ações na escola de forma democrática segundo Carvalho (2006), é necessário que todos os profissionais tenham disposição para inventar os seus próprios caminhos de formação continuada e de gestão, tendo como princípio o respeito, a cultura e a construção coletiva do sujeito social.

Nesse processo o/a coordenador/a pedagógico/a exerce liderança, sua participação é fundamental, porque é o “gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas [...]” (DOMINGUES, 2014, p.140). Isso requer que o/a profissional se reconheça, se compreenda e se posicione enquanto líder do movimento na escola, o que pressupõe o entendimento de que a prática da coordenação se constitui como um processo de aprendizagem permanente, que não pode ser atribuída apenas à titulação profissional. A liderança que ele exerce tem relação com sua competência política e pedagógica para envolver os profissionais da educação na organização do trabalho pedagógico, nos processos formativos.

Nesse processo, assume-se que a função precípua do/a coordenador/a pedagógico/a é ser o/a mediador/a da formação permanente centrada na escola elemento básico de uma gestão pautada em princípios democráticos e da garantia do direito à educação de qualidade.

2.3.4 Formação permanente

A formação permanente é “condição necessária para que se radicalize a gestão democrática da escola, em seus três aspectos fundamentais: democratização das relações de participação e decisão; [...] do conhecimento como instrumento de humanização e [...] do acesso a direitos sociais” (FREITAS, 2004, p. 144).

É essencial pensar a formação que acontece na escola a partir do legado de Paulo Freire, seu pensamento nos desafia a constituir uma práxis educativa libertadora (FREITAS,

2004), ação consciente e comprometida com a opção político pedagógica progressista, com o pensar certo. Sua assunção relaciona-se a uma identidade profissional progressista, que pode construir uma competência técnico-pedagógica, oriunda do trabalho coletivo, orientada para o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória.

Nessa dimensão, a formação permanente centrada na escola precisa estar cingida numa concepção de educação que tem como substrato a condição humana, a inconclusão e a incompletude, proporcionando aos educadores a renovação de seu compromisso com a finalidade maior da escola, a formação de um sujeito crítico capaz de entender a sociedade que está posta, de se engajar e agir na luta por um “outro mundo possível”.

Desse modo, há um entendimento de que o fato de ser o formador dos profissionais da educação na escola seja uma ação muito complexa, constitui num grande desafio para o/a coordenador/a, porque não é, nem nunca foi fácil, formar educadores, sempre foi e será uma tarefa difícil, trabalhosa, mas ao mesmo tempo é provocante e que desperta diferentes sentimentos.

O que fazer é árduo, exige que o/a profissional seja um estudioso/a, que possua compromisso com o conhecimento, que preze pela sua autoformação e que tenha uma formação alicerçada em sólidas bases teóricas, que abranja as teorias da educação e conhecimento da realidade na qual e sobre a qual se vai atuar (CARVALHO, 2005). Requer que o/a coordenador/a tenha compromisso com a participação nas formações ofertadas pela rede, tendo um posicionamento crítico, para que consiga refletir, pensar sobre o sentido e o significado da educação, da formação permanente do professor, da coordenação pedagógica. Por isso, é fundamental “[...] ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social” (DOMINGUES, 2014, p.27). A formação contribui na sua constituição identitária, para a compreensão crítica e definição de suas funções.

Para que o/a coordenador/a faça um bom trabalho é necessário investir na própria formação. Porque um/a bom/boa professor/a, não necessariamente se transforma em um/a bom/boa coordenador/a, num passe de mágica, as exigências são diferentes para o exercício de cada função. Porém, para o desenvolvimento profissional de melhor qualidade, ambos precisam se apropriar do conhecimento da Pedagogia, ter uma razoável compreensão dos saberes pedagógicos. Daí a necessidade do estudo, da formação e da socialização de saberes, como algo fundamental na constituição do/a profissional.

O/a coordenador/a, além da formação teórica dos pressupostos da Pedagogia, forma-se também na prática, é preciso experienciar a função, ao vivenciá-la na ação ele/ela também aprende, desenvolve novos saberes, porque “[...] quem forma se forma e re-forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p.25). O/a professor/a vai se constituindo como coordenador/a ao refletir sobre sua prática, ao avaliá-la e se autoavaliar. Ao “[...] questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores na escola” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p.57).

Nesse processo, é fundamental o entendimento de que a prática do professor é substrato para que o/a coordenador/a construa o seu fazer. Entendo ser fundamental que ambos se reconheçam enquanto trabalhadores do ensino, e se assumam como protagonistas do processo de formação, com a consciência de que todos são sujeitos diferentes, mas que ao trabalharem juntos irão desenvolver uma identidade profissional.

O ato de formar professores está diretamente envolvido com a mudança e o/a coordenador/a pode ser um dos agentes de transformação da/na escola (ORSOLON, 2002). É importante frisar que a mudança da escola defendida nessa pesquisa é alicerçada nos pressupostos da Educação Popular na escola pública na perspectiva da educação cidadã pensada por Freire (2015), Gadotti (1995, 2010), que forma para e pela cidadania. A instituição que educa nessa dimensão se assume como um centro de direitos e deveres coerente com a liberdade, espaço de valorização dos saberes dos educandos e educadores, nela se vivencia a experiência tensa da democracia.

Pensar a educação a partir dessa perspectiva implica o reconhecimento de que o/a coordenador/a luta contra algo que é endêmico principalmente entre os educadores: a resistência à mudança (IMBERNÓN, 2009). Porque mudar é um processo que exige adesão, o repensar das nossas concepções e posturas. Nessa dinâmica é fundamental o compromisso do/a coordenador/a ao organizar a formação centrada na escola proporcionar à reflexão sobre a necessidade de transformação das práticas. Porque quem não se dispõe a mudar não tem possibilidades de modificar o seu fazer. Dessa forma, é necessário refletir sobre a concepção de educação que ainda domina a prática educativa, que tem como base teórica o modelo transmissivo de conteúdos e informações. Essa questão tem que se tornar conteúdo da formação porque “educar não é apenas explicar a lição, ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado [...]” (PARO, 2015, p.49).

Assim, espera-se que a formação propicie o diálogo e a reflexão sobre os sistemas de ensino e as políticas públicas educacionais que estão embasadas numa concepção estreita de

educação (PARO, 2015). É vital a discussão, o pensar sobre as políticas educacionais que impõem um sistema de avaliações externas para escolas e provocam a ressignificação do verdadeiro sentido e significado da educação.

O diálogo a respeito das políticas é um conteúdo fundamental da formação, que poderia ser objeto de discussão e estudo, uma oportunidade preciosa para compreender e produzir uma crítica fundamentada, propositiva acerca das referidas políticas. Entender o que está posto requer o reconhecimento de que a escola “transmissora” de conhecimento não atinge a sua finalidade, que é a formação do cidadão pleno, com capacidade para exercer sua cidadania.

Se na escola queremos uma formação crítica na qual o educando seja sujeito, é imprescindível que se conceba e se vivencie a educação como prática social, compreendê-la na dimensão da cultura, porque é aí que ela acontece (PARO, 2015). Nessa perspectiva, o educando é concebido como sujeito. O que exige que o professor esteja atento ao que afirma Paro (2015, p.49), de que o aluno “só se educa se quiser”. É algo que necessita ser considerado pelo/a coordenador/a pedagógico/a, pois é corresponsável pela aprendizagem do educando.

Assim é necessário entender o mundo que está posto, pensar e construir uma formação que origine um outro sujeito, mais humano e solidário, o que exige estudo, formação permanente coletiva e auto formação. Formar-se não é uma tarefa fácil, ao contrário, é árdua, uma luta contra si mesmo, porque o ato de conhecer provoca o rompimento de posturas que estão arraigadas, para que o indivíduo possa se apropriar do conhecimento, o que exige mudança. Ao se encharcar de conhecimento, mergulhar em suas ‘águas’ o ser humano não será mais o mesmo, passará a olhar a realidade a partir de uma outra perspectiva, altera-se a forma de ver o mundo e a si mesmo.

Nesse sentido, a formação não é um processo tranquilo envolve resistência ao estudo e a mudança, pois ainda temos educadores que possuem uma concepção de formação pautada no pragmatismo, no senso comum, para eles o que é fundamental é a prática, destituída de teoria ou com o mínimo possível dela. É o que Freire (2015) chama de ativismo infundado. Nessa perspectiva, o conhecimento é modificado em sua essência, retira-se a teoria, como se fosse possível existir prática sem teoria. É uma forma individualista de pensar a formação, que se constitui como um obstáculo para pensar e desenvolver a prática educativa voltada aos interesses coletivos, sociais e a formação humana.

A concepção da formação como uma prática dissociada da teoria e da educação como transmissão de conhecimento, são dois grandes desafios que estão postos para o/a

coordenador/a, porque são conceitos que estão arraigados na cultura da escola. Romper com eles não é algo simples, pois envolve abertura ao estudo, a formação coletiva, ao diálogo e a construção de um projeto de escola assentado numa concepção mais ampla de educação.

O/a coordenador/a ao realizar o seu trabalho tem que considerar as resistências, a falta de coerência presentes no espaço da escola que impedem o desenvolvimento do profissional docente. Ao fazer esse enfrentamento passa por “[...]experiências da correlação de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.), e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto de formação” (DOMINGUES, 2014, p.122).

Ao lidar com as resistências é importante que o/a coordenador/a identifique os motivos que contribuem para sua existência, que podem ser vários: a chegada de novos membros na equipe, aspectos relacionados a crenças e valores dos professores envolvidos, o grau de experiência dos professores, dentre outros. O/a profissional precisa refletir, pensar sobre como tratar essas questões, antes de propor as ações formativas. É necessário o entendimento de que é não é possível agradar a todos, mas se pode ser respeitado pelo trabalho que desenvolve (DOMINGUES, 2014).

Desse modo, o/a coordenador/a nos momentos de formação pode provocar a reflexão sobre uma questão essencial “a qualidade do ensino passa pela lógica de que para o professor ensinar, não basta experiência, tem que estudar. [...] Pode-se concluir, pois que não há educação de qualidade, tampouco um bom professor, se ele não estudar” (CARVALHO, 2005, p.89). Cabe a todos os profissionais da educação buscar o estudo, a formação, e em especial o professor porque lida diretamente com o conhecimento, com a formação do ser humano e como sujeito histórico também precisa ser educado.

O professor para desenvolver à docência com qualidade necessita ter um compromisso ético, político com a sua formação, há que se ter coerência, não posso ajudar o educando a superar a sua ignorância se não procuro superar permanentemente a minha (FREIRE, 2015). Nessa perspectiva também o diretor da escola tem que ter a mesma coerência, o mesmo compromisso. Não pode utilizar o discurso que o professor tem que estudar, participar da formação que acontece na escola se ele mesmo não participa. A participação do diretor na formação é imprescindível: “um aspecto significativo para ser pensado é que o salto de qualidade social da escola ganha importância e vida quando o gestor – diretor – envolve no processo de estudo e formação com os professores” (CARVALHO, 2014, p.1).

Logo, envolver-se na formação significa ainda que o diretor “[...] como articulador do trabalho escolar, deve favorecer a construção do trabalho coletivo, criando múltiplos espaços

de formação no interior da unidade escolar” (LIMA, 2007, p.99). Isso se constitui enquanto ação indispensável porque o mundo mudou e como não poderia deixar de ser a escola também mudou. Perante esse cenário, a formação inicial não é suficiente para o educador lidar com a complexidade do ato educativo.

A educação acontece na vida, e é no movimento do exercício da prática que a formação tem que acontecer. É no agir que surgem as questões que nos mobilizam, impulsionam à reflexão e ao estudo, a teorização e ao diálogo coletivo na busca de ações que possibilitam a superação dos problemas. Por isso, a formação tem que ser permanente centrada na escola. Porque o profissional necessita “[...] aperfeiçoar sua prática permanentemente, por meio de estudos que o possibilite realizar reflexões acerca do trabalho que desenvolve. [...] ato formativo deve estar intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico do professor” (CARVALHO; SANTOS, 2015, p.19).

Destarte, a formação permanente é uma exigência para todo professor, mas em especial para o educador de pessoas jovens e adultas, porque são raras as iniciativas de uma formação inicial para o professor que atua com a EJA. Muitas são as discussões em torno de sua importância, mas poucas são as ações efetivas para que ela aconteça de fato. E ainda “[...]a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da educação de jovens e adultos”. Porque “para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada” (SOARES, 2004, p.3).

Diante do reconhecimento da necessidade da formação inicial e permanente para o professor da EJA, é crucial que ela seja adequada para se trabalhar com jovens e adultos e que traga o reconhecimento das especificidades desse público. Temos uma enorme dívida social com as pessoas que construíram e constroem esse país, que foram e são negligenciadas, postas à margem da sociedade, tendo seus direitos básicos negados.

A visão sobre a formação do educador de pessoas jovens e adultas no Brasil associa-se a forma como essa educação foi tratada ao longo da nossa história e pode ser entendida parcialmente pela configuração histórica que a EJA assumiu (SOARES, 2004). Sendo assinalada pela concepção de uma educação voltada para os não escolarizados na idade certa, de caráter supletivo, devendo ser rápida e aligeirada. Daí o entendimento de que “também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica” (SOARES, 2004, p.12).

Desse modo, há uma compreensão de que a formação permanente pode contribuir para o fortalecimento do campo da EJA, para a sua reconfiguração e para um melhor atendimento das muitas pessoas que foram excluídas das ações de escolarização. Para o educador da EJA a formação centrada na escola é imprescindível, uma vez que “o professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (CARVALHO, 2005, p.64). Uma formação que possibilite a compreensão da educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva do direito e da qualidade social.

Uma das condições para a profissionalização do professor, a formação permanente precisa proporcionar o pensar crítico sobre a prática, a assunção da curiosidade epistemológica e a rigurosidade metódica necessária que possibilita sua compreensão e transformação (FREITAS, 2004).

Desse modo, espera-se que a formação permanente seja dotada de intencionalidade e possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, coerente com a prática assentada na concepção de uma educação libertadora. O processo formativo pode possibilitar que o educador vá superando a consciência ingênua acerca da sua prática (FREIRE, 1983). A superação da consciência ingênua pela consciência crítica é um processo permanente, um desafio constante, não linear, que vai sendo constituído ao longo da história por meio do estudo, da reflexão com seus pares e do diálogo. Quando assumimos nossa criticidade é que nos percebemos ingênuos.

Portanto, a formação é condição para o desenvolvimento da consciência crítica e este precisa se constituir como seu objetivo essencial vinculado à educação de qualidade democrática. Daí a importância de que não apenas o/a coordenador/a tenha clareza das concepções que orientam a formação na escola, mas todo o coletivo escolar, porque a “educação, entendida como uma forma de práxis, exige opção e compromissos claros, em função dos quais orienta sua reflexão” (FREITAS, 2004, p. 143). O modo como se pensa e se concebe a formação tem que estar posto no projeto da escola e precisa ser fruto da decisão coletiva. Pois, o que se pretende é que a reflexão que emerge do estudo, seja comprometida com a práxis da libertação.

Nesse sentido, a formação permanente não pode ficar limitada a uma formação pedagógica descontextualizada, sendo crucial para a leitura crítica do que está posto propiciar uma base teórica dos fundamentos da educação e da cultura, auxiliando o professor no desempenho da sua função. No processo o tempo é fundamental, pois “o fato real é que a formação da consciência e a apropriação do conhecimento têm como pressuposto básico a condição existencial e material de vida do sujeito” (CARVALHO, 2005, p.112). O educador

tem que ter garantidas as condições para que possa pensar, compreender, estudar, dialogar e avaliar a si mesmo num movimento permanente de formação coletiva e de autoformação,

É a partir da leitura crítica da realidade, da reflexão e da ação crítica, esperançosa que Freitas (2004) propõe a conscientização como um princípio metodológico da formação permanente, que pode ancorar o projeto de formação da escola. A referida autora compreende o princípio metodológico da conscientização enquanto uma totalidade constituída por outros três princípios.

O primeiro princípio é “ter a prática social como ponto de partida”, assim, é necessário que a formação parta dos problemas presentes na realidade da escola, das necessidades dos profissionais da educação, sendo alicerçada na “[...] reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática [...] com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vem emergindo na sua prática diária que o educador superará as suas dificuldades” (FREIRE, 1991, p.25). A prática do educador, independentemente da disciplina que ele trabalha, se tornará seu objeto de conhecimento e de transformação.

Tomar os problemas da prática bem como as necessidades da escola como substrato da formação permanente requer que o projeto seja construído coletivamente e todos os profissionais da escola sejam responsáveis pela sua execução. Nessa perspectiva, o/a coordenador/a é aquele/a que organiza e medeia o processo de sua construção para que o projeto atenda às problemáticas identificadas pela equipe. O/a profissional contribui para desvelar as contradições e os limites da proposta, para que ela não fique no senso comum, acompanha a sua execução procurando garantir que o que está previsto aconteça (DOMINGUES, 2014).

Nessa dinâmica, é de suma importância refletir que o educador de pessoas jovens e adultas - inclui-se aqui o/a coordenador/a pedagógico/a - ao utilizar os problemas da prática como objeto de reflexão precisa reconhecer que desenvolve seu trabalho com as camadas populares. As dificuldades vivenciadas, os saberes de experiência feito de seus educandos devem fazer parte da sua reflexão até para que sua prática seja orientada para a assunção desses problemas para que se tornem “situações de aprendizagem”.

A prática como ponto de partida da formação está associada ao segundo princípio proposto por Freitas (2004, p.157) que é a necessidade de “realizar um processo de teorização sobre a prática”. Tal princípio exige que sejam constituídos espaços na escola nos quais os profissionais da educação tenham a possibilidade de analisar criticamente a sua prática por meio de um movimento que envolve a ação/reflexão/ação e que pode possibilitar a aprendizagem e a mudança. Nessa dinâmica, o/a coordenador/a exerce um papel fundamental

que é o de desafiar, provocar a reflexão e a problematização da prática em função das finalidades que estão postas no PPP.

A formação permanente centrada na escola pode possibilitar ao professor o desenvolvimento da capacidade de teorizar sobre a sua prática, de refletir de forma crítica contemplando às perspectivas política, social e cultural, de questionar e de ampliar o conhecimento, pois “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2015, p.27). Essa curiosidade do espantar-se diante da realidade, de buscar a razão de ser das coisas, da indagação precisa permear o processo formativo, é necessário exercitá-la, para que não sejamos apenas consumidores de textos ou receptáculo de informações.

E assim, no movimento do pensar sobre o fazer e na ação de teorizá-lo, origina-se o terceiro princípio, fazer da teoria um guia para a ação transformadora isso “significa que a construção de conceitos e de sua criticidade deverá permitir a análise de situações particulares, tendo em vista a orientação de ações práticas” (FREITAS, 2004, p.157). A teoria é substrato para se pensar os problemas da prática, fazer uma leitura crítica deles e analisá-los, buscando a sua transformação.

Desenvolver o projeto de formação na escola requer que se tenha como ponto de partida a prática social, que se teorize a prática e que se faça da teoria um guia para ação transformadora,

[...] ou seja, não basta compreender criticamente o que acontece; é preciso de mobilização em torno das práticas sociais tomadas como ponto de partida, transformando-as em função de uma nova compreensão. Significa, portanto, orientar-se em função de um conhecimento libertador, que concebe dialeticamente a relação entre teoria e prática social [...] (FREITAS, 2004, p.157 -158).

Não basta perceber a realidade e identificar suas problemáticas. É preciso refletir sobre ela entendendo que não é imutável, mas uma realidade criada por mulheres e homens, e por isso passível de ser transformada, mas só será se tivermos compromisso para agir e refletir, de forma ética e coerente, tendo consciência da finalidade maior da educação que é a ação transformadora, que visa constituir um ser humano cada vez mais humano e esse movimento é práxis. Por meio da práxis a condição humana do indivíduo é modificada, ela “altera o ser do homem” (VIEIRA PINTO, 2010, p.52).

Tomar a conscientização como princípio metodológico da formação pressupõe que as ações do/a coordenador/a contribuam para organizar e desorganizar o pensamento dos educadores, provocar o questionamento, para desconstruir e reconstruir as certezas que estão

cristalizadas, confrontar os saberes de experiência feita e a teoria na perspectiva de reaprender, desaprender e enfrentar as ignorâncias. Porque “a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo” (IMBERNÓN, 2009, p.55). A ordenação desse processo não é simples. Exige do/a coordenador/a conhecimento, paciência, humildade e tolerância para lidar com as resistências, pois é um processo que desestabiliza, que mexe com a identidade do professor e com toda a cultura da escola.

Desse modo, a formação orientada pelo princípio metodológico da conscientização articula à totalidade as três dimensões do conhecimento: a política que toma a prática social como ponto de partida da formação e busca compreender a totalidade social na qual a mesma se insere; a epistemológica que envolve o processo de teorização da própria prática; a estética quando se problematiza a transformação das práticas pedagógicas e desafia os sujeitos a serem autores de ações ineditamente-viáveis (FREITAS, 2004).

A conscientização enquanto princípio metodológico exige que a formação não seja reduzida a um processo de contemplação, de estudo teórico distante da prática, ou o contrário, ser a prática pela prática que se converte numa discussão infundada. É necessário conciliar teoria e prática, no que se compreende como práxis, para assim buscar meios de tomar decisões com maior autonomia e promover melhores condições para que o aluno aprenda. Nesse caso, o/a coordenador/a pedagógico/a exerce um papel fundamental, pois ele/a possui um olhar da totalidade e pode elaborar suas formas de mediação pedagógica²⁸ partindo da leitura da sua realidade, analisando-a e refletindo sobre as determinações sociais presentes no cotidiano da escola, no mundo da vida.

O/a coordenador/a exerce um papel decisivo na mediação do coletivo para a construção do PPP, sua práxis tem uma implicação direta com a formação docente centrada na escola (CARVALHO, 2014), por isso, sua ação é fundamental no processo de diagnóstico dos problemas da prática e das necessidades formativas dos professores. Para que estes se tornem

²⁸ A mediação pedagógica é compreendida a partir da perspectiva de Carvalho (2005), pois concordo que essa ação realizada pelo/a coordenador/a precisa ser coerente com as suas concepções de mundo, sociedade, educação e articulada às concepções expressas no PPP. Tenho entendimento de que a mediação é um espaço de atuação da coordenação pedagógica, no qual o/a profissional intervém, faz a interlocução junto aos professores com o objetivo de contribuir para com a aprendizagem do educando e com a formação do ser humano para que ele preze pelo bem comum, pela dignidade humana e para que se reconheça no outro. A mediação é um processo que acontece por meio do diálogo construtivo entre professor e coordenador pedagógico. Nessa dinâmica ambos podem construir o conhecimento de forma dialógica, cooperativa e dialética. É uma ação que se constitui como o caminho necessário e essencial para uma nova alternativa pedagógica, pois pode potencializar a autonomia no pensar e agir pedagógico.

conteúdo de um projeto de formação cingido no Projeto Político Pedagógico, Freitas (2004), aponta que:

[...] a proposta de formação necessita ser planejada e sistematizada a partir de uma rigorosidade metódica intencionalmente organizada a fim de estimular a curiosidade epistemológica que, fundada na consciência da incompletude dos homens e das mulheres, desafie o/a professor/a ao desenvolvimento de uma disciplina intelectual comprometida com um projeto político-pedagógico construído em conjunto com a comunidade escolar. (FREITAS, 2004, p.170)

Para que a formação docente aguace a curiosidade epistemológica do professor e seja um convite à reflexão, a mediação do/a coordenador/a é essencial, pois seu trabalho é fundamentalmente formativo, por isso, exige envolvimento permanente no processo de estudo e de reflexão da e sobre a prática pedagógica, que o profissional seja um pesquisador do seu fazer (CARVALHO, 2014). Tal processo requer planejamento e uma postura interdisciplinar para lidar com as questões que emergem do cotidiano da escola.

O/a coordenador/a “[...] medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir [...]. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação[...]” (ORSOLON, 2002, p.22). Para isso, tem que se colocar na posição humilde, de alguém que comunica um saber relativo a outros que possuem um saber também relativo. Daí a necessidade de ver o outro, olhá-lo atentamente, ouvi-lo e ter uma fala autêntica (ALMEIDA, 2002).

Nessa dinâmica, é de total importância que o/a coordenador/a tenha consciência da complexidade de sua função, uma vez que seu compromisso é com a formação de um ser humano crítico, consciente e com uma prática transformadora. Tal processo exige um saber indispensável de que ambos - coordenador/a e professor - se constituem como sujeitos do processo de produção do saber. Parafraseando Freire (2015) que o/a coordenador/a se convença de que formar não significa transferir conhecimento, nem discutir sobre a prática no vazio, mas sim criar possibilidades para a reflexão fundamentada teoricamente, para a produção do conhecimento e a elaboração de alternativas que contribuam para a superação das problemáticas levantadas com base na prática social.

Considerar a formação permanente a partir do ponto de vista da reflexão sobre a prática implica reconhecer os profissionais da educação docentes e não docentes como protagonistas do seu processo de formação, sujeitos, participantes da constituição do projeto de estudo e de sua efetivação no espaço da escola, porque “o educador é o sujeito de sua prática e sua tarefa é formar-se a si próprio, criando e recriando, através da reflexão, sua ação cotidiana” (LIMA, 2007, p.98).

Para Freire (2015, p.39) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. No espaço da escola quem ordena esse movimento é o/a coordenador/a pedagógico/a, com sua presença articuladora fundamental, pois ele/ela se constitui como o/a ordenador/a do projeto de formação permanente centrada na escola. É no processo de ordenação da formação na escola que o diretor se constitui como parceiro do coordenador. Assim, coordenador/a e diretor precisam assumir a gestão democrática, a formação permanente de professores como elementos fundamentais para a transformação das práticas pedagógicas, logicamente que não são os únicos.

Mas a formação é um processo essencial na constituição da identidade do professor, na promoção do protagonismo e elemento vital para a constituição de uma educação de qualidade (FREIRE, 2001), exige que o/a coordenador/a e o diretor provoquem a discussão sobre a relevância da formação permanente centrada na escola. Ambos têm que defender e centrar esforços com o coletivo da instituição para a implementação e constituição do espaço de formação. O compromisso é fundamental para que esse momento não seja subutilizado, desvirtuado servindo para qualquer outra coisa menos para discutir os problemas enfrentados na prática.

Outra questão é que a formação não pode se tornar o momento de desabafo. Nessa situação o coletivo não consegue refletir criticamente, construir formas de superação para as problemáticas, pois é o desabafo pelo desabafo apenas. A equipe gestora tem que estar atenta, pois “se quisermos ter bons professores teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes. Conscientes de seus compromissos social e político[...]” (FRANCO, 2008, p.134.).

O coletivo escolar capitaneado pelo/a coordenador/a e diretor precisa reconhecer que a qualidade da educação está associada à constituição de uma política educacional que propicie aos educadores a:

[...] formação em serviço, com assessoria permanente e tempo reservado em suas atividades escolares para discutir seus problemas, tomar contato com uma visão revolucionária e democrática de educação e aprender metodologias mais consentâneas com tal visão. (PARO, 2007, p.114).

A formação permanente precisa ser compreendida como um processo fundamental, o momento de estudo, que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer à luz de uma teoria (FREIRE, 1991), e que é construído de forma coletiva, pois todos somos responsáveis. Independentemente das contradições, o momento da formação na escola tem que ser um espaço pensado pelos profissionais da educação, valorizado e permanentemente avaliado.

Nesse movimento, é oportuno destacar que no Estado de Mato Grosso temos inserido na Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o Projeto Sala de Educador (PSE), cujo objetivo é fortalecer a escola como lócus de formação continuada, por meio da organização de grupos que privilegiem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação (MATO GROSSO, 2010).

O Projeto exige o comprometimento de toda a escola e o responsável por sua realização é o/a coordenador/a pedagógico/a, que conta com a parceria dos professores formadores do Cefapro, que fazem o acompanhamento sistematizado da formação na instituição. Uma formação realizada dentro da carga horária do educador destinada ao estudo coletivo e que precisa ser reconhecida como fruto da luta dos profissionais da educação, dos sindicatos e de movimentos sociais, ser mais valorizada, pois caso contrário, estaremos compactuando com o modelo de privatização que propõe uma formação distante da realidade da escola e que reduz a possibilidade de construir uma formação pensada a partir da instituição que educa.

O PSE está em permanente estado de reconstrução e portanto, está aberto às contribuições dos profissionais da educação, pois estes têm autoridade para pensar, propor mudanças que contribuem para qualificar essa política. Diante da realidade, o referido Projeto é voltado para o estudo no ambiente da instituição que educa. Isso implica reflexão sobre como ele é desenvolvido, se há o envolvimento do coletivo contribuindo para a discussão e o aperfeiçoamento da formação. Desse modo, a formação poderá colaborar na luta contra o movimento que insiste em desqualificar socialmente o professor e que só pode ser entendido com muito estudo.

Para que a formação aconteça dentro dessa perspectiva que está sendo destacada na pesquisa é fundamental a presença dos professores na escola, durante todo o dia, trabalhando apenas em uma instituição. Esta é uma das condições para que o/a coordenador/a consiga organizar o trabalho pedagógico, pois somente com os educadores presentes é que se poderá construir um trabalho coletivo, realizar a formação e elaborar o PPP. Porque uma educação com qualidade não se faz com professor aulista que devido às condições de trabalho e de remuneração, vai se individualizando e tem uma carga excessiva de trabalho, não tem tempo para participar da formação, nem para estudar e vai se tornando um sujeito espontaneísta, que não cria vínculo com o projeto da escola e sofre com a proletarização (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Contrapor o que está posto exige uma mudança cultural, política e social, que talvez possa se iniciar com a ampliação do reconhecimento que é da natureza da profissão do

professor se formar, gostar do conhecimento. O educador é responsável pela sua própria formação, pela busca de fundamentação teórico/prática que possa subsidiar, orientar/reorientar a sua prática pedagógica, num movimento de autoformação e formação coletiva permanente.

Na conjectura de Imbernón (2009, p.44) “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único [...]”. Além dela é primordial a instituição de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho, remuneração adequada, valorização profissional, planos de carreira e um bom clima de trabalho. A prática pedagógica reveste-se de uma complexidade única e requer condições de trabalho adequadas, tanto nos aspectos políticos quanto nos técnicos e “quando essas condições políticas e técnicas não se encontram presentes, verifica-se o sequestro do caráter público da instituição escolar e a degradação de seu desempenho pedagógico” (PARO, 2015, p.67).

Existem diversas formas de sequestrar o caráter público da escola e patrocinar a degradação da sua prática pedagógica. O modo descuidado com que o Estado vem tratando as políticas educacionais da educação básica traz consequências nocivas às finalidades da educação (PARO, 2007).

Nesse sentido, concordo com (FREITAS, 2004) quando a mesma afirma que:

[...]faz-se urgente e necessário [...] políticas públicas de valorização do magistério que concebem o ato de conhecer como um processo permanente [...] o ato de estudar como inerente ao trabalho docente e parte integrante da jornada de trabalho do/a professor/a. (FREITAS, 2004, p.171).

São necessárias políticas, processos de valorização e de empoderamento do professor, pois não é de hoje que o educador sofre com a desvalorização social do seu trabalho. A profissionalidade docente se encontra diretamente associada à prática escolar, a função social do professor vem sendo modificada pelas novas expectativas lançadas sobre a escola e sobre o trabalho do educador (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). As questões relacionadas à realidade do magistério precisam ser abordadas na formação, porque o objetivo desse processo é fazer com que o profissional da educação vá desenvolvendo uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade. A formação tem que se constituir como um “elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p.46).

Dessa forma, organizar uma proposta de formação que tenha como um dos seus eixos principais a reflexão sobre a prática educativa, necessariamente exige o reconhecimento dos saberes pedagógicos porque são eles que outorgam e ordenam a prática do/a coordenador/a pedagógico/a (CARVALHO, 2014).

2.3.5 Saberes pedagógicos

Assumir a organização do trabalho pedagógico na escola como um processo liderado pelo/a coordenador/a implica o reconhecimento que é a “ciência pedagógica que deve fundamentar a prática docente. [...]A docência se faz por meio da Pedagogia” (FRANCO, 2008, p.130), porque a “[...] Pedagogia construiu um rico acervo de teorias, práticas, pensamentos e ideias sobre as formas de pensar, organizar e construir a educação em determinada sociedade” (FRANCO, 2012, p.38). A Pedagogia pode contribuir para que o/a coordenador/a ordene e, compreenda melhor o sentido e significado da organização do trabalho pedagógico, da formação centrada na escola e que pense a prática pedagógica de um outro modo, refletindo assim sobre o aluno e a sua aprendizagem.

Parafraseando Franco (2008) todo/a coordenador/a deveria ser um/a pedagogo/a no sentido mais amplo do termo, o que quer dizer, um profissional que precisa desenvolver sua prática assentada nos conhecimentos pedagógicos. Porque o que torna possível e ordena a práxis do/a coordenador/a são os saberes pedagógicos, constituídos a partir do próprio sujeito, o qual vai se formando como um profissional capaz de construir e de mobilizar saberes (FRANCO, 2008). São os saberes pedagógicos que possibilitam ao sujeito o diálogo com a realidade, a compreensão das contradições e a associação entre teoria e prática.

É na articulação dos diversos saberes que a prática do/a coordenador/a vai sendo tecida, transformada pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e outros que são (re)eleborados na perspectiva individual, mas principalmente na do trabalho coletivo.

Nessa pesquisa, os saberes pedagógicos são compreendidos a partir da perspectiva de (FRANCO, 2008) que os define como:

[...] saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico, uma vez que, a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. (FRANCO, 2008, p.129)

Portanto, os saberes pedagógicos são constituídos a partir da prática que foi pensada, objeto da reflexão que envolve a relação teoria e prática, nesse movimento os saberes são confrontados, problematizados, o que contribui na sua composição.

O/a coordenador/a no desenvolvimento do seu fazer pode identificar os saberes presentes na prática do professor, contribuir para promover a sua transformação e aquisição.

Para isso, é preciso entender que ter conhecimento do conteúdo não é suficiente para o bom desempenho do professor, os saberes pedagógicos são também necessários à formação docente.

O/a profissional precisa ter uma compreensão dos saberes que não seja a do senso comum, que se reduzem a simples aplicação de técnicas, métodos ou transmissão de conteúdos ou mesmo saberes produzidos a partir de uma prática que não foi objeto de reflexão, avaliação.

Há que se ter o entendimento de que os saberes pedagógicos são produzidos na práxis docente, na reflexão crítica sobre a prática - teoria e prática, prática e teoria - processo realizado à luz de uma teoria e que pode possibilitar a transformação das práticas. Portanto, é somente no exercício da práxis que os saberes pedagógicos são produzidos.

Novamente recorro Franco (2008, p.135), porque a autora possibilita um entendimento fundamental sobre os saberes pedagógicos como “[...]estruturantes do conhecimento profissional, que outorgam identidade e que são processuais, vão se constituindo nos caminhos da prática. São saberes dialogantes, reflexivos e que estão em contínuo processo de constituição”. Saberes que lhes possibilitam resolver os problemas da prática, para que possam exercer sua atividade docente de forma mais fundamentada, mais alegre, aberta à inovação e mais criativa, produtiva.

Daí a importância, da prática docente ser exercida como uma prática social, pois somente desta forma poderá produzir saberes diversos, como os disciplinares que se referem ao conteúdo e sua abrangência social, saberes didáticos relacionados às diferentes formas de gestão do conteúdo, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (FRANCO, 2008).

A ação do/a coordenador/a é fundamental no processo de construção dos saberes pedagógicos do professor, ao oportunizar momentos de reflexão crítica sobre a prática, aliando teoria e prática. Ao dialogar, propor mudanças, para que o educador experimente novas formas de desenvolver o seu trabalho. Quando o profissional realiza suas intervenções, problematizando, questionando a prática do professor e ao estimular um fazer mais dialógico, contribui para a construção dos saberes pedagógicos do professor, pois no processo o educador vai articulando todo um aparato de conhecimentos didáticos, metodológicos e culturais que contribuem na feitura dos seus saberes.

Mas é importante compreender que os saberes pedagógicos:

[...] só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo, uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se

criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. (FRANCO, 2008, p.135).

Contribuir na construção dos saberes pedagógicos dos professores constitui-se como um desafio para o/a coordenador/a. Pois, o profissional necessitará de saberes diversos, que envolvem a ética, a estética e a política, também aqueles que são oriundos da sua formação pessoal, da experiência docente e os construídos na prática, mas principalmente os pedagógicos.

São os saberes e as experiências construídas pelo coletivo da escola que o coordenador procura mobilizar e catalisar em torno da construção de um projeto de formação e do PPP. O referido projeto articula às finalidades da escola, que é a formação do sujeito crítico, criativo, participativo e compromissado com a construção de uma sociedade alicerçada na justiça social.

Portanto, o coordenador é o articulador do processo de construção do PPP, que é mediatizado pela formação permanente dos educadores, movimento que se constitui como a ponte edificadora²⁹ do Projeto, porque:

[...]é no processo de discussão, registro e reflexão acerca do Projeto Político Pedagógico que, ao desenvolverem-se interações coletivas que impulsionam à criação de novos conhecimentos, constrói-se simultaneamente a identidade da escola e de seus educadores. (FREITAS, 2004, p.192).

A construção do PPP é um movimento dinâmico que possibilita a aprendizagem, o processo de formação coletiva, no qual os conhecimentos, os saberes pedagógicos podem ser construídos, ressignificados e/ou transformados, por isso compete à equipe gestora da escola liderada pelo coordenador pedagógico:

[...]criar as condições para que cada educador venha participar do processo de reflexão e construção coletiva do projeto da escola, primordialmente no sentido de que ele possa aguçar a percepção, engajar-se e compreender as possibilidades de enriquecimento profissional que lhe pode proporcionar o trabalho coletivo. (CARVALHO, 2005, p.222).

Esse é o grande desafio posto - ao coordenador e ao diretor - fomentar, instigar e possibilitar a participação num processo de construção do “planejamento dialógico, consciente e participativo” (LIMA, 2007, p.92), fundamental para a construção do projeto de educabilidade e para a estruturação de uma escola democrática, na qual é possível a participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo educacional. O Projeto Político Pedagógico só terá sentido e significado para a comunidade escolar se for fruto do esforço

²⁹ Concorde com Carvalho (2006) que a formação centrada na escola se constitui como ponte edificadora do PPP da instituição.

coletivo, as pessoas precisam se ver na proposta, pois ela sintetiza valores, finalidades, enfim tudo que foi acordado pelo grupo.

O PPP é um documento que configura a direção da prática educativa e os critérios da avaliação. O Projeto dá a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para avaliação (LUCKESI, 2011). Se constitui como o eixo orientador da organização do trabalho pedagógico e da formação docente. Por isso, a escola “[...] precisa definir no seu projeto educativo a política de formação permanente para todos os segmentos escolares, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade reflexiva e avaliação emancipatória” (CARVALHO, 2005, p.253).

Assim sendo, o projeto de formação não acontece descolado do PPP e espera-se que seja organizado como um “[...] plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola, promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos” (DOMINGUES, 2014, p.74).

A gestão democrática e participativa é condição para a elaboração do projeto de formação da escola e do Projeto Político Pedagógico, cujo processo de construção é liderado pelo/a coordenador/a e o diretor. O PPP dá vida a instituição e define seus rumos por meio de compromissos que são firmados pelo coletivo. A identidade, a autonomia e o reconhecimento das especificidades da escola, associam-se à organização desse Projeto, que se configura como a “[...] carta de definição da política da escola, convergindo-se no cerne da política da escola” (CARVALHO, 2006, p.182). Um PPP vivo que expresse as concepções, valores, finalidades, fruto da reflexão, do diálogo e do acordo coletivo.

O PPP é movimento, acontece na vida da escola, e é vivenciado por sua comunidade. É um processo que envolve a reflexão, a discussão dos problemas da instituição e a busca coletiva de alternativas que possibilitem a superação e a caminhada rumo às intencionalidades propostas no Projeto. Para tanto, há de ser compreendido como o documento que orienta e organiza o trabalho pedagógico na escola.

Diante desses pressupostos, não é utópico considerar o/a coordenador/a como elemento essencial na organização do trabalho pedagógico, na mediação do projeto de formação da escola e elaboração do PPP. Tal consideração é essencial, devido a liderança vital que exerce junto ao coletivo. Desse modo, sua função precisa ser mais valorizada, respeitada e melhor compreendida pela comunidade escolar e pelas esferas administrativas superiores.

No espaço da formação que acontece na escola é essencial a presença articuladora do/a coordenador/a que vem se estabelecendo como a ordenadora desse movimento na instituição que educa. Uma formação que possibilite aos professores tornarem-se “sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político” (FRANCO, 2008, p.134). Que se constitua enquanto espaço de estudo para refletir e para apropriar-se dos saberes da pedagogia, porque para o exercício da docência, da coordenação, especialmente na EJA é crucial que se tenha domínio teórico prático desses saberes, uma vez que a Pedagogia oferece um referencial teórico importante para se refletir sobre os desafios e a complexidade da educabilidade humana.

Após abordar as concepções teóricas que orientam a pesquisa apresento no próximo capítulo a análise dos dados coletados estabelecendo relações com o referencial teórico.

3 ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DO CEJA NA CONCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (PAULO FREIRE)

O objetivo do capítulo é apresentar os resultados da investigação e das análises a partir das informações coletadas nas observações, nas entrevistas, nos documentos e nas bibliografias selecionadas. Procuo revelar as concepções e práticas do/a coordenador/a pedagógico/a do CEJA de Primavera do Leste/MT e do CEJA de Rondonópolis/MT. Concentro esforços para compreender como esses/as coordenadores/as fazem a mediação do processo de formação com as coordenadoras de áreas.

Os dados coletados nas entrevistas realizadas com os/as coordenadores/as pedagógicos/as e de áreas, nas observações efetuadas nos CEJAs, nos documentos analisados e nas bibliografias pesquisadas convergiram para que no momento da análise na unidade - Prática da coordenação pedagógica no CEJA - se tornasse presente na reflexão as seguintes categorias: Mediação Pedagógica, Formação Permanente e Concepções de Coordenação Pedagógica.

Com o objetivo de organizar melhor as informações coletadas e facilitar a compreensão da origem dos dados, utilizei destaque gráfico diferente para evidenciar os trechos das entrevistas, dos documentos analisados e das observações realizadas nos Centros de EJA. Dessa forma, adotei a borda dupla para os excertos das entrevistas, para os trechos extraídos dos documentos utilizo a borda tracejada e para os fragmentos obtidos a partir das observações optei pela borda de linha contínua.

Antes de adentrar na análise dos dados ressalto que a presente pesquisa não tem o propósito de realizar a comparação entre o CEJA de Primavera do Leste/MT e o CEJA de Rondonópolis/MT, o que se busca é apresentar os dados coletados e analisar as concepções e práticas da coordenação pedagógica que contribuem para a mediação do processo de formação com as coordenadoras de áreas.

Início abordando a organização do CEJA pautada na Regra de Organização Pedagógica de 2014 (ROPs/2014/SEDUC/MT)³⁰, trago elementos do PPP do Centro de EJA de Rondonópolis/MT, das observações e entrevistas. Na sequência, apresento a prática da coordenação pedagógica dos CEJAs de Primavera do Leste/MT e do CEJA de

³⁰ A ROP objetiva definir os critérios para oferta do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos CEJAs. A organização do trabalho é regulamentada pelas ROPs de 2014.

Rondonópolis/MT, a partir da qual faço uma discussão sobre a mediação realizada pela coordenação pedagógica com a coordenação de áreas. Prosseguindo, dialogo sobre a formação permanente que acontece no CEJA e o papel da coordenação nessa dinâmica. Para finalizar discuto as concepções de coordenação pedagógica, a necessidade que o coordenador tem de saber Pedagogia para desenvolver o seu trabalho e sobre como os/as coordenadores/as se apropriaram dos saberes da Pedagogia.

3.1 A organização do CEJA

O CEJA foi criado com a finalidade de proporcionar diferentes formas de acesso educacional aos jovens e adultos que podem frequentar aulas em um espaço adequado a sua realidade. As formas de oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos são estabelecidas nas Regras de Organização Pedagógica (ROPs), que se fundamentam na Resolução nº 180/2000 do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT).

Procurando apreender a forma de organização dos Centros de EJA, trago para a discussão o Documento institucional que regulamenta o seu funcionamento, a ROP de 2014, o PPP do CEJA de Rondonópolis, os trechos de observações e excertos das entrevistas.

De acordo com a ROP a finalidade dos CEJAs é:

Constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (MATO GROSSO, 2014, p.4).

Assim, os Centros de EJA foram constituídos com uma ordenação diferente, o ano letivo é dividido em três trimestres e há formas diversificadas de atendimento para o educando. Nessa perspectiva oferta a educação formal na modalidade presencial, possibilitando ao aluno frequentar às aulas por área de conhecimento ou por disciplina. Há ainda a opção do aluno realizar o exame *on-line*³¹, por meio dele o educando pode obter a certificação referente ao Ensino Fundamental ou Médio.

Ao se matricular por área de conhecimento, o educando tem a oportunidade de escolher aquele campo que irá frequentar. Por exemplo, ao fazer a opção por cursar Ciências Humanas - Ensino Médio durante um trimestre frequentará às aulas de: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

³¹ É o sistema de agendamento e exames de suplência *online* do Estado de Mato Grosso. Possibilita ao jovem, ao adulto a certificação do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Já a matrícula por disciplina possibilita atendimento aos educandos oriundos dos exames de certificação, aos trabalhadores que não podem frequentar à escola todos os dias, lhes dá a oportunidade de cursar aqueles componentes disciplinares que ainda não foram concluídos.

A matrícula por área de conhecimento ou por disciplina possibilita diferentes formas de atendimento do educando, respeita o seu espaço-tempo e é flexível, contribuindo para se ofertar uma Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito inalienável. Para além do acesso, é preciso possibilitar uma EJA que considere o aluno como sujeito, o que requer a compreensão de que “a maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que voltam a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade” (ARROYO, 2006a, p.36). Os educandos da EJA não se enquadram na linearidade do ensino regular, eles a contrapõem e a desafiam.

Segundo as Regras de Organização Pedagógica (ROPs) o trabalho no CEJA é ordenado por área de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A cada componente curricular é destinado a mesma quantidade de aulas, portanto não há uma supervalorização de uma área em detrimento da outra, todas as disciplinas são importantes.

Conforme a ROP no Centro de EJA os alunos frequentam: aulas nas turmas de origem, as oficinas pedagógicas, os plantões e a aula cultural. A Regra não explicita o que é cada uma dessas ações desenvolvidas com os educandos, por isso, utilizo o PPP do CEJA de Rondonópolis/MT para mostrar como as áreas de conhecimentos se objetivam pedagogicamente no espaço do CEJA. Desse modo, a aula na turma de origem (TO) é o momento que o professor:

[...] trabalha os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo (PPP, 2014, p.23).

As aulas na turma de origem acontecem três vezes por semana, nos outros dias os educandos podem participar das oficinas pedagógicas ou dos plantões.

Conforme o PPP do CEJA de Rondonópolis/MT as oficinas pedagógicas (OP) possuem caráter interdisciplinar sendo planejadas para se trabalhar:

[...] as dificuldades na construção do conhecimento encontradas nas aulas da turma de origem, através de jogos, aulas práticas, situações-problema, mapas conceituais, construção de portfólio (PPP, 2014, p.23).

Nas oficinas os conteúdos são trabalhados de uma forma prática, para que se possa refletir produzindo. São formadas turmas com alunos que apresentam as mesmas necessidades de aprendizagem.

Enquanto prática pedagógica do CEJA tem-se ainda as aulas culturais (AC) que são um momento de vivência e de problematização ligado à cultura e à diferença. Devem ser trabalhadas:

[...] transdisciplinarmente com todas as Áreas do Conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, através da metodologia de projetos, seminários, gincanas, festivais, etc (PPP, 2014, p.24).

O CEJA tem ainda em sua organização, os plantões, que contemplam:

[...] mais intensamente a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados (PPP, 2014, p.23).

No plantão se faz um atendimento individualizado. É um espaço tempo exclusivo para se trabalhar com os alunos, atendendo às suas necessidades de aprendizagem, respeitando seus ritmos e saberes.

Ao realizar as observações pude constatar que:

No CEJA há uma ordenação diferenciada do espaço-tempo, o que se pretende é que o trabalho com o aluno não se restrinja a sala de aula, sendo oportunizado ao educando outros espaços, diferentes metodologias e oportunidades de conviver e de aprender com o outro (CADERNO DE CAMPO, Nota n.4, 13/04/2015).

Durante a observação realizada nos Centros de EJA de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT pude constatar que em todas as ações desenvolvidas com os educandos se busca à integração, que o trabalho aconteça por área de conhecimento, de forma interdisciplinar, conforme propõe a ROP e o PPP de cada CEJA investigado.

No período de observação, em relação ao trabalho por área, percebi que:

A discussão sobre a efetivação do planejamento por área era um assunto recorrente durante às reuniões da gestão no CEJA de Primavera do Leste. A Coordenadora Pedagógica Maria Clara realizou reuniões com os professores por área de conhecimento para discutir sobre o planejamento. O objetivo era que ele acontecesse na prática de forma interdisciplinar (CADERNO DE CAMPO, Nota n. 5, 14/04/2015).

Além da observação, as entrevistas revelaram que:

A reflexão que temos feito com eles: “estamos de forma estrutural organizados por área de conhecimento e o que estamos esperando para começar de fato a planejar e agir por área?” [...] Se você pegar hoje os planejamentos dos professores e olhar formalmente eles estão por área de conhecimento. O que estamos começando a buscar neles, a questão da prática, sala de aula por área de conhecimento (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica)

Acho que ainda falta [...] amadurecer o que é integrado na turma. [...] porque na área fica muito superficial, sei o que a área vai trabalhar essa semana, a Matemática vai trabalhar isso, a outra disciplina aquilo. Mas na minha sala de aula como seria esse planejamento semanal com os quatro professores que trabalham na área. Acho que falta isso [...] (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

As observações e as entrevistas evidenciaram que nos Centros de EJA pesquisados o planejamento por área integrado, interdisciplinar é algo que ainda está em construção e o que se pretende é que ele se efetive na prática em sala de aula. O fato real é que “pensar numa prática interdisciplinar no contexto escolar significa se engajar num processo de construção e reconstrução de uma nova escola com o objetivo de romper com o paradigma de [...] mera agência transmissora de informação” (CARVALHO, 2005, p.210). Isso exige mudança de atitude dos professores, na forma de apreender a organização escolar, no modo de relação com o conhecimento e na compreensão do processo ensino aprendizagem.

Na perspectiva de desenvolver o trabalho interdisciplinar os docentes possuem a Carga Horária de Formação do Professor (CHFP) que são:

As horas que excedem à sala de aula servirão para a formação pedagógica em serviço, integração curricular, estudo em grupo, planejamentos das formas de ofertas: por área de conhecimento, por disciplina, oficinas pedagógicas, aulas culturais e reuniões pedagógicas de acordo com as formas de ofertas do CEJA, **ficando sob responsabilidade do coordenador organizar a execução da agenda de trabalho** (MATO GROSSO, 2014, p.11, grifo meu).

No CEJA a carga horária de formação do professor é conhecida como agenda de trabalho. A maior parte do tempo de trabalho do educador é destinada ao atendimento dos alunos³². Os outros momentos são destinados a: formação pedagógica em serviço, integração curricular, ao estudo em grupo, ao planejamento das formas de oferta (por área de conhecimento ou por disciplina), ao planejamento das oficinas pedagógicas e aulas culturais, participação nas reuniões pedagógicas.

Logo, a carga horária do professor não é destinada apenas à sala de aula, contempla o momento para a formação e para o planejamento, porque “[...] a formação da consciência e a apropriação do conhecimento têm como pressuposto básico a condição existencial e material de vida do sujeito” (CARVALHO, 2005, p.112). Assim, o trabalho docente requer condições adequadas e uma delas é que o ser humano precisa de tempo para tudo e conseqüentemente o educador também necessita de tempo para refletir, estudar, conhecer, socializar, sonhar, ... O

³² O professor contratado que é lotado com 30 horas aula, tem 23 horas destinadas ao trabalho com alunos e 7 horas para participar do planejamento, da formação e das reuniões pedagógicas. O professor efetivo tem 20 horas para desenvolver suas atividades com os alunos e 10 horas para participar do planejamento, formação e reuniões pedagógicas.

tempo destinado à formação é uma das exigências para que o professor seja sujeito e para que se constitua uma Educação de Jovens e Adultos na dimensão da qualidade social que objetiva a promoção humana, concebida e vivenciada como prática social que acontece na dimensão da cultura (PARO, 2015).

Nesse sentido, de acordo com a ROP cabe ao/a coordenador/a organizar a execução da agenda de trabalho, portanto a regra o/a reconhece como o/a responsável pela organização do trabalho pedagógico. Desse modo, a função desempenhada pelo/a coordenador/a vem cada vez mais sendo reconhecida como uma prática intelectual e o/a profissional vai se configurando como um sujeito que está a “[...] serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação contínua do docente na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 22).

Diante disso, os CEJAs³³ possuem uma organização geral que é comum a cada instituição, fundamentada nas ROPs, nas normativas e diretrizes gerais emanadas pela SEDUC/MT. Entretanto é preciso considerar que no contexto da prática (MAINARDES, 2006) cada Centro de EJA se reorganiza em função da sua realidade e dos seus sujeitos, construindo o seu Projeto Político Pedagógico e sua forma de ordenação do trabalho, condizente com às concepções, os modos de pensar, de organizar e de se auto-organizar do coletivo escolar.

Ao realizar essa reflexão sobre a organização do CEJA é preciso considerar que desde sua criação as suas condições estruturais de funcionamento vêm sendo alteradas³⁴, o que contribui para o “sequestro do caráter público da instituição escolar e a degradação de seu desempenho pedagógico” (PARO, 2015, p.67). É importante ressaltar que os professores contratados possuíam dez horas atividades para desenvolverem as ações referentes à agenda de trabalho do CEJA. Essa carga horária foi reduzida e passou a ser de sete horas³⁵. Os educadores passaram a ser contratados trimestralmente³⁶. Além disso, foi dada abertura para que o professor fosse lotado com cargas horárias diferenciadas. Anteriormente no Centro de EJA ao educador era atribuída trinta horas aula, o que possibilitava à participação em todas as ações desenvolvidas na escola.

Nesse sentido, a fala da coordenadora pedagógica Maria Júlia evidencia que:

³³ Em 2015 no Estado de Mato grosso existiam vinte e cinco CEJAs.

³⁴ A estrutura organizacional do CEJA prevista no Decreto n.º 1.123/08/GS/SEDUC/MT não foi mantida. A Portaria n.º 452/11/GS/SEDUC/MT de 14/10/2011 reduziu a carga horária dos professores contratados. A ROP de 2014 estabelece que o professor poderá ter uma carga horária máxima em sala de aula de 23 horas e 7 horas atividade.

³⁵ De acordo com a Regra de Organização Pedagógica dos anos de 2013 e 2014.

³⁶ No CEJA o professor é contratado/distratado por trimestre.

[...]com essa política estão tentando desfazer aquilo que era do CEJA. O perfil do educador vai sendo construído e com o contrato trimestral, as relotações por várias vezes no ano não conseguimos manter o profissional que sempre foi da escola. Temos que contratar aquele que está disposição da assessoria. E é todo um novo processo [...] o professor é novo, não conhece a realidade do CEJA, não sabe [...] qual o nosso foco na formação e no grupo de estudo, o momento do colóquio que importância que isso tem para a escola [...]. Até que o professor consiga entender todo esse processo acabou o ano, então é muito difícil.

A modificação das condições estruturais de funcionamento do CEJA contribui para a proletarização do professor que passa a desenvolver suas atividades em mais de uma escola, com isso possui vários turnos de trabalho, um número maior de turmas e o volume de atividades aumenta consideravelmente contribuindo para que as ações desenvolvidas sejam espontaneistas. Cria-se um processo alienante, pois o educador vai perdendo a capacidade de refletir sobre o seu trabalho e há um intenso desgaste físico, mental e emocional (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Isso pode colaborar para o esvaziamento do corpo docente do Centro de EJA e impacta diretamente na qualidade social da educação ofertada.

Novamente a perversidade (CARVALHO, 2005) assinala a trajetória da EJA, constitui-se políticas de governo para atender aqueles e aquelas que com a força de seu trabalho construíram e constroem esse país e que são historicamente negligenciados pelas políticas públicas e pela classe dominante.

O CEJA possui uma organização diferenciada do espaço tempo escolar, voltada ao atendimento das necessidades dos sujeitos diversos da Educação de Jovens e Adultos e que possibilita ao educador tempo para participar da formação e do planejamento. Entretanto, as suas condições estruturais de funcionamento não estão asseguradas por uma política pública e é preciso condições reais para que o direito à educação de jovens se efetive, pois a “EJA somente será outra diferente do que foi e ainda é, se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (ARROYO, 2006a, p.26).

3.2 A prática da coordenação pedagógica no CEJA

Para refletir sobre a prática da coordenação pedagógica no CEJA é fundamental compreender que o/a coordenador/a é um/a profissional que constrói suas formas de mediação pedagógica por meio da análise e reflexão sobre as determinações sociais presentes na realidade que atua, do diálogo sobre as possibilidades, da problematização, da capacidade de ouvir e de respeitar o outro, constituindo um movimento dialógico. Logo, pensar sobre a prática pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos implica entender como o/a

coordenador/a pedagógico/a medeia o processo de formação com a coordenadora de área, passa também pela identificação das atribuições de ambos.

As atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a estão regulamentadas pela Lei Complementar (LC 206/2004) que trata da carreira dos profissionais da educação básica, das funções de dedicação exclusiva na qual se enquadra a coordenação pedagógica. No artigo 3º o dispositivo apresenta as dezessete atribuições que são inerentes à função do/a coordenador/a.

Portanto, considerando a dinâmica da realidade da escola e que o/a coordenador/a desenvolve sua prática na relação dialética entre o real e o ideal, faço um recorte das ações que de acordo com o meu entendimento são fundamentais à organização do trabalho pedagógico, sobretudo na dimensão do CEJA:

4. participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
- 5. coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar;**
- 6. articular à elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;**
- 7. coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico na Unidade Escolar;**
9. coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
- 10. desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;**
11. coordenar e acompanhar às atividades nos horários de hora-atividade na unidade escolar;
12. analisar/avaliar junto aos professores as causas da evasão e repetência propondo ações para superação;
17. propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos (MATO GROSSO, 2004, p. 2-3, grifo meu).

A LC 206/2004 reconhece como atribuições do/a coordenador/a o desenvolvimento e a ordenação de estudos durante a hora atividade, proporcionando à atualização pedagógica em serviço, bem como o processo de mobilização, elaboração e avaliação do PPP.

Entretanto, durante a análise da referida Lei o excesso de funções atribuídas ao/a coordenador/a chamou-me a atenção, uma vez que esse excesso tem contribuído para que o/a profissional desenvolva uma multiplicidade de tarefas no espaço da escola, com isso acaba negligenciando sua real função, que é o estudo, a organização do trabalho pedagógico, a formação dos profissionais da educação e a elaboração do PPP (DOMINGUES, 2014).

A LC 206/2004 é o principal dispositivo que fundamenta às ações do/a coordenador/a, mas percebo que a Lei não pode continuar a persistir na proposição desse excesso de funções a serem desenvolvidas pelo/a coordenador/a. É necessário que a referida Lei seja revista, a fim de que o profissional possa desenvolver uma prática pedagógica de melhor qualidade. Visto que o mundo da vida é dinâmico, apresenta novas demandas e diferentes atribuições e “a coordenação pedagógica vivenciada no século XXI é uma recriação daquela primeira, com

outras demandas, geradas no tempo presente. A fluidez deste tempo traz novas exigências, novos modos de ser” (DOMINGUES, 2014, p.21).

Por outro lado, a Portaria n.º 345/2014/SEDUC/MT que orientou o processo de atribuição de classes e/ou aulas dos profissionais da educação básica para os Centros de EJA durante o ano letivo de 2015 evidencia que a **atribuição específica do/a coordenador/a pedagógico é:**

[...] **ser mediador na formação continuada (Sala de Educador);** acompanhar e orientar o desenvolvimento de programas e projetos do CEJA, ser mediador do Projeto Político Pedagógico[...]. (MATO GROSSO, 2014, p.127, grifo meu).

Portanto, o Documento estabelece que as atribuições do/a coordenador/a estão intrinsecamente associadas aos processos de formação docente e à elaboração do PPP. Esse reconhecimento é fundamental para a recharacterização da função do/a coordenador/a e contribui para que se estabeleça como proponente e articuladora da formação, profissional que organiza e mobiliza o coletivo para elaboração do PPP da escola (CARVALHO, 2014).

Mas, ao mesmo tempo que temos uma Portaria emitida pela SEDUC/MT que identifica o/a coordenador/a como o mediador do processo de formação na escola contribuindo para que se configure como o organizador do trabalho pedagógico, a própria Secretaria de Educação de Mato Grosso delibera algumas medidas que alteram a estrutura de funcionamento do CEJA e que impactam diretamente no trabalho desenvolvido pelo/a coordenador/a. Assim, se torna muito complexo organizar o trabalho pedagógico e realizar a formação docente quando não se têm as condições adequadas de trabalho para todos os profissionais da escola.

No CEJA, o/a coordenador/a organiza o trabalho pedagógico em parceria com as coordenadoras de áreas. Para compreender as funções da coordenação de área, temos a Portaria n.º 345/2014/SEDUC/MT que descreve suas atribuições. O profissional é eleito pelos seus pares para atuar durante o ano letivo e não tem direito à dedicação exclusiva, tendo uma carga horária de trinta horas. De acordo com o dispositivo destaco as suas principais funções:

- a) coordenar e orientar a elaboração coletiva do planejamento, assegurando à articulação entre os componentes curriculares das áreas de conhecimento, a fim de garantir o processo de ensino aprendizagem;
- b) coordenar a elaboração e acompanhar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando à articulação com as demais áreas de conhecimento;
- c) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do planejamento interdisciplinar e a programação de atividades como: oficinas pedagógicas, plantão e aulas culturais (MATO GROSSO, 2014, p.128).

Conforme a referida Portaria a principal função do/a coordenador/a de área é coordenar e orientar os professores na elaboração coletiva do planejamento, fazer com que o

trabalho que acontece na área contribua para que o planejamento seja construído de forma interdisciplinar. Isso requer à articulação e o diálogo constante com a coordenação pedagógica.

No Centro de EJA o/a coordenador/a pedagógico/a desempenha uma dupla função, realiza as atribuições que são destinadas a todos/as os/as coordenadores/as, e também é responsável pela formação contínua dos profissionais da educação, pela elaboração do PPP e pela organização do trabalho pedagógico. Ainda tem que realizar a mediação pedagógica com as coordenadoras de áreas. Nestes termos, na sequência discuto sobre a mediação pedagógica realizada no CEJA de Primavera do Leste/MT.

3.2.1 Mediação pedagógica

Início o diálogo ancorada na proposição de Carvalho (2005, p.68) que compreende à mediação pedagógica como o “espaço que estabelece as condições adequadas para o trabalho educativo, visando propiciar à construção significativa do conhecimento por parte do educando”. Tomando como referência essa assertiva e refletindo sobre a mediação pedagógica compreendo que esta se configura como espaço para que o/a coordenador/a desenvolva sua ação por meio da intervenção, da interlocução junto aos professores com o intuito de contribuir para a aprendizagem e a formação integral do educando. A reflexão perpassa pelo diálogo sobre a mediação pedagógica no CEJA de Primavera do Leste/MT e Rondonópolis/MT.

3.2.1.1 A mediação pedagógica no CEJA de Primavera do Leste/MT

Para conhecer como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação do processo de formação no CEJA de Primavera do Leste/MT procuro apreender a perspectiva dos sujeitos da pesquisa acerca da coordenação de área. Trago para a discussão as informações coletadas por meio das entrevistas realizadas com as coordenadoras e durante o período de observação. De acordo com os sujeitos da pesquisa as coordenadoras de áreas são:

[...] **essa ponte entre a coordenação pedagógica e o professor.** [...] sabemos que o que elas precisam fazer não é simples, porque estão em contato direto com o professor [...] (Maria Clara; Maria, Coordenadoras Pedagógicas, grifo meu).

As vozes das entrevistadas evidenciaram que a coordenadora de área dialoga diretamente com o professor, faz a ligação da coordenação pedagógica com o educador.

Portanto, a coordenação de área atua como o “par de olhos” (MEDINA, 2013) da coordenação pedagógica, pois são essas profissionais que refletem com os professores sobre o planejamento das ações, se está acontecendo de forma interdisciplinar e sobre suas necessidades formativas.

Com relação à coordenação de área durante as observações percebi que:

[...] desempenha um papel vital na organização do trabalho pedagógico no CEJA, contudo nos últimos anos vem acontecendo a rotatividade da coordenação de área, com exceção da Área de Linguagem (CADERNO DE CAMPO, Nota n.7, 28/04/2015).

Ao dialogar com os sujeitos interlocutores da pesquisa procuro saber qual tem sido o impacto dessa alternância na prática educativa:

É óbvio que esse processo de troca não é bacana, porque pára um trabalho e inicia outro. Penso que a Anne (Linguagem) não está tendo dificuldade, porque há um professor que foi coordenador todo esse tempo na área (Maria, Coordenadora Pedagógica).

[...] todo ano está mudando e isso não era uma coisa muito comum. Havia coordenadores de áreas que ficavam dois ou três anos seguidos. Agora começou essa rotatividade. Pois é, fico bastante preocupada (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

As falas das nossas interlocutoras denotam que a alternância das coordenadoras de áreas provoca um rompimento na prática que vinha sendo construída. A mudança constante da coordenadora de área, ao mesmo tempo em que traz a renovação, provoca a fragmentação da prática que vinha sendo construída e pode colaborar para que a formação e o planejamento integrado não tenham a qualidade esperada. Na concepção de Clementi (2002) é preciso considerar que para atuar na coordenação de área o profissional tem que ter clareza do que significa coordenar por área de conhecimento, do planejamento interdisciplinar e sobre a formação de professores. É necessário apropriar-se desse conhecimento, construir sua forma de trabalho, o que exige condições materiais e existenciais, principalmente requer tempo.

A rotatividade na coordenação de área gera mais trabalho para as coordenadoras pedagógicas que têm que ensinar e acompanhar mais de perto a prática das novas coordenadoras de áreas o que demanda estudo e tempo.

Outro aspecto apontado por uma de nossas interlocutoras:

Falo que o papel do coordenador de área é fundamental nessa articulação completa de gestão com os professores...O papel dele tem que ser incrível e algumas vezes não tem sido e esse não ser, não ter o perfil cria instabilidade na área (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

A fala da entrevistada expressa que o trabalho desenvolvido pela coordenadora de área é fundamental e ela precisa ter um perfil para conseguir desenvolvê-lo. Nessa perspectiva, um saber é fundamental ao/a coordenador/a de área ou pedagógico/a que ele/ela saiba liderar. A

liderança compõe a natureza de suas funções, é intrínseca à função. Porém liderar não significa mandar, mas dialogar para que o pedagógico possa fluir (SILVA JUNIOR, 2013).

Para ampliar a discussão sobre a coordenação de áreas trago a fala da coordenadora pedagógica Maria Clara:

As coordenadoras de áreas precisam de leitura sobre o que significa área de conhecimento, como articular uma área de conhecimento, como planejar por área. [...] O resto é dela, que é a forma como se relaciona com os professores, como proporciona isso [...].

A voz da entrevistada revela a compreensão de que a coordenadora de área precisa estudar, logo, é necessário formar-se e autoformar-se, porque o/a profissional também é “sujeito de sua prática e sua tarefa é formar-se a si próprio, criando e recriando, através da reflexão, sua ação cotidiana” (LIMA, 2007, p.98). Porém, é importante que os profissionais da educação reconheçam que na escola o/a coordenador/a é um/a educador/a em formação, incompleto/a, inconcluso/a e que busca ser mais.

Retomando a fala da coordenadora pedagógica Maria Clara que aponta uma questão fundamental a ser observada, para a realização da mediação pedagógica, o/a coordenador/a precisa saber se relacionar, lidar com as questões interpessoais, uma vez que o “trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola”(ALMEIDA, 2002, p.78). Então, a mediação pedagógica passa pelo reconhecimento do outro, pelo respeito aos seus saberes.

Prosseguindo o diálogo com as coordenadoras pedagógicas procuro conhecer como realizam a mediação com as coordenadoras de áreas para que a formação e o planejamento aconteçam por área de conhecimento. Assim, uma de nossas interlocutoras relata que:

Essencial a reunião de gestão. [...] nesse momento falamos como as coisas precisam ser conduzidas durante a semana ou já tomamos decisões para as semanas seguintes. Conversamos sobre tudo: planejamento, situações do processo ensino aprendizagem, questões de indisciplina, relações interpessoais, organização da agenda da escola. [...] **é o momento que a coordenação faz a orientação aos coordenadores de área. É o espaço que as coordenadoras de áreas têm para expor alguma coisa para a coordenação** (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica, grifo meu).

O primeiro elemento que pode ser percebido na voz da coordenadora Maria Clara é que a reunião da gestão é um momento essencial para realizar a mediação com as coordenadoras de áreas.

Para contribuir com a discussão trago um excerto da observação que realizei no CEJA de Primavera do Leste/MT por meio da qual pude constatar que a reunião da gestão é:

Um momento que acontece semanalmente sempre no mesmo dia e horário no qual toda equipe gestora participa. É espaço de tomada de decisão, de diálogo entre as coordenadoras pedagógicas e as coordenadoras de áreas que discutem sobre a formação, o planejamento por área (CADERNO DE CAMPO, Nota n.12, 25/05/2015).

As reuniões da gestão se constituíam como espaço de diálogo e este é condição para que o/a coordenador/a pedagógico/a realize a mediação da formação no CEJA. Diálogo compreendido como encontro entre homens que buscam saber mais, mediatizados pelo mundo e não se restringem à relação eu-tu. É uma relação horizontal entre A e B, que pressupõe um pensar crítico sobre a prática (FREIRE, 2005). No Centro de EJA há um espaço/tempo – a reunião da gestão - para que o/a coordenador/a pedagógico/a oriente, dialogue com as coordenadoras de áreas sobre o trabalho que está sendo realizado com os professores.

Nesse sentido, dialogo com as coordenadoras de áreas tendo a intenção de compreender a mediação a partir da sua perspectiva:

[...] todos os encaminhamentos partem da reunião de segunda-feira. A partir daí minha função é levar os encaminhamentos para área. E de uma certa forma monitorar, ou seja, acompanhar o desenvolvimento do professor, [...] as ações que estão desenvolvendo e como isso está acontecendo (Anne, Coordenadora de Área).

Como todas as vozes convergiam num mesmo sentido, utilizei a fala da coordenadora Anne, para expressar o pensamento das coordenadoras de áreas sobre a mediação, para elas essa ação acontece durante às reuniões da gestão, a partir das discussões realizadas nesse momento encaminha-se o trabalho na área.

Por outro lado, durante as observações que fiz no CEJA de Primavera do Leste/MT:

Percebi que pela própria dinâmica do momento, pelo seu espaço/tempo que a mediação do trabalho acontece mas as orientações pedagógicas são mais gerais. O tempo é insuficiente para que as coordenadoras estabeleçam um diálogo mais profundo sobre o trabalho na área, a respeito dos desafios que as coordenadoras de áreas enfrentam, quais as necessidades dos professores e delas para realizarem a formação e o planejamento (CADERNO DE CAMPO, Nota n.15, 15/06/2015).

Nessa perspectiva, questionei as nossas interlocutoras sobre o espaço/tempo das reuniões da gestão, se elas o consideram suficiente para realizarem a mediação do trabalho, se há outros momentos em que dialogam com as coordenadoras de áreas sobre a formação e o planejamento:

[...] Mas ela não pode ser único momento, até porque não contempla tudo que precisa ser conversado, pensado e planejado. Há os momentos que fazemos isso com o coordenador de forma específica. [...]sem ser nesse espaço formal da reunião semanal [...]. Dialogamos sobre os diários dos professores, se há algum caso complicado para resolver, procuramos saber como elas estão organizando a formação. Temos esses momentos para sentar com a coordenadora de área sem hora marcada, a brecha surgiu então vamos dialogar. Não tem como ter uma hora marcada. Porque diante dessa dinâmica toda

que existe dentro de uma escola, temos que aproveitar os momentos que surgem (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

Utilizamos mais esses momentos, quando estamos juntas ou à tarde. Porque as coordenadoras de áreas se sentem mais à vontade. [...] Existindo a necessidade a gente pára e faz o que é necessário primeiro que é essa condução do trabalho com elas. Mas com relação ao pedagógico é assim, surgiu a necessidade vamos nos falando. [...] tentamos orientar, mas isso é construído no dia a dia (Maria, Coordenadora Pedagógica).

É possível inferir a partir das vozes das coordenadoras pedagógicas que são necessários outros momentos para dialogar com as coordenadoras de áreas, o espaço tempo da reunião de gestão não é suficiente. As falas evidenciam, também, que não há um momento agendado, definido para as orientações, elas vão sendo realizadas conforme à necessidade, quando surgem os problemas, as dificuldades. As coordenadoras explicam que devido a dinâmica da escola não tem como ter uma hora marcada para que as orientações aconteçam.

Nesse contexto, a coordenadora pedagógica Maria Clara amplia suas considerações afirmando que quando não é possível de se fazer essa orientação, esse diálogo com as coordenadoras de área o que tem se buscado:

[...] é ir na área de conhecimento junto com o coordenador para dialogar com os professores sobre como as coisas estão acontecendo. Como que isso está acontecendo ali? Uma das nossas preocupações é a questão da efetividade do planejamento coletivo interdisciplinar.

Prosseguindo o diálogo sobre as intervenções no trabalho pedagógico, a coordenadora Maria Clara faz a seguinte reflexão:

Então às vezes a coordenação consegue fazer isso com a coordenadora de área, às vezes não. [...]Tem momentos que conseguimos fazer isso de forma específica. Só que ao mesmo tempo nem sempre conseguimos dar esse subsídio todo que elas precisam. Se pudéssemos perguntar “se conseguimos subsidiá-las o suficiente”, elas poderiam dizer “até que sim”. Mas não poderiam deixar de reconhecer que não de forma completa, não dá, com a dinâmica que temos não se consegue isso.

O fato é que a mediação do trabalho exige condições existenciais e materiais, portanto, requer tempo e espaço para pensar, para dialogar. Exige o repensar das ações da coordenação no sentido de priorizar as ações importantes para que o trabalho na área aconteça de forma integrada, é preciso uma análise crítica das urgências presentes no cotidiano da escola.

Para que a mediação pedagógica aconteça “é fundamental envolver-se permanentemente no processo de estudo, de reflexão da e sobre à prática pedagógica” (CARVALHO, 2014, p.2). Esse movimento baseado no diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade, momento de pensar sobre o fazer, de ouvir, de falar, de se indagar, de questionar, de discutir possibilidades e de propor caminhos.

Ampliando a discussão dialogo com as coordenadoras de áreas com o objetivo de conhecer seus pontos de vista a respeito da mediação realizada pela coordenação pedagógica.

As nossas interlocutoras evidenciam que:

Penso que elas estão sempre disponíveis[...]. Se as dúvidas surgem e percebo que elas estão desocupadas é o momento que conversarmos. Não tem um momento específico, agora vou sentar com a Anne. Mas sempre que tenho dúvidas elas estão muito abertas, [...], fazem encaminhamentos, mostram a direção por onde seguir (Anne, Coordenadora de Área).

[...] quando tenho algum problema vou até elas para falar, para pedir ajuda. [...] sentamos para conversar, coloco uma problemática que a área está enfrentando, alguma dificuldade e peço sugestão, ajuda. [...] E elas dão o maior apoio. [...] nunca tem só coordenadora de área na escola, sempre tem a pedagógica junto. [...] Elas são muito envolventes, se preocupam, dão sugestões. Quando não está legal, elas vão lá e interferem, vamos partir para outro caminho. Dão sugestões para estudarmos [...] (Maria Flor, Coordenadora de Área).

Em grupo na segunda à noite temos a nossa reunião de coordenadoras. E no individual é na hora que aparece o problema, a dúvida, a necessidade. Porque [...] todos os dias tem uma pedagógica junto com a de área, não fico nunca sozinha sem nenhuma delas. O problema está ali, apareceu vamos direto nelas, isso em relação a alguma coisa do professor, do aluno, da escola, de tudo. Elas estão ali o tempo inteiro e o tempo inteiro tem essa comunicação (Maria Eduarda, Coordenadora de Área).

As vozes das coordenadoras de área evidenciam que: não há um momento específico para se realizar à mediação da formação e do planejamento. Os depoimentos evidenciaram que quando há dúvidas quanto ao trabalho que desenvolvem na área, elas procuram as coordenadoras pedagógicas. Estas estão sempre disponíveis para dialogarem, fazerem suas sugestões, propor um outro caminho. Além disso, foi construído um horário de trabalho para que a coordenadora de área sempre tenha em sua companhia a coordenadora pedagógica, nesse momento de acordo com as entrevistadas o diálogo sobre o trabalho também acontece.

Assim, a mediação pedagógica está diretamente relacionada ao “olhar atento, o ouvir ativo, o falar autêntico” (ALMEIDA, 2002, p.78). Para dialogar sobre a formação e o planejamento é preciso saber ouvir, saber o momento certo de falar, reconhecer que o outro tem os seus saberes, ter abertura, estar disposto a colaborar e a compartilhar. A mediação pressupõe relações firmadas no compromisso, na confiança, na colaboração e no respeito mútuo.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica Maria aponta algo que é fundamental para que a mediação aconteça no CEJA:

A coordenação pedagógica conversa com a coordenação de área e esta conversa com os professores, então **o bom relacionamento entre o coordenador pedagógico e o de área é de extrema importância**. As coordenadoras da escola [...] **precisam trabalhar juntas, pensar, refletir para que**

o trabalho flua aqui. Com certeza essa articulação é de extrema importância” (Maria, Coordenadora Pedagógica, grifo meu).

A mediação se faz na interação entre coordenador/a pedagógico/a e coordenadora de área, no diálogo permanente, porque o “coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir [...]. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação[...]” (ORSOLON, 2002, p.22). Daí a necessidade de um bom relacionamento entre coordenação pedagógica e de áreas uma vez que a mediação pedagógica envolve diretamente o outro para que juntos possam intervir na realidade vivenciada contribuindo para a sua transformação.

Para finalizar as discussões nesse subtópico, o que fica evidenciado é o fato de a reunião da gestão ser um espaço privilegiado para que a coordenação pedagógica realize a mediação com a coordenadora de área, para que se encaminhe o trabalho. Por outro lado é nítida a necessidade de existirem outros momentos para que o/a coordenador/a realize suas intervenções. Tanto que a coordenação busca diferentes alternativas como: a construção de um horário de trabalho para que estejam juntas a coordenadora pedagógica e a de área; realizar à mediação pedagógica diretamente na área junto com os professores.

Ficou claro que a mediação acontece quando há necessidade, quando as coordenadoras de áreas enfrentam dificuldades para realizarem o seu trabalho e a coordenação pedagógica empenha-se para fazê-la da melhor forma possível. Porém, houve o reconhecimento de que nem sempre é possível que as intervenções aconteçam de forma específica. Logo, a mediação acontece no espaço do CEJA de Primavera do Leste/MT, porém se faz necessário uma melhor organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento pleno da formação por áreas de conhecimento.

As informações pesquisadas revelaram que existem fatores que interferem na mediação realizada pela coordenação pedagógica: a dinâmica de trabalho no CEJA, a rotatividade da coordenação de áreas e a falta de formação para a coordenadora de área e a coordenador/a pedagógico/a. Todos esses fatores afetam a mediação realizada pelo/a coordenador/a.

A mediação pedagógica exige condições existenciais e materiais, assim uma condição fundamental é que se tenha um espaço/tempo para dialogar sobre o trabalho realizado, pois não é uma tarefa simples ordenar a formação no coletivo e realizar às intervenções para que a formação e o planejamento aconteçam por área de conhecimento.

3.1.2.2 A mediação pedagógica no CEJA de Rondonópolis/MT

Com o objetivo de conhecer como o/a coordenador/a pedagógico/a medeia o processo de formação no CEJA de Rondonópolis/MT, inicio o diálogo buscando à perspectiva dos sujeitos interlocutores da pesquisa sobre as coordenadoras de áreas:

Não temos tempo para ouvir particularmente cada professor e esse ouvido fica sendo a coordenadora de área que está diretamente ligada ao professor. Então é um intercâmbio entre coordenador pedagógico e o professor. (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A voz da entrevistada evidencia que a coordenadora de área é aquela que faz a conexão da coordenação pedagógica com os professores. Para complementar às informações trago o PPP do CEJA de Rondonópolis com o objetivo de conhecer como a escola concebe à coordenação de área:

[...] o elo entre o coordenador pedagógico e o professor, cabe a ele desenvolver cotidianamente, a formação e preparação do professor para que o mesmo tenha o desempenho didático metodológico em função da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2014, p.40).

A entrevista e o PPP da escola denotam que o papel das coordenadoras de áreas é de extrema importância na organização do CEJA, pois elas são o elo entre a coordenação pedagógica e os professores. Mas sua função não é simples, realizar a formação na área e ordenar um trabalho interdisciplinar. Daí a importância da mediação do/a coordenador/a pedagógico/a porque a EJA precisa acontecer assentada na perspectiva da Educação Popular e consubstanciada em uma “concepção libertadora de educação, gestão participativa e cidadã. Prática pedagógica dialógica, emancipadora e interdisciplinar” (CARVALHO, 2015b, p.1).

Ampliando a discussão a coordenadora pedagógica Maria Júlia em sua fala destaca um dado relevante sobre a realidade do CEJA e o trabalho da coordenação:

A coordenação pedagógica no CEJA tem uma dimensão maior do que nas outras escolas, são três anos letivos num só, são três atribuições de professores, são três fechamentos de diários, são três períodos de matrículas, [...]. Nessa dinâmica o coordenador de área está um pouco mais ligado ao ouvir o professor, como vou chegar nesse professor, como vou favorecer o planejamento dele, como vou articular. [...] e o coordenador pedagógico fica na visão geral da formação, o que precisamos articular[...] (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

O depoimento da entrevistada revela que no CEJA o ritmo de trabalho é intenso, tudo acontece muito rapidamente, a escola é organizada de forma trimestral e por área de conhecimento. Partindo desse aspecto é indispensável o entendimento de que o/a coordenador/a tem que estar muito atento para que seja exercida uma prática democrática e criativa na qual o administrativo é colocado em função do pedagógico (SILVA JÚNIOR, 2013).

Para que as ações confluem nesse sentido, ter o administrativo em função do pedagógico, é necessário que o/a coordenador/a tenha conhecimento da realidade da escola e condições para assumir que o seu papel é ser o gestor “crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desemboquem em práticas reflexivas” (DOMINGUES, 2014, p.140).

Um outro aspecto importante é apontado pela coordenadora pedagógica Maria Júlia:

[...] sempre falo para as meninas que estamos no mesmo barco. Temos que tentar fazer essa conexão entre a coordenação pedagógica e coordenação de área, para a gente não ficar transferindo o jogo de culpados. Acho que complementa o pedagógico com o de área, os dois tem que andar sempre juntos, não podemos ficar sem eles, porque acabamos perdendo essa dimensão da escuta mesmo do professor.

A voz da entrevistada explicita que é preciso haver conexão entre as ações da coordenação pedagógica e de áreas, ambas precisam ser parceiras, pois a mediação pedagógica é construída na relação com o outro, alicerçada no diálogo, por isso, “o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama de relações interpessoais nas quais ele, o coordenador e seus professores interagem” (ALMEIDA, 2002, p.70). Um bom relacionamento entre a coordenação do CEJA é crucial para que a mediação aconteça.

Na fala acima citada fica evidente que o trabalho da coordenação de áreas complementa o do/a coordenador/a pedagógico/a, porque a coordenadora de área está em contato direto com o professor e realiza a formação com os educadores por área de conhecimento, dialoga sobre o planejamento interdisciplinar e a sua prática envolve à escuta das necessidades, das aspirações dos professores.

Retomando o diálogo com a coordenadora pedagógica Maria Júlia que apresenta um dado a ser observado:

Nesse ano a coordenação de área foi toda reformulada e vieram novos coordenadores, alguns mais experientes outros nem tanto. [...] a mudança aconteceu devido à orientação que tivemos no início do ano, veio na ROP, o professor de sessenta horas já não poderia assumir sala de aula e coordenação de área.

Ainda nesse contexto a coordenadora pedagógica Maria Júlia afirma que:

Aí vem as dificuldades, eu recém chegada na coordenação fui uma espécie de guia das novas coordenadoras, tive que mostrar o que se pode fazer, o que é nossa função. Várias vezes imprimi as funções do coordenador, o que compete a mim, o que compete ao professor. Além da minha função, com o que devemos nos preocupar nosso foco é a aprendizagem dos alunos[...]. Expliquei que nosso papel é a formação dos professores [...] é cuidar para que ele tenha acesso ao planejamento. Para que tenha recurso para o planejamento, que consiga desenvolvê-lo da melhor forma, mas pensando na aprendizagem dos alunos (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A voz da entrevistada evidencia que essa mudança na coordenação de áreas fez com que o/a coordenador/a pedagógico/a tivesse que se desdobrar para realizar as orientações às novas coordenadoras, além de mediar a formação e o planejamento. A mediação do trabalho pedagógico por área do conhecimento exige que o/a coordenador/a tenha “um preparo especializado de sólidas bases teóricas e conhecimento da realidade na qual e sobre a qual se vai atuar” (CARVALHO, 2005, p.61). Por outro lado, é fundamental destacar que o professor não se transforma em coordenador/a num passe de mágica, as exigências são diferentes para cada função. Daí a necessidade do estudo, da formação e da socialização de saberes, como algo indispensável na constituição do/a profissional.

Continuando a interlocução, dialogo com os/as coordenadores/as pedagógicos/as do CEJA sobre como realizam a mediação da formação, do planejamento com as coordenadoras de áreas:

[...] Passa por esse processo de formação primeiro aquilo que venho trazendo do grupo do Cefapro e na escola realizamos uma formação com as coordenadoras porque depois elas farão essa formação com a área. Então é um trabalho que é como um telefone sem fio, se a gente não tiver cuidado ele acaba sendo distorcido, porque é a transposição do Documento para a prática [...]. Acabo formando às coordenadoras de áreas para que elas formem os professores e juntos em parceria tentamos manter essa formação continuada (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

O depoimento da coordenadora explicita que a mediação acontece por meio de uma formação que ela realiza com as coordenadoras de áreas para que estas formem os professores. A fala evidencia que primeiro o Cefapro forma a coordenação das escolas para que estas formem os professores, o objetivo é multiplicar orientações, conteúdos provenientes da SEDUC/MT.

Dando sequência no diálogo sobre a mediação nossos/as entrevistados/as declaram que:

[...] interagimos e vemos se de fato elas estão dando conta da proposta, do que de fato é papel delas, é através de nossas reuniões em si. Sempre quando nos reunimos, debatemos como que está, por exemplo, “aquele assunto da sala de educador, vocês conseguiram passar para eles?”, como foi essa interação delas com os professores (Maninho, Coordenador Pedagógico).

O acompanhamento da formação, o que vamos levar na sala de educador, como vamos trabalhar, quem vai cuidar de tal coisa, como vamos organizar, é realizado na quarta-feira. Qual vai ser a função de cada coordenadora de área, como que vamos articular entre os profissionais para chegar aos professores (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A partir das falas dos/as coordenadores/as fica claro que há uma reunião semanal onde a coordenação dialoga sobre a formação, sobre o trabalho que está sendo desenvolvido na

área. Essa reunião é conhecida como reunião da gestão e sempre acontece nas quartas-feiras no período noturno. As vozes evidenciam que é um momento de diálogo e de orientações.

As reuniões da gestão do CEJA envolvem a coordenação da escola, o diretor e a secretária e se constituem como importantes espaços de tomadas de decisões que definem os rumos do processo da formação dos docentes, que contribuem na construção e efetivação do PPP e possibilitam a compreensão da prática, colaborando com a democratização da escola, o que na concepção freireana é uma ação associada com o trabalho coletivo pautado na dialogicidade e na participação do sujeito na tomada de decisão (FREITAS, 2004).

Dando continuidade à interlocução com os/as entrevistados/as procuro compreender o ponto de vista das coordenadoras de áreas sobre a mediação realizada pela coordenação pedagógica:

[...]é o momento que a Maria Julia consegue sentar conosco e direcionar, é o momento que ela direciona. Hora de desabafar, às vezes é tranquilo, há momentos que cada uma lava a roupa suja, fala o que tem que falar [...]. É hora de orientação [...]. Ela vai ali para direcionar o que cada área decidiu para a semana de oficinas [...], tem isso para decidir, [...], como que foi o conselho de classe? Mas nunca é só o pedagógico, nunca são apenas essas orientações, porque o diretor não decide nada sozinho, ele sempre traz para que todos nós possamos analisar e decidir juntos (Natália, Coordenadora de Área).

A voz da coordenadora denota que a reunião da gestão é um momento de direcionamento das ações, no qual se dialoga sobre o trabalho que está sendo realizado na área. Espaço que o coordenador de área usa para desabafar, para falar das dificuldades, dos êxitos. A coordenação pedagógica utiliza esse momento para fazer os encaminhamentos necessários para que o trabalho aconteça por área. Para tanto o diálogo é condição para que a mediação aconteça, pois ela se faz por meio do “diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade” (STRECK; REDIN; ZITROSKY, 2010, p.257).

Por outro lado, a coordenadora Natália afirmou que o foco das reuniões da gestão não é apenas o pedagógico, o espaço é utilizado para outros encaminhamentos. Nesse sentido, as vozes das coordenadoras de áreas evidenciaram que a mediação também acontece:

Quando estou de manhã, com a Maria Júlia ou o Maninho, sentamos em outros momentos para sanar dúvidas sobre o que vai ser feito. Para planejar o que vamos fazer, principalmente sobre as oficinas que têm que ser planejadas com mais tempo, envolvem custos, materiais. [...] e se houver necessidade, se surgirem dúvidas da minha parte vou na minha coordenadora ou coordenador em qualquer hora ou momento e conversamos. Posso pedir sugestões, orientações, eles nunca se negam estão sempre dispostos a ajudar (Maria Mariana, Coordenadora de Área).

Temos outros momentos, cada um tem a sua liberdade de chegar e falar “Maria Júlia não entendi, como que é para ser?”, eu pelo menos tenho[...]. Até porque cada área tem sua particularidade, sua especificidade (Natália, Coordenadora de Área).

De acordo com as entrevistadas são necessários outros momentos para discutir sobre o trabalho, para que os/as coordenadores/as façam os encaminhamentos e suas intervenções, enfim é preciso ter outros espaços-tempos para o diálogo. E a fala da coordenadora de área Clara explicita que:

[...] a realidade do CEJA é muito dinâmica, na verdade não temos esse tempo para parar e estar olhando uma situação e outra. Porque vão surgindo situações, você chega com uma demanda, na hora que você vê tem dez demandas te esperando. Então vamos tentando fazer na medida do possível, vejo um esforço muito grande por parte da Maria Julia (Clara, Coordenadora de Área).

A voz da coordenadora revela que a dinamicidade da realidade do CEJA e a falta de tempo pode contribuir para inviabilizar o diálogo sobre o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. A mediação exige tempo e o/a coordenador/a lida com a dimensão pedagógica, administrativa e organizacional. As suas atribuições são inúmeras, o cotidiano da escola é marcado por urgências, tudo isso pode contribuir para descaracterização do trabalho do coordenador/a pedagógico/a é o esvaziamento do pedagógico (CARVALHO, 2008).

Ainda sobre a mediação as coordenadoras de áreas expressam que:

[...] ela (Coordenadora Maria Júlia) está sempre indagando: “o que estamos trabalhando enquanto coordenadora de área, como que está acontecendo o planejamento?”. Sempre está dando esse feedback, “olha como está acontecendo isso, como você está procedendo”. Pede para entregarmos o planejamento da aula cultural, da semana pedagógica, da aula TO, o que está sendo trabalhado para ter isso arquivado (Clara, Coordenadora de Área).

A Maria Júlia sempre tentou orientar da melhor maneira possível. Mas assim, quando tem necessidade de ir na área durante o planejamento ela vai, faz alguns repasses, ouve os professores [...] (Natália, Coordenadora de Área).

As falas das coordenadoras entrevistadas denotam que a coordenação pedagógica sempre que possível procura dialogar sobre o trabalho que é desenvolvido na área de conhecimento. Isso se dá durante as reuniões da gestão, em outros momentos que são necessários para se discutir sobre o trabalho e também quando a coordenadora pedagógica vai falar diretamente com os professores que estão reunidos por área de conhecimento.

Assim, a mediação realizada pelo/a coordenador/a pedagógico/a é um processo que precisa ser coerente com as suas concepções de mundo, de sociedade, de escola e de aluno, associada ao Projeto Político Pedagógico da escola, de forma que exista coerência entre discurso e ação para que aconteça a dinamização do fazer pedagógico (CARVALHO, 2005).

Prosseguindo com a interlocução, durante a entrevista, a coordenadora pedagógica Maria Júlia durante fez uma afirmação que me chamou a atenção:

[...] Se os coordenadores de áreas tivessem essa disponibilidade seria bem mais proveitoso para a coordenação o grupo de estudo [...] na reunião da gestão discutimos a organização, no grupo de estudo estaríamos discutindo ideias, textos, teóricos, para termos um crescimento teórico. Se tivéssemos esse momento acho que a coordenação teria um amadurecimento bem maior[...] (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A coordenadora defende que seria importante constituir um grupo de estudo, pois a reunião da gestão se refere mais à organização do trabalho e o grupo poderia contribuir com a mediação por meio dos estudos, do diálogo sobre a prática, uma vez que ela “passa também pelo exercício prático e rigoroso da capacidade de perguntar, de analisar, de compreender, de questionar e de avaliar, tendo em vista que aprender [...] implica criar e recriar e verificar para que haja tomada de consciência e transformação” (CARVALHO, 2005, p.72).

Dando sequência, a coordenadora pedagógica Maria Júlia aponta uma outra questão relacionada à mediação:

Estamos tendo alguns desníveis entre as áreas. As áreas estão tendo um pouco de dificuldade de colocar o tema gerador em prática, porque as coordenadoras de áreas vieram recentemente, acho que quem tem mais tempo na escola é a Natália e você vê que ela tem mais desenvoltura para lidar com essas questões porque já vivenciou muito isso na escola. [...] Sabemos que precisa melhorar essa questão de equiparar o trabalho que está sendo feito nas áreas. [...]. Pensei no momento do planejamento, então vou fazer um roteiro e cada área...infelizmente não está dando muito certo, porque é visto assim, “a Maria Júlia está impondo as coisas de novo”. [...] Agora pedi o contrário, a coordenadora de área antes de fazer o momento do planejamento passa para mim a ementa com o que vai ser trabalhado: “vamos fazer o levantamento dos alunos, vamos trabalhar os conteúdos, vamos integrar as questões, o que nós vamos fazer?” Então, elas terão que passar semanalmente para eu dar uma ajuda nesse sentido, para ver como está sendo trabalhado esse tema gerador, as atividades, se estão conseguindo integrar ou não, precisamos disso na Sala de Educador (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

O depoimento da entrevistada evidencia que existe uma dificuldade das áreas em realizar o trabalho com o tema gerador, há necessidade de equiparar as ações. A coordenadora pedagógica vem fazendo suas intervenções junto à coordenação de área para que o trabalho seja construído de forma integrada, interdisciplinar mas existem as resistências.

Retomando à discussão com a coordenadora pedagógica Maria Júlia, ela faz um outro apontamento sobre o trabalho no Centro de EJA:

As relações interpessoais hoje no CEJA estão muito fortes, não gostaria que interferissem no planejamento, mas estão interferindo, então precisamos quebrar isso (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

Ao realizar a mediação pedagógica o/a coordenador/a enfrenta “[...] experiências da correlação de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.), que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento

coletivo do projeto de formação” (DOMINGUES, 2014, p.122). O/a coordenador/a precisa refletir, pensar sobre como tratar essas questões, como lidar com às resistências, com à falta de coerência presentes no espaço da escola que contribuem para impedir o desenvolvimento do profissional docente. E principalmente como mobilizar e catalisar o coletivo escolar para que esse atue em função do projeto da escola e que suas ações possam convergir para a finalidade maior da instituição, a aprendizagem dos alunos.

O/a coordenador/a pedagógico/a ao realizar a mediação pedagógica tem que considerar que a “escola é um lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições, que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas” (DOMINGUES, 2014, p.121).

Um outro dado relevante na fala da coordenadora pedagógica Maria Júlia é a solicitação que faz às coordenadoras de áreas para que passem informações sobre como desenvolverão o trabalho semanalmente para que ela possa auxiliar e saber como as ações vêm sendo desenvolvidas, se estão conseguindo integrar, qual a necessidade formativa da área. Esse momento de escuta e diálogo individualizado é essencial para o/a coordenador/a realizar as suas intervenções, pois é uma oportunidade de discutir e analisar os problemas em uma perspectiva diferenciada que possibilita a partilha do que sabem, daquilo que desconhecem, das responsabilidades e principalmente que juntos possam buscar respostas e soluções.

A mediação pedagógica pressupõe uma ação coordenadora que contribua para a autonomia no pensar e agir pedagógico, para aguçar a curiosidade epistemológica e que aconteça por meio do diálogo construtivo, da problematização, do respeito ao outro e a sua alteridade (CARVALHO, 2005), pois é um caminho necessário e essencial à construção de uma Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação libertadora que objetiva a formação do ser humano engajado na construção de um outro mundo possível, que se assume como sujeito da história e que luta pela vocação humana de ser mais.

Em síntese, a mediação pedagógica no CEJA de Rondonópolis/MT pode acontecer por meio de uma formação que a coordenação pedagógica realiza com a coordenadora de área e esta com os professores. Mas foi evidenciado que a mesma é realizada principalmente durante as reuniões da gestão, que foi identificada como o momento em que o/a coordenador/a pedagógico/a direciona o trabalho com a coordenação de área.

No entanto, os dados da pesquisa revelam que no momento da reunião da gestão não se discute apenas questões pedagógicas, mas toda a organização da escola. Dessa forma, são necessários outros momentos para que o/a coordenador/a realize suas intervenções. Foi

evidenciado a necessidade de organização de um grupo de estudo da coordenação para que possam dialogar sobre os problemas da prática, realizar associação entre teoria e prática. Assim, na mediação do processo de formação que acontece no Centro de EJA de Rondonópolis/MT ficou evidenciada a necessidade de uma forma mais profícua de ordenação do trabalho pedagógico que contribuirá para que a formação por área de conhecimento aconteça de uma forma plena.

As informações pesquisadas possibilitam o entendimento de que existem fatores que intervêm na mediação realizada pelo/a coordenador/a pedagógico/a. Um deles é o ritmo de trabalho no CEJA que é intenso uma vez que a escola é organizada de forma trimestral e por área de conhecimento, o que ocasiona a falta de tempo e a dinamicidade do trabalho. Outro fator é a rotatividade da coordenação de área que foi identificada como um elemento que contribui para sobrecarregar o/a coordenador/a pedagógico/a. Também, as resistências e as relações interpessoais estão dificultando o trabalho da coordenação de área e conseqüentemente do/a coordenador/a pedagógico/a.

3.2.2 Formação permanente

A formação permanente tem como raízes a inconclusão, o inacabamento que faz com que estejamos permanentemente inscritos na busca por ser mais (FREIRE, 1983). Considerando essa premissa busco a compreensão de como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação da formação com as coordenadoras de áreas nos espaços dos CEJAs a partir das concepções e práticas que emergem das informações coletadas. Nesse tópico procuro apresentar uma reflexão sobre como acontece a formação nos espaços dos Centros de EJA de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT e qual o papel da coordenação pedagógica nesse movimento.

Com esse intuito, para iniciar o diálogo trago a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, o Documento propõe que a formação para todos os profissionais seja de caráter processual e contínua, com objetivo de elevar a qualidade da educação. A Política busca:

Deslocar a formação da responsabilidade individual para a responsabilidade pública (MATO GROSSO, 2010, p.14).

A concepção de formação estabelecida na Política de Formação do Estado de Mato Grosso procura possibilitar:

[...] a articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendido como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto orientando para a sua transformação. (MATO GROSSO, 2010, p.15).

Tenho o entendimento de que a realidade objetiva da escola pública exige que as instâncias superiores organizem políticas educacionais que possibilitem a formação permanente, que contribuam para que a escola se torne um espaço de formação para os profissionais da educação e para que o/a coordenador/a pedagógico assumam a formação como uma de suas principais funções na escola.

A referida Política de Formação foi elaborada no ano de 2010. Nela se insere o Projeto Sala de Educador que é a política de formação implantada pela SEDUC/MT e implementada e acompanhada pelo Cefapro sendo instituída no ano de 2003³⁷. O PSE tem como objetivo principal:

[...] fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens (MATO GROSSO, 2010, p.23).

A minha experiência enquanto professora formadora no Cefapro tem mostrado que o Projeto possibilita aos profissionais da educação, a aprendizagem e a construção de conhecimentos para melhoria da qualidade do ensino.

A Política de Formação do Estado delega à escola a responsabilidade pela construção coletiva de seu Projeto Formação e esta o elabora com base no Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador, Documento elaborado anualmente pela SEDUC/MT, com o intuito de auxiliar às unidades escolares no processo de construção de seu Projeto. Em 2015 o Parecer Orientativo recomenda que as instituições considerem em seu diagnóstico para a construção do PSE:

[...] há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender [...] (MATO GROSSO, 2015, p.3).

Nesse movimento, de constituição do processo formativo na escola, é fundamental que o/a coordenador/a fique de ‘olhos bem abertos’ e faça uma leitura crítica acerca do que propõem as avaliações externas e reflita com seus pares sobre como esses instrumentos vem

³⁷ Concebido inicialmente como “Sala de Professor” tinha um comprometimento com a formação dos docentes. Mas com a participação dos profissionais que atuam nas escolas, houve um repensar do Projeto, não mais como do “professor”, mas como de todo aquele que trabalha na escola, tonando-se em 2010 “Sala de Educador” (MATO GROSSO, 2010, p.23).

contribuindo para instalar a performatividade no interior da escola, a meritocracia e a competição. Sobretudo, que analise com o coletivo qual a concepção de educação e que qualidade é vinculada aos exames externos. É preciso considerar que ainda “vigora nos sistemas de ensino e nas políticas [...] uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a ‘passagem’ de conhecimentos e informações [...]” (PARO, 2015, p.47).

É mister que o/a coordenador/a tenha um olhar crítico para o Parecer Orientativo e as suas diretrizes para a formação, que pense e reflita com o coletivo. De acordo com o Documento a gestão de todo o processo de elaboração do Projeto é de responsabilidade do/a coordenador/a pedagógico/a. Nesse movimento o/a profissional conta com a orientação dos professores formadores do Cefapro que orientam e colaboram com a construção do PSE e principalmente contribuem com às necessidades teórico-metodológicas diagnosticadas.

Portanto, a Política de Formação do Estado de Mato Grosso e o Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador são os Documentos que orientam a organização da formação dos profissionais da educação de cada escola. Desse modo, dou continuidade à discussão abordando a formação no CEJA de Primavera do Leste/MT.

3.2.2.1 Formação no CEJA de Primavera do Leste/MT

Início o diálogo me reportando ao Projeto Sala de Educador do CEJA de Primavera do Leste/MT que apresenta a forma como a escola concebe a formação continuada³⁸:

[...] como uma possibilidade de nós, profissionais da Educação, fomentarmos às reflexões acerca das temáticas abordadas, trocarmos informações e experiências e construir novos conhecimentos, garantindo suporte para trabalharmos com mais dinamismo e eficiência com os nossos alunos, tendo como resultado deste processo formativo, a capacidade de propiciar ao nosso educando uma formação humana integral (PSE, 2015, p.5).

A escola concebe a formação que acontece via PSE como um momento de reflexão, de troca de experiência e de construção de conhecimento, um processo que contribui na formação dos educandos. O Projeto fundamenta-se na concepção de formação permanente.

Tenho a compreensão de que seria relevante que o Projeto Sala de Educador se constituísse como parte integrante do PPP, a fim de que o trabalho pedagógico no CEJA não se transformasse em uma ação fragmentada. A articulação do PSE ao Projeto Político Pedagógico é fundamental, pois a escola construiu um projeto de formação bem

³⁸ Projeto Sala de Educador – CEJA de Primavera do Leste.

fundamentado, o texto apresenta uma caracterização da instituição utilizando-se de dados atuais, há o embasamento teórico e a síntese do diagnóstico realizado com a comunidade escolar, identifica os desafios e problemáticas presentes na realidade, procura descrever como acontece o movimento de formação na instituição.

Nesse sentido, é preciso considerar que durante os momentos de observação pude constatar que:

[...] a formação está concretizada na rotina da escola. Todos os professores, diretora e a grande maioria dos funcionários participam dos estudos. Os profissionais da educação da instituição, se empenham para tornar os momentos formativos agradáveis, dinâmicos (CADERNO DE CAMPO, Nota n.16, 19/05/2015).

A partir das observações entendo que o processo formativo que acontece no CEJA precisa ser descrito no PPP, a escola tem que registrar suas feituas, porque a instituição que educa “[...] precisa definir no seu projeto educativo a política de formação permanente para todos os segmentos escolares, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade reflexiva e avaliação emancipatória (CARVALHO, 2005, p.253)”. Uma ação fundamental para que os profissionais da educação tenham clareza sobre às concepções educativas que ordenam o trabalho na escola.

A leitura do PSE revela que os conteúdos estudados são:

[...] definidos pelo grupo de profissionais [...] que decidiram por temáticas baseadas no diagnóstico, pois acreditamos na possibilidade de contribuir com o ensino aprendizagem dos educandos. Portanto, fazendo uma análise das fraquezas percebidas no processo educativo do Centro de EJA, decidimos por estudar o processo de alfabetização do adulto [...] para se compreender como o adulto aprende [...]; o jovem atual no contexto da escola (com enfoque psicológico, sociológico e a indisciplina) [...] e a evasão (MATO GROSSO, 2015, p.7-9).

É relevante o fato dos conteúdos estudados estarem relacionados à EJA, pois é necessário ao professor um trabalho de formação continuada que contemple conhecimentos relacionados à EJA (SOARES, 2004), principalmente diante do fato de que à Educação de Jovens e Adultos acontece na vida de muitos educadores, então é fundamental que o processo de formação que ocorre na escola seja voltada para a realidade dos jovens e adultos e que traga o reconhecimento das especificidades desse público.

De acordo com o PSE, no CEJA de Primavera do Leste/MT há dois grupos de estudo, o dos docentes e o dos funcionários. A dinâmica de abordagem das temáticas se dá por área de conhecimento, os docentes estudam junto com a coordenadora de área e socializam com o coletivo de professores. No grupo dos funcionários os estudos são mediados pelas coordenadoras pedagógicas.

Com relação ao papel da coordenação pedagógica o Documento enfatiza que:

[...] a coordenação fará os relatórios dos momentos presenciais do PSE, subsidiará às áreas de conhecimento dentro de suas necessidades conforme a possibilidade. [...] realizará avaliações do projeto em duas etapas, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. (MATO GROSSO, 2015, p.16).

Tendo o objetivo de ampliar a discussão trago a perspectiva dos entrevistados/as e também informações coletadas a partir da observação sobre a formação no CEJA de Primavera do Leste/MT. Procuro conhecer como os/as coordenadores/as organizam o processo de formação na escola, qual seu papel nesse movimento.

Início a interlocução com as coordenadoras pedagógicas que revelam como acontece o processo de formação na instituição:

As áreas se reúnem e vão fazer o diagnóstico. Depois reunimos o grande grupo e cada área apresenta as suas sugestões e as justificam. Fazemos uma votação coletiva, depois a coordenação pedagógica faz os apontamentos com o grupo antes da votação final. Realizamos primeiro uma votação para reduzir o número de temáticas [...] **e depois a coordenação pedagógica [...] faz a discussão com o grupo, sobre a importância da temática, a sua relevância, porquê estudá-la e apresenta suas sugestões.** Feito isso, se o grupo sentir que precisa falar novamente daquilo que propôs, ele tem a oportunidade (Maria, Coordenadora Pedagógica, grifo meu).

Identificamos as nossas principais dificuldades em relação ao aluno, a escola. Quais são as nossas fragilidades? Em cima dessas fragilidades, dessas dificuldades trabalhamos algo que tente solucionar aquele problema. Por exemplo, nosso tema vai ser andragogia, temos muitos adultos que [...] não foram alfabetizados corretamente ou que mal sabem ler (Maria Eduarda, Coordenadora de Área).

Um dos primeiros aspectos apreendidos a partir da fala das nossas interlocutoras é que os professores têm liberdade para escolher o que vão estudar, essa mesma ideia está expressa no PSE da escola (ver p.136). Mas, eles precisam considerar o diagnóstico da instituição, fazer suas reflexões sobre quais são as principais dificuldades em relação ao aluno e à escola.

Um outro aspecto a ser considerado no depoimento de nossas entrevistadas é a mediação realizada pelas coordenadoras com a finalidade de fazer com que os educadores reflitam sobre o que pretendem estudar, qual a relevância e porque se estudar determinada temática. Nessa dinâmica, a coordenadora pedagógica apresenta as necessidades formativas que foram detectadas pela coordenação, há uma discussão com os educadores e a partir disso, o coletivo estabelece os conteúdos que precisam ser estudados nos momentos de formação.

Porém, compreendo que esse movimento não pode se dar na perspectiva da imposição, precisa ser dialógico, é necessário o diálogo franco e aberto com os educadores sobre a importância de se estudar determinados temas, visto que a formação conforme preconizava Freire (1991) deve estar articulada aos contextos de trabalho e tomar às problemáticas do

processo ensino aprendido como eixo central, para que reflitam sobre a prática à luz de uma teoria. Porque “coordenar o pedagógico pressupõe um profissional[...] com capacidade de [...] criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos” (DOMINGUES, 2014, p.116).

É relevante destacar que durante as observações no CEJA de Primavera do Leste/MT vivenciei esse processo de escolha dos conteúdos que seriam estudados na formação e pude constatar que:

Foi um momento de diálogo intenso e as coordenadoras pedagógicas problematizavam, questionavam a importância de se estudar determinada temática, para isso, utilizavam argumentos consistentes e com fundamento (CADERNO DE CAMPO, Nota n.3, 09/04/2015).

O que despertou a minha atenção, foi que em momento nenhum, as coordenadoras pedagógicas disseram que tinham que estudar determinado conteúdo porque o Cefapro determinou ou porque a SEDUC/MT estava impondo, demonstrando ter coerência e consciência de que estudar é algo intrínseco à natureza da própria profissão como afirma Carvalho (2005).

Por outro lado, as observações me possibilitaram a compreensão de que:

As áreas fazem a opção por estudar determinado tema e o defendem. Entretanto, percebi que falta visão da totalidade dos problemas da escola, os professores ficam presos ao que foi decidido pela área. Durante a observação registrei uma fala da Coordenadora Pedagógica Maria Clara que expressou essa questão: “temos que organizar o projeto de forma que ele represente o todo, não a área, precisamos cuidar dessa questão” (CADERNO DE CAMPO, Nota n.3, 09/04/2015).

Elementos de uma compreensão estabelecida nesse sentido podem ser percebidos na fala da coordenadora pedagógica Maria:

[...] quando você trabalha por área é interessante, por que assim, a área defende literalmente a sua temática, eles não querem abrir mão daquilo que eles pensaram. [...]o grupo estava irredutível [...] porque cada um queria ficar com a sua temática. [...] Mas é como a Maria Clara sempre diz “que quando a coordenação coloca alguma coisa, às vezes o grupo ... interrompe (mas expressa que o grupo pensará que aquilo é imposição da coordenação).

O diálogo que as coordenadoras pedagógicas fazem sobre os conteúdos que serão estudados no projeto de formação da escola é imprescindível, pois elas possuem a visão do todo da escola. Pelo que pude perceber durante o período de observação é que para dar um salto qualitativo na formação, os professores precisam refletir sobre as intervenções realizadas pela coordenação, porque o foco tem que ser o aluno e o que é necessário para que ele aprenda. A base precisa ser o homem e sua humanização, não posso pensar em educação, sem antes pensar no homem é o que nos ensina a Pedagogia da Libertação (FREIRE, 1983).

Nessa dinâmica de diagnosticar o que será estudado, de construção do projeto, tenho a compreensão de que o/a coordenador/a pode sugerir que determinados conteúdos para estudos, mais isso tem que acontecer de forma dialógica, discutindo com o coletivo, mostrando a importância de se estudar determinado tema. Nesse sentido, concordo com Domingues no que se refere à formação:

[...] **o coordenador tem responsabilidade no processo de elaboração desse projeto**, desvelando as contradições e os limites de alicerçá-lo no senso comum. Estando elaborado e homologado, caberá a ele acompanhá-lo, garantindo suas etapas e promovendo o debate, a reflexão sobre a prática, a pesquisa e a troca de experiência qualificada (DOMINGUES, 2014, p.129-130, grifo meu).

Retomando o diálogo a coordenadora pedagógica Maria Clara faz a seguinte afirmação:

O projeto não é do coordenador pedagógico, não é um projeto que precisa ser feito pelo coordenador pedagógico, ele é um projeto que precisa ser feito por todos que fazem parte do estudo. O estudo é nosso, não é meu (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

A fala da coordenadora expressa, o entendimento de que o projeto de formação da escola precisa ser uma responsabilidade coletiva, assumida por todos profissionais da educação que atuam na unidade escolar. Na perspectiva da Educação Cidadã, para que se constitua a qualidade social desejada a formação precisa ser assumida como uma responsabilidade coletiva, assim como a qualidade do ensino, que está diretamente atrelada à lógica proposta por Carvalho (2005, p.89) de que para o “[...] o professor ensinar, não basta experiência, tem que estudar. De um certo modo, é a sua formação que determina sua relação com o estudo e o ensino. Pode-se concluir, pois, que não há educação de qualidade, tampouco um bom professor, se ele não estudar”. Assumir a formação como uma responsabilidade coletiva estimula a autonomia, a autoformação e, principalmente, o compromisso e o entendimento de que ela é um direito conquistado pelos profissionais da educação que pode possibilitar a aprendizagem permanente, uma das condições para que a prática docente seja exercida com maior qualidade.

Continuando o diálogo sobre a formação, as coordenadoras relatam como acontecem os estudos:

Depois que os temas são definidos, cada área então tem um assunto, uma linha para caminhar por ela. [...] nos reunimos por área, estudamos os referenciais teóricos. É um momento de leitura, de debate. Assistimos filmes sobre o tema. Fazemos os encaminhamentos agilizando o trabalho, quem vai fazer cada coisa na Sala de Educador. Só então vamos para o grande grupo, onde acontece o momento de socialização daquilo que foi estudado na área (Anne, Coordenadora de Área).

Temos três encontros nas sextas-feiras para estudarmos um assunto, um tema. Cada área de conhecimento tem um tema para ser socializado durante a Sala de Educador [...] (Maria Eduarda, Coordenadora de Área).

As vozes das coordenadoras possibilitaram a compreensão de que cada área tem um tema que será estudado pelos professores junto com a coordenadora de área, que nesse processo participa da organização dos estudos, contribui buscando referenciais, dialoga sobre a ordenação da formação com os professores.

Os educadores se reúnem por área para fazer leitura do material, realizar discussões e buscar diferentes tipos de informações para complementar o assunto. Depois tudo aquilo que foi estudado e discutido sobre o tema é socializado pelos professores de cada área que são os responsáveis pela mediação dos encontros coletivos do Projeto Sala de Educador.

Para ampliar a discussão trago a fala das coordenadoras pedagógicas que fazem seus apontamentos sobre a formação:

Os professores participam e sabem que o momento vai ser diferente, [...]. Os professores se organizam para aquele momento, se tem que estudar, vão lá e estudam. Se preparam para fazer a fala para o colega, se preocupam em como vão fazer isso. Então, não é só a parte do receber, mas como será conduzido o estudo. Os professores não ficam falando eu acho, eu penso, procuram fundamentar a sua fala. Mostram para o grupo que sentaram e estudaram, que discutiram aquele assunto (Maria, Coordenadora Pedagógica).

O projeto de formação hoje ele é graças a Deus muito bem aceito [...] posso garantir que noventa por cento dos profissionais da escola participam da formação. O projeto de formação está sendo desenvolvido pelos professores [...] (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

As falas das coordenadoras de áreas e das coordenadoras pedagógicas possibilitam o entendimento de que os professores são diretamente responsáveis pelo desenvolvimento do PSE. A dinâmica de organização da formação é inovadora, pois os professores são os mediadores dos estudos e essa forma de ordenação contribui com a autonomia do sujeito, para que o mesmo se sinta protagonista do seu processo formativo, pois pode determinar coletivamente o que vai estudar e buscar os referenciais teóricos que eles acreditam que sejam mais pertinentes e que colaboram para a compreensão da temática estudada. Além disso, essa forma de ordenação contribui para a autoria, para instituir a cultura do estudo, promove a autoformação e o trabalho coletivo. É importante destacar que a maioria dos profissionais da escola está envolvida na formação.

Ainda nesse contexto, durante as observações tive a seguinte percepção:

A forma como os estudos eram organizados envolvia a todo coletivo e havia um respeito a pontualidade. Isso é fruto de todo um cuidado e coerência da diretora e das coordenadoras, para que se respeite e valorize o tempo destinado à formação. Os professores de cada área do conhecimento

faziam leituras, dialogavam e discutiam, enfim, se preparavam para fazerem a socialização das temáticas com coletivo. Os educadores eram os responsáveis pela mediação dos encontros, o que contribuiu para que houvesse um maior envolvimento no processo de formação. Os docentes procuravam organizar o espaço para que o momento fosse agradável, dinâmico e envolvesse a todos. Ficou evidente o envolvimento dos educadores, a vontade de participar da formação, o esforço para estudar e buscar diferentes formas de abordar o assunto. Destaca-se a maturidade teórica de muitos professores. Para os educadores esse era um momento que eles se orgulhavam, os olhos chegavam a brilhar quando falavam sobre a formação que acontecia na escola (CADERNO DE CAMPO, Nota n.16, 19/06/2015).

Por outro lado, a voz da coordenadora de área Maria Eduarda revela que:

Ficamos com medo de não ter tempo, algumas vezes tentamos ler coletivamente o material na área [...]. Mas como é muita coisa, separamos por grupos, olha vocês estão responsáveis por essa parte, vocês pela metodologia e assim fomos fazendo (Maria Eduarda, Coordenadora de Área).

A fala da nossa interlocutora evidencia que a forma de organização do PSE contribui para a fragmentação do conteúdo estudado, o que acontece é uma divisão ainda maior do conteúdo, pois nem mesmo dentro da área há unidade nos estudos. Revela também uma preocupação prescritiva de cumprimento de norma imposta. É relevante retomar as falas das coordenadoras de áreas (ver p.139-140), as mesmas expressam que cada área tem um tema a ser estudado e que depois será socializado com o coletivo durante os encontros do PSE. Uma área não tem conhecimento dos textos, de todo material que as outras áreas estudaram e tudo fica restrito à socialização que acontece no coletivo.

Com isso, leituras riquíssimas, a possibilidade do diálogo em cada área do conhecimento e toda uma discussão que poderia ser tecida e depois levada para o encontro coletivo não acontece. Os temas estudados no PSE são relacionados à totalidade da escola, são associados a problemáticas que são enfrentadas coletivamente na EJA, desta forma, todas as áreas precisariam estudá-los. Somente a socialização não é suficiente, é preciso aprofundamento para que o professor consiga fazer uma reflexão teórico-prática. O fato é que a reflexão crítica sobre a prática requer profundidade teórica, por isso que “a formação, preparação para a tarefa docente, exige um envolvimento com o processo de estudar, que significa um que-fazer crítico, criador e recriador que se funda na análise crítica da própria prática” (CARVALHO, 2005, p.187).

Dando continuidade ao diálogo com os sujeitos interlocutores da pesquisa, procuro saber qual o papel da coordenação pedagógica no processo de formação que acontece na escola:

Sala de formação dos técnicos e funcionários do apoio é a coordenação que conduz esse processo de mediação. Com os professores a dinâmica ela já é diferente, eles se organizam e estamos ali só como parte do processo. Não interferimos diretamente (Maria, Coordenadora Pedagógica).

Destaca-se o fato da coordenação ser a responsável pela mediação da formação dos funcionários da escola, expressa o entendimento de que na instituição que educa todos somos educadores.

O Plano de Ação da coordenadora pedagógica Maria Clara evidencia que na formação que acontece na escola sua função é:

Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Sala de Educador (Plano de Ação, 2014, p.7).

Procurando complementar as informações, trago a fala da coordenadora de área Anne que evidencia o papel das coordenadoras pedagógicas no Projeto Sala de Educador:

O papel delas é fundamental no início do processo [...], esse ano teve toda análise do Sala de Educador do ano passado, uma avaliação. Os aspectos positivos, os negativos, inclusive percebemos que uma coisa que não fizemos no ano passado foi seguir os objetivos [...]. De uma certa forma, elas nos chamam atenção para os caminhos que devemos seguir, também ajudam na sistematização das temáticas, “porque não é viável que esse tema seja estudado, não é o momento ainda”. Acabam nos encaminhando e “abrindo nossa mente” para que a gente enxergue qual o melhor tema para se trabalhar no CEJA, que contemple a nossa realidade. E depois o acompanhamento geral ao longo do processo. Vejo que é fundamental o direcionamento lá no início do Sala de Educador, na elaboração do projeto é o principal. Porque depois tudo se dá na área (Anne, Coordenadora de Área).

As falas e o Plano de Ação proporcionam a compreensão de que a mediação do estudo é realizada pelos professores. O envolvimento da coordenação pedagógica com a formação está relacionado à condução do processo de elaboração e avaliação coletiva do Projeto Sala de Educador. Portanto, não há um momento para que as coordenadoras pedagógicas discutam, dialoguem e estudem junto com os professores.

Nesse sentido, indaguei à coordenadora Maria Clara sobre o fato da coordenação pedagógica não realizar a mediação da formação com os professores:

E o Cefapro foi me convencer do porquê que as coisas precisavam acontecer dessa forma (os professores serem mediadores da formação) [...] Quando me convenci disso, fui trabalhar com os professores e por incrível que pareça na hora em que conversei com eles a proposta teve uma aceitação tão grande que nem eu acreditava. [...] Tudo foi muito tranquilo, eles entenderam que teriam que preparar o momento, eles teriam que buscar e discutir. O Projeto começou a tomar outro rumo. A formação começou a ter outra organização (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

A fala da coordenadora expressa que ela foi convencida pelos formadores do Cefapro a passar a responsabilidade pela mediação da formação para os professores, fato que considero contraditório, pois existe uma Política de Formação do Estado, o Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador, todos esses documentos propõem que a coordenação seja a mediadora dos estudos na escola. Dessa forma, há uma legislação que relaciona a coordenação pedagógica a mediação da formação que acontece na escola. A formação é um

momento fundamental para que as coordenadoras dialoguem com o todo e façam encaminhamentos coletivos, pois têm a oportunidade de ouvir os professores sobre os problemas da prática e fazer as suas intervenções. A participação das coordenadoras mediando o processo é crucial uma vez que “a formação não se configura apenas como a transmissão, mas também como uma ‘intervenção mais direta’, ou seja, uma aproximação da atividade da docência, um pensar junto sobre o trabalho” (DOMINGUES, 2014, p.128).

Nesse movimento é preciso considerar que a coordenadora pedagógica vem se configurando como a responsável pela formação dos profissionais da educação. É importante que durante o processo de formação coletiva, a profissional faça sua mediação, pois ela é o elo de unidade do projeto de educabilidade da escola, possui saberes da Pedagogia que podem auxiliar os docentes a organizar, direcionar e dar sentido a sua prática educativa (FRANCO, 2012).

Compreendo que as coordenadoras pedagógicas podem dividir a responsabilidade pela mediação dos encontros formativos com os professores, com as coordenadoras de área. Pois, foi evidenciado que esse modo de ordenação dos estudos contribuiu com o protagonismo do professor na sua condição de sujeito. Entretanto, a ação maior, o compromisso mais amplo é da coordenação enquanto gestora dos processos formativos que acontecem na escola.

Durante a entrevista com a coordenadora Maria Clara tive a percepção de que a coordenação pedagógica está sentindo falta de ter esse momento de formação com os professores:

Estamos entendendo que temos que promover outros momentos de formação, por pequenos que sejam [...] Vão ser lances, mas lances importantes, momentos rápidos, fora da formação maior (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

A coordenadora pedagógica exerce um papel essencial na dinâmica da escola, organizando o trabalho pedagógico, portanto ela é mobilizadora e catalisadora do coletivo da escola, para que tudo possa convergir para a finalidade maior da instituição, a aprendizagem dos alunos. A coordenadora consegue ver a totalidade da escola, fazer a leitura das suas necessidades e por isso, pode contribuir com o processo de formação dos professores.

Diante da reflexão realizada acerca da formação que acontece no CEJA de Primavera do Leste/MT destaca-se: a participação da maioria dos profissionais da educação no PSE; a forma de escolha dos conteúdos a serem estudados e a sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. Os dados da pesquisados evidenciam ainda que a mediação realizada pelas coordenadoras pedagógicas para que os professores estudem conteúdos relacionados às problemáticas do referido Centro de EJA é um processo fundamental, para que a formação dê

um salto qualitativo, os educadores precisam refletir sobre as intervenções realizadas pela coordenação da escola.

Outro dado relevante é a forma de ordenação do processo formativo que acontece na escola, uma dinâmica que contribui para instituir a cultura do estudo, a autoformação e o trabalho coletivo. Além disso, possibilita a autonomia, a autoria e o protagonismo do sujeito. Nesse caso, se sobressai o envolvimento coletivo, o respeito e a valorização do tempo destinado aos estudos e a maturidade teórica de muitos professores. Os educadores, a coordenação e a direção se orgulham da formação que acontece no CEJA de Primavera do Leste/MT.

Apesar da formação contribuir para a melhoria da prática docente, foi evidenciado que sua forma de ordenação contribui para fragmentar o conteúdo estudado, uma vez que uma área não conhece o que a outra estuda, tudo fica condicionado à socialização que é realizada no coletivo. Somente socializar o conteúdo estudado não é suficiente, se faz necessário o aprofundamento para que o professor consiga fazer uma reflexão teórico prática.

A respeito do papel que a coordenação pedagógica desempenha na formação que acontece na escola, este está relacionado à condução do processo de elaboração e avaliação coletiva do PSE, a mediação é de responsabilidade dos professores. Nesse movimento, é fundamental que o/a coordenador/a pedagógico/a assuma a mediação da formação que acontece na escola, visto que esse é um momento fundamental, para que ele/a realize as suas intervenções na prática pedagógica, visto que sua práxis tem uma relação direta com a formação permanente centrada na escola (CARVALHO, 2014).

3.2.2.2 Formação no CEJA de Rondonópolis/MT

Para compreender como acontece a formação no CEJA de Rondonópolis/MT inicio o diálogo trazendo o Projeto Político Pedagógico³⁹. Ao longo do texto há um trecho que aborda os princípios da escola e nele está posto, que a instituição deve:

[...] promover a formação permanente dos alunos e dos profissionais da educação. [...] profissionais da educação devem estudar permanentemente para a melhora da sua profissionalização (PPP, 2014, p.9).

A concepção de formação adotada pelo Centro de EJA é de caráter permanente, portanto coaduna com os pressupostos da teoria de Freire. Conceber a formação a partir da perspectiva freireana exige a compreensão de que esse é um processo permanente e “a

³⁹ Projeto Político Pedagógico do CEJA de Rondonópolis, 2014.

melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p.37).

Ainda esse mesmo princípio do PPP expressa que os profissionais da educação devem estudar permanentemente. Essa compreensão manifestada no Documento está de acordo com o pensamento de Freire que afirma “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 2015, p.93). Para o autor o professor tem uma responsabilidade ética, política e profissional, por isso, deve estudar, se preparar permanentemente.

Dando sequência na discussão, o PPP revela a forma como foi realizado o diagnóstico para o levantamento da demanda formativa do Projeto Sala de Educador:

[...] foram utilizados dois instrumentos durante as primeiras semanas de aula. [...] questionário diagnóstico com toda a comunidade escolar e [...] uma discussão acerca das [...] problemáticas educativas com todos os profissionais da unidade escolar, levando em conta o Projeto Sala do Educador do ano anterior, fomentando estratégias que obtivemos êxito e reformulando alguns pontos a serem melhorados (PPP, 2014, p.27).

Segundo o PPP o projeto de formação continuada do Centro de EJA tem como objetivo:

Promover a formação continuada dos educadores a fim de subsidiá-los na construção de saberes para as intervenções necessárias na prática pedagógica (PPP, 2014, p.27).

Com relação a organização da formação no espaço da escola o PPP evidencia que:

A organização da formação continuada, no espaço escolar, é de responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos, por isso são eles quem deve coordenar todo o processo de construção dos saberes necessários para a prática em sala de aula. Conforme as necessidades e formação específica, os Coordenadores Pedagógicos necessitarão de outros educadores e formadores do Cefapro – Rondonópolis a fim de dar a sua contribuição para o processo de formação (PPP, 2014, p. 28).

O Documento apresenta uma concepção de coordenação pedagógica como organizadora do processo formativo que acontece na escola. Nestes termos, manifesta-se a compreensão de que a práxis do/a coordenador/a pedagógico/a possui uma implicação direta com a formação docente centrada na escola (CARVALHO, 2014). No espaço da escola a coordenação desempenha um papel fundamental como gestora dos processos formativos, propositora das reflexões, sendo um/a profissional que realiza suas intervenções buscando à promoção do compromisso coletivo com a formação.

O PPP do CEJA de Rondonópolis/MT revela que a formação também acontece por meio dos estudos em grupos, que é um espaço destinado:

[...] a realização de estudos a respeito de questões pedagógicas que **culmina num colóquio de apresentação**. [...] momento que deve ser buscado bases teóricas, adentrando à linha epistemológica de autores, deixando de se estudar fragmentos. Cabe aos coordenadores pedagógicos e aos formadores do Cefapro acompanharem e mediar os estudos oferecendo os pressupostos teóricos necessários para subsidiar à formação pedagógica dos professores (PPP, 2014, p.23, grifo meu).

O estudo em grupo é uma ação que também está presente na ROP, inserida dentro da carga horária de formação dos professores. Durante as observações realizadas no CEJA de Rondonópolis/MT tive a oportunidade de acompanhar a dinâmica desses grupos:

O estudo acontece por meio de leituras, diálogos e discussões nos pequenos grupos. Todos os profissionais da escola participam desse momento (CADERNO DE CAMPO, Nota n.14, 28-29/11/2015).

Compreendo que essa iniciativa está contribuindo para a promoção da autoformação e para despertar gosto por estudar, visto que hoje mais do que nunca, “o professor precisa estudar, pesquisar para ajudar o aluno a estudar, identificar problemas e encontrar alternativas para resolvê-los” (CARVALHO, 2005, p.90).

De acordo ainda com o PPP os estudos em grupos são socializados em um colóquio, momento que conta com a participação de todos os profissionais da educação da escola. Durante as observações pude participar do colóquio e percebi que:

Em 2015, durante dois dias, os grupos socializaram o que foi estudado ao longo do ano. [...] No colóquio se apresentaram grupos que estudaram temáticas como: alfabetização e letramento na EJA, gênero e sexualidade na educação, analfabetismo funcional, dentre outras. Todos os segmentos da escola se organizaram para participar. O estudo em grupo fomenta a reflexão crítica, a autoformação e a formação permanente. A associação entre a teoria e às questões enfrentadas na prática (CADERNO DE CAMPO, Nota n.14, 28-29/11/2015).

A iniciativa dos educadores em constituir o estudo em grupos é algo único. Como professora formadora do CEFAPRO em minhas andanças⁴⁰ pelas escolas públicas da rede estadual nunca vi uma prática como essa. Por isso, o que a instituição faz precisa ser documentado, a dinâmica do estudo poderia ser mais esmiuçada no PPP do Centro de EJA e socializada com outras instituições. Assim, é importante que os docentes se debruçam sobre isso, estudem e publiquem as suas feitura.

Diante disso, com a intenção de obter mais informações sobre como acontece o processo de formação no CEJA de Rondonópolis/MT trago para a discussão o Projeto Sala de Educador⁴¹ que é compreendido como:

⁴⁰ Ser formadora do Cefapro de Primavera do Leste possibilitou o conhecimento da realidade de escolas pertencentes aos municípios de: Poxoréo/MT, Campo Verde/MT, Primavera do Leste/MT, Paranatinga/MT, Gaúcha do Norte/MT e Santo Antônio do Leste/MT.

⁴¹ Projeto Sala de Educador, CEJA de Rondonópolis, 2015.

[...] uma ferramenta profícua na transformação e busca epistemológica dos educadores, pois possibilita que os educadores desenvolvam formas e fazeres cada vez mais condizentes às realidades enfrentadas. [...] possibilita o estar em permanente formação dentro das necessidades reais que o *loci* escolar, provocando assim melhorias constantes nas práticas pedagógicas de cada profissional da educação (PSE, 2015, p.3).

A leitura do PSE revela que as necessidades formativas foram levantadas por meio de dois instrumentos diagnósticos:

[...] análise dos dados do BI da SEDUC⁴² e a discussão continuada com os educadores. [...] Observando e analisando às avaliações internas e externas, como preconiza o Parecer Orientativo 2015 (PSE, 2015, p.3).

Após todas as análises, discussões e diálogos foram levantadas entre a comunidade escolar algumas temáticas a serem estudadas no ano de 2015:

A permanência do aluno na escola; As conquistas e os entraves que os profissionais da Educação enfrentam no Estado de MT; Didática, Currículo e Metodologia; Estudo da Língua Brasileira de Sinais por todos os profissionais; Análise das avaliações internas e externas, estimativas e dados; Estudos de temáticas que ao longo dos encontros emergirão da necessidade da comunidade escolar (PSE, 2015, p.6).

No processo formativo do PSE os profissionais da educação são divididos em subprojetos organizados por núcleo e os/as coordenadores/as pedagógicos/as e de áreas são os responsáveis pelo acompanhamento. Os estudos são organizados da seguinte forma:

[...]Subprojeto Educadores – Núcleo Comum com todos os educadores; Subprojeto Educadores – Núcleo de educadores reunidos por área do conhecimento; Subprojeto Educadores – Núcleo dos educadores do Atendimento Educacional Especializado; Subprojeto TAE – Núcleo dos Técnicos Administrativos; Subprojeto AAE – Núcleo dos Apoios Administrativos. (PSE, 2015, p.7)

De acordo com o PSE o responsável pela organização da formação na escola:

[...] é de responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos, por isso são eles quem deve coordenar todo o processo de construção dos saberes necessários para a prática em sala de aula (PSE, 2015, p.7).

Esse posicionamento vem ao encontro de um “fato comum, no cenário acadêmico e político nacional, é que cada vez mais esses profissionais assumem independente das condições de tempo, espaço e materiais, a responsabilidade pela formação de professores na escola” (DOMINGUES, 2014, p.15).

Dando continuidade à leitura do PSE destaco um aspecto que considere ser importante para ser refletido:

⁴² A SEDUC/MT possui um Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEDUCA), implantado em 2009, alimentado pelo Business Intelligence (BI) que possui diversos relatórios com informações quantitativas referentes aos números de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes, além de fornecer outras informações.

[...] estes estudos de livros e/ou textos devem ter relevância para a Educação de Jovens e Adultos [...]. (PSE, 2015, p.8).

Essa preocupação de que o material estudado tenha relevância para a Educação de Jovens e Adultos é pertinente, pois são raras às iniciativas de formação inicial para os professores que atuam com a EJA. É crucial que a formação continuada seja adequada para se trabalhar com jovens e adultos e que traga o reconhecimento das especificidades desse público porque “[...]a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da educação de jovens e adultos” (SOARES, 2004, p.3).

Nesse sentido, para o professor que atua na EJA é fundamental uma formação que possibilite à reflexão crítica na e sobre sua prática educativa, realizada à luz de uma teoria da educação na perspectiva da histórico-cultural crítica, a fim de que o educador tenha a possibilidade de repensar e ressignificar suas concepções e suas práticas pedagógicas. É por meio do estudo, da reflexão crítica sobre os problemas da prática que as mudanças poderão acontecer contribuindo para termos uma educação com qualidade social.

Finalizando a leitura do PSE, o Documento evidencia que:

[...] não haverá uma lista de temáticas para o ano. Os estudos virão ao encontro das necessidades, buscando obter metas a curto e longo prazo (PSE, 2015, p.9).

Para ampliar as discussões trago o ponto de vista dos/das coordenadores/as pedagógicos/as e de áreas, também os dados coletados durante as observações para refletir sobre a formação que acontece no CEJA de Rondonópolis/MT. Os/as entrevistados/as revelam o que estudam, como organizam a formação, qual o seu envolvimento nesse processo, enfim, como se dá o processo formativo na escola.

Foi nas reuniões iniciais, conversando com a comunidade escolar que foi citando os maiores desafios. E a partir disso, foi levantado os temas para estudo [...] sei que foi nas primeiras reuniões, foi feita uma votação para decidir as formas que trabalharíamos nesse ano (Maria Mariana, Coordenadora de Área).

[...] No diagnóstico feito agora no início do ano, propomos que na primeira semana tentaríamos ouvir os alunos. Os professores conversariam com eles sobre o que a escola ainda precisa proporcionar, o que não estava sendo feito, trabalhado. [...] Discutindo a partir desse ponto de que precisamos ouvir os alunos e melhorar os índices da escola fomos desenvolvendo o Projeto Sala de Educador. [...] através do diagnóstico feito com os dados da escola, os dados do BI SEDUC, dos resultados do ENEM. Tivemos a participação dos professores no momento coletivo do PSE, tínhamos um relator que ia registrando os questionamentos, às sugestões que os professores foram colocando e isso foi levado para o projeto (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

As falas das coordenadoras revelaram que o Projeto Sala de Educador foi organizado a partir da confluência de diferentes tipos de dados. Ficou evidenciado que houve uma mudança na forma do diagnóstico, ouvir os alunos para saber no que a escola precisava melhorar. Ação que coaduna com o que propõe Freire (2015), para ele saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa democrática, uma escuta paciente, mas ao mesmo tempo crítica. É preciso saber falar com ele e não para ele, aprender a escutar aquele que é diferente de nós.

Nesse processo se faz necessário considerar que a educação acontece na vida e os problemas que surgem na realidade seguem esse movimento. Por isso a formação é no espaço da escola, acontece na dinâmica do exercício da profissão, assim o [...] ato formativo deve estar intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico do professor” (CARVALHO; SANTOS, 2015, p.19).

Na medida em que o diálogo com os sujeitos da pesquisa prosseguia, nossos/as interlocutores/as expressaram o foco do Projeto Sala de Educador:

[...] Estamos com essa preocupação de trabalhar temas que nos ajudem, tipo a permanência do aluno na escola, que é um dos desafios que temos. O aluno se matricula e dali a alguns dias evade. E a gente não sabe. Um dos desafios da escola é essa permanência (Maria Mariana, Coordenadora de Área).

A evasão foi o foco, por mais que tenhamos que discutir sobre a questão da aprendizagem, mas assim, o problema mais alarmante foi a questão da evasão (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

[...] no início do ano a preocupação aqui era com a evasão. Então, estava tudo focado em cima dessa questão, porque que os alunos estão evadindo (Clara, Coordenadora de Área).

As vozes das coordenadoras denotam que a evasão é um problema presente na realidade da escola e por isso foi tomada como objeto de reflexão. As entrevistas demonstraram que essa é uma problemática vivenciada pelos professores, por isso, precisa ser compreendida e as suas causas devem ser pesquisadas, para que se possa entender melhor e buscar os determinantes do problema. Assim, é o coletivo que tem que discutir e propor alternativas para amenizar ou superar a problemática.

Na EJA é crucial que o/a coordenador/a pedagógica junto com o coletivo da escola identifique os elementos que interferem na prática docente e os proponha como objeto de estudo, porque a formação permanente tem como ponto de partida o diálogo que “[...] se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam emergirá a teoria que ilumina a prática” (FREIRE, 1991, p.39).

Com a intenção de contribuir com discussão sobre a formação que acontece no CEJA de Rondonópolis/MT trago as informações coletadas a partir das observações realizadas durante o momento em que participei dos encontros do PSE e pude perceber que:

Havia encontros coletivos do Sala de Educador, a dinâmica utilizada era a leitura de textos. Foi discutido o trabalho coletivo, a avaliação institucional. Os educadores foram divididos em grupos formados por professores de todas as áreas do conhecimento ou apenas por área. O momento em que os grupos foram formados por educadores de diferentes áreas foi muito profícuo, os próprios professores elogiaram e diziam que “a escola tinha que proporcionar outras ações como essa”. O que me surpreendeu foram as discussões, muitos professores bem fundamentados e com conhecimento. Chamou a atenção a maturidade teórica apresentada por vários educadores. Também participei de estudos por áreas nesses momentos era a coordenadora de área que fazia a mediação. O grupo era menor, possibilitava uma integração maior e também evitava que o foco da discussão fosse desviado. Mas o diálogo foi proveitoso, são diferentes experiências, conhecimentos é uma possibilidade de aprendizagem. (CADERNO DE CAMPO, Nota n.7, 28/08/2015).

Ainda durante as observações pude perceber que:

Tivemos alguns encontros do Projetos Sala de Educador que não aconteceram devido ao CEJA de Rondonópolis receber uma demanda da SEDUC/MT e ter que atendê-la com urgência. (CADERNO DE CAMPO, Nota n.2, 07/08/2015).

O fato evidencia que a própria SEDUC/MT contribui para romper com o processo de formação que acontece na escola via PSE e desvirtuar a gestão democrática, pois ao encaminhar projetos, deliberar medidas ou propor estudos, não respeita o espaço/tempo da instituição e nem sequer suas especificidades. A imagem que se transmite para os profissionais da educação da instituição é a de que tudo na escola é mais importante que a formação. Essa ação da SEDUC/MT é muito perigosa, pois contribui para a desconfiguração do Projeto Sala de Educador, que foi fruto da luta de educadores e educadoras, dos movimentos sindicais.

Continuando o diálogo sobre o PSE a coordenadora Maria Júlia esclarece que:

Os coordenadores de área sempre falam “estamos tendo dificuldade em trabalhar recursos tecnológicos”, então vamos tentar fazer com que se trabalhe isso no Sala de Educador. A questão do trabalho colaborativo [...] era necessário trabalhar com o grupo, devido à contagem de pontos e a atribuição trimestral, dá aquele gelo na escola, então é necessário estudar sobre o trabalho colaborativo.

A fala da entrevistada possibilitou a compreensão de que a coordenação pedagógica e de área também identificam as necessidades formativas ao longo do processo e as propõe como conteúdo de estudo.

Por outro lado, durante às observações despertou atenção:

As falas de alguns professores sobre o cronograma, o fato de não saber o que vão estudar. Outra questão era o diagnóstico que em 2015 foi diferente de anos anteriores (CADERNO DE CAMPO, Nota n.4, 14/08/2015).

Na tentativa de compreender melhor essas questões citadas acima estabelecemos diálogo com os/as nossos/as interlocutores/as e esses/as expressam que:

[...] participei nos outros anos na semana pedagógica, tínhamos aquele momento para nos reunirmos e escolhermos temas[...]. Éramos divididos por área, as áreas colocavam seus temas afins, depois todos juntos fazíamos as escolhas. [...]Esse ano foi diferente[...] (Natália, Coordenadora de Área).

[...] aqui no CEJA o tempo é muito curto e poderíamos fazer bem melhor. Mas conforme o tempo e as organizações já da hora atividade, fica muito complicado um momento onde todos possam fazer isso (discutir temas para estudo) fora do Sala de Educador. [...] Toda a participação dos professores foi no momento do Sala de Educador [...] Não foi algo que os professores mesmo escreveram, mas foi algo que fomos ouvindo e relatando para colocar no Projeto [...] (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

As vozes das coordenadoras possibilitaram o entendimento de que em 2015 a forma de escolha dos conteúdos que seriam estudados no Projeto Sala de Educador foi diferente, não envolveu apenas os professores, foi feita uma leitura coletiva dos dados internos e externos, do diagnóstico realizado com os alunos, não se determinou temas a serem estudados foram se identificando problemáticas, sugestões. A fala da coordenadora Natália proporciona o entendimento de que os professores estavam acostumados a se reunir por área e determinar o que seria estudado, estabelecer no coletivo um cronograma de estudos e nesse ano tudo aconteceu de uma forma diferenciada.

Ainda nesse contexto, é importante retomar o que está no PSE de que não haverá uma lista de temáticas, os estudos virão ao encontro das necessidades (ver p.148). Assim, com relação à flexibilidade do cronograma as coordenadoras afirmam que:

[...] **vamos selecionando os conteúdos conforme a demanda da escola, não é uma coisa que já está pronta e engessada**, vamos estudar isso, pronto e acabou. Vão surgindo naturalmente as questões, as angústias e diante disso vamos fazendo o trabalho (Clara, Coordenadora de Área, grifo meu).

[...] só que como a ideia é nova ainda têm aqueles professores que ficam “nossa mais isso está uma bagunça[...], fica mudando o tempo todo, não temos um cronograma fixo para sabermos o que vamos estudar ao longo do ano”. Eles ainda não entenderam a dinâmica de que estudamos aquilo que é necessário, por exemplo, se íamos fazer um encontro para falar sobre trabalho colaborativo, mas de repente à necessidade hoje é falar sobre a indisciplina na escola e o que vamos fazer para resolver essa questão da indisciplina, teríamos que mudar o foco e trabalhar isso, então eles não conseguem ainda ver essa flexibilidade no Sala de Educador (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

Em relação ainda ao cronograma a coordenadora explica que:

Por exemplo, essa semana vamos trabalhar por área, semana que vem vai acontecer a avaliação do Sala de Educador. [...] **Pode ser que naquela semana, tenhamos algo relevante para trabalhar, podemos falar não vamos trabalhar isso essa semana e na próxima semana continuamos naquele ritmo em que estávamos**. Esse ano tem essa flexibilidade que no ano passado não tinha [...]. (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica, grifo meu).

As falas denotam a flexibilização do cronograma do Sala de Educador para que esse contemple as reais necessidades da escola. Porque o cotidiano da instituição é complexo, surgem demandas inesperadas. O estudo com esse formato pode abrir possibilidade para que ele se aproxime mais da realidade do professor e para que talvez o mesmo perceba que há mais sentido naquilo que está estudando.

Em contrapartida, apesar da formação contribuir para a melhoria da prática docente, ficou evidenciado que é preciso ter uma atitude de escuta e de reflexão sobre o que os professores falam a respeito da flexibilidade do cronograma, é crucial ouvir atentamente para compreender o problema e pensar sobre os diferentes pontos de vista. Entendo que o coordenar exige capacidade de escuta, aliás é um saber fundamental para quem atua na coordenação e desenvolve um trabalho na perspectiva democrática (FREIRE, 2015). A capacidade de escutar o outro é requisito para o estabelecimento do diálogo.

A fala citada acima provoca algumas indagações, será que em apenas um encontro se consegue discutir essa necessidade até esgotá-la? Essa necessidade foi diagnosticada apenas pela coordenação? Será que a mudança repentina no cronograma expressa um caráter de improvisação? Faz-se necessário refletir sobre essas questões, pois essa forma de flexibilização no cronograma contribui para a fragmentação do estudo e para dar um salto qualitativo na formação é preciso ter um aprofundamento teórico-prático, alicerçado por um projeto coletivo de formação.

No processo de formação que acontece na escola o/a coordenador/a pedagógico/a é o profissional que pode “criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos” (DOMINGUES, 2014, p.116). Mas esse movimento precisa ser alicerçado numa relação dialógica, pois esta é condição para a troca de saberes e principalmente para a construção do conhecimento, pois possibilita a problematização, o questionamento, a crítica e a avaliação acerca do que será objeto de estudo e reflexão durante a formação.

Nesse contexto procuro conhecer como acontece a mediação dos estudos do Projeto Sala de Educador e a coordenadora pedagógica Maria Júlia relata que:

[...] foi dividido, o encontro por área é o coordenador da área que conduz ou convida alguém do grupo para fazer a condução do encontro. Temos a área 21⁴³ e a formadora do Cefapro tem sido muito parceira. [...] troquei mesmo de espaço com a formadora do Cefapro, porque a área 21 precisava um pouco mais dessa ligação com o pedagógico eles sempre se sentiram muito carentes nesse sentido. É

⁴³ Área 21 compreende os serviços de apoio escolar. São serviços que se desenvolvem complementarmente à ação docente. Compreende as funções de secretária escolar, técnico administrativo educacional, apoio administrativo educacional.

como se o coordenador pedagógico cuidasse apenas da formação dos professores e não dos profissionais da educação no geral (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A fala da coordenadora evidencia que a mediação do PSE é compartilhada com a coordenação de áreas, com a formadora do Cefapro. É relevante o entendimento de que na escola todos são profissionais da educação, exercem o papel de educadores do coletivo escolar e necessitam construir sua identidade profissional e têm direito de participar da formação. A escola precisa se constituir como um espaço de formação coletiva.

Ainda sobre a mediação do PSE, a coordenadora Maria Júlia esclarece que quando há encontros coletivos ela:

[...] sempre está à frente do grupo. [...] têm algumas coisas que vão acontecendo na escola que é necessário pontuar na hora da discussão [...]. Às vezes fazemos uma fala que aquele professor já sabe que vai tocar ele, vai gerar uma reflexão. Então é bom estarmos presentes e tentamos nesse grupo geral conduzir à discussão. [...] Aproveito para fazer essas intervenções pedagógicas. [...] essas falas têm que ser feitas no Sala de Educador, que é o momento onde posso intervir em algumas situações que vejo que precisam da minha intervenção, sem prejudicar o horário de uma outra atividade na escola (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A voz da entrevistada revelou que ela aproveita o espaço do PSE para fazer a mediação, visto que ela não tem um outro momento que poderia estar reunida com o grupo de professores. A ação da profissional coaduna com o que preceitua Domingues (2014, p.128) “um aspecto significativo desta forma de rearranjar o tempo e as atribuições é o de levar o coordenador a utilizar-se do horário coletivo para intervenções mais diretas sobre o trabalho docente”.

Nessa perspectiva, a formação que acontece via PSE ordenada pela coordenação pedagógica tem um importante papel no desenvolvimento do trabalho coletivo, na produção do conhecimento, mas ela não se dá apenas com transmissão, ocorre também por meio de uma intervenção mais direta, ou seja, aproximação da atividade da docência, um pensar junto sobre o trabalho (DOMINGUES, 2014).

A fala da coordenadora expressa a complexidade da sua ação no CEJA, pois ela realiza a formação envolvendo todos os professores no coletivo e depois quem dará continuidade ao trabalho atendendo às especificidades, às necessidades dos educadores será o coordenador de área. Por isso o trabalho da coordenação tem que ser alicerçado numa relação dialógica.

Em relação à formação que acontece na escola, a nossa interlocutora Maria Júlia aponta um aspecto importante para ser refletido:

[...] o professor também tem que se entender como parte disso tudo, porque se ele não se colocar como parte dessas ações que estão acontecendo na escola entra num ouvido e sai pelo outro. Ele não se coloca como um ser que está em formação que ainda precisa aprender mais coisas, [...] em constante

mudança. Se coloca como eu já saí da faculdade, sou o mestre na minha sala, já sei tudo e vou continuar dando a minha aula do jeito que eu sempre fiz. Isso é complicado, não é de um dia para outro que vai mudar (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

A fala da entrevistada revela os desafios que enfrenta para realizar o seu trabalho, a resistência à mudança, a falta de abertura. O fato do educador não se assumir como um ser inconcluso e incompleto são fatores que podem atrapalhar o processo de formação na escola e atingem diretamente o processo ensino aprendizagem. Desse modo, o trabalho exercido pelo/a coordenador/a é complexo, pois lida com algo que é endêmico entre os educadores, a resistência à mudança (IMBERNÓN, 2009). Por isso atuar com a formação de professores não é uma tarefa fácil, exige uma paciência impaciente (FREIRE, 2015), pois a mudança é urgente e necessária, uma vez que o mundo da vida está em permanente estado de transformação.

Nesse mesmo sentido, no livro *Pedagogia da Indignação*, Freire não se cansa de afirmar e (re)afirmar um saber indispensável ao profissional da educação “mudar é difícil, mas é possível” (2000, p.43). A mudança exige adesão, o repensar das nossas concepções e posturas. A ação do/a coordenador/a pedagógico/a é essencial, porque ele/a pode organizar um processo formativo que proporcione, que promova a reflexão sobre a necessidade de transformação das práticas. O profissional que não se dispõe, que não tem abertura para a mudança e que não acredita nela, não pode ter a possibilidade de modificar o seu fazer.

Vale a pena ressaltar que compreender essa condição de inconclusão, que somos seres que estão sempre em busca de ser mais, eternos aprendizes e que a formação é algo intrínseco à natureza da própria profissão do professor (CARVALHO, 2005), não é algo simples. Porém, essa é uma compreensão fundamental para a constituição de uma educação de qualidade social.

Dando continuidade à discussão, a formação no CEJA de Rondonópolis/MT acontece via Projeto Sala de Educador e também por meio da constituição dos estudos em grupos. Com o objetivo de compreender como se dá a dinâmica dos estudos em grupos dialogo com as/os nossos/as entrevistados/as que expressam:

Como era a ideia inicial [...] nos reuníamos em grupos de professores. E passávamos o trimestre inteiro estudando[...] algum livro, alguma literatura. Ao final do trimestre, reuníamos todos os grupos e fazíamos o colóquio. No colóquio os professores falavam sobre o que estudaram durante o trimestre. [...] eram três colóquios durante o ano [...]. O colóquio é algo bem importante e até quem propôs foi o antigo Coordenador Pedagógico do CEJA. (Maninho, Coordenador Pedagógico)

O entrevistado relata como era a dinâmica inicial dos estudos em grupos, durante um trimestre eles estudavam e ao final faziam a socialização no colóquio. Momento em que os professores falavam sobre o que haviam estudado, faziam suas reflexões. Na fala do coordenador ficou evidenciado que a iniciativa de constituir o colóquio partiu de um coordenador pedagógico, assim, a formação permanente de professores exige condições para o seu desenvolvimento é uma delas é que a direção e a coordenação enquanto ordenadores do trabalho pedagógico devem “[...] favorecer à construção do trabalho coletivo, criando múltiplos espaços de formação no interior da unidade escolar” (LIMA, 2007, p.99).

Ainda sobre os estudos em grupos as coordenadoras evidenciam que:

Hoje temos encontro uma vez por semana, com a duração de uma hora, para quem quer estudar mesmo. Antes eram duas horas, um tempo a mais. Atualmente é uma hora, que se for bem aproveitada. Só que assim, não adianta, acho que é de cada um, tem gente que quer estudar, quer crescer, tem gente que não. Isso é de cada profissional [...]. Mas é extremamente importante (Natália, Coordenadora de Área).

Se a Coordenadora de Área interfere? Não. [...] Passamos uma lista de chamada para organização, na qual consta o nome do livro que estão estudando e quem são os componentes do grupo. E depois, mais à frente quem quiser apresentar o colóquio, não é obrigatório participar apresentando, mas de preferência que esteja lá para ouvir (Natália, Coordenadora de Área).

Os/as nossos/as interlocutores/as revelam como se dá a dinâmica dos estudos em grupos, uma prática do CEJA de Rondonópolis/MT, na qual os professores têm liberdade para estudar, podem escolher a bibliografia e contam com uma hora semanal para realizarem seus estudos, que posteriormente poderão ser socializados no colóquio evento realizado pela escola.

Nesse sentido, os estudos em grupos se constituem como espaços fundamentais para democratização do ócio, bem como para desenvolver a cultura de formação permanente, coletiva e colaborativa pelos educadores que participam do cotidiano da escola (CARVALHO, 2014). A formação permanente pode contribuir para que o professor desenvolva compromisso com a escola, com o seu projeto de formação e com práticas pedagógicas que se constituem como substrato do projeto coletivo da instituição que educa.

Retomando o diálogo sobre os estudos em grupos, a coordenadora Maria Julia explica que:

Esses grupos de estudos já foram bem mais ativos[...]falava para os professores “valorizem o grupo de estudos ele pode acabar, [...]. A hora da atividade é uma luta dos profissionais e se vocês não valorizarem pode acabar. E assim, sabe? [...] Esse ano como as promessas estão sendo cumpridas. O que foi falado por várias vezes está acontecendo.

Nas palavras da coordenadora é preciso que os professores valorizem os estudos em grupos, conforme já foi afirmado anteriormente eram destinadas duas horas e agora resta apenas uma. Portanto, não basta o poder público, a escola ofertar oportunidades de formação é necessário que o profissional se comprometa com o seu processo formativo, visto que é da natureza da profissão, formar-se e autoformar (CARVALHO, 2005). Para melhorar a qualidade da docência o professor precisa considerar que é privilegiada a formação que acontece de forma permanente centrada na escola em pequenos ou em grandes agrupamentos, ação necessária à prática do educador, que se dá mediante à ação e reflexão, numa associação teoria e prática (FREIRE, 1991). Portanto, o profissional precisa ter abertura e disponibilidade para participar do processo de formação.

Nessa mesma direção, Freire (2015, p.89-90) destaca que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Porque o compromisso com uma educação de qualidade social passa necessariamente pelo estudo, pela reflexão sobre sua prática e pelo reconhecimento de si e do educando como seres históricos e produtores de cultura, como “[...]seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.20).

Ainda sobre os estudos em grupos os/as coordenadores/as expressam que:

[...] tem que ser essa troca, temos que buscar a maturidade do nosso grupo de estudo, assim como estamos conseguindo na formação do Cefapro de todos serem ouvidos, todos terem oportunidade de falar. [...] é preciso ter um direcionamento, o nosso foco aqui é esse, dizia para eles não adianta eu aproveitar o grupo de estudo par ler Freud, ler coisas da psicanálise. Meu conhecimento intelectual está ótimo, mas é a aprendizagem dos alunos? [...] o estudo em grupo tem que ser focado na melhoria da aprendizagem dos alunos (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

[...] é aberto, eles que determinam qual a literatura que vão utilizar [...]. Tentamos trazer para a linha que o CEJA caminha. [...] Mas é aquela coisa, “olha acho que não seria legal pela proposta do CEJA esse livro aqui o que você acha”? Às vezes, eles até param para pensar: “não de fato está um pouco fora do contexto do CEJA”. Às vezes eles mesmos percebem (Maninho, Coordenador Pedagógico).

Os relatos explicitam que houve a intervenção da coordenação pedagógica para que o estudo e a reflexão colaborassem para com a prática educativa do CEJA, para que os grupos estudassem teorias e fizessem suas reflexões com a finalidade de contribuir para qualificar os processos educativos desenvolvidos no Centro de EJA. Nessa perspectiva concordo com Lima (2007, p.98-99) que é fundamental:

[...] estar envolvido numa dinâmica de estudos, reflexões e debates constantes é fundamental para que o profissional tenha clareza dos seus objetivos, sonhos e compromissos, despertando-o para a realização de

escolhas e para a clareza da sua opção política – tendo em vista um mundo mais inclusivo, no qual todos tenham as mesmas condições de desenvolvimento e de conquistas.

No processo de formação a mediação do/a coordenador/a pedagógico/a é fundamental uma vez que sua ação é imprescindível para que o coletivo faça uma leitura da realidade e das determinações sociais presentes na escola com a finalidade de que os estudos e as reflexões sejam pautados no entendimento de que a prática pedagógica deve ter o compromisso com a transformação da realidade social, que se inicia com a transformação do seu local de trabalho, com a mudança da cara da escola.

Dando continuidade à interlocução sobre os estudos em grupos, é importante esclarecer que o conteúdo estudado em cada grupo será socializado com o coletivo durante o colóquio um evento realizado pelo CEJA de Rondonópolis/MT e que segundo os/as coordenadores/as entrevistados/as é um momento:

Toda a escola participa, não só os professores, o pessoal da secretaria, da infraestrutura. Todo mundo apresenta o que estudou no decorrer do ano. Achei uma coisa muito bonita, é a primeira escola que eu trabalho que vejo isso aí acontecer. Ter esse tempo para estudar e depois o tempo para apresentar e prestigiar o que o outro estudou no decorrer do ano, é inovador (Clara, Coordenadora de Área).

[...] culminância do grupo de estudo, [...] o colóquio nesse ano é ‘Práticas e Questões Pedagógicas do CEJA’. Ali tem que estar presente as questões pedagógicas de cada assunto estudado. [...] o dia do colóquio é um marco na escola, todo mundo pára [...]. Todos se preparam o ano todo para esse momento de socialização de tudo que foi estudado (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

As vozes dos/as coordenadores/as possibilitam a compreensão de que todos os profissionais da educação da escola estudam organizados em pequenos grupos e depois socializam as suas reflexões em um colóquio organizado pela instituição, no qual todos podem participar e fazer a socialização dos conhecimentos obtidos. Dessa forma, os estudos em grupos podem proporcionar a formação e a autoformação, o diálogo crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e contribuem para instituir a cultura da formação na escola. É uma iniciativa que busca aliar formação permanente ao fazer pedagógico, porque:

[...] o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente objetivos. (IMBERNÓN, 2009, p. 110).

A partir dessas reflexões tenho o entendimento de que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). Mas para isso é preciso constituir um projeto de escola comprometido com a educação de qualidade social, organizado a partir dos pressupostos freireanos de uma educação libertadora.

Para fechar as discussões, é importante destacar que tanto o PPP quanto o Projeto Sala de Educador do CEJA de Rondonópolis/MT expressam que a concepção de formação do referido Centro é permanente e centrada na escola. Esses documentos identificam o coordenador como o responsável pela organização do processo de formação. Além disso, foi expressada a preocupação de que o conteúdo estudado durante as formações tenha relevância para a EJA.

Ficou evidenciado que a forma de organização do diagnóstico para identificar os conteúdos foi alterada, reuniu-se diversos tipos de dados e no processo alunos foram ouvidos para saber o que precisava ser melhorado no Centro de EJA. Destaca-se as diferentes formas de organização dos estudos, a maturidade teórica apresentada por muitos educadores e o foco dado ao Projeto em 2015 que foi a evasão.

Por outro lado, as informações pesquisadas revelaram questionamentos com relação à estrutura e à forma como os conteúdos estudados no PSE foram diagnosticados. Nesse processo foi denotado que não foram determinados temas a serem estudados, durante o diagnóstico foram se identificando problemáticas, sugestões e os estudos vieram ao encontro dessas necessidades. Por isso, no cronograma não foram preestabelecidas temáticas para estudos. Foi um movimento diferente, entretanto a coordenação do CEJA de Rondonópolis/MT precisa ter atitude de escuta, de reflexão para com os questionamentos relacionados à formação. Se faz necessário uma reflexão coletiva sobre o diagnóstico, sobre a flexibilidade do cronograma alicerçada numa relação dialógica. É preciso que se faça uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores para que a formação que tenha mais sentido e significado.

Foi expressado que alguns professores possuem resistência e pouca abertura ao processo formativo que acontece na escola, sendo que essa forma de entendimento pode atrapalhar a formação e atingir o processo ensino e aprendizagem. O que fica evidenciado é que processo de formação centrada na escola ainda não foi apropriado por alguns professores.

Além do PSE, a formação no CEJA de Rondonópolis/MT acontece por meio do estudo em grupos momento fundamental para a democratização do ócio, para fortalecer a cultura de

formação na escola. Contudo, foi explicitado que ainda falta compromisso por parte de alguns educadores com o estudo em grupos, faz-se necessário o reconhecimento de que é privilegiada a formação que acontece de forma permanente e centrada na escola. O compromisso com uma educação de qualidade social passa necessariamente pelo estudo, pela reflexão sobre sua prática.

3.2.3 Concepções de coordenação pedagógica

Esse tópico é dedicado às reflexões acerca das concepções de coordenação pedagógica apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, sobre a necessidade que o coordenador tem de saber Pedagogia para desenvolver o seu trabalho e sobre como os/as coordenadores/as se apropriaram dos saberes da Pedagogia. As discussões são ancoradas na proposição de Carvalho (2014), pois para o autor a formação permanente centrada na escola é ordenada pela liderança pedagógica da coordenação que tem um importante papel para o desenvolvimento do trabalho coletivo de reflexão e produção de conhecimento e também para o desenvolvimento do compromisso individual do professor com o seu projeto de formação, com as práticas pedagógicas enquanto substrato do projeto coletivo da escola.

Nestes termos inicio o diálogo com os/as nossos/as interlocutores/as tendo a intenção de apreender suas concepções e práticas que contribuem para a mediação do processo de formação com a coordenação de áreas. Com esse propósito trago para a discussão as falas das/os coordenadores/as pedagógicas/os. Sobre a concepção de coordenação pedagógica uma de nossas interlocutoras manifesta que:

O coordenador pedagógico, o vejo como o articulador geral do todo da escola, porque ao mesmo tempo que ele tem suas atribuições extremamente pedagógicas. [...] também tem algumas coisas burocráticas administrativas (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).
--

Na sua fala a entrevistada manifesta a compreensão de que o/a coordenador/a pedagógico/a é o/a articulador/a do todo na escola. O entendimento da coordenadora Maria Clara vai ao encontro do que propõe Domingues (2014, p.22) que o/a coordenador/a “[...]se estabelece como um profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico[...].” Mas ao mesmo tempo que o/a profissional lida com atribuições que são extremamente pedagógicas, seu trabalho também está relacionado a questões administrativas. Nessa perspectiva compreendo com Silva Júnior (2013) que é preciso que se faça uma interpretação crítica das questões burocráticas presentes na realidade da escola, essa é a primeira conquista a se esperar de uma práxis criativa do/a coordenador/a.

Para ampliar a discussão trago a fala da coordenadora pedagógica Maria Júlia:

[...] somos orientadores, articuladores, para melhorar o trabalho dos professores, somos parceiros, não somos fiscais. [...] E somos articuladores desse posicionamento temos que fazer todo mundo respirar a aprendizagem dos alunos, essa é a atividade fim da escola, mas não é visto dessa forma (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

O primeiro aspecto a ser apreendido na voz da entrevistada é que o/a coordenador/a é um/a profissional cujo o trabalho contribui para melhorar a prática do professor. O trabalho desenvolvido pelo/a coordenador/a é imprescindível, uma vez que ele/ela reflete, dialoga e atua junto com todos os profissionais da educação da escola e assim contribui para construir coletivamente alternativas para tornar a instituição mais alegre, inclusiva e democrática. Para isso é necessário que o/a profissional adote o PPP como elemento orientador da prática educativa e dos critérios de avaliação, pois é o projeto da escola que dá à direção para ação pedagógica e ao mesmo se configura como guia e critério para a avaliação (LUCKESI, 2011).

Outro elemento presente na fala é que o/a coordenador/a pedagógico/a não é um fiscal. A nossa interlocutora aponta para uma questão recorrente na prática da coordenação que é a luta para desenvolver o seu trabalho diante da representação da sua função que foi construída por seus pares ao longo da história, pois ainda prevalece no imaginário simbólico de muitos profissionais da educação a concepção de que o coordenador é o fiscal, o supervisor que foi introduzido na escola para fiscalizar, controlar o processo educativo, ser o guardião do currículo (SILVA JÚNIOR, 2013). Para muitos, a visão é de que o/a coordenador/a é um/a profissional que desenvolve um fazer relacionado a aspectos administrativos, burocráticos ou tecnicistas assinalado pela neutralidade.

Ainda na fala da coordenadora pedagógica Maria Júlia há um aspecto que chama a atenção: o fato dela relacionar o trabalho da coordenação com a aprendizagem. Para ela todos na escola têm que respirar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o/a coordenador é o/a mobilizador/a e catalisador/a das ações para que confluam num só sentido, a qualificação dos processos educativos, para que estes propiciem a aprendizagem (DOMINGUES, 2014) e a formação integral do educando alicerçada no ideário freireano para que se constitua como um ser crítico, histórico e construtor do conhecimento.

O/a coordenador/a coordena pessoas, por isso colabora com a ordenação de suas necessidades, suas aspirações e desejos. O seu desafio é catalisar tudo isso em “[...] função da ação docente junto aos alunos, visando à aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p.106). Portanto, seu papel está diretamente relacionado ao desenvolvimento de práticas que

favoreçam o desenvolvimento profissional docente e colaborem com a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Continuando com a discussão, a coordenadora Maria revela a seguinte compreensão:

[...] ser coordenador, é você... gostar muito da questão humana mesmo... É você ser humano, é ser uma pessoa que entenda que está num processo e que [...] vai recuar, avançar. E que cada dia é um novo dia, é sair daqui hoje e amanhã voltar como se estivesse começando novamente[...].

A fala da coordenadora expressa um entendimento essencial de que o educador lida com o ser humano e é preciso pensar no outro, gostar de gente para ser educador, para ser coordenador. Esse é um reconhecimento fundamental que Freire sempre expressou em suas obras de que o educador e a educadora lidam com gente. Por isso a sua preocupação precisa ser o homem e sua humanização, porque não posso pensar em educação, sem antes pensar no homem, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1983, p.27).

Um outro aspecto evidenciado na fala da citada acima é que o/a coordenador/a está em um permanente processo de devir. Nessa perspectiva, não é um ser pronto e acabado, mas que vive em busca de sua auto-realização e de crescimento, de humanizar-se, de ser mais. Compreensão que vem ao encontro do que propõe Freire de que somos seres inacabados, inconclusos, o que nos inscreve num constante processo de busca, de humanização (FREIRE, 1983).

Retomando o diálogo sobre a coordenação, a nossa interlocutora Maria Júlia que afirma que:

Nosso foco enquanto coordenação pedagógica é a formação dos professores. [...] hoje já tenho essa visão bem mais clara na minha cabeça, porque na verdade antes me via nessa responsabilidade, mas não conseguia me ver apta a essa função.

O depoimento da coordenadora revela a compreensão de que é função da coordenação a formação de professores. Esse entendimento vem se consolidando, pois “o papel do coordenador pedagógico, no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua **função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola** [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 25, grifo meu).

Apesar da função da coordenação ser cada vez mais associada à formação docente, a coordenadora manifesta que tinha conhecimento da responsabilidade, mas não se sentia apta a função. Esse é um sentimento muito comum entre aquele/as que assumem à coordenação, o profissional sabe quais são as suas atribuições, mas falta clareza do que significa realmente

ser um formador de professores, falta conhecimento sobre a construção e a vivência do Projeto Político Pedagógico (CLEMENTI, 2002).

Para ilustrar essa questão trago os relatos dos/as coordenadores/as:

[...] estou no processo, mas não me sinto à vontade em dizer que sou uma formadora. [...] na função o que tenho feito que é ajudar o grupo a buscar os caminhos [...]. Penso que o coordenador sozinho para ser o formador precisa de uma formação (Maria, Coordenadora Pedagógica).

Eu, [...] Professor de Química fazendo uma análise de mim mesmo enquanto coordenador pedagógico, enquanto formador dos professores os quais tento ajudar a formar em si, acho que tenho muito a melhorar, [...] analisando meu desempenho [...] de fato tenho muito a melhorar mesmo (Maninho, Coordenador Pedagógico).

Diante das falas é preciso considerar que a/o coordenador/a está construindo sua identidade na função e “[...] sofre pelo impacto do ingresso numa nova profissão e pelas transformações nas demandas de trabalho que precedem de uma formação pedagógica que lhe dê ferramentas para o trabalho que congrega teoria e prática” (DOMINGUES, 2014, p. 32). Conseqüentemente, o/a profissional necessita de uma formação que aborde questões relacionadas ao seu fazer, associadas à teoria.

A formação para o/a coordenador/a é necessária porque “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” (FREIRE, 1991, p.58). Parafraseando o autor, ninguém começa a ser coordenador numa segunda-feira qualquer, ninguém nasce assinalado para ser coordenador de escola pública. O profissional vai se construindo coordenador a partir de suas experiências, dos saberes adquiridos ao longo de sua vivência, da participação nas formações, na autoformação, na prática e na reflexão permanente sobre a prática.

Com relação a formação para os/as coordenadores os seguintes depoimentos revelam que:

O grupo de estudos do Cefapro [...] são muito proveitosas as discussões, não fica só alguém lá na frente ministrando uma palestra ou falando. Vamos para a prática, todos podem estar colocando seu ponto de vista, o que está acontecendo na escola e quais as melhorias que estão buscando. Qual o problema que vamos ajudar a resolver [...]. Quando conseguimos expor os problemas, os colegas opinam: “não você poderia fazer assim, podia fazer diferente”. E aí conseguimos ter um direcionamento melhor e até resolver a situação (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

Muito boa quando podemos participar [...] no CEJA nosso calendário é muito apertado. [...] é muito bom o grupo de estudos do Cefapro hoje mesmo foi muito proveitoso. A formação com o coordenador de formação gosto muito. [...] Ele é muito bom naquilo que faz, tem conhecimento e tem essa facilidade de transmitir. Contribui com nosso trabalho (Maria Mariana, Coordenadora de Área).

As falas das coordenadoras expressam que o Cefapro de Rondonópolis/MT desenvolve formação com os/as coordenadores/as da rede estadual. É ressaltado que durante os estudos há a discussão das problemáticas da escola associando teoria e prática, troca de saberes, em que todos têm a oportunidade de se expressar e pensar formas de superação para o problema que foi colocado pelo grupo. Nessa perspectiva, entendo que a educação acontece na vida e os problemas que surgem na realidade da escola seguem esse movimento, daí a importância de “cada profissional aperfeiçoar sua prática permanentemente, por meio de estudos que o possibilitem realizarem reflexões acerca do trabalho que desenvolve [...]” (CARVALHO; SANTOS, 2015, p.19).

A formação para o/a coordenador/a precisa ser voltada para a constituição de um sujeito autônomo e crítico, capaz de tomar decisões que contribuam para que a escola cumpra com sua finalidade a aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário que proporcione o desenvolvimento da “consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir” (CLEMENTI, 2002, p.65)

Um dos sujeitos interlocutores da pesquisa expressou que o/a coordenador/a pedagógico/a além de atuar com a formação de professores precisa:

[...]dar conta de acompanhar o processo ensino aprendizagem, precisa conseguir colocar isso na organização com a direção [...] precisa acompanhar o desenvolvimento do aluno, ter noção de quais dificuldades que o aluno está tendo, para que ele possa subsidiar o professor [...] (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

A partir das falas dos/as nossos interlocutores/as posso inferir que o/a coordenador/a é um/a profissional que desenvolve uma prática assinalada pela complexidade, pois seu trabalho está relacionado ao desenvolvimento da formação coletiva que envolve todos os profissionais da escola e ao mesmo tempo ele/ela precisa dar atenção individual ao professor e as especificidades do seu fazer. Dessa forma, o/a coordenador/a é o/a profissional que ajuda o educador a transformar o saber da área em conhecimento escolar, visto que “a contribuição do trabalho do coordenador da escola está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didáticos-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p.114). Para isso, é fundamental que o/a coordenador/a adote o PPP como guia do trabalho que desenvolve, para que tenha claro os objetivos da escola, suas finalidades e o que é preciso e como fazer para atingi-los.

Ainda nesse contexto a coordenadora pedagógica Maria Júlia destaca que:

Na verdade o coordenador pedagógico hoje é articulador e servidor, ele presta um serviço para o benefício de todos, então ele não é o que está no pedestal para ser servido. [...] tem que servir, buscar articular os processos para que o professor tenha essa visão e o aluno seja beneficiado.

A voz da entrevistada expressa que o/a coordenador/a é um articulador que realiza um trabalho para o benefício de todos. Isso significa que o/a coordenador tem compromisso com o trabalho pedagógico, pois ele/ela é um/a professor/a que se colocou à disposição do serviço que os professores realizam com os alunos, por isso seu trabalho envolve a organização, compreensão e transformação da prática educativa (CARVALHO, 2008).

Portanto, o coordenador é um profissional que está a serviço do serviço que os professores realizam com os alunos (CARVALHO, 2008), por isso é fundamental ter conhecimento da Pedagogia enquanto Ciência da educação, que organiza, direciona e dá sentido aos espaços onde as práticas educativas acontecem (FRANCO, 2012). Na escola são diferentes vozes, cosmovisões que convivem em um mesmo espaço, é lugar de diálogo e de desenvolvimento da consciência crítica. Daí a necessidade de que o trabalho seja organizado a partir dos conhecimentos da Pedagogia, de forma democrática e coletiva, pensado com e não para, pois o que se almeja é uma formação que possibilite a percepção e valorização do outro e do mundo, que proporcione a descolonização do imaginário para que se possa acreditar e agir em função da construção de uma outra sociedade alicerçada na ética, na dignidade humana, no respeito à natureza e a todos os seres vivos.

Em concordância com esse posicionamento, Carvalho (2014, p.4) destaca que “[...] o exercício da função de coordenação pedagógica requer que o professor detenha uma razoável formação da Pedagogia, a fim de que num trabalho coletivo com os professores possam se constituir em protagonistas de sua formação no espaço da Sala de Educador”.

A partir dessa compreensão dialogo com os sujeitos da pesquisa sobre a necessidade de saber Pedagogia para o desenvolvimento do seu trabalho na coordenação pedagógica. Os/as nossos/as entrevistados/as explicitaram que:

Olhando a Pedagogia por esse lado como Ciência [...] é necessária. Extremamente necessária, você tem que ter muitos conhecimentos teóricos e ao mesmo tempo tem que buscar as experiências da prática, analisando a Pedagogia por esse lado sim (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

É necessário, pensava totalmente o contrário quando cheguei aqui, mas é necessário entender de Pedagogia [...]. Porque já tive alguns embates com professores[...] o que você entende de geografia para dar opinião na minha aula? [...] de Geografia não entendo de tudo, mas a questão da metodologia, de como chegar, como vou estimular esse aluno adulto a aprender, isso tenho que saber enquanto coordenadora e tenho que ajudar esse professor (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

As vozes das coordenadoras representam o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Todos/as concordam que para o desenvolvimento de suas atividades na coordenação pedagógica é necessário saber Pedagogia. O/a coordenador/a lidera, ordena o trabalho

pedagógico na escola, daí a necessidade de estudar, de conhecer a Pedagogia, pois a docência acontece por meio da Ciência da Educação (FRANCO, 2008).

Um dos elementos presentes na fala das coordenadoras é a necessidade de se ter conhecimento teórico e da prática. Nesse sentido a Pedagogia pode contribuir, pois ela “[...] construiu um rico acervo de teorias, práticas, pensamentos e ideias sobre as formas de pensar, organizar e construir a educação em determinada sociedade” (FRANCO, 2012, p.38).

É importante ressaltar que nenhum dos sujeitos pesquisados possui formação inicial em Pedagogia. No depoimento da coordenadora Maria Júlia foi destacado o fato dela inicialmente não considerar a Pedagogia necessária ao seu fazer. Nessa perspectiva, é preciso considerar que existe:

[...] a necessidade de um preparo em relação aos conhecimentos pedagógicos [...] porque grande parte dos coordenadores, formados em diversas áreas do conhecimento, não vivenciaram em seus cursos de formação inicial a discussão de questões pedagógicas, essenciais ao exercício da coordenação. (DOMINGUES, 2014, p.36).

O exercício da coordenação pedagógica exige conhecimento e ações especializadas, uma vez que é a ordenadora do trabalho pedagógico, proponente da formação e do movimento de elaboração do PPP. Parafraseando Franco (2008) todo/a coordenador/a deveria ser um/a pedagogo/a, no sentido mais amplo do termo, o que quer dizer, um profissional que precisa desenvolver sua prática assentada nos conhecimentos pedagógicos.

Com relação ainda à fala da nossa interlocutora Maria Júlia ficou evidenciado que a coordenadora precisa saber Pedagogia para realizar suas intervenções junto aos professores. Compreendo que a mediação realizada pela coordenadora é uma “[...] intervenção no campo dos conhecimentos didáticos-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p.114). O/a coordenador/a é o/a responsável por liderar, por ordenar o trabalho pedagógico na escola, mas para isso não precisa ter domínio e conhecimento dos conteúdos de todas as disciplinas. A mediação é uma ação do/o coordenador/a para auxiliar o professor a transformar o saber da área em conhecimento escolar.

Ampliando as discussões procuro saber como os/as coordenadores/as aprenderam ou se apropriaram dos saberes da Pedagogia. De acordo com os sujeitos da pesquisa:

Os saberes da formação inicial vão somar, [...] contribuir para o meu trabalho [...]. Estudando, [...] estudei sobre gestão⁴⁴ antes de chegar na coordenação. Imagina quanta coisa li naquele período, inclusive sobre coordenação. Li muita coisa a respeito disso. É preciso também ser bom observador, [...] saber observar e ouvir (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

Acho que seria pelo estudo mesmo, [...], se interessar de fato pelo cargo em si. É no dia a dia mesmo, é nos temas da Sala de Educador [...] buscando na internet. Entrando em contato com o Cefapro, ligando para os formadores: “olha não encontrei nada, estou sem nenhum material, o que você tem aí? Vem aqui e vamos estudar” (Maninho, Coordenador Pedagógico).

Leituras, foi através de leitura. Do conhecimento de como deve trabalhar um coordenador, por meio de leituras, agora como eu falei antes, há a necessidade de uma formação específica para ser coordenador pedagógico (Maria, Coordenadora Pedagógica).

Saberes [...] um pouquinho de tudo, porque se você não se dedicar a estar relacionando a prática com os estudos não conseguimos avançar. É preciso [...] ter essa postura do inacabamento [...] tenho que buscar e aprender sobre metodologia de aprendizagem, [...] estudar sobre a história da educação [...]. É muito importante o grupo de estudo (Cefapro) [...] é um aprendizado muito grande (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa evidenciam que os saberes da Pedagogia que possuem são oriundos da formação inicial, do estudo, de leituras, de formação sobre gestão e de observações. Destacam também a necessidade de relacionar os estudos à prática para avançar, a postura de ser inacabado e a formação específica para a coordenação que é promovida pelo Cefapro de Rondonópolis/MT.

O fato real é que a prática do/a coordenador/a vai sendo construída, transformada por meio do entrelaçamento de saberes oriundos de diversas fontes, da formação profissional, disciplinares, curriculares e outros que são (re)eleborados, (re)escritos na perspectiva individual, mas principalmente na do trabalho coletivo. Por isso concordo com Tardif (2000, p.36) que o saber do/a coordenador/a é um “saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Dessa forma, concordo com Carvalho (2014) que são os saberes da Pedagogia que ordenam e outorgam a prática do coordenador. Os saberes contribuem para que o/a coordenador/a possa ordenar, compreender melhor o sentido e significado da organização do trabalho pedagógico, da formação centrada na escola e para pensar a prática pedagógica de um outro modo, refletir sobre o aluno e a sua aprendizagem.

⁴⁴ A coordenadora Maria Clara participou como tutora e cursista do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO nasceu como programa pioneiro, no Brasil, de educação à distância para capacitação de lideranças escolares. Fonte: <http://www.consed.org.br/consed/progestao> acesso: 10/12/2015.

As falas das coordenadoras Maria Clara e Maria Júlia expressam a importância da formação nesse processo de apropriação de saberes. Assim, organizar um momento de estudo, de diálogo crítico e de reflexão sobre a prática para a coordenação expressa compromisso com a educação de qualidade social e é uma ação essencial para a constituição e fortalecimento do/a coordenador/a, pois um trabalho de formação “[...] também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade [...] de aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável” (CLEMENTI, 2002, p.63).

A partir das vozes das coordenadoras Maria Clara e Maria Júlia tive a compreensão de que ambas participaram de formações coletivas que envolveram conhecimentos sobre a coordenação. Considero que essas iniciativas de formação ofertadas pelo poder público são exceções, pois a formação continuada dos/as coordenadores/as “[...] está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento” (CLEMENTI, 2002, p.63).

Retomando à discussão procuro trazer outros apontamentos presentes nas falas dos/as nossos/as interlocutores/as:

[...] para ser coordenador pedagógico tem que ter sim muita leitura, [...] a busca de saberes por meio da leitura e das práticas. [...] vou radicalizar dessa forma, preciso estudar constantemente, não posso parar de ler e de buscar (Maria Clara, Coordenadora Pedagógica).

Não é uma função muito fácil, é uma função que cobra muito da gente enquanto profissional. É preciso estudar muito, ler muito[...]. Tem que entender sobre várias questões do campo educacional, porque quem está numa coordenação tem que respirar o pedagógico, tem que se dispor a estudar (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

[...]toda parte pedagógica da escola, vai ser pensada pelo grupo, mas a partir do coordenador. Vai ser discutida, vai ser pensada e para isso ele precisa de um suporte, precisa de leituras, precisa de formação (Maria, Coordenadora Pedagógica).

[...] o professor que tem dedicação, independentemente de ser, matemático, físico, [...]. Vai conseguir conduzir um bom trabalho na coordenação pedagógica. Acho que o ponto principal para ser um coordenador pedagógico é você se preocupar com a aprendizagem dos alunos, se você tem esse interesse e buscar leituras, vai conseguir se manter e ter um posicionamento diante dos pares (Maria Júlia, Coordenadora Pedagógica).

Nos depoimentos das entrevistadas há um ponto em comum a necessidade do/a coordenador/a estudar, buscar leituras, ter disposição para o estudo. Pensamento que coaduna com o que propõe Carvalho (2014) que o/a coordenador/a para elaborar suas formas de mediação precisa envolver-se permanentemente no processo de estudo, de reflexão da e sobre a prática tecida e desenvolvida no espaço da escola. Hoje mais do que nunca o/a coordenador/a precisa estudar, fazer suas mediações para auxiliar o professor a construir à

consciência crítica sobre a importância da formação para sua prática, pesquisar e identificar os problemas da prática, junto com o coletivo encontrar alternativas para resolvê-los. Porque a práxis da coordenação está diretamente relacionada com a formação docente centrada na escola.

Ainda nesse contexto de acordo com a fala de uma de nossas entrevistadas o/a coordenador/a precisa entender sobre várias questões do campo educacional. Portanto, o/a coordenador/a precisa de conhecimento de outras áreas como Sociologia, Filosofia Antropologia e de outros temas como sexualidade, multiculturalidade, discussão sobre gênero, dentre outros (MEDINA, 2013). E reafirmo que é fundamental que tenha conhecimento da Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

Os saberes pedagógicos são fundamentais para que o/a coordenador/a consiga realizar a ordenação do trabalho na escola, colocando o administrativo em função do pedagógico. Esses saberes vão sendo produzidos na práxis docente, na reflexão crítica sobre a prática - teoria e prática, prática e teoria - processo realizado à luz de uma teoria e que pode possibilitar à transformação das práticas. Assim é somente no exercício da práxis que os saberes pedagógicos são produzidos (FRANCO, 2008).

A fala da coordenadora pedagógica Maria Júlia traz elementos de uma compreensão de que independentemente da formação o/a coordenador precisa ter dedicação para conseguir conduzir um bom trabalho e o ponto principal da prática da coordenação precisa preocupação com a aprendizagem dos alunos. Compreendo que independente da formação, para atuar na coordenação pedagógica o/a profissional precisa ter ou adquirir conhecimento da Pedagogia.

Um outro aspecto presente na voz da referida coordenadora é que é necessário ter dedicação para atuar na coordenação. Nessa dimensão, o/a coordenador/a é um profissional da educação que “[...] antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (FREIRE, 1983, p.19). Pelo fato de ser homem, ser mulher, um ser do e com o mundo, já é compromissado. Ser coordenador/a é ter um compromisso maior ainda com a formação dos professores, com a organização do trabalho pedagógico e com a construção do Projeto Político Pedagógico, a fim de que tudo isso seja mobilizado e catalisado em função da aprendizagem dos educandos.

O compromisso do/a coordenador/a, assim como o do professor é com a formação das novas gerações, dos jovens e dos adultos, por isso não pode ser palavra oca (FREIRE, 1983), deve ser assumido profundamente e tem que ser intencional, coerente, carregado de amor e de esperança. Ter compromisso com a educação implica “ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1983, p.16). Ser capaz de reconhecer que estando no mundo é preciso saber-se nele (FREIRE,

1983), ou seja, ter consciência da realidade, dos seus condicionantes e desnudá-la. Para isso é necessário ser capaz de distanciar-se, refletir sobre ela, para objetivá-la e transformá-la. Postura sensata que rompe com os argumentos fatalistas que apresentam a realidade dotada de uma determinação imutável.

Para finalizar as discussões desse capítulo trago as considerações dos sujeitos interlocutores da pesquisa sobre suas concepções sobre a coordenação pedagógica. Foi manifestada a compreensão de que o/a coordenador/a é o/a: articulador/a do todo na escola, orientador/a. É um/a profissional cujo o trabalho contribui para melhorar a prática do professor e que possui compromisso com a aprendizagem dos educandos.

Os/as coordenadores/as expressaram que ao mesmo tempo em que lidam com a articulação do todo na escola, tem que lidar com questões administrativas. Nessa perspectiva, há a necessidade de que o/a profissional faça uma interpretação crítica da burocracia, das urgências presentes na realidade da escola (SILVA JÚNIOR, 2013). Foi explicitada uma angústia que o/a coordenador/a enfrenta na realização do seu trabalho, ser considerado um fiscal. Alguns educadores ainda concebem o coordenador nessa perspectiva, por isso associam a prática da coordenação ao fazer administrativo, burocrático, marcado pela neutralidade.

Os dados da investigação revelaram a compreensão de que é função da coordenação pedagógica a formação de professores. Contudo, nem todos sujeitos interlocutores da investigação manifestaram esse mesmo entendimento, foi externado que ainda falta clareza do que realmente significa ser um formador de professores, pois o profissional também está construindo sua identidade na função. Assim, evidenciou-se a necessidade de uma formação para o coordenador que aborde questões relacionadas ao seu fazer, associadas à teoria, sobretudo que propicie conhecimentos da Pedagogia.

Por outro lado, se destaca a ação do Cefapro de Rondonópolis/MT ao proporcionar um grupo de estudos para a coordenação pedagógica, uma formação alicerçada na relação teoria e prática, que envolve as questões relacionadas à prática da coordenação num movimento de ação/reflexão/ação.

Foi manifestado pelos/as coordenadores/as o entendimento de que é necessário saber Pedagogia para desenvolver o seu trabalho. O/a coordenador/a lidera, ordena o trabalho pedagógico na escola, por isso, faz-se necessário o estudo, o conhecimento da Pedagogia, porque a docência se faz por meio da Ciência da Educação (FRANCO, 2008). Assim, compreendo que “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”. Portanto, o que “fundamenta a prática pedagógica é a Ciência Pedagógica” (FRANCO, 2008, p.130).

Diante disso, a formação de professores precisa ser alicerçada na Educação Libertadora proposta por Freire, pois essa é a alternativa mais condizente com a possibilidade da construção de uma Educação de Jovens e Adultos que supere o modelo de educação bancária, pautada no reprodutivismo, na adequação do ser humano à realidade, no individualismo e que contribui para a manutenção dessa ordem social injusta e excludente, um modelo que ainda se faz presente nos espaços escolares.

Um ponto de chegada para o prosseguimento do diálogo na escola

Nesse momento envido esforços para tecer algumas considerações alicerçada nos objetivos da pesquisa e no caminho trilhado nesta investigação sobre a prática da coordenação pedagógica. Com a intenção de apreender as concepções e práticas formativas que contribuíram para que o/a coordenador/a pedagógico/a realizasse a mediação do processo de formação com as coordenadoras de áreas.

Para desenvolver a pesquisa tomei como problema: **Como o/a coordenador/a pedagógico/a faz a mediação do processo de formação com o/a coordenador/a de área nos espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT?**

Para tanto, analisei as Regras de Organização Pedagógica do CEJA (ROP/2014/SEDUC/MT), a LC 206/2004/SEDUC/MT, a Portaria nº 345/2014/SEDUC/MT, a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso elaborada no ano de 2010/SEDUC/MT e o Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador de 2015/SEDUC/MT. Também o PPP de cada Centro de EJA pesquisado, o Plano de Ação do/a coordenador/a biênio 2014/2015 e o projeto de formação desenvolvido em 2015. Realizei ainda a observação da prática do/a coordenador/a pedagógico/a. Dialoguei por meio das entrevistas com quatro coordenadores/as pedagógicos/as e para complementar as informações ouvi seis coordenadores/as de áreas.

Assim, as informações coletadas por intermédio da análise documental, das observações e das entrevistas foram organizadas nas seguintes categorias: Mediação Pedagógica, Formação Permanente e Concepções de Coordenação Pedagógica.

Em relação à mediação pedagógica realizada pela coordenação do Centro de EJA as informações da pesquisa evidenciaram que a mesma sofre as influências de determinações externas e internas. Ficou evidente que a mediação realizada pelo/a coordenador/a pedagógico/a não é uma tarefa simples, pois o/a profissional faz a formação com o coletivo da escola e depois realiza suas intervenções para que o trabalho aconteça por área de conhecimento.

Sendo assim, a compreensão de como o/a coordenador/a pedagógico/a medeia a formação com a coordenação de área nos espaços dos Centros de EJA de Primavera do Leste/MT e de Rondonópolis/MT evidencia que a mediação pedagógica acontece durante a reunião de gestão, espaço essencial para o diálogo entre os/as coordenadores/as, porém, esse momento é voltado à organização geral do trabalho. De acordo com os sujeitos interlocutores

da pesquisa as intervenções do/a coordenador/a pedagógico/a também são realizadas quando há uma necessidade, quando uma coordenadora de área busca seu auxílio. O fato é que a mediação do trabalho exige condições existenciais e materiais, portanto, requer tempo e espaço para pensar, para dialogar. Exige o repensar das ações da coordenação no sentido de priorizar as atividades importantes para que o trabalho nas áreas aconteça de forma integrada, passa por uma análise crítica da burocracia e das urgências presentes no cotidiano da escola. Embora a mediação aconteça nos espaços dos CEJAs pesquisados, ainda há necessidade de uma de uma melhor ordenação do trabalho pedagógico para o desenvolvimento pleno da formação docente por áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, é importante destacar que para que a mediação pedagógica aconteça “é fundamental envolver-se permanentemente no processo de estudo, de reflexão da e sobre a prática pedagógica” (CARVALHO, 2014, p.2). Esse movimento deve ser baseado no diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade, momento de pensar sobre o fazer, de ouvir, de falar, de se indagar, de questionar, de discutir possibilidades, de propor caminhos.

Quanto à formação que acontece nos espaços dos Centros de EJA investigados e o papel da coordenação pedagógica nesse processo, as informações pesquisadas revelaram que a mesma acontece via Projeto Sala de Educador, existe um Projeto que organiza os estudos. A formação faz parte da rotina dos CEJAs pesquisados e a maioria dos profissionais da educação participa desse momento.

No CEJA de Primavera do Leste/MT foi evidenciado que as coordenadoras pedagógicas procuram fazer suas intervenções de forma dialógica para que sejam estudados conteúdos relacionados à realidade do referido Centro de EJA. Assim, para dar um salto qualitativo na formação os professores precisam refletir, dialogar sobre as intervenções das coordenadoras, porque o foco tem que ser o aluno e o que é necessário para que ele aprenda, independente das decisões tomadas nas áreas.

Os dados da investigação revelaram que a forma de ordenação dos estudos no Centro de EJA de Primavera do Leste/MT é inovadora e contribuiu para a autoria, para a autonomia e para que o educador se sentisse protagonista do seu processo formativo. Por outro lado, também evidenciou-se que mesmo a que a formação contribuísse para a melhoria prática docente, porém, o processo de organização desarticulado de um projeto coletivo de formação tem colaborado para fragmentação do estudo. Pois, cada área de conhecimento estuda uma temática e depois socializa.

As informações coletadas revelaram que o papel da coordenação do CEJA de Primavera do Leste/MT na formação é relacionado à condução do processo de elaboração e

avaliação coletiva do PSE. As coordenadoras pedagógicas não realizam a mediação dos estudos com os professores. Logo, não há um momento para que as mesmas discutam, dialoguem e estudem com o coletivo de professores.

Relativo a mediação da formação é preciso considerar que há uma legislação e um movimento que contribui para que o/a coordenador/a pedagógico/a seja cada vez mais associado/a à formação dos profissionais da escola. A formação é um momento fundamental para que os/as coordenadores/as dialoguem com o todo e façam suas intervenções sobre a prática pedagógica. Tenho a compreensão que as coordenadoras pedagógicas podem dividir a responsabilidade pela mediação dos encontros formativos com os professores, com as coordenadoras de área. Pois, foi evidenciado que esse modo de ordenação dos estudos contribuiu com o protagonismo do professor na sua condição de sujeito. Entretanto, a ação maior, o compromisso mais amplo é da coordenação enquanto gestora dos processos formativos que acontecem na escola.

Com relação à formação que acontece no Centro de EJA de Rondonópolis/MT, se evidenciou que o Projeto Sala de Educador foi elaborado a partir da confluência de diferentes tipos de dados expressos no diagnóstico organizado pelo referido CEJA. Para determinar o que seria estudado a coordenação pedagógica organizou um momento coletivo, no qual os educadores participaram e refletiram sobre o diagnóstico. Vale ressaltar que não foram determinados temas a serem estudados, identificou-se problemáticas, sugestões que foram elencadas no PSE.

No CEJA de Rondonópolis/MT os estudos do PSE são organizados de diferentes formas, há momentos coletivos com a participação de todos educadores. A formação também acontece por áreas de conhecimento. E ainda há os grupos dos: técnicos administrativos, apoio administrativo e dos professores do atendimento educacional especializado.

No entanto, foram externados questionamentos com relação ao diagnóstico de que este foi realizado de uma forma diferente e devido ao Projeto não possuir um cronograma que preestabeleça previamente o que será estudado. Nesse sentido, é pertinente que a coordenação tenha uma atitude de escuta e de reflexão, sobre o que os professores falam, é crucial ouvir atentamente para compreender o problema e pensar sobre os diferentes pontos de vista, promover uma reflexão coletiva para que a formação tenha cada vez mais sentido e significado para o educador.

A respeito da flexibilização do cronograma as informações coletadas suscitaram algumas indagações, será que em apenas um encontro se consegue discutir a necessidade de estudo identificada até esgotá-la? Como essa necessidade foi identificada? Apenas pela

coordenação? Será que a mudança repentina no cronograma expressa um caráter de improvisação? É preciso refletir com os educadores da escola, avaliar se essa é a melhor dinâmica para organizar os estudos, uma vez que, essa forma de flexibilização no cronograma pode contribuir para a fragmentação do estudo e para dar um salto qualitativo na formação é necessário ter um aprofundamento teórico-prático alicerçado num projeto coletivo de formação.

Ainda sobre a formação que acontece no CEJA de Rondonópolis/MT foi evidenciado que a coordenação ao desenvolver seu trabalho enfrenta um grande desafio que é o fato de alguns professores apresentarem resistência a mudança, a formação e os mesmos ainda não desenvolveram a compreensão de que são seres inconclusos, incompletos e que buscam ser mais. Não se faz uma educação com qualidade social sem o estudo, sem a formação permanente.

A partir dos dados da pesquisa pode-se inferir que no CEJA de Rondonópolis/MT o papel da coordenadora pedagógica no processo formativo é o de ser a organizadora da formação continuada no espaço da escola e a mediação do PSE é compartilhada com a coordenação de áreas, com a formadora do Cefapro de Rondonópolis/MT.

No CEJA de Rondonópolis/MT a formação também acontece por meio dos estudos em grupos. Uma prática de estudos inovadora, que contribui para a democratização do ócio, bem como para desenvolver a cultura de formação permanente, coletiva e colaborativa. Os estudos são socializados durante o colóquio, um evento realizado pela instituição. O Centro de EJA de Rondonópolis/MT precisa registrar e socializar essa prática dos estudos em grupos com outras instituições, assim como é importante que os docentes se debruçam sobre isso, estudem e publiquem as suas feitura.

No que concerne às concepções de coordenação pedagógica, sobre a necessidade que o coordenador tem de saber Pedagogia para desenvolver o seu trabalho e sobre como os/as coordenadores/as se apropriaram dos saberes da Pedagogia. Os dados da pesquisa revelaram que a coordenação pedagógica é concebida como articuladora do todo na escola. É um/a profissional cujo trabalho contribui para melhorar a prática do professor e que possui compromisso com a aprendizagem dos educandos.

Foi explicitada a compreensão de que é função do/a coordenador/a ser o responsável pela formação de professores na escola. Por outro lado, ficou claro que o/a profissional pode ter conhecimento de que essa é sua função, mas pode não se sentir preparado/a para atuar como formador/a. **Por isso, foi apontada a necessidade de formação específica para a**

coordenação pedagógica que envolva a teoria e as questões relacionadas ao seu fazer, sobretudo que proporcione conhecimento da Pedagogia.

As informações coletadas revelaram que os/as coordenadores/as reconheceram a necessidade de saber Pedagogia para desenvolverem o seu trabalho, para realizarem as intervenções e auxiliarem ao professor a transformar o saber das áreas em conhecimento escolar. Os/as coordenadores/as se apropriaram dos saberes da Pedagogia por meio da: formação inicial, do estudo, de leituras, de formação sobre gestão, formação específica para a coordenação. Foi manifestada a importância da formação para a apreensão desses saberes fundamentais à prática da coordenação.

Os dados revelaram uma compreensão comum à maioria dos sujeitos da pesquisa, a necessidade do/a coordenador/a estudar, buscar leituras, ter disposição para o estudo. Pensamento que coaduna com o que propõe Carvalho (2014) que o/a coordenador/a para elaborar suas formas de mediação precisa envolver-se permanentemente no processo de estudo, de reflexão da e sobre a prática tecida e desenvolvida no espaço da escola.

Foi ressaltado que o/a coordenador/a precisa entender sobre várias questões do campo educacional. Logo, precisa de conhecimento de outras áreas, sendo fundamental que tenha conhecimento da Pedagogia enquanto Ciência da Educação. É essencial o domínio dos saberes pedagógicos para que a docência seja exercida com mais qualidade. Para isso, o/a coordenador/a necessita de uma formação que abranja os conhecimentos da Pedagogia, a fim de que num trabalho coletivo com os professores estes possam se constituir em protagonistas de sua formação.

A partir das constatações relacionadas à mediação da formação realizada pela coordenação pedagógica com as coordenadoras de áreas, alguns apontamentos podem ser feitos. A prática da coordenação pedagógica foi objeto de discussão e reflexão ao longo desse trabalho, assim tecerei algumas considerações.

Isto posto, **tenho a compreensão de que a forma de ordenação do Centro de EJA pode ser ressaltada como um modo significativo de se organizar o trabalho pedagógico na escola, uma coordenação pedagógica que ordena o trabalho no coletivo e as coordenadoras de áreas que desenvolvem o trabalho junto com os professores por áreas de conhecimento.** Esse poderia ser um elemento de reflexão para se repensar a organização do trabalho nas escolas de Ensino Médio e nas instituições organizadas em Ciclos de Formação Humana. Nessa perspectiva, também a ordenação do Cefapro poderia ser pensada nessa dimensão, ter uma coordenação geral de formação e depois a formação do professor formador se daria por áreas de conhecimento.

Nesse movimento, considero que o **Cefapro desenvolve uma ação fundamental como mediador do processo de formação permanente dos profissionais da educação das escolas públicas da rede estadual**. Seu papel é vital na implementação da Política de Formação do Estado de Mato Grosso, uma vez que é uma instância promotora e efetivadora da formação continuada dos educadores. Nas suas ações busca aliar teoria e prática, promover a cultura do estudo na instituição que educa, contribuir para a consolidação da concepção de formação permanente e procura também fomentar a pesquisa sobre as questões da prática, para que o professor seja um pesquisador do seu fazer.

As ações desenvolvidas pelo Cefapro envolvem a formação dos profissionais da educação, por isso, requer o estudo e conhecimento da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, o professor formador que atua no Cefapro necessita dos saberes da Pedagogia para desenvolver o seu fazer. Porque a Pedagogia é uma Ciência da e para a práxis educativa, sua vocação fundante é a transformação dessa práxis (CARVALHO, 2014).

Nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar que são poucos estados que possuem uma política de formação como a do Estado de Mato Grosso. Compreendo que a referida política tem as suas contradições, portanto, cabe aos profissionais da educação questionarem o modelo proposto pela SEDUC/MT. Porém, não podemos abrir mão desse espaço de formação – Cefapro – temos que defendê-lo, uma vez que ele foi fruto da luta dos educadores e do movimento sindical. Também não podemos desconsiderar que estamos diante do avanço das políticas neoliberais e temos que resistir, pois, não se pode permitir que o Cefapro seja comandado pela iniciativa privada, visto que esse é um espaço dos profissionais da educação da rede pública, logo, tem que ser comandado por eles.

No que diz respeito à coordenação pedagógica e de áreas dos Centros de EJA pesquisados alguns desafios estão postos:

- ✓ Ordenar o trabalho pedagógico de forma que este contemple um momento específico para que o/a coordenador/a pedagógico/a e os de áreas possam dialogar individualmente sobre como está caminhando a formação, o planejamento. Esse momento de escuta, de diálogo é essencial para reconhecer às necessidades dos professores e da coordenação de áreas.
- ✓ Organizar um momento de estudos com os/as coordenadores/as para que se discutam os problemas da prática aliados à discussão teórica, que proporcione conhecimento da Pedagogia. Uma ação vital para o fortalecimento da coordenação do Centro de EJA, porque o formador precisa se formar, tem que ter embasamento teórico prático para conseguir realizar o seu trabalho.

A formação permanente é uma exigência para todo professor, mas em especial para o educador da EJA uma vez que são raras às oportunidades de formação inicial e continuada voltada para Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a formação centrada na escola se constitui como uma oportunidade para os professores refletirem sobre os problemas e desafios presentes na prática e que serão os pontos de partida para os diálogos coletivos, estudos, análise da realidade da escola alicerçada na teoria, pois é preciso compreender a realidade para que se possa transformá-la. Uma dinâmica de reflexão que se faz na e sobre a prática e pode possibilitar ao professor o repensar crítico das suas concepções e práticas educativas. Para isso, uma das condições essenciais é que o professor tenha tempo para estudar, refletir, planejar e avaliar o seu trabalho e dialogar com os colegas de profissão.

O CEJA é um espaço privilegiado para a Educação de Jovens e Adultos. A história da modalidade no Estado Mato Grosso demonstra que a criação desses centros figura como uma das ações mais importantes já realizadas pela SEDUC/MT no que se refere à EJA. Entretanto, sua proposta inicial vem sendo desvirtuada ao longo dos anos, pois não foi constituído como uma política pública. Com isso, os centros de EJA estão à deriva e cada governo que assume o poder dá continuidade à proposta de acordo com a sua demanda e com seu projeto político, econômico, social e cultural.

Portanto, o/a coordenador/a pedagógico/a é propositor/a e organizador/a da formação, responsável pela mobilização do coletivo para a construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico. No espaço da instituição que educa o/a coordenador/a realiza um trabalho intelectual essencial e impulsiona o coletivo escolar para que o administrativo seja posto a serviço do pedagógico. O/a profissional exerce uma liderança fundamental para que a gestão democrática seja o eixo norteador das práticas educativas e para tornar possível uma formação de professores alicerçada na concepção da Educação Popular na escola pública na perspectiva da Escola Cidadã proposta por Freire, alternativa mais condizente com a construção de uma Educação de Jovens e Adultos comprometida com a emancipação humana das camadas populares.

É importante frisar que a presente pesquisa não se encerra aqui, as considerações darão início a um novo diálogo. Esse trabalho poderá ser o ponto de partida para outras investigações. A interlocução continua porque somos seres históricos, inacabados e a realidade está sendo, portanto é também inacabada. Desse modo, a prática da coordenação pedagógica está sempre em movimento, em processo de construção e é urdida por diferentes concepções e significados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib (Org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 395 - 420.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Futuro e o passado**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006b.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, 1996.
- _____. Ministério da Educação (MEC), **Conselho Nacional de Educação**. PARECER CNE/CEB 11/2000 HOMOLOGADO. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, 2000.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. ANPED, Caxambu, setembro de 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- Câmara Municipal de Primavera do Leste. **Livro História de Primavera do Leste**. Disponível em: <<http://camarapva.com.br/livro.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@-Revista de educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p.55-67, ago. 2007.
- CARVALHO, Ademar de Lima Carvalho. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá-MT: EdUfmt, 2005.

_____. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do Projeto Político Pedagógico. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa**. ANPED, Centro-Oeste. Cuiabá: EdUfmt, 2006. p. 179-191.

_____. O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, v.17, n. 35, p. 421-439, set./dez. 2008.

_____. **A formação centrada na escola: o espaço do professor**. In: Texto apresentado na Semana Pedagógica, Primavera do Leste, MT, 2014, p. 1-14. (mimeo.).

_____. **A governação democrática**. In: Texto apresentado no Grupo de Estudo da Secretaria Municipal de Primavera do Leste, MT, 2015a, p. 1-6. (mimeo.).

_____. **A prática pedagógica de professores na EJA**. In: Texto apresentado em palestra realizada no CEJA de Primavera do Leste, MT, 2015b, p.1-9. (mimeo.).

_____. A situação dos tempos: o encantamento do mundo desencantado. **A Tribuna Mato Grosso**, Rondonópolis, 24 jul. 2015. Disponível em: <http://www.atribunamt.com.br/2015/07/a-situacao-dos-tempos-o-encantamento-do-mundo-desencantado-2> >. Acesso em: 20 ago. 2015c.

CARVALHO, Ademar de Lima; SANTOS, Terezinha de F. Ávila. Formação Docente e o Pensamento Educativo Freireano. In: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Formação Docente e Práticas Educativas na Escola**. Cuiabá: EdUfmt, 2015.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V.M.N. de S. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.53-66.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DI PIERRO, M.C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

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

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SENTIDOS E CAMINHOS**. 2005. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. “**Reinventando Paulo Freire no século 21**”. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Escola Cidadã**. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.9)

_____. ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Florianópolis: Congresso de Educação Básica-Qualidade na aprendizagem, 2013. Disponível: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf >. Acesso em: 25 out. 2015.

GARSKE, Lindalva M. N. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Comunicação em palestra oral. Rondonópolis/MT, Grupo de pesquisa, UFMT, 2014.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Escola SA**. Brasília: CNTE, 1994

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, 2000, p. 108-130.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/primaveradoleste.pdf> >. Acesso: 20 out. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e administração escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Líber Livro, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. Posfácio à segunda edição Alemã de O Capital. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/03.htm> >. Acesso em: 15 jan. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: Uma Questão Pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **LEI Nº 7.040**, 1 out. 1998.

_____. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução N.º 157/02**, 17 mai. 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Complementar 206**, 29 dez. 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ato de Criação do CEJA**, Decreto 1.123, 28 jan. 2008.

_____. **Política de Formação dos Profissionais da educação Básica**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n. 345/2014**.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regra de Organização Pedagógica**, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador**, 2015.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, C. A. da ; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional**. In: Os Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso e o Processo de Formação Continuada dos Professores. Rio Claro, São Paulo, vol. 3, p. 213-229, jul. 2011.

_____. A centralização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Juara: **Revista de Educação do Vale do Arinos**, UNEMAT, n.01, vol. 1, 2014 a.

_____. **A Educação de Adultos em Mato Grosso/Brasil: Da transição democrática à atualidade**. ECS: Sinop, MT, v. 4, n. 2, p. 24-38, jul./dez. 2014 b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de. O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PORTAL INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> - Resultado preliminar do censo de 2015. Acesso em: 11 nov. 2015.

PRIMAVERA DO LESTE. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEJA DE PRIMAVERA DO LESTE, 2015.

PROJETO SALA DE EDUCADOR DO CEJA DE PRIMAVERA DO LESTE, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEJA DE RONDONÓPOLIS, 2014.

PROJETO SALA DE EDUCADOR DO CEJA DE RONDONÓPOLIS, 2015.

QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/busca/111-mato-grosso>. Acesso em: 11 nov. 2015.

REVISTA CARTA CAPITAL. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/oxfam-em-2016-1-mais-ricos-terao-mais-dinheiro-que-resto-do-mundo-8807.html>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. In: SOARES, L. J. G. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. São Paulo: Autores associados, 2014.

RONDONÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Rondonópolis**, 2013.

_____. **PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS**. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/?pg=conteudo&intCatID=121>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, I.R. Estado e Educação Pública Popular no Governo Dante de Oliveira. In: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; BATISTA, Aline Batista. **Educação popular, práxis pedagógica e cidadania**. Cuiabá: EdUfmt, 2011.

SESI/UNESCO. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIGEDUCA. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2015

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade - da formação à ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e As Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, L. J. G; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, p. 25-39, jul./dez. 2004.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

VIERA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Coordenador/a Pedagógico/a

Fale um pouco sobre si mesma (sua opção profissional – ser professora, sua formação).

Por que você fez a opção por ser coordenadora pedagógica no CEJA?

Como você se transformou em coordenadora pedagógica?

Fale de sua formação para ser coordenadora pedagógica.

Fale como se dá o processo de formação no CEJA. Que avaliação você faz da formação que é desenvolvida no CEJA? E o seu o trabalho como você o avalia?

Como se dá essa mediação com a coordenação de área para que aconteçam a formação na área, o planejamento?

O CEJA possui um projeto de formação, ele está linkado ao Projeto Político Pedagógico da escola? Explique. (Fale sobre esse processo de elaboração do PPP. Qual sua participação?)

Como você concebe o papel/função/trabalho do coordenador pedagógico na escola?

Como é desenvolver o trabalho de coordenador pedagógico no CEJA?

O que é ser uma formadora de professores?

Como se dá o diálogo com a coordenação de área? Como seu trabalho se articula ao do coordenador de área?

Conte como é essa experiência de organizar o trabalho pedagógico no CEJA para que aconteça um trabalho por área de conhecimento. É necessário saber Pedagogia para desenvolver o trabalho na coordenação pedagógica? Explique.

Você acredita que os conhecimentos que obteve na licenciatura que cursou são suficientes para exercer as atividades da coordenação pedagógica?

Como você aprendeu ou se apropriou dos saberes da pedagogia, se você não tem formação em coordenação pedagógica?

Realizei muitas perguntas sobre o seu trabalho. O que você quer apresentar do que eu não perguntei para contribuir com a minha pesquisa sobre a prática da coordenação pedagógica do CEJA?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Coordenador/a de Área

Fale um pouco sobre si mesma (sua opção profissional, formação).

Por que a opção por ser coordenadora de área no CEJA?

Fale como se dá o processo de formação no CEJA (Que conteúdos vocês estudam? Como esses conteúdos são escolhidos? Como vocês organizam o estudo? Como o projeto é elaborado? Qual o seu papel nesse movimento?)

Fale sobre como o coordenador pedagógico desenvolve esse processo de mediação para que a formação aconteça de forma coletiva e por área do conhecimento.

Como se dá o diálogo da coordenação pedagógica com a coordenação de área? Como o seu trabalho está relacionado ao da coordenação pedagógica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Questionário de Caracterização

Nome: _____

E-mail: _____

Unidade Escolar: _____

I – Identificação

a) Sexo: () F () M b) Idade: _____

c) Estado Civil: Casada(o) () Solteira(o) () Outros ()

c) Formação:

Graduação: _____

Instituição: _____

Especialização: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

II) Experiência

Situação Funcional: () Contratado () Efetivo

a) Na docência:

Modalidade		Sim	Não	Quanto tempo?
Educação Infantil				
Ensino Fundamental	I (Anos iniciais)			
	II (Anos finais)			
Ensino Médio				
EJA				
CEJA				
Total				

b) Na coordenação:

Modalidade		Sim	Não	Quanto tempo?
Educação Infantil				
	I (Anos iniciais)			

Ensino Fundamental	II (Anos finais)			
Ensino Médio				
EJA				
CEJA	Coord. Ped.			
	Coord. Área			
Total				

c) Exerceu outra função na gestão da escola? Sim () Não ()
Qual? _____

III) Exerce alguma atividade de cunho político social fora da escola:

() Igreja () Filantropia () Movimentos Populares

() Sindicato () Partido Político

Qual função desempenha? _____

Agradeço a colaboração
Gleibiane Silva David
Mestranda
PPGEdu



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa de mestrado intitulada — “A Prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e Rondonópolis – Mato Grosso”, da discente Gleibiane Silva David, sob supervisão do Orientador Ademar de Lima Carvalho. 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. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição da qual ela faz parte. **O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções e práticas formativas da coordenação pedagógica que contribuem para organizar o trabalho por área de conhecimento nos CEJAs de Primavera do Leste e de Rondonópolis – MT.** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista. Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa são nulos e são garantidos o sigilo e a confidencialidade. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são, de natureza coletiva, uma vez que os resultados podem contribuir com os estudos sobre a práxis da coordenação pedagógica. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, sendo assegurada a privacidade e confidencialidade quanto à sua identidade. Você receberá uma cópia desse termo onde há o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo. A pesquisadora Gleibiane Silva David, estuda na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Rodovia Rondonópolis-Guiratinga, km 06, no Instituto de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (66) 3410-4038. Atualmente reside na Rua Maria Beer 517, Parque Eldorado, telefone (66)96058478, e-mail: gleibi.pva@gmail.com, município de Primavera do Leste/MT.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa, **AUTORIZO** a gravação da entrevista e em caso de divulgação **AUTORIZO** a publicação.

Eu, _____

Idade: _____ Sexo: _____ Naturalidade: _____

Portador(a) do documento RG N.: _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador principal _____

Testemunha* _____

* Testemunha só é exigido caso o participante não possa por algum motivo, assinar o termo.

_____ de _____ de 20 _____

Solicitação de Autorização da Pesquisa na Escola

Senhor/a Diretor/a

É com satisfação que me dirijo a Vossa Senhoria, a fim de lhe solicitar autorização para a realização de pesquisa nessa unidade de ensino da Rede Estadual de Educação de (município).

Sou mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu) Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Câmpus Universitário de Rondonópolis Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais.

A temática a ser pesquisada trata da práxis da coordenação pedagógica, envolve a coordenação de área e das salas anexas e acontecerá durante o ano de 2015, sob a orientação do Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho. Para o cumprimento da investigação, será necessário realizar: **Observação** seguindo roteiro com registros em CADERNO DE CAMPO; Análise **de documentos**, o Projeto Político Pedagógico da escola, Plano de Ação da coordenação pedagógica e o Projeto Sala de Educador; Entrevistas **semiestruturadas** com uso de aparelhos de gravador; se houver necessidade, registros fotográficos das atividades/eventos realizados na escola.

Os dados coletados na instituição serão usados somente com fins científicos, ao final da pesquisa será disponibilizada uma devolutiva do trabalho.

Sem mais no momento, agradecemos.

Atenciosamente,

Gleibiane Silva David
Mestranda do PPGEdu/UFMT

Ademar de Lima Carvalho
Prof. Dr. do PPGEdu/UFMT

Ao Senhor
Diretor do Centro de Educação de Jovens e Adultos