

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

WILIAN CÂNDIDO CORRÊA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GOIÂNIA

2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Wilian Cândido Corrêa				
E-mail:	Wiliancandido01@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	Brasil	UF:	Go	CNPJ:	
Título:	Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos				
Palavras-chave:	Coordenação Pedagógica, Formação Continuada, Educação de Jovens e Adultos, Ensino.				
Título em outra língua:	Pedagogical coordination and the mediation of teacher training in education of young people and adults				
Palavras-chave em outra língua:	Pedagogical Coordination, Continuous training, Education of young people and adults, Teaching.				
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica				
Data defesa:	12/05/2015				
Programa de Pós-Graduação:	Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica				
Orientador (a):	Danilo Rabelo				
E-mail:	rabelodanilo62@yahoo.com.br				
Co-orientador (a): *					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

WILIAN CÂNDIDO CORRÊA

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) na Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, sob a orientação do Professor Dr. Danilo Rabelo.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Cândido, Wilian

Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos [manuscrito] / Wilian Cândido. - 2015.
XIII, 132 f.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Coordenação Pedagógica . 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação Continuada. 4. Ensino. I. Rabelo, Danilo, orient. II. Título.

“[...] Se ouvida na hora certa, essa palavra não soará como teoria bonita que não se aplica à realidade vivida”.

Pe. Fábio de Melo (2010, p.95).

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos não são formais. Eu não me reconheceria neles se assim fosse. Por isso, quero começar dizendo que essa é uma parte da pesquisa que considero mais difícil. Primeiro, por que posso cometer mais injustiças, esquecendo pessoas que me ajudaram, do que fazer jus a todas que merecem. Dessa forma, quero começar agradecendo àqueles que cooperaram antes de mim. Minha gratidão a Deus, aos autores que li, aos professores com quem tive aulas desde minha alfabetização, e aos igualmente importantes da educação básica, da graduação e da pós-graduação; aos colegas de mestrado que me fizeram aprender com as discussões e conversas e pelos comentários e sugestões feitas aos meus primeiros rabiscos da dissertação. Apesar de dever muito a todas essas pessoas incluídas indiretamente aqui, o labor expresso nesta dissertação é de minha inteira responsabilidade, por isso alguns nomes não podem deixar de ser mencionados.

Primeiro, minha gratidão especial ao PH. Sinto que ele fez e faz da vida dele motivo de felicidade para minha. Graças ao seu apoio incondicional tive condições de prosseguir até aqui. Se eu nunca disse, agora digo, valeu por tudo, essa glória, agora é nossa. Na sequência, outro especial agradecimento acrescento ao meu orientador, Dr. Danilo Rabelo, que com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação conseguiu ensinar e amparar minhas ansiedades. Sou grato a ele pela escolha do orientando, pela paciência, dicas e ensinamentos, pelas horas de leituras gastas com meu trabalho. As sugestões foram sempre úteis, sempre bem-vindas e acabaram por constituírem-se neste trabalho. Danilo, muito obrigado.

Minha sublime gratidão aos Coordenadores e Secretário do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), os agradeço pela oportunidade de crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal e pela confiança em mim depositada. Sou grato pelo carinho e empenho em colaborar sempre em tudo que precisei. Além disso, meus respeitosos agradecimentos pelas excelentes contribuições da banca de qualificação e pela participação dos membros da banca examinadora de defesa.

Incluo aqui também minha gratidão à Coordenadoria Geral da EJA em Anápolis, Cátia e Irene, que permitiram o acesso a tudo que solicitei, por vezes até

fazendo perguntas sobre o meu trabalho, que tentei aqui respondê-las. Além delas, as Coordenações das escolas e professores, sem vocês nenhuma dessas páginas estariam completas.

Gradeço as amizades, Hilda e Lis, dois anjos da guarda que me acompanharam desde o início do mestrado. São pessoas espetaculares que só me fizeram bem. Obrigado pelas palavras, incentivo e sorrisos. Ao Cacildo, uma pessoa abençoada em minha vida, sou grato por aceitar examinar a versão final da pesquisa, fez a revisão gramatical e sugeriu tantas contribuições em meu texto.

Agora vem a família, tenho vários agradecimentos para todos eles. Mãe, sem você eu jamais estaria aqui. Meu muito obrigado mesmo! Sei que você se orgulha por eu ter atingido uma etapa que nenhum outro de nós tinha atingido antes. Este orgulho que sente converto na obrigação de cada dia ser mais digno em te representar. Você se fez forte e muito me ensinou. Renata, minha maninha, por vezes deve ter detestado a mim e a esta pesquisa, ela evitou que vivêssemos muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntos, mas mesmo assim você sempre incentivou, acreditou, apoiou e, o melhor de tudo, sempre esteve preocupada com minha segurança e bem-estar. Quantas vezes deixou de fazer suas obrigações para me buscar na rodoviária! Meu muito obrigado. Amo-te!.

Meu pai merece poucas palavras, mas aquelas que me são mais caras. Obrigado por você ter existido e me deixado fazer parte dos seus últimos instantes de vida. Você se despediu do mundo segurando as minhas mãos. Eu estava ao seu lado, na cama do hospital. Ironia do destino? Acho que não. Prefiro compreender como oportunidade. Hoje me pego pensando na mística que estava escondida naquele momento. Foi por causa do mestrado que tive o privilégio de estar com você no momento final. Só lamento por não ter esperado para ver o resultado de tudo aquilo que você me perguntava “para que servia”. Agora o resultado chegou. Difícil para mim. Não é sempre que tenho condições de preparar a despedida. Mas o meu amor por você só aumentou, a falta que você me faz, só ensinou que a vida é feita de etapas e agora estou “também” finalizando uma delas. Obrigado por continuar existindo em mim.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFOP	Centro de Educação e Formação de Professores
CP	Coordenação Pedagógica
CPs	Coordenações Pedagógicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização Programa
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 01	O encontro de Formação Continuada inserido na política de prioridade da escola	67
Gráfico nº 02	A formação continuada: atendem as necessidades?.....	68
Gráfico nº 03	Quem oferece a formação continuada para os professores na escola?.....	69
Gráfico nº 04	Consegue acompanhar as atividades de formação docente oferecidas pela Escola?.....	75
Gráfico nº 05	A formação continuada de professores da EJA está inserida na escola?.....	85
Gráfico nº 06	Quantidade de escolas da EJA em Anápolis – GO.....	95
Gráfico nº 07	Formação docente nas pesquisas da ANPEd - 2000/2014....	101
Gráfico nº 08	Quantidade de disciplinas nos cursos de Pedagogia de quatro Instituições de Ensino Superior da Cidade de Anápolis-GO.....	107
Gráfico nº 09	Percentuais de disciplinas de Educação Infantil, EJA e Gestão Escolar em quatro cursos de Pedagogia da cidade de Anápolis-GO.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro – 01	Modelo para planejamento e/ou projeto dos encontros de formação.....	41
Quadro – 02	Perfil profissional das Coordenações da EJA.....	78
Quadro – 03	Principais possibilidades das atribuições das Coordenações da EJA.....	82
Quadro – 04	Principais ações voltadas para atuação da CP na EJA segundo as CPs pesquisadas.....	86
Quadro – 05	Principais atribuições que a CP da EJA consegue desenvolver conforme as CPs pesquisadas.....	88
Quadro – 06	Visão sobre as estratégias de reuniões de formação na EJA conforme indicações das CPs pesquisadas.....	90
Quadro – 07	Plano de ação para formação da CP da EJA em Anápolis – GO.....	112
Quadro – 08	Modelo de tematização da prática.....	113
Quadro – 09	Modelo de tipologias temáticas e níveis de reflexão para encontros de formação continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela – 01	Demonstrativo de experiências profissionais dos professores.....	66
Tabela – 02	Visão dos professores sobre as possibilidades das atribuições da CP.....	72
Tabela – 03	Responsáveis pela formação continuada na escola.....	83
Tabela – 04	Matrículas e turmas na 1ª e 2ª etapa da EJA no município de Anápolis no ano de 2015.....	93
Tabela – 05	Comparação entre número de matrículas na 1ª e 2ª etapa da EJA no município de Anápolis nos anos de 2014 e 2015	96

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE JOVENS E AULTOS.....	16
1.1 A Coordenação Pedagógica e as formalidades de suas atribuições.....	17
1.2 (Re)significando a ação e atuação da Coordenação Pedagógica.....	23
1.3 Estimativas e realidades para a Coordenação Pedagógica.....	28
1.4 Referenciais para sistematização da formação contínua do professor.....	34
1.5 Coordenação Pedagógica e o contínuo formativo dos professores da Educação de Adultos.....	42
CAPÍTULO II PROPOSTA POLÍTICA-PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA	52
2.1 Indagações fundamentais na extensão das políticas públicas da EJA	52
2.2 Definições de critérios das práticas da EJA que orientam a formação docente em Anápolis – GO..	60
2.3 As evidências da política de formação delineada pelas impressões dos professores	64
2.4 Diálogos reais, políticos e práticos na perspectiva da Coordenação da EJA	76
2.5 A Observação prática na estratégia de reunião de formação docente na EJA	91
CAPÍTULO III REPRESENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E O DISPOSITIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA.....	98
3.1 Aproximações das pesquisas em formação docente e Coordenação Pedagógica da EJA.....	99
3.2 Concepções curriculares dos cursos de pedagogia em Anápolis	105
3.3 A face de uma proposta formativa para a CP da EJA	111
3.4 Representações de pautas de formação continuada	115
3.5 Desempenho instigado pela busca do elo perdido	119
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	129
Apêndice – A: Questionário para professores.	
Apêndice – B: Modelo de TCLE para professores.	
Apêndice – C: Questionário para Coordenadores.	
Apêndice – D: Modelo de TCLE para Coordenadores.	
Apêndice – E: Ficha catalográfica das pesquisas na ANPEd.	
Apêndice – F: Disciplinas curriculares nas matrizes do curso de Pedagogia.	
Apêndice – G: Objeto educacional gerado na pesquisa.	

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO:

Este estudo deseja saber e descrever os âmbitos das funções da Coordenação Pedagógica face à formação docente em ambiente de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de instrumentos etnográficos, pautada nos referenciais da concepção crítico-reflexiva, com o objetivo de se conhecer e identificar os principais aspectos sobre a formação continuada dos professores, tendo em vista as formas de mediação oportunizadas pelos Coordenadores Pedagógicos e as razões pelas quais o desenvolvimento docente é produzido e legitimado nas escolas municipais da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Anápolis-GO. Em função dos procedimentos metodológicos o estudo encontra-se dividido em três capítulos fundamentados à luz da pesquisa documental/bibliográfica e pesquisa campo. Os dados foram coletados através de questionários, observações, entrevistas e intervenção prática (oficina de formação). A pesquisa campo delimitou-se a um grupo de 15 professores e quatro educadores que estão em cargos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica municipal para Jovens e Adultos. Para a realização das análises e interpretações do *corpus* cotejado foram fundamentais alguns estudos de Barcelos (2007), Bolzan (2002), Bruno (2009), Conceição (2010), Demailly (1997), Libâneo (2010-2013), Nóvoa (2007), Paiva (2003), Perrenoud (2002), Tardif (2005), Vasconcellos (2007), dentre outros. Preliminarmente, foi possível entender que a definição de parâmetros baseados na preocupação de se estabelecer vínculos comunicativos com as Coordenações Pedagógicas pode contribuir com a melhoria do plano de ação das pautas de formação que guiam a docência dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Embora os resultados observados nesta pesquisa tenham apontado que a Coordenação Pedagógica deveria ter a observação da prática docente, a progressão funcional e a atualização constante como estratégias formativas, notamos que até o momento não existem ações efetivas desta natureza na referida demarcação desta análise. Por isso, a necessidade de buscar a compreensão a partir do direcionamento da formação crítico-reflexiva, indo, portanto, além da simples análise das práticas docentes, mas procurando dar visibilidade tanto ao trabalho coletivo quanto às experiências vinda desse trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica, Formação Continuada, Educação de Jovens e Adultos, Ensino.

PEDAGOGICAL COORDINATION AND THE MEDIATION OF TEACHER TRAINING IN EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

ABSTRACT:

This study aims to know and describe the areas of functions of the Pedagogical Coordination in the face of teacher training in the workplace. This is a qualitative research, with use of ethnographic instruments, based on referential of critical-reflective conception, in order to know and identify the main aspects to the continuous training of teachers, in view of the forms of mediation given by the Pedagogical Coordinators and the reasons why the teacher development is produced and legitimized in the public schools of education of youth people and adults in the Anápolis-GO. In view of the methodological procedures, the study is divided in three chapters based in documentary/literature research and in field research. The data were collected through questionnaires, observations, interviews and practical intervention (training workshop). The field research was delimited to a group of fifteen teachers and four teachers who are in position of Pedagogical Coordination of in Municipal Basic Education for youth people and adults. To carry out the analysis and interpretation of the collated corpus were fundamental some studies of Barcelos (2007), Bolzan (2002), Bruno (2009), Conceição (2010), Demailly (1997), Libâneo (2010-2008), Nóvoa (2007), Paiva (2003), Perrenoud (2002), Tardif (2005), Vasconcelos (2005), among others. First, it was possible to understand that the definition of parameters based on the concern to establish communicative links with the Pedagogical Coordination can contribute to the improvement of the action plan of the training guidelines that guide the teaching of professionals from the youth people and adults education. Although the results observed in this study have pointed out that the Pedagogical Coordination should have the observation of teaching practice, the functional progression and the constant updating and training strategies, we note that to date there were no effective actions of this nature in that demarcation of this analysis. Therefore, the need to seek understanding from the direction of critical-reflexive education, going thus beyond the simple analysis of the teaching practices but to give visibility to both the collective work about the experiences resulting from this work.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination, Continuous training, Education of young people and adults, Teaching.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o propósito de apoiar e intensificar o debate sobre as questões que envolvem este estudo, muitos são os desafios a serem conquistados no campo da Coordenação Pedagógica, formação continuada e Educação de Jovens e Adultos. De tal modo, que a demarcação da problemática se caracteriza pelo fato de saber como o profissional que atua na Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estabelece as categorias de formação docente, como elas se efetivam e como tudo isso é concebido de acordo com as suas funções e tarefas. Diante dessas questões, este estudo objetiva conhecer e identificar os principais aspectos sobre as formas de mediação oportunizadas pelos Coordenadores Pedagógicos e as razões pelas quais o desenvolvimento docente é produzido e legitimado nas escolas municipais da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Anápolis-GO. No entanto, consideramos que estas preposições servem para sugerir formas de organização, bem como ajudar a estabelecer pautas para os encontros de formação continuada e propor reflexões que levem ao aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas.

Uma das motivações para escolha do contexto investigado é a vivência profissional por mim experimentada e instigada por situações em que a Coordenação Pedagógica contribui de forma significativa para a organização e promoção da formação continuada dos professores no contexto escolar. Com efeito, buscamos tanto conceber as ações das Coordenações, quanto provocar a tomada de consciência pela reflexão e mediação dos saberes que são elementos aliados nas discussões sobre as situações, problemas e soluções escolares que este profissional enfrenta. A proposta é suscitar um estudo sobre a possibilidade da criação de uma estrutura de formação continuada com ênfase ao paradigma de formação de professores apontados por Philippe Perrenoud (2002), servindo-nos da sistematização da “Prática reflexiva” por ele apresentada. A ideia é desnudar e despertar aspectos que auxiliem as Coordenações em relação à superação das fragilidades que envolvem a articulação do trabalho de formação contínua estabelecido nas escolas de Jovens e Adultos.

Neste esforço, é importante saber que alguns trabalhos já enfocam a questão, mas eles não definem o problema da forma como explicitamos ou

apresentam apenas soluções parciais. Sendo assim, abrir um espaço de reflexão nos parece pontual para compreender as abordagens teóricas e basear nossa pesquisa nos seguintes autores: Bruno (2009), Conceição (2010), Libâneo (2010-2013) Placco (2008) e Vasconcelos (2007) que dão referência ao perfil e características do Coordenador Pedagógico, sem especificar o segmento de ensino. Por outro lado, recorreremos também às contribuições de Bolzan (2002), Nóvoa (2007), Pacheco (2011), Perrenoud (2002) e Tardif (2010), que discutem a importância do desenvolvimento dos saberes e a formação continuada na escola. Em relação ao trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos serão analisados os estudos de Aquino (2007), Barcelos (2007), Bellan (2005), Paiva (2003), Rogers (2011), Romão (2011), Soares (2006), Vieira (2002), dentre outros.

Com esse foco, a construção das variáveis desta pesquisa envolve tanto o estudo bibliográfico quanto o trabalho de campo. Quanto ao estudo bibliográfico iniciou-se no ano de 2013 e prosseguiu no ano de 2014, já a coleta de informações para a pesquisa aplicada teve a previsão de dois semestres. Iniciando-se após a aprovação do CEP/UFG¹, no segundo semestre de 2014. Para fluir as respostas e ter condições de tecer algumas considerações, articulamos este estudo com base nos seguintes critérios:

1. No campo de pesquisa considerou-se um público de quatro Coordenadores pedagógicos e 15 professores da EJA efetivados nas escolas municipais de Anápolis - GO. Nesta amostra foram considerados somente os profissionais do ensino fundamental com atuação na EJA.
2. O instrumental para coleta de dados foi formulado pela observação participante e não participante, tendo como referencial os questionários, observação e entrevista. Todos os envolvidos diretamente com os resultados da pesquisa, leram e assinaram um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para confirmarem sua livre anuência em participar. Esse termo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFG.
3. O questionário foi composto por 20 questões, divididas em duas categorias (dados de identificação e dados reais do trabalho realizado). Esse critério foi utilizado para facilitar a tabulação e quantificação das informações.

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

4. Observação de reunião formativa realizada pela coordenadoria geral da EJA destinada a todos os profissionais. O objetivo era fazer uma análise do comportamento espontâneo, perceber os códigos estabelecidos e conhecer as pautas de reuniões e dar autenticidade aos acontecimentos.
5. Desenvolvimento de uma oficina de formação para as Coordenações. O modelo apresentado focou nas estratégias de formação crítico-reflexiva.
6. Entrevista semiestruturada com relato das Coordenações sobre a oficina. (gravada e depois transcrita).
7. Levantamento e observação das pesquisas que envolvem a temática na literatura acadêmica publicadas em periódicos trimestrais na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A ideia foi verificar se o objeto de nosso estudo estava presente nos fóruns de debates e se foram divulgados nas pesquisas realizadas.
8. Análise da matriz curricular dos cursos de Pedagogia nas quatro principais universidades de Anápolis, tendo como principal objetivo, verificar se a temática está presente na formação dos profissionais da Educação Básica.

Desse modo, em função do exposto, propusemo-nos focalizar as ideias em três capítulos. No primeiro apresentamos os conceitos e as atribuições que compete à Coordenação Pedagógica, bem como a necessidade de promover formação continuada para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Os argumentos desta etapa se firmam e fundamentam no estudo bibliográfico tangenciando que as Coordenações devem garantir a organização e sistematização dos encontros de formação docente no contexto escolar.

O segundo capítulo trata-se de uma pesquisa aplicada em relação ao sistema prescrito na proposta política-pedagógica e a visão dos professores e Coordenação Pedagógica da EJA na cidade de Anápolis-GO. Ao analisar os documentos, tivemos acesso ao projeto geral que envolve proposta de oferta, as pautas de reuniões e calendários. Depois disso, aplicamos os questionários e os analisamos na perspectiva de conceituar, definir a identidade do Coordenador Pedagógico, suas atribuições e/ou características que se relacionam com a formação docente no ambiente escolar.

Por fim, o terceiro tem como principal objetivo identificar e analisar os processos de atuação da coordenação pedagógica como mediadora da formação

continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, tanto nos resultados das pesquisas nacionais, como nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Além disso, apresenta os resultados da oficina de formação desenvolvida com as Coordenações da EJA em Anápolis. Tais ações noticiam o compartilhamento de ideias, necessidades e conhecimentos. Aqui é possível observar a percepção crítica dos fatos quando privilegiamos o pensar sobre as concepções e dimensões da formação contínua dos professores como uma das principais atribuições da Coordenação Pedagógica. Para isso, a condução dos argumentos é articulada com base na realidade vivenciada e nas recomendações da teoria estudada.

Contudo, confiamos que estes resultados sejam o canal de interlocução com aqueles que atuam nas coordenações de escolas e venham estimulá-los a fazerem novas formulações dos propósitos e objetivos do trabalho que exercem. Acreditamos que é imprescindível que as Coordenações Pedagógicas se conscientizem de que há muitas possibilidades de atuação no cargo que ocupam e precisam ter clareza de que têm a possibilidade de fazer escolhas. Por isso, as considerações finais desta pesquisa não buscam conclusões absolutas sobre o objeto estudado, ao contrário, demonstram que estes resultados são apenas um canal de comunicação com aqueles que atuam nas Coordenações escolares. Cabe destacar que esperamos que os resultados dessa pesquisa consiga estimular os educadores para uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação contínua no contexto da escola, valorizando e identificando um processo comunicativo que provoque a aprendizagem docente para levá-los a tomarem consciência das características do seu agir.

CAPÍTULO I

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE JOVENS E AULTOS

O debate acerca da efetividade da formação docente como foco de atuação da Coordenação Pedagógica no contexto escolar é o eixo de nossa atenção desde que começamos analisar periódicos especializados em formação de professores. Para tal, afigura-se a constatação que Bolzan (2002) e Perrenoud (2002) defendem à ideia de que a formação continuada se caracteriza como os processos e eventos educativos formais que independentemente de duração ou origem exercem influências significativas no aprendizado da profissão do professor. Trata-se de um processo que fomenta o avanço profissional dos educadores. Ao lado disso, compreendemos que essas práticas precisam ser um aprendizado crítico-reflexivo, visto num contexto que se caracteriza pela articulação permanente entre teoria e prática.

Neste caso, certas dimensões analíticas devem ser explicitadas, tais como: os determinantes que ditam às atribuições de Coordenação Pedagógica, as dimensões do trabalho do formador, as ideologias e definições quanto aos modelos de formação e os referenciais para eficácia dos momentos de formação, especialmente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disso tudo, implica descobrir, conhecer, pesquisar e socializar quais são os parâmetros e referenciais teóricos que ditam a projeção da ação das Coordenações em relação à formação docente em campos de escolarização dos adultos. Assim sendo, este capítulo tenciona-se num estudo de natureza bibliográfica, levando-se em consideração estudos sobre as temáticas acima citadas.

Correspondente a isso, a estratégia analítica aqui apontada poderá nos mostrar, com mais clareza, o conceito, as definições e as concepções que caracterizam o universo de atuação da Coordenação na perspectiva do contínuo formativo dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, este capítulo privilegia o conhecer e identificar as formas de mediação realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos, a fim de compreender as razões pelas quais a formação docente é produzida e legitimada nas escolas. Por isso, nossa proposta é discutir mais detidamente esse tema, por entender que ele ainda é muitas vezes

negligenciado em diversas realidades escolares. Além disso, desejamos propor alguns princípios norteadores para que as coordenadorias da Educação de Jovens e Adultos avancem em sua capacidade de planejar, organizar e articular encontros de formação docente.

1.1 A Coordenação Pedagógica e as formalidades de suas atribuições.

De um lado estão a articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), a organização, supervisão e o controle das práticas escolares, do outro, o modo como tudo isso se organiza e como está dividida sua realização e rotina a ela submetida. Estas são pressões que têm por consequência o paradoxo que compreende o sistema de organização política e social, ligados nas relações de trabalho da Coordenação Pedagógica (CP). Porém, ao que tudo indica, é apenas um genérico entendimento, mas ao mesmo tempo, são duas expressões interessantes por contemplar a ideia de incluir e legitimar com mais clareza, o conceito, as definições e as concepções que caracterizam o universo do trabalho da Coordenação pedagógica.

Ao focalizar nestas preocupações, destaca-se a necessidade de considerar as dimensões dos estudos já realizados por autores como Libâneo (2013) e Vasconcellos (2007) ao informarem que uma das principais dificuldades da Coordenação Pedagógica no desenvolvimento de seu trabalho é a delimitação do seu campo de atuação na escola. Os autores pontuam por um lado, que este profissional exerce o cargo de auxiliar da Gestão e/ou secretário para questões burocráticas e por outro, cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos e dar apoio aos professores. Com isso, o pedagógico que está na denominação do cargo quase sempre é esquecido e muitas vezes impede esse profissional de aproximar de suas reais atribuições.

De acordo com Vasconcellos (2007), muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da Coordenação Pedagógica têm sua explicação na origem da configuração formal da função, associada ao “controle”. Existe uma confusão sobre a nomenclatura atribuída a esse profissional que, em muitas teorias, é denominado como Orientador ou Supervisor Pedagógico. Neste aspecto, podemos compreender que o termo “Super-visão” tem como expressão o desejo de controle total dos movimentos dos outros. Não se trata especificamente do registro de um

termo novo, pois na década de 60, período da ditadura militar, a Supervisão Educacional assume a função predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização das unidades escolares. O supervisor escolar, visto como especialista na educação devido à sua formação, unificava e coordenava as ações docentes, tanto no quesito do planejamento curricular, como na avaliação do currículo em relação à aprendizagem dos alunos.

Observamos também que na década de 70 o trabalho do supervisor educacional, de ensino ou pedagógico, ganha força no sentido de controlar as práticas do professor de modo a garantir a eficácia nos papéis desempenhados. Portanto, a demarcação para a posto de supervisão foi intensificada na década de 70, quando surgiu a necessidade de haver um especialista que atuasse na escola junto aos professores como propositor das práticas pedagógicas. Assim, o termo foi incorporado na linguagem escolar, configurando-se em um serviço técnico independente, estimulando ou corrigindo os professores, por meio de instrução, aplicação de planos e programas elaborados pelos serviços técnicos e dos métodos por eles sugeridos. Neste sentido, o supervisor não era um articulador do conhecimento, mais sim um ser autoritário que impunha as suas ordens a serem obedecidas, tendo um cargo de confiança no sentido de ser o ditador soberano, influenciador, regulador e controlador do saber. Contudo, existem outros registros informando que essa configuração vem desde o século XVI, com a influência dos Jesuítas². Por isso, a derivação dos vários fatores que afetam a dinâmica do trabalho de uma CP, pois a sua primeira atribuição é controlar a ação dos outros, sobretudo dentro do ambiente escolar.

Compreendemos, então, que a nomenclatura, coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplina, vai parecer na década de 80 e 90, quando os movimentos e as reformas educacionais reivindicam a revisão dos cursos de formação inicial para professor que passa a ser habilitado para o magistério e postulam as especializações para o âmbito da pós-graduação. Além disso, os movimentos apresentam uma luta pela eleição para os cargos de Coordenações, que assume as ações de orientação e supervisão escolar. No geral, a instituição do cargo de Coordenação é representada pelo profissional que organiza a gestão pedagógica da escola, com a pretensão de ter suas

² Implantação do *Ratio Studiorum*, que depois de várias versões, em 1599, já se previa, por exemplo, que o prefeito dos estudos deverá “ouvir e observar os professores” (SAVIANI, 2010). Grifos meus.

atribuições ligadas a coordenação e elaboração de um trabalho pedagógico contínuo e adaptado ao perfil de cada escola.

Por sua vez, Vasconcellos (2007) nos leva a perceber que apenas a representação da trajetória histórica não consegue oferecer elementos que ajude a traçar os principais eixos de atuação a qual a CP é diretamente responsável pela organização e articulação. Por causa disso, muitas tarefas e atribuições estão direcionadas por aquilo que a CP não é, ou não deveria ser:

[...] não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2007, p.86).

Por certo, há que se delimitar por uma definição mais precisa e que tenha como objetivo o não induzir as Coordenações a negar sua pertinência na escola, mas simplesmente examinar criticamente as crenças num sentido que leve a mais alta ordem de pensamento sobre essa prática. Num primeiro momento, percebemos que em meio a tudo isso, existe uma confusão sobre as tarefas da CP e que ela está relacionada a concepções diferentes. Por certo, tanto Libâneo (2013) como Vasconcellos (2007) apresentam como atribuição das Coordenações Pedagógicas, responder pela viabilização, integração e articulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em função da qualidade do ensino.

Aqui não se fala de “supervisão e controle”, mas da necessidade de haver construção, reflexão, participação e formação – que surgem quando estes profissionais são vistos como trabalhadores que necessitam de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática local e sobre os processos didático-pedagógicos.

Neste sentido, a própria concepção de supervisão se transforma, na medida em que não se centra na figura do supervisor, mas na **função** supervisora, que, inclusive, pode, e deve circular entre os elementos do grupo, cabendo à Coordenação a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade (VASCONCELLOS, 2007, p.87).

Aqui, a função da CP pode ser compreendida como um processo, em princípio, de orientação das práticas docentes, tanto no quesito do desenvolvimento humano, quanto no profissional. Ou seja, é um trabalho que deve combater tudo aquilo que desumaniza as práticas escolares. O foco de atenção é a formação das pessoas dentro de um propósito que envolva as ações do tipo: reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa.

Sobre este contexto, Vasconcellos (2007) chama atenção para a função “mediadora”. A Coordenação de uma escola trabalha relacionando-se com o professor, visando sua inclusão em relação à atuação específica com os alunos. Portanto, o termo mediação é delimitado aqui a partir da nomeação histórico-cultural³ referindo-se nas relações mediadas pelos Coordenadores por intermédios dos signos, graças aos quais estabelecem comunicação no espaço escolar. Isso corresponde a um profissional preocupado com o estabelecimento de uma prática dialógica, aquele que deve promover o diálogo entre gestão, professores, pais e alunos.

Para bem cumprir as formalidades profissionais de uma Coordenação Escolar é preciso saber atualizar-se constantemente. Isso significa estudar muito, tanto em relação às didáticas específicas, quanto aos saberes de conteúdos, a forma de ensinar e a maneira como se aprende. Portanto, outra atribuição da CP é pensar nas ações pedagógicas da escola, preocupar-se com as questões teóricas, estratégias de ensino-aprendizagem e corpos de conhecimento, empregando um sistema de sentido para produzir julgamentos ao que constitui resultado desejado e projetado pela instituição de ensino. Desse modo, pensar nas atribuições da CP a partir desses pressupostos, nos ajuda a entender e perceber que o ser humano não

³ Teoria bastante conhecida no meio educacional, defendida por Vigotsky (1984), que escreve que há dois meios de relações pedagógicas: as diretas e as mediadas. As relações mediadas são caracterizadas por aquilo que irá interferir na relação de aprendizagem, isto é, deixa de ser direta para ser mediada, organizada e conduzida por alguém. Neste caso, as mediações dependem de dois elementos importantes: o signo – que vai regular as ações psicológicas e o instrumento – que regula essas ações.

deve ser aquele que somente executa as ordens e atividades dentro do processo produtivo.

Assim, não se trata de imaginar que cabe à Coordenação sozinha realizar inúmeras tarefas, mas de compreender que ela, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para as atribuições de um trabalho bem coordenado. Aqui não está em jogo somente a relação de eficácia a uma tarefa, mas uma identidade profissional que pode tornar-se o centro da pessoa e estruturar sua relação com o mundo e certas maneiras de “ler” os fatos, as pessoas e os acontecimentos. Por isso, Libâneo (2013) e Conceição (2010) propõem que a Coordenação Pedagógica consiga exercer o seu trabalho de acordo com as seguintes atribuições:

- 1) Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para preparação do PPP da escola dentre os outros planejamentos previstos no currículo escolar.
- 2) Responder pelas atividades pedagógicas e curriculares, visando níveis satisfatórios de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
- 3) Prestar assistência direta aos professores, acompanhar suas atividades como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem e diagnósticos de dificuldades.
- 4) Organizar as turmas de alunos, designar professores para elas, elaborar horários, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
- 5) Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando à estimulação para elaboração e desenvolvimento de projetos conjuntos entre as equipes.
- 6) Propor e viabilizar atividades de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos professores.
- 7) Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
- 8) Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados e formas de superação dos problemas), e avaliar o desenvolvimento dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Analisando tais atribuições é possível afirmar que um dos principais desafios da CP seja o de construir o seu perfil e delimitar seu espaço de atuação. O ideal é que dentre tantas funções elas pudessem ser legitimadas na tentativa de produzir habilidades de ensino para ensinar e habilidades de pesquisa para analisar o que se faz com os alunos, com as escolas e com a sociedade. Por causa disso, Lemonico (2005) considera que dentro desta estrutura de formalidade, não há pré-requisitos legais que assegurem essas atribuições para o exercício das funções da CP. Mas, existe a certeza que a Coordenação ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo uma articuladora no processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. A atuação da CP é de fundamental importância na organização das práticas pedagógicas e consequentemente na efetivação das propostas escolares. É ela que ajuda a realizar a mediação dos processos de ensino-aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas, e do mesmo modo as administrativas.

Portanto, para dar conta deste desafio, Vasconcellos (2007) pontua que este profissional deve receber formação de acordo com as três dimensões básica da gênese humana: conceitual, procedimental e atitudinal. Em relação à “dimensão conceitual” se refere ao domínio crítico das diferentes teorias que orientam contemporaneamente as ações educativas. Cabe a CP buscar clareza conceitual, conhecer, discernir e elaborar a síntese pessoal para favorecer as ações coletivas. Neste caso, espera-se que seja revelado o perfil teórico no trato com as questões emergentes da pedagogia e consequentemente, que este seja um profissional formado em pedagogia para saber argumentar, não ficar preso aos aspectos formais, mas buscar a lógica interna, a pertinência para um método de conhecimento, que responda não só a pergunta do “o que”, mas também “por que e para que”. Aqui, Vasconcellos (2007) alerta para que a postura, em relação às novas contribuições teóricas, deve ser de abertura para o senso crítico, sem cair na síndrome do modismo. O ideal é estabelecer um diálogo com as novas contribuições, encorajando hábitos analíticos de leitura, escrita e pensamento, sem abandonar o trabalho que já estava sendo feito e realizado.

Sobre a “dimensão procedimental”, ela é fruto do saber-fazer. Trata-se da ação executada por meio da dimensão dos caminhos percorridos e concretizados pelos métodos, técnicas, procedimentos e habilidades. Dessa forma, Vasconcellos (2007) sistematiza alguns elementos que ajudam a qualificar essa prática, tais como:

- 1) Compreender a realidade; construir a rede de relações; conhecer, mapear, aprender o que está por detrás dos limites da prática ou das queixas.
- 2) Ter clareza de objetivos; saber a serviço de que e de quem se coloca; ganhar clareza em relação à intencionalidade do trabalho.
- 3) Estabelecer o plano de ação, a partir da tensão entre a realidade e o desejo.
- 4) Agir de acordo com o planejado e avaliar a prática.

Quanto à “dimensão atitudinal”, ela envolve valores, interesses, sentimentos, disposições interiores, convicções, rigor e coragem. É recomendado aqui um grau de empatia, pois Vasconcellos (2007) informa que não é uma questão de trabalhar com situações de moralização, mas acreditar na possibilidade de mudança que o outro tem. Neste caso, é necessário que haja uma postura de cuidado e acolhimento para não cair na conduta moralista no trato com as pessoas. Para isso, deve ser criado um plano de ação que lhe dê respaldo para algumas categorias de atuação e também de intervenção. Portanto, essa dimensão deve possibilitar o trilhar pelo desarmamento de preconceitos e sincronia com a crença filosófica da educação, mesmo percebendo que esta, provavelmente, seja uma das dimensões mais difíceis de serem trabalhadas.

Inegavelmente, o profissional que executa o cargo de Coordenação deve ser um educador, menos burocrata e controlador. O desafio é que ele ou ela consiga coordenar uma escola qualificando sua proposta de educação, priorizando suas concepções de planejamento, objetivos, metodologia e avaliação. Por certo, espera-se também, que consiga pelo direcionamento interativo, qual seja levar em consideração a atuação de seus pares e ao mesmo tempo, tenha um profundo respeito e determinação diante das expectativas de aprendizagem.

1.2 (Re)significando a ação e atuação da Coordenação Pedagógica

Conforme estipulado por Conceição (2010) e Libâneo (2013), promover oportunidade de trabalho coletivo para construção permanente da prática docente e revisão do projeto político-pedagógico; acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem são outros, dos principais desafios situados ao trabalho da Coordenação Pedagógica. Com efeito, onde está o estatuto legal que oferece sustentação para a construção dessas lógicas? Que tipo de programas, quais

experiências são melhores designadas para produzir sentido à atuação da Coordenação Pedagógica?

As respostas para essas indagações não são tão simples quanto parecem. Primeiro que ao longo da história educacional, os cursos que formam os professores não especificam a função da CP ou não exibem uma identidade clara a respeito da atuação dos profissionais, ou seja, apresentam diversas mudanças desde a formação geral até as chamadas habilidades específicas ou generalistas, conforme a concepção de Libâneo (2013). Depois, a identidade profissional dos pedagogos e o sistema de formação, são pautas diárias que frequentam o debate em todo o país há mais de vinte anos. Por isso, Vasconcellos (2007) reitera que em nosso contexto educacional temos sinais bastante fortes que nos levariam a compreender que há sim, uma grande desarticulação.

Outro detalhe, não menos importante, é a resistência de uns e outros que pode estar incorporada ao serviço da dominação. Isso quer dizer, indivíduos que assumem alguma função de CP reproduzindo e perpetuando esquemas de autoritarismo e não participativos (elementos negativos para prática democrática de coordenação escolar). Nessa visão, caberia pelo menos às redes públicas promoverem essa formação para o cargo no véis da eleição entre os pares, visto que nossa grande preocupação é saber até que ponto essa cultura estará a serviço da coletividade.

Essas são colocações pontuadas e que, ao mesmo tempo, provocam e denunciam a existência frequente de educadores que atuam com resistência à mudança, são acomodados, têm medo do novo e não possuem competência para mudar a sua prática. Neste momento, de acordo com Lemonico (2005, p.25), “o trabalho do CP, direta ou indiretamente, sofre influências dos sistemas de valores vigentes em seu ambiente de trabalho, bem como da abertura de que dispõe para compreendê-lo e adequá-los às normas e aos valores legais”. Por causa disso, Vasconcellos (2007) também mostra outras resistências que estão presentes na prática educativa e podem afetar o desenvolvimento coletivo das atribuições dos Coordenadores.

Sociedade: teima em não valorizar efetivamente a educação escolar, teima em entender que a democracia termina com o voto; teima em ser altamente seletiva; teima em delegar para a escola tarefas que são suas. **Sistema de Ensino:** teima em não ouvir os professores e mandar “pacotes”; teima em não pagar o suficiente; teima em superlotar salas de aula; teima em formar mal os professores. **Equipe Escolar:** teima em ser autoritária; diretor teima em cindir o pedagógico do administrativo; coordenação teima em não preparar bem as reuniões; orientação teima em dar um monte de papeis para professor preencher (VASCONCELLOS, 2007, p.64).

A título do descritor citado por Vasconcellos (2007), tanto quanto compreende-lo, é preciso atentar-se para o fato de que a ação da Coordenação Pedagógica deve ajudar a explicar como fazer uma reflexão crítica da atuação docente, descrevendo, analisando e questionando como melhorar a prática escolar. Em face de tais princípios, é importante pensar nas concepções de mediação e formação da competência docente de acordo com os princípios homologados pela atual LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que integra as habilitações dos especialistas, a partir da formação dos educadores.

Em seu Art. 64, a Lei prevê a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Este artigo estipula que essa formação será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Essa é uma definição aparentemente fácil de ser concebida. Engana-se quem pensa dessa forma. Pois na prática esta efetivação é permeada pelos saberes e fazeres dos profissionais que foram esculpidas historicamente e conseqüentemente oferecem resistências às mudanças. Falamos das polêmicas faltas de regras para os critérios de nomeações que indicam os profissionais para estes cargos⁴. Neste caso, caberiam às Secretarias de Educação definir os critérios específicos que levaria à efetivação das eleições para os cargos de Coordenações Pedagógicas.

Libâneo (2010) aponta que grande parte dos problemas e dos temas educativos conduz a uma implicação dos educadores exigindo-lhes determinadas atuações que projetam sobre a sua figura uma série de aspirações que assumem como uma condição para melhoria da qualidade da educação (exigência para a mudança). Portanto, é necessário oferecer reflexões sobre o sentido e o significado

⁴ Entendemos por nomeação de cargos todas as práticas em que as pessoas são indicadas por questões partidárias ou de coleguismos.

do trabalho de formação de professores, principalmente, daqueles que estão envolvidos com a formação docente dentro do ambiente escolar.

Com efeito, Souza (2010), ao pensar na formação continuada, acredita que qualquer que seja o grupo, deve ser liderado por um coordenador para pensar as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações e rupturas das práticas tradicionais de ensino. Assim, com base nesta autora, entendemos que o trabalho de uma CP seja priorizar a assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, deve ser o de acompanhar o professor em suas atividades e compartilhar subsídios que permitam aos educadores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional.

Portanto, não é possível imaginar um trabalho de CP sem promover reuniões, discussões e debates com a população escolar com vista à melhoria do processo educativo. Isto é, o bom desempenho do profissional que assumir uma Coordenação Escolar se deve ao fato de que ele consiga estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, auxiliando na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Por conseguinte, entender como a CP adquire e faz uso de suas demandas no ambiente de trabalho, tudo isso pode ser tão importante quanto o conhecimento que é realmente reconhecido e validado pelos educadores na hora de ensinar. Neste sentido, demanda que retomemos o fato da resistência, para sugerir que elas podem ser trabalhadas e transformadas em elemento positivo, pois essa resistência deve ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica (natural diante de situações novas) e também ao posicionamento ideológico ou até mesmo pela percepção da falta de condições de viabilização. Em suma, tais pré-requisitos requerem da CP certo domínio do ato educativo para exercer bem essas demandas.

Logo, compreendemos que isso serve de fonte para retroalimentação dos encontros de formação continuada. Sabendo diagnosticar, a CP, poderá atuar priorizando o desenvolvimento da carreira, buscando e oferecendo atualização permanente para construir coletivamente em consonância com as necessidades de cada profissional e da instituição escolar na qual ela está inserida. Essa é uma demanda em que temos que deixar claro que as respostas para este tipo de trabalho se desenvolve no princípio da ciência moderna, constituindo-se numa base técnica

revolucionária, ou seja, não pode ser considerada como definitiva como se fosse uma forma dada igual à de um processo produtivo de uma indústria.

Ao trabalhar com formação de pessoas, sobretudo, daquelas que estão subentendidas que já são formadas para exercer o seu ofício, as ações da CP devem prever que sofrerão influências sociais e culturais, concepções que ajudam a modificar as funções dos trabalhadores e as condições sociais do processo de trabalho. Assim, é preciso saber lidar com as críticas educacionais que vão orientar as pessoas, exercendo uma relação tão necessária e ao mesmo tempo insuficiente. Insuficiente no sentido de preparação para enfrentar os problemas diários e atender com presteza e responsabilidade as ações pedagógicas e a participação de todos na construção das mesmas. Aqui entra a noção de (re)significação de coordenação do trabalho escolar. Em contrapartida, Libâneo (2010), está a fazer a defesa de uma formação específica ou especializada para a função.

Como já foi dito, fala-se de um cargo em que não há uma resposta certa ou errada. Existem sempre dúvidas, algumas hesitações que são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar por meio do conhecimento e também por intermédio das concepções de valores. Assim, fica inviável a CP controlar o seu objeto de atuação quando ele se refere a um trabalho imaterial, difícil de ser observado, mensurado e medido. Consequentemente, existe nesta profissão um paradoxo entre o excesso da missão e os pedidos que a sociedade faz e, ao mesmo tempo, cada vez maior a fragilidade para elaborar um estatuto que regulamenta a profissão. Portanto, essa analogia nos ajuda a compreender que estes profissionais devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem.

Neste caso, as reflexões precedentes ajudam entender que a Coordenação precisa enfatizar suas intencionalidades de ações para permitir a (re)significação do trabalho, possibilitando um referencial de conjunto na caminhada pedagógica. Ela deve saber aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerar parceria, construir a unidade (não uniformidade), superar as práticas autoritárias e/ou individualistas e buscar o fortalecimento do grupo, colaborando com a formação de todos.

1.3 Estimativas e realidades para a Coordenação Pedagógica

As políticas de formação continuada para professores geralmente são vistas como forma de melhorar a docência na escola. Elas são compreendidas como aquelas ações voltadas para aquisição de saberes, associando-se ao preparo para o exercício da profissão. Por isso, é comum encontrar educadores acreditando que essa demanda deve ser concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Essa percepção é resultado da sociedade em que vivemos e isso requer idealizar modelos que nos permitem ampliar a compreensão de como estruturar, desenvolver e construir os encontros de formação contínua para professores. Não podemos esquecer que a identidade da formação contínua dos professores é uma instância de múltiplas dimensões e ganha materialidade em espaços e atividades que não se restringem somente aos cursos e treinamentos. Ela se resume nas ofertas de oportunidade para qualificação docente, seja em nível de extensão, graduação e pós-graduação.

Para tal, os argumentos de Marques (2003) e Nascimento (1997) afirmam que a formação universitária é importante, mas não é o suficiente. Estes autores consideram que boa parte dos docentes sai das universidades com uma formação predominantemente científica, não pedagógica e não orientada para o ensino. Neste caso, torna-se praticamente impossível a discussão da formação continuada sem uma reflexão do próprio processo de formação inicial dos professores. O que se quer dizer é que a formação continuada é temporalmente posterior à formação inicial, embora uma pressuponha a outra e devem se completar na formação contínua de todos aqueles que exercem o magistério.

Segundo Nóvoa (2007), durante muito tempo, quando falávamos em formação de professores, tratávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação ao analisarmos que essa identidade está ameaçada pela fragmentação e desarticulação com as propostas de formação docente, principalmente se houver uma valorização do currículo oculto originado durante o período de graduação dos profissionais de educação. Além disso, é possível verificar que os primeiros anos de trabalho do professor estão a serviço da formação

inicial e pode ser essencial na formação continuada por meio do trabalho coletivo nas escolas.

Desta feita, as abordagens de Soares (2006) e Nóvoa (2007) pontuam a importância do horário de trabalho coletivo e justifica a criação de condições geradoras para o desenvolvimento das competências e inovações pedagógicas que vão ocorrendo na rotina escolar. Pensar sobre esses encontros coletivos é estabelecer uma dimensão da prática escolar que pode e deve ser um momento de formação docente. Daí a ideia de formação contínua que se estabelece dentro de uma sequência constante ao longo de toda a vida profissional, sobretudo, nos contextos em que esses profissionais estão inseridos. Por conseguinte, Demailly (1997) chama a atenção para a falta de homogeneização das propostas que se originam por algumas definições de concepção de formação continuada, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e/ou capacitação de professores.

Portanto, aponta que o termo “reciclagem” tem sua origem no campo empresarial e sua conotação passa a ideia de reaproveitar o que já existe. Dentro desta conotação percebe-se que as práticas de formação contínua são desenvolvidas na perspectiva do aligeiramento descontextualizado e superficial em relação ao contexto real do local de trabalho do professor. De tal modo, outro termo ainda encontrado com bastante frequência é o termo “treinamento”. Sobre isso, a definição mais comum é aquela que os dicionários apresentam, ou seja, tornar apto e capaz de realizar tarefas. Assim, Demailly (1997) conclui que este modelo implica na concepção de modelagem de comportamento, ou seja, ao treinar um professor, trabalhamos com modelos e exploramos o mínimo de seus aspectos cognitivos.

Para compreensão do termo “aperfeiçoamento”, Demailly (1997) recomenda que façamos uma provocação em relação à possibilidade de tornar um profissional perfeito ou mais que perfeito. Se isso é possível, não sabemos o que fazer quando todas as ações humanas são passíveis de questionamentos. Incompatível também se encontra a nomenclatura “capacitação”. Tornar alguém capaz é subestimar a condição de pensar, raciocinar e assumir a própria razão. Neste sentido, Demailly (1997) acredita que o termo “capacitação” não é o mais adequado, pois essa visão se transforma em inculcação. No entanto, é inviável pensar em formar professores sobre a perspectiva de propor, recomendar ou imprimir uma coisa no espírito de alguém. É incompatível também, aos objetivos da educação escolar, pois pensar em impor, insinuar e revelar algo como vantajoso e

indispensável não é o mesmo que desenvolver conhecimentos e capacidades de aprendizagem.

Diante do discurso de Demailly (1997), observamos a sugestão no sentido de ensinar e formar, visto que a ideia de ensino sugere um saber transmitir e a ideia de “formação” implica possibilitar aos indivíduos a ação de se instruir. Assim, a expressão “Formação Continuada” é a que melhor se adequa à *práxis* de formação constante dos professores. Trata-se de uma concepção com apontamentos para o aprendizado docente, pois o trabalho contínuo, diário e permanente, favorece a apropriação de conhecimentos, instiga a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação com o já conhecido, motivando para descoberta e criação de um novo saber (PLACCO, SILVA, 2009).

Por sua vez, Marques (2003) acredita que a formação contínua de professores em serviço deve ser aquela que acontece no próprio ambiente de trabalho, na reflexão compartilhada, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudos, na supervisão e orientação pedagógica e na assessoria dos profissionais. Portanto, cabe à Universidade/IES promover a formação inicial e a formação contínua (pós-graduação, cursos de extensão, seminários, palestras, dentre outros). Às Secretarias, Delegacias de ensino e Unidades Regionais compete a formação continuada em serviço por área de conhecimento, trocas de experiências entre escolas, seminários e encontros coletivos (aos Gestores, Coordenadores e professores). Com isso, percebemos que a formação continuada não se define por um modelo idealizado ou por um ideal-tipo de pacote de treinamento. Neste caso, Azanha (2006, p. 57), prescreve que não “há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento”.

Para ampliar o discurso, recorreremos ao que pontua Libâneo (2013) e Bruno (2009) acerca das práticas de formação continuada, tanto nos textos oficiais das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, como na literatura recente sobre formação em serviço, essa é uma atribuição essencial da escola organizada pela CP. Pode parecer exagero, mas este é um fato evidente quando olhamos para as especificidades da CP em acompanhar o trabalho escolar e motivar os professores a viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. Isso quer dizer, que se assim for concebida, a formação docente deve estar situada na mobilização de aprendizado do professor para que

este perceba seu compromisso social e conseqüentemente consiga desempenhar seu papel, tendo em vista as mudanças que ocorrem em sua prática e a necessidade de atribuir direções a (trans)formação contínua que a carreira docente oferece.

Marques (2003) indica que, ao conceber o trabalho de formação docente dentro do espaço escolar, as instituições estão oportunizando os momentos de discussões, planejamentos, reflexão e troca de experiências. Nesse sentido, é importante que haja um espaço específico e sistematizado para que ocorra o melhor aproveitamento do processo. Vale lembrar que a prática coletiva dá ao professor segurança para que ele possa enfrentar as demandas de sala de aula e, sobretudo, as experiências inovadoras.

Outro ponto que merece ser evidenciado é a questão dos saberes docentes que são originários da formação profissional, do conhecimento da disciplina, dos currículos e da experiência de cada professor. Por isso, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo de escolarização, tal como ele se realiza. Tardif (2010) garante que os professores possuem saberes específicos que devem ser mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas de formação cotidiana. Em outras palavras, os professores possuem saberes exclusivos ao seu ofício devido ao fato de ocuparem na escola uma posição fundamental em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o exercício de formação continuada dentro do ambiente escolar é importante quando propicia aos professores envolvidos a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para que estes reflitam em sala de aula e, conseqüentemente, sobre os e com os alunos. A partir dos encontros formativos é possível discutir sobre os planejamentos, eixos temáticos, temas geradores e projetos coletivos para atendimento de pequenos grupos ou individualizado. Para tanto, o principal desafio é saber de que forma os professores poderão se comprometer com esse tipo de formação e como eles poderão ser motivados a participarem.

É comum, encontrar com grande frequência, sobretudo, na fala de professores que as simulações e reflexões oferecidas nos programas de formação docente não revelam a complexidade legítima do interior de uma sala de aula. Essa é uma falácia corriqueira e serve para revelar o divórcio existente entre teoria e

prática. Isso é dito e reforçado, quando observamos que o discurso teórico prioriza uma coisa, enquanto as dificuldades de atuação docente são sempre limitadas e desvinculadas das queixas e problemas reais da sala de aula. Neste caso, estamos enfatizando que essa é uma demanda que exige a articulação da formação continuada dentro do contexto de trabalho, centradas na reflexão sobre as práticas de sala de aula. Para isso, não é viável considerar os professores apenas como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, sendo que no espaço escolar eles são peritos do saber em sua área de formação.

[...] É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2010, p.240).

Isso chama nossa atenção para a falta de foco em relação à formação continuada de professores em contexto de trabalho. É o mesmo que reconhecer que a materialização venha sendo e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares. Sobre isso, Marques (2003) ratifica que a base da formação continuada seja realizada pela experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença. Como se vê, trata-se de ações ora explícitas, ora implícitas e que alguma forma, é uma ideia reforçada por Perrenoud (2002, p.50), quando traz argumentos de que o princípio fundamental para qualquer formação docente seja contemplada pelo desenvolvimento de uma prática reflexiva. Para ele “[...] uma prática reflexiva não é apenas uma competência⁵ a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional”.

Portanto, os aportes teóricos de Marques (2003) e Perrenoud (2002) delineiam que o desenvolvimento profissional docente tenha como condição a orientação de novas práticas e a manutenção de um espaço permanente para

⁵ Justificamos aqui, que o termo “COMPETÊNCIA” se opõe às dimensões de qualificação que é visto na esfera empresarial que foca na capacidade do indivíduo em realizar tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Ademais, na empresa a competência pode ser prevista e adquirida em treinamentos. No caso da formação docente não se tem o eufemismo de considerar cada profissional mais competente que o outro, tendo em vista que o foco é ampliar e valorizar as tendências dos saberes ligados às práticas prescritas ou o conhecimento formalizado pelos professores no contexto escolar em que atuam.

reflexão das ações. Com isso, as ofertas de formação continuada devem ser geradas dentro de um movimento de superação da dicotomia entre teoria e prática à medida que os profissionais da educação conseguem-se atualizar e discutir suas experiências, equiparando com as teorias e trocando conhecimentos com seus pares. Seja como for, esta é uma boa razão para aderir a estes aportes teóricos, pelo fato de que eles também representam a visão de outros autores, tais como Tardif (2010) que se relaciona perfeitamente com os argumentos de Bolzan (2002). Para eles a aprendizagem docente deve partir da concepção do saber compartilhado, do processo interativo e das atividades de formação discursiva. Fala-se de construção conjunta e coletiva para compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico.

Isso significa que as ações de formação contínua dos professores tendem a acontecer de preferência no espaço escolar e neste espaço as demandas e propostas possam ser projetadas para além do ensino teórico e específico, pois deve ser considerado o conhecimento pedagógico em função de ampliar os conhecimentos práticos. Por causa disso, é relevante pensar no trabalho de formação docente considerando o que delimita Bolzan (2002, p.144), pois “ao voltar nossa atenção para as narrativas dos professores, somos capazes de compreender o cenário”.

Essa somatória de atos é que vai dar visibilidade às experiências de formação continuada, tendo em vista que poderá contribuir para a reflexão e identificação quanto ao direcionamento das ações e mudanças que por ventura possam vir acontecer. Dessa forma, se queremos saber como realizar um trabalho de formação continuada para professores, o procedimento mais natural, consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Considerar os professores como sujeitos da formação significa que são eles que devem falar, discutir e oferecer pistas para definir o planejamento da formação, ou seja, o que precisam aprender para melhorar suas práticas e a aprendizagem dos alunos. Sem essa noção, corremos o risco de estabelecer uma proposta desvinculada das queixas e problemas do professorado.

Assim, torna-se um desafio para as Coordenações planejar encontros formativos de modo a atender às diversas demandas. Por isso, o primeiro passo é valorizar esse espaço de tal forma que o plano de formação seja discutido conjuntamente com toda equipe. Acreditamos que os diversos e diferentes entraves

que ancora nas trocas de aprendizagem docente devem aparecer no sentido de contribuir com a formação de um *habitus*⁶, portanto, de um modelo de ser e de pensar que promovam a análise dos conhecimentos para estabelecer os objetivos, metas e propósitos de formação de aprendizagem, dentre outras estratégias de instrução que possam surgir por meio do mecanismo das trocas de aprendizagem dialogada.

1.4 Referenciais para sistematização da formação contínua do professor

Se pensarmos na organização e articulação da formação continuada por meio de estratégias que envolvam um ambiente colaborativo, pautado pelos momentos de estudos, promoção de espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica, não há dúvidas, essa é realmente uma das atribuições que necessita da mediação das Coordenações Pedagógicas. Por conseguinte, é preciso descobrir como essa formação necessita acontecer quanto aos modelos, dimensões, concepção, planejamento, elaboração de materiais, estudo e aprofundamento teórico.

Marques (2003) acredita que a maioria das formações continuadas inclui as palestras, os debates, conferências, seminários e oficinas. Portanto, ao validar este padrão de formação, oferecemos as ações que normalmente estão voltadas mais para os interesses do sistema que para a valorização pessoal e social do professor. De tal modo, perceber que a Coordenação Pedagógica, por estar próxima da ação educativa e trabalho docente, tem potencial para promover mudanças nas práticas de formação de professores.

De acordo com Conceição (2010) a responsabilidade formadora da CP precisa estar pautada nas articulações permeadas por valores, convicções e atitudes que a ação de coordenação desencadeia. Ao mobilizar as dimensões políticas, humanas e técnicas, reveladas as dimensões sociais da educação, é possível não cindir apenas os aspectos teóricos da prática pedagógica. Ela fomenta a observação, a investigação e a análise da realidade concreta que enfrenta os educadores em seu ambiente de trabalho diário. Para tanto, faz-se necessário

⁶ *Habitus* é o sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação das ações de nossa prática (BOURDIEU, 2004, p. 349).

estabelecer um aporte teórico que ajude a aproximar as compreensões da prática com a teoria.

Desta feita, Philippe Perrenoud (2002) afirma que o conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial para a resolução de problemas e a prática cotidiana, determina a validade epistemológica e pedagógica dos referenciais para exercício de formação dos educadores no contexto escolar. Assim, enfatiza que uma das principais objetivações para desenvolver um bom momento de formação docente é saber articular o contexto de trabalho do professor centralizado na reflexão sobre as práticas de sala de aula. Refira-se, a título de exemplo, que Perrenoud (2002), conduz-nos a identificar a própria ideia de aprender com a situação de tipo escolar com ênfase ao paradigma de sistematização da “Prática reflexiva”. Uma vez que o padrão de formação seja o modelo reflexivo, as estratégias escolhidas vão envolver processos de reflexão por parte, tanto da própria CP (mediador), como do professor em formação⁷.

Inicialmente podemos considerar que o “tempo” seja talvez o principal desafio a ser vencido pelos organizadores da formação. Barcelos (2007) considera que normalmente as ofertas são “limitadas pelo o tempo” devido aos compromissos profissionais dos professores com outras escolas, a dupla jornada de trabalho e ofertas de formação que não partem da realidade e necessidade do corpo docente é um dos principais fatores para falta de sucesso dos programas de formação continuada. Assim sendo, se há que organizar o contínuo de formação docente concebida a base das trocas de saberes (formação reflexiva⁸), é necessário pensar num projeto que não vise unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade na qual ele está inserido. Com isso, entra o fator de negociação ou mediação feita pela CP e que ao mesmo tempo, é difícil de enunciar, pois a escolha

⁷ Trazemos o modelo de formação reflexiva considerando também as preocupações e críticas feitas por Duarte (2003) em relação ao fato de que este modelo pode corresponder à desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico. Portanto, nossa intenção é mediar a proposta de formação reflexiva como ato de revelar o pensar sobre as atividades de maior valor educativo para validar o empoderamento e explicitação do pensamento de Perrenoud (2002), de forma que as relações e a produção de linguagens que estão associadas às correntes pedagógicas e educacionais seja pensadas e refletidas na perspectiva do desenvolvimento profissional dos educadores.

⁸ Perrenoud (2002) propõe mediar as ações dos professores para que estes consigam gerir suas tensões e construir por meio da reflexão coletiva as mediações entre práticas e saberes que vão examinar, questionar e avaliar criticamente tudo que realizam.

de um modelo ou conteúdo para alguns programas é uma decisão política porque promove o valor de um corpo de conhecimento em vez de outro.

Isso implica pensar no desenvolvimento de um projeto que eleve a formação dos educadores baseado em ações e reflexões contínuas sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico. Com essas perspectivas sobre a reflexão do ensino para o pensamento do professor, entram as contribuições de Kincheloe (1997). Aqui, a referência indica que o trabalho seja orientado para a pesquisa como uma atividade cognitiva de educação do professor. Os professores pesquisando são capazes de investigar e explorar problemas que eles têm colocados sobre suas experiências, a sociedade e o conteúdo que ministram. A ideia é fazer com que o professor se engaje numa metacognição autoconsciente do mutável contexto social em que vive.

Diante disso, Bolzan (2002, p.13) reforça com argumentos que vigoram as pautas de formação dos professores pela “importância de investigações que levem em conta o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino”. Refere-se àquilo que tanto Libâneo (2013) quanto Conceição (2010) propõe como atribuição da CP: prestar assistência, acompanhar e supervisionar as atividades do professor, como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem e diagnósticos de dificuldades.

Enquanto tais argumentos se fortalecem, o conhecimento (produto da escola) chega para os encontros de formação docente como algo a ser produzido por uma interação de professores com a CP. Por isso, não há como imaginar um encontro de formação com este formato sendo imposto por especialistas que atuam fora de determinada realidade escolar. Aqui deve ser priorizada a busca de singularidades que demandem as atitudes da reflexão sobre a arte do pensar sobre.

Normalmente, os professores aprendem nos cursos de formação a descartar as regras que não funcionam e a focalizar naquelas que os ajudam atingir seus objetivos imediatos. Neste caso, há que se ter cuidado com os programas de formação que adotam objetivos personalistas. Sabendo disso, Demailly (1997), orienta para que as demandas de formação docente sejam pensadas e organizadas previamente, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, objetivando a transmissão de saberes das coordenadorias para os professores.

Ao focalizar nestas preocupações, Demailly (1997) considera que o trabalho de formação docente precisa ser amparado não só na reflexão, mas na ética do atendimento e por isso, pontua que existem quatro tipos idealizados para formação continuada dos professores que são:

1. **A formação universitária** – tem por finalidade a transmissão da ciência, valorização das pesquisas e das competências; são formações construídas com objetivo de difundir os saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal.
2. **A formação escolar** – refere-se à formação obrigatória, sendo estabelecida pela relação que liga o ensino ao que é ensinado. Trata-se da transmissão de um conjunto de saberes técnicos e didáticos.
3. **A formação contratual** – caracteriza-se por uma relação contratual entre a estrutura que emprega um formador para organização e aplicação daquilo que encontra nos objetivos do contrato.
4. **A formação interativa reflexiva** – abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas que estão ligados às situações de trabalho.

Urge que estes itens sejam transformados em rotinas, pois os quatro são na verdade, tipos que não se encontram em seu estado puro, mas que necessitam ser pensados, organizados e articulados com outras instâncias. Portanto, para evolução desses formatos, a negociação coletiva e contínua, são ações necessárias. Para isso, é viável, organizar pautas, pesquisas e diversos materiais para análise. Aqui, tomamos também como referência o material produzido no projeto de estruturação de formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Salvador (2012), para ajudar na construção do memorial descritivo sobre as ações do formador de professor, apontando algumas palavras-chaves de intervenções práticas bem sucedidas nas políticas de formação docente.

Com esse alicerce, ao delinear os encontros de formação constante é preciso que eles sejam regidos por um pensamento estratégico com base numa contínua dinâmica de construção do desenvolvimento profissional, sem limitar o professor para sua capacidade de discussão e reflexão de sua própria prática educativa. Então, espera-se que os organizadores da formação de professores partam das demandas levantadas no diagnóstico de alguma situação emergencial e que ao mesmo tempo, seja reconhecida por todo o grupo de professores. Em suma,

o que é referido na prática como intuição do professor envolve a habilidade para reformular as situações de pautas enfrentadas rotineiramente pela CP. Portanto, ganha destaque do ponto de vista metodológico a problematização e não a explicação ou instrução.

Isso evidencia, quando autores como Bolzan (2002) e Perrenoud (2002) afirmam que o apoio metodológico da formação docente deve ser a reflexão sobre a prática. Assim, é viável que o foco da programação e a clareza do formador sejam pautados pelos seguintes pontos:

1. **Validar na experiência do professor** – o que ele sabe sobre o assunto e o que realmente é pertinente e importante daquilo que ele sabe.
2. **Devolver e formatar a devolutiva** – uma pergunta, uma comparação ou uma informação que ainda não estava aparentemente declarada.
3. **Realizar a intervenção** – no momento da reunião pedagógica, nos momentos de trabalho em grupo e/ou individual, nos momentos das trocas e sistematização de experiências, ou trazer a proposta como trabalho de pesquisa.

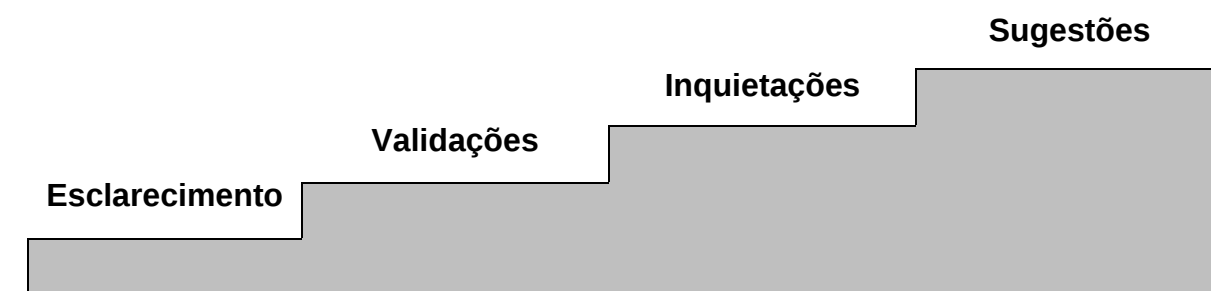
Esses pontos evidenciam que no contexto organizacional de um encontro de formação docente, pode ser também desenvolvido tarefas com questões conceituais que não estão bem trabalhadas na postura, fala e registros escritos dos professores. À vista disso, a Coordenação pode fundamentar a prática com aportes teóricos que possam questionar, enriquecer ou aprofundar os saberes docentes. Além disso, pode até incluir o histórico de perguntas dos professores e devolver a eles, de tempo em tempo, avaliando inclusive a progressão do pensamento reflexivo partindo do nível didático-crítico.

Correspondente a isso, pode ser implantado também uma sequência de tematização da prática⁹, de modo a provocar a continuidade do trabalho e a evolução do pensamento reflexivo, com isso, espera-se que o professor descreva com mais detalhes aquilo que disse e/ou disponibilizou como registro. A tematização da prática pode ser desenvolvida por meio de vários dispositivos metodológicos, como: observação de sala de aula, análise de planejamentos, avaliações ou

⁹ Tematização da prática, neste caso, significa retirar algo do cotidiano, fazer recorte e/ou adaptações para a realidade dos professores, para então, transformá-lo em objeto de reflexão (SALVADOR, 2012).

produções de alunos, registros da prática, relatos de professores em vídeos e textos. Para Bolzan (2002) isso ajuda o professor a observar coisas que talvez não estivessem tão claras para ele anteriormente.

Outro formato indicado no documento formativo da Secretaria de Educação de Salvador (2012) é caracterizado pela leitura dos registros dos professores. É indicado que a CP faça perguntas reflexivas neles e peça para que os donos dos registros façam essas perguntas para si e para todo o grupo. Essa proposta ajuda a romper com a ideia do “certo” ou “errado” que em muitos momentos desperta o questionamento ou fortalece as práticas pedagógicas. No mesmo referencial há outra forma de sistematizar a reflexão dos encontros de formação que é a “Escada de Retroalimentação”. A proposta é que a pauta do encontro seja semelhante ao degrau de uma escada, tais como:



Fonte: Projeto Zero da Harvard Grauate School Education (apud, SALVADOR, 2012, p.64).

1. **No primeiro degrau (esclarecimentos)** – fazer perguntas sobre o assunto antes de estabelecer um juízo de valor sobre a temática. As perguntas devem fornecer informações que esclareçam o assunto. Cuidado para não dar esclarecimentos disfarçados de perguntas. O ideal é que o professor consiga estabelecer uma linha de raciocínio ao que foi perguntado com a resposta correta.
2. **No segundo degrau (validações)** – a ideia é reconhecer o que é bom para que possa ser incorporado à prática de todos e validar tanto a teoria quanto aos aspectos da prática.
3. **No terceiro degrau (inquietações)** – neste item é importante transformar juízos de valor em questões do tipo: Será que...? Por que não...? São questões que ajudam evitar os julgamentos fechados e personalizados, pois permitem o levantamento de demandas a serem refletidas.

4. **No quarto degrau (sugestões)** – essa etapa é importante porque revela o compromisso do grupo com a superação das dificuldades, com os encaminhamentos necessários.

Essas ideias cooperam com o entendimento de que a CP precisa ter ciência ao situar diálogos críticos e criativos com o contexto no qual está inserida, há de se ter competência investigadora para intervir na realidade, buscar e oferecer formação e renovação constante. Nesta ocasião, espera-se que haja a superação da rotina da tradição que tende a reduzir a formação em treinamento, cópia e reprodução pedagógica. Por ventura, as indicações sugeridas podem ser pensadas a partir do juízo de que um dos fundamentais compromissos do formador de professores refere-se à capacidade de diagnosticar, distinguir, esclarecer e sugerir o que deve ser validado nas experiências e o que realmente deve ser aplicado nas devolutivas por ele empreendidas.

Todavia, é imprescindível e necessário pensar em propostas que levem o professor a vivenciar e construir significados que o ajudem a promover mudanças em sua prática pedagógica. Não há como pensarmos na organização dos encontros de formação sem insistir na capacidade reflexiva do professor, fazê-lo refletir sobre sua prática e impulsioná-lo a buscar novos conhecimentos. Isso acaba por valorizar o profissional na sua real singularidade.

Para isso, retornamos as orientações sugeridas no guia da Secretaria de Educação de Salvador (2012) para formatar os encontros de formação. Desta vez, com a “Observação de Aula”. Com a observação de aula, existe a possibilidade de a CP estabelecer um novo olhar sobre a prática, o que confere uma ajuda ao professor para realizar os deslocamentos que sozinho não conseguiria perceber. Neste caso, é viável que a tática aconteça à medida que as relações de confiança e de parceria estejam consolidadas, pois esse trabalho não deve ter propósitos de fiscalização e sim de formação. Assim, é viável que a prática de observação, seja planejada, agendada e executada. Depois disso, deve ser oferecida uma devolutiva ao professor observado.

Pensar nas estratégias formativas é compreender as práticas de formação docente como requisito de atualização constante que permite melhor adequação às características e necessidades dos profissionais docentes. À frente disso, temos como parâmetros metodológicos a ideia de aprender a partir de análise

reflexiva e de bons modelos que permitam a inferência dos princípios que regem determinada situação de formação docente. Portanto, para saber que caminho seguir, é preciso definir aonde se quer chegar, para depois, tendo mais clareza, visitar e decidir as atribuições da equipe durante o percurso dos encontros de formação.

Neste caso, para que se tenham bons resultados apontamos para a necessidade de se estabelecer um plano de ação nas pautas de formação do professor. No referencial de orientação do município de Salvador (2012) encontramos também informações que pontuam que não há um jeito único de elaborar um plano de formação, mas há possibilidades de modelos de estruturação que contribuem com a organização dos encontros de formações, tais como:

Quadro – 01: Modelo para planejamento e/ou projeto dos encontros de formação

Justificativa	Item que aponta para a existência de um problema que será abordado a partir de um diagnóstico. É preciso ficar claro as motivações pedagógicas que levaram a eleger a temática e explicar a relevância, deste e não de outro tema.
Conteúdos	Item que indica o que os professores vão aprender, sendo selecionados a partir de um diagnóstico prévio.
Objetivos de aprendizagem	Referem-se àquilo que se espera que os professores aprendam.
Estratégias formativas	São os caminhos para realizar os encontros e alguns exemplos: tematização da prática, observação de aula, análise e reflexão de materiais produzidos pelos alunos, planejamentos e/ou estudos de textos.
Recursos	Listar os recursos que serão utilizados e que ao mesmo tempo poderão ser acrescidos ou modificados ao longo do processo. Isso serve para estabelecer a noção daquilo que precisa ser providenciado.
Indicadores de resultados	Este item é necessário na medida em que o processo formativo for concebido pelos elementos que visam à melhoria das práticas e a consequente melhoria da aprendizagem dos alunos.
Documentação do processo	Indicação de como o processo será documentado, podendo ser por meio de registros reflexivos, atas, diários, portfólio, dentre outros.
Avaliação processual	Dispositivo que indica qual é a percepção dos professores sobre a formação, com vista a realizar os ajustes necessários.
Referências bibliográficas	Indicar as referências utilizadas, que devem ser complementadas ao longo do processo, como exemplos: os textos, vídeos, dentre outros.

Fonte: Modelo de plano elaborado pela formadora Mônica Samia, compartilhado, revisado e validado pelo grupo de coordenadores participantes da formação na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (apud, SALVADOR, 2012, p.59).

Esse modelo e as sugestões anteriores são na verdade uma pequena contribuição para despertar um conjunto de habilidades que caracteriza os procedimentos analíticos da CP e por esse intermédio permite a realização de estudos das condições, das negociações e das relações necessárias para “o aprender fazer”. Por sua vez, Bolzan (2002) nos ajuda a compreender que esses entendimentos implicam na apropriação dos conhecimentos prévios, conhecimentos pedagógicos e sua relação com a prática. Assim, as conclusões que chegamos são que, de uma forma ou de outra, a CP deve abraçar a demanda de formação mesmo percebendo que no dia a dia essa pertinência não seja uma aventura fácil de conceber. Ao mesmo tempo, vemos também que essas reflexões trazem uma iluminação crítica que permite a realização de uma intervenção na construção da própria consciência.

1.5 Coordenação Pedagógica e o contínuo formativo dos professores da Educação de Adultos

Considerando que no Brasil os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atuam dentro de um contexto de exclusão e desatenção histórica, devido ao fato deste segmento de ensino ter sido implantado a partir das políticas assistencialistas, populistas e compensatórias, torna-se fundamental discutirmos os desafios da formação continuada como possibilidades que ajudam a melhorar as ações pedagógicas dessa parcela de educação. Necessariamente é preciso saber que tipo de concepção contribui para o desenvolvimento e que tipo de formação está sendo buscada pelos professores da EJA.

Embora as legislações para adultos e adolescentes sejam distintas, os desafios enfrentados por professores e alunos nesses contextos são semelhantes, uma vez que os entraves começam pela formação docente. De acordo com Barcelos (2007), quando se trata dos contributos para o contínuo da formação do professor, há sérios problemas. O principal é que a formação inicial do professor pouco aborda a EJA ou não contempla nas suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino. Evidencia-se, neste caso, que os professores que se propõem a atuarem nesta modalidade, em sua maioria, não têm formação específica e/ou a qualificação para tal. Por essa razão, não é difícil chegar à conclusão de que os déficits na formação

inicial de professores no que refere à qualificação e especialização para o trabalho na EJA ampliam as responsabilidades e desafios da formação continuada.

Estes são argumentos fáceis e possíveis de nos convencer. Até por que, sem a devida habilitação existe uma predisposição para que o professor desenvolva uma prática pedagógica limitada pela transmissão de conteúdos evidenciados na exatidão da reprodução de informações para posteriormente serem cobrados no momento de avaliação. Por sua vez, as coordenadorias da EJA devem estar preocupadas com este movimento e precisam estar atentas para diagnosticar e planejar as formações com intervenções pedagógicas adequadas para que os professores avancem nos seus conhecimentos científicos, didáticos e de conteúdo. Estes já são indicadores que advertem uma preocupação: caracterizar a natureza do conhecimento dos professores e a sua manifestação na atividade profissional.

Salientamos que esse não é apenas um dos fatores, pois existem outras situações que reforçam a necessidade de formação continuada para os professores da EJA. Tanto é que Sauner (2009, p.30) nos ajuda perceber que a falta de conhecimento é um dos fatores que prejudicam a atuação dos professores de adultos. Isso quer dizer que há, portanto, práticas de ensino que envolvem processos para adultos da mesma forma que é compreendido e realizado com criança. Logo, não é preciso pensar muito para compreender que existem abordagens semelhantes para universos diferentes.

Diante disso, Sauner (2009, p.30) argumenta que não se pode admitir que os professores atuem, achando que aquilo seja significativo para um, seja também para outro. “A criança e o adulto têm universos cognitivos diferentes, com referenciais de vida diversos”.

Na EJA, ao contrário da alfabetização de crianças, estamos frente ao que chamamos comumente de “Gente Grande”. Isto pode parecer uma obviedade, mas não o é. Gente grande no sentido de que estamos recebendo na escola homens e mulheres adultos. Que trabalham ou estão desempregados (as). Que tem filhos (as), e às vezes netos (as). Enfim, que têm já uma longa vida vivida. Esta é uma das especificidades que, não raro, causa imensas dificuldades para educadores (as) da EJA (BARCELOS, 2007, p.87).

No referencial apresentado tanto por Barcelos (2007), quanto Sauner (2009), serve para ajudar-nos a perceber o quanto é primordial rever as práticas daqueles que estão à frente da EJA, para proporcionar estímulo ao desenvolvimento

profissional para que possam continuar atuando, mas de forma responsável e consciente. Além disso, possibilita compreender que não há como permanecer ignorando a necessidade de formação continuada desses professores. É a formação contínua que irá permitir ao educador perceber a complexidade do processo para o qual necessitará de conhecimentos específicos.

O serviço de formação continuada é necessidade intrínseca aos profissionais da EJA e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento que deve ser assegurado a todos. Com base nisso, Conceição (2010, p.30) informa que estas questões são colocadas “num terreno tão longínquo quanto idealizado, pois culpas e expectativas de formação adequada são atribuídas à demanda atual de cursos de licenciaturas e outras instâncias de formação”. Isso é o mesmo que afirmar que muitas formações continuadas não são bem desenvolvidas porque se esbarram nas justificativas recorrentes dos acontecimentos do passado. Por isso, chamamos atenção das Coordenações para que colaborem e despertem a percepção da equipe para a construção de novas práticas e a manutenção de um espaço permanente de reflexão a esse respeito.

A ideia é que a formação continuada seja de responsabilidade de todos os professores mediada pela Coordenação Pedagógica com base no que diz respeito às recomendações dos Referenciais de formação de professores da Secretaria de Educação de Brasília (1999).

Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular. Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA, 1999, p. 83).

A questão que se coloca é a de saber se os professores vão conseguir atuar de modo adequado às características específicas dos alunos adultos, considerando as necessidades e as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida. Sobre isso, Tardif (2010) reitera que um dos pontos que desencadeia a falta de sucesso é não conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados para mobilizar a prática pedagógica. Sendo assim, a Coordenação da EJA deverá se organizar

acompanhando o desenvolvimento da Proposta Pedagógica, oportunizando espaços para a reflexão dos professores sobre a prática que desenvolve para garantir a participação de todos.

Por outro lado, Vasconcellos (2007, p.101) pontua que “todo esforço da mediação da CP vai à perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para o seu trabalho e, dessa forma, ajudar o aluno a também elaborar um sentido para o seu estudo”. É preciso que haja um preparo para lidar com diferentes situações, dentre elas o tempo de estar com os professores. Necessário é preocupar-se com a dinâmica do grupo para legitimar os encontros de formação.

Para tanto, Conceição (2010) recomenda que a primeira demanda na formação desses profissionais deve ser a de manter a filosofia da instituição, dedicar-se ao projeto institucional e realizar as ações que o aperfeiçoa e o incrementa. Nisso, verifica-se que a Coordenação tem um papel significativo na orientação e formação presencial dos professores. Devemos considerar que a formação continuada dos professores da EJA precisa estar a serviço da gestão que a organiza em função do desenvolvimento pleno dos professores que participam. Portanto, se a CP não estiver atenta as suas atribuições de formação, também não poderá contribuir com a contínua transformação da prática docente, visto que ela também não recebeu formação específica para atuar frente à formação de um grupo enfraquecido pela falta de qualificação.

Como decorrência, compreendemos que a formação continuada dos professores da EJA está a serviço de todos, sendo que ao professor cabe buscar atender o seu polo particular e deficiente de formação, ao passo que a Coordenação precisa atuar no coletivo e universal para que efetivamente construa um espaço dentro da escola a fim de que os professores se reúnam, estudem e troquem experiências com seus pares para questionarem as propostas, reinventarem e criarem alternativas para elevarem a oferta dos serviços que prestam.

A proposta colocada aqui é para que a CP elabore indicadores relacionados à docência, a produção de conhecimentos ao desenvolvimento pessoal, a participação no projeto educativo da escola e na comunidade educacional mais ampla, isto é, todas as dimensões da atuação profissional do professor para que consiga por meio da formação contínua, observar, ouvir, perceber, auxiliar e legitimar as ações, propondo a organização das propostas pedagógica, didática,

administrativa e de formação a partir da mediação dos saberes e necessidades dos estudantes.

Deste modo, a expectativa é para que as coordenadorias da EJA saibam realizar um trabalho de mediação e apoio pedagógico junto aos professores, priorizando a qualidade, propiciando um ambiente de trabalho harmonioso, participativo e prazeroso. Porém, ao que tudo indica, esse é um modelo cheio de boas intenções e superficialidade em relação ao esperado de um coordenador/formador de professores. Desse modo, como podemos pensar na composição das ações de Coordenação voltada para a configuração e a consistência da formação continuada para os professores da EJA?

Num primeiro momento, faz-se necessário compreender o campo de atuação e as concepções que alicerçam a modalidade de Educação, sendo que na EJA existe uma demanda marcada por ordens e/ou orientações emanadas de órgãos oficiais, problemas do cotidiano escolar e dificuldades advindas do processo de formação do professor que urgem por rápidas soluções – são situações que requer das Coordenadorias a mobilização de uma gama de saberes. Ciente dessa precedência Carbonell (2010) pontua que;

Se a escola investir na construção de um corpo de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda à sua maturidade, que subsidie mais diretamente suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção social, cultural e política na sociedade. Afinal, os jovens e adultos não voltam à escola para recuperar um tempo perdido e distante, mas para satisfazer necessidades atuais (CARBONELL, 2009, p.73).

Antes, podemos inferir que a Coordenação Pedagógica da EJA deve ajudar o professor a superar os desafios da profissão. Alguns desses desafios são, sem dúvidas, a superação e a aceitação da heterogeneidade dos alunos em sala de aula. Portanto, a CP deve contribuir para que o professor perceba e elabore uma proposta de trabalho em prol de um grupo culturalmente diversificado, marcado por duas provocações: os adultos maduros e os jovens adultos.

A EJA conforme o próprio nome da modalidade – atende tanto a jovens quanto a adultos, por isso devemos nos atentar para o fato de que são dois grupos diversificados por idades, profissões e anseios. Estas são provocações que exigem dos professores uma formação específica e que ao mesmo tempo carece que sejam

repensadas diariamente, sobretudo, quando olhamos para as necessidades de cada agrupamento, apesar de ser totalmente heterogêneo em seu interior, observa-se características que os diferenciam um do outro.

Conforme Carbonell (2010), de um lado existe um grupo constituído por pessoas adultas, mais experientes, que já estão inseridas no mercado de trabalho, desempenhando profissões consolidadas e que possivelmente vão se mostrar resistentes a uma concepção educativa que os coloca como protagonistas do processo pedagógico, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Por sua vez, o outro grupo é representado por jovens adultos que talvez já tenham passado da adolescência, portanto, possuem um ritmo de aprendizagem mais rápido, revelando certo jeito com os procedimentos escolares. A maioria está acima de 16 anos e apresenta um perfil de baixa autoestima, alguns oferecem traços de indisciplina escolar, o que justifica o abandono das salas de aulas convencionais.

Neste ínterim, compreender o contexto heterogêneo tanto do jovem quanto para os mais experientes constitui-se um valor e um conhecimento ideal para veicular as propostas de formação continuada dos professores, pois a presença de jovens, adultos e idosos numa mesma sala de aula contrapõe um cenário fértil para as situações de ensino e aprendizagem. A diversidade de gerações, de experiências, de valores e de visão de mundo são aspectos que somam e podem gerar estratégias revolucionárias e fecundas na formação dos educadores e, sobretudo, na atuação da Coordenação que deve mobilizar as políticas curriculares de maneira diferente a do ensino formal.

Consequentemente, conceber estratégia de formação pensando no modelo do ensino clássico pode resultar, num retardamento das práticas docentes na EJA, e isso não significa que temos que romper definitivamente com os modelos de trabalho já realizados, mas atentar para o fim das fórmulas prontas que servem para banalizar e desvalorizar as questões ligadas ao processo de aprendizagem de Jovens e Adultos. Em vista disso, perguntamos, seria possível formar professores dentro dessa estrutura? Essa questão ilustra o discurso de Aquino (2007) ao expressar que alguns dos grandes problemas enfrentados pelos formadores de adultos são:

1. Falta de gerenciamento adequado em relação às atividades de aprendizagem.

2. Falta de metodologia de aprendizagem que esteja alinhada ao estágio de desenvolvimento cognitivo do grupo de aprendizes.
3. Sensação de desconforto ao ter que voltar ou continuar a aprender.
4. Falta de motivação pessoal para o aprendizado – muitos veem este processo simplesmente como um mal necessário, ou seja, como algo que deve ser feito porque tem que ser feito, e não porque será proveitoso e estimulante.

Estas e tantas outras questões sobre as peculiaridades do ensino de adultos devem ser repensadas e refletidas por todos aqueles que se engajam no magistério específico para a denominada “idade vigorosa”. Sobre isso, chamamos atenção para o fato de que as propostas de formação devem estar relacionadas também ao nível que ela representa e o quanto ela está engajada com o pensar sobre o que está sendo ensinado e aprendido. Para isso, já existe o surgimento de teóricos que contribuem com essa formação, e dentre eles destacam os estudos feitos por Aquino (2007) e Bellan (2005) que sinalizam a existência da Andragogia¹⁰ para mostrar que a realidade do adulto é diferente da criança, e por conta disso, é necessário incorporar outros princípios nas práticas dos professores. Esse é um condicionante que talvez faça da Andragogia uma nova polêmica, pois ela ainda é uma teoria pouco explorada, mas que se preocupa principalmente com as diretrizes que guiam e determinam os programas de formação de adultos.

Por sua vez, consideramos que a Andragogia é uma particularidade importante para o formador de professor, uma vez que ela pode contribuir com as propostas de formação dentro de uma ótica diversa da tradicional que atua como efeito esponja (transmissão de conteúdo e absorção de informações). Todavia, é necessário saber que migrar do ensino clássico para os novos enfoques andragógicos é, no mínimo, trabalhoso, contudo, inevitável para atender às características marcantes dos alunos da EJA. Tanto é que esse enfoque serve para ilustrar os argumentos de Rogers (2011) que prescreve que o adulto desenvolve rapidamente a habilidade intelectual; quer experimentar e vivenciar aquilo que aprende.

¹⁰ É a ciência que assegura como os adultos aprendem. Uma das particularidades dessa ciência é entender a motivação das pessoas e o que está por trás da aprendizagem delas. Ela procura estabelecer uma nova forma de tratar o aprendizado do adulto, embora colocada como “uma forma” ela é extremamente dinâmica, ou seja, ela é a real junção entre o aprender formal e o informal (AQUINO 2007).

Neste caso, a ênfase da formação continuada para professor deve ser focada na promoção e sucesso do aluno em lugar de revelar as deficiências, visto que o adulto está a tal ponto relacionado com esse meio, que tem condições de impedir, neutralizar ou, pelo contrário, favorecer a aprendizagem. Com base nisso, servimos da teoria de Rogers (2011) para sistematizar a formação continuada dos professores da EJA quando houver os seguintes termos:

1. **Os adultos têm necessidade de conhecer** – eles sabem mais que ninguém da sua necessidade de conhecimento e para ele “o como colocar em prática”, tal conhecimento é fator determinante.
2. **Os adultos têm autoconceito** – além de ter consciência de sua necessidade, são capazes de suprir essa carência de forma independente (não gosta de ser dirigido, induzido ou isolado).
3. **Os adultos têm experiência** – por causa disso é que eles se dispõem, ou se negam a participar de algum programa de desenvolvimento.
4. **Os adultos têm prontidão para aprender** – eles estão prontos para aprender aquilo que decidir aprender (poder de escolha); sua seleção é natural e realista por isso se nega a aprender aquilo que lhe é imposto.
5. **Os adultos têm orientação** – o conteúdo oferecido deve ser organizado não pela lógica programática, mas pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.
6. **Os adultos têm motivação** – a motivação do adulto está na sua própria vontade de aprender e, neste caso, são pouco viáveis os estímulos externos vindos de outras pessoas, das opiniões de superiores ou pressão de comandos.

Partindo dessas características, frutos da Andragogia, constatamos que os encontros de formação docente precisam colaborar com o entendimento de que os alunos adultos aprendem porque sabem que necessitam do aprendizado, por consequência querem entender como podem ser independentes e responsáveis. Neste caso, encontra dificuldade que outros lhe digam o que fazer, visto que a variada experiência e consciência crítica diante das coisas e do mundo já estão consolidadas. Assim, a postura proativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante. Neste caso, é importante considerar que a oferta de formação dos professores de adultos seja compartilhada, tanto para reforçar suas

crenças, como para influenciar as atitudes que precisam ter com esse público de estudantes. No mesmo sentido podemos ser orientados pelas conclusões de Bellan (2005) que diz respeito aos hábitos e/ou preconceitos que favorecem ou dificultam as formações de professores.

Porque os adultos são conscientes de suas habilidades e experiências e exigem mais envolvimento no processo de aprendizagem, o professor necessita transformar-se em um facilitador, um agente de mudança [...]. O papel do facilitador é apresentar informações através de técnicas de ensino e criar um ambiente adequado para aprendizagem (BELLAN, 2005, p.55).

Somando se a isso, não é difícil compreender que aqueles que trabalham com a orientação de adultos precisam estar no mesmo plano de aprendizagem que eles, pré-requisito que ajuda na troca de informações e experiências que envolvem o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. Visto que o grau de aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno quanto do professor e do contexto da sala de aula. De tal modo, é viável esperar que todos tenham responsabilidades no planejamento da proposta de formação, sendo que o que precisa ser aprendido é uma descoberta feita pelo professor e instrutor de sua própria formação. Com isso, verificamos a possibilidade de que esse processo seja extremamente ativo, mobilizador, instigante, certamente não concluído. No entanto, o que se tem de inovador na formação docente com foco na Andragogia é que os resultados do desenvolvimento profissional dos professores podem ser definidos a partir da negociação e não impostos por uma das partes.

Ao mesmo tempo, as pautas dessa formação podem ser estabelecidas e pensadas de acordo com a necessidade de conhecimento do grupo, ou a partir dos problemas reais que eles enfrentam. Neste sentido, é necessário perceber que a Andragogia estabelece uma relação de completude e não de rompimento. Contudo, acreditamos que ela é apenas uma das alternativas e concepções que servem para direcionar as práticas dos professores, e que ao mesmo tempo, favorece o processo de identificação de novas práticas e saberes. Assim, a ideia é despertar e municiar as Coordenadorias da EJA a criarem alternativas eficazes para a obtenção de melhores resultados, mas sem renegar os princípios da Pedagogia que seguem a orientar os modelos de educação vigente.

Consequentemente, não estamos apresentando uma concepção generalista e única, estamos tratando de questões de emancipação e transformação. A finalidade é trazer assuntos que vão combinar de um lado “conhecimento e crítica” e do outro um apelo para a transformação da realidade docente em benefício da EJA. No que se refere aos argumentos apresentados, outras estratégias e narrativas promotoras de reflexão são descritas no capítulo seguinte, objetivando responder como as ações das Coordenações Pedagógicas estão evidenciadas na pluralidade das políticas públicas para compreender de que forma a mediação pedagógica favorece os encontros de formação continuada com ênfase nos argumentos das diretrizes, pautas de reuniões, opiniões de professores e Coordenação da EJA.

CAPÍTULO II

PROPOSTA POLÍTICA-PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

Os estudos empreendidos neste Capítulo busca fornecer subsídios ao entendimento das concepções que se colocam na referência das políticas pedagógicas adotadas pelo município de Anápolis – GO. Discute as reflexões que prenunciam as intenções designadas ao campo das políticas educacionais, articuladas pela Secretaria Municipal de Educação, Coordenações Pedagógicas e professores da Educação de Jovens e Adultos. Para tal, estruturamos este estudo partindo dos resultados da pesquisa campo considerando as diretrizes que orientam e qualificam o trabalho pedagógico da EJA e um público de quatro Coordenadores Pedagógicos e 15 professores efetivados nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis¹¹.

Assim, por questões de delimitação nosso objetivo foi apresentar as razões pelas quais a formação da competência docente é produzida e legitimada nas escolas municipais da cidade. Dessa forma, este capítulo foca essencialmente cinco aspectos: As indagações na extensão das políticas públicas da EJA. As práticas da EJA que orientam a formação docente em Anápolis. As evidências da política de formação delineada pelas impressões dos professores. Diálogos reais na perspectiva da Coordenação da EJA. A Observação na estratégia de reunião. Servimos destes itens para apresentar alguns apontamentos sobre a prática reflexiva do professor que poderão ser utilizados como ponto de referência para a análise do exercício de formação contínua que se organiza no contexto escolar, sob a ordem dos fatores que envolvem o trabalho das Coordenações da EJA.

2.1 Indagações fundamentais na extensão das políticas públicas da EJA

Entender os avanços e retrocessos nas formulações das campanhas, projetos e programas que vão ao encontro da Educação de Jovens e Adultos que tramitaram e estão tramitando é o mesmo que refletir sobre a ideologia contida

¹¹ O critério estabelecido para escolha dos sujeitos da pesquisa foi que eles fossem servidores da Educação Básica na 1ª etapa da EJA.

nesses programas oficiais, e que por sua vez, vão repercutir nas ideias de formação docente e na gestão das coordenadorias. Para tanto, é imprescindível saber quais mecanismos formais atuaram ou ainda vêm atuando nos caminhos políticos que direcionam as práticas pedagógicas da EJA no Brasil.

De acordo com Paiva (2003), a EJA ganhou oficialmente, ao longo de pouco mais de meio século, novos sentidos e concepções. Acresce-se a isso as campanhas, mobilizações, movimentos políticos que marcaram as tentativas de inclusão e o problema do analfabetismo no Brasil, alguns mais efetivos, de longa duração como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes¹², outros como o Programa Nacional de Alfabetização¹³ e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL¹⁴.

Paiva (2003) também elege como importante a prescrição da antiga Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692, promulgada em 1971. A esse respeito, essa foi à primeira legislação educacional a incluir um capítulo destinado à EJA, então chamada de ensino supletivo, estabelecendo no artigo 24 a função de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não havia seguido ou concluído os estudos na idade certa. Na contemporaneidade, essa Lei foi substituída pelo nº 9.394 e promulgada em 20 de dezembro de 1996, nela está consolidado o direito à educação para todos os Jovens e Adultos que não tiveram escolarização na idade certa. A Lei estabelece também no capítulo II, nos artigos 37 e 38 que os sistemas de ensino estaduais e municipais terão autonomia para normatizar os cursos da EJA, inseridos na condição de educação básica regular.

Essa tipificação favorece o entendimento de que a EJA é um direito juridicamente estabelecido ao cidadão e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Assim, a Lei garante que a Educação Básica na EJA é um direito de todos aqueles que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria e a todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Dessa forma, não há dúvidas, a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros dispositivos legais buscam garantir esse direito, no sentido de oferecer uma identidade própria para atender e assegurar aos estudantes a continuidade dos

¹² Programa implantado no governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1947.

¹³ Implantado em 1964, no governo de João Goulart por influência do emérito Paulo Freire que enfatizava a questão do diálogo, a consideração do saber do educando e o nível em que eles se encontravam.

¹⁴ Implantado no período da Ditadura Militar em 1964 – 1978 e convergia para o contrário daquilo que Paulo Freire introduziu.

estudos e a inserção deles no mundo produtivo, com as mesmas condições dos alunos que concluem o Ensino Fundamental e Médio, no ensino regular.

Assim sendo, Paiva (2003) pontua que na nova LDB, (Lei nº 9.394/96) traz consigo a introdução e os tópicos referentes aos fundamentos e as bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA, além das iniciativas dos indicadores estatísticos para subsidiar a reflexão sobre o direito à educação desse contingente populacional. Importa saber que a legislação atual, a função compensatória da educação de adultos fica evidenciada quando traça como principal objetivo o desejo de complementar as situações de escolarização não suficientemente resolvidas. Neste caso, o arremate evidente é que as pessoas têm acesso garantido nas políticas educacionais, mas não sabemos se elas estão tendo a possibilidade de permanência, já que a Lei determina que o poder público assuma a demanda para se organizar e manter como deve e pode.

A cerca disso, verificamos que lentamente a EJA, vem ampliando e garantindo seu espaço de atuação e conseqüentemente, existem garantias legais que asseguram os meios e recursos para dar conta de suas finalidades, metas e objetivos. Neste caso, podemos afirmar que essa modalidade de ensino usufrui de uma especificidade própria, e, como tal, deveria receber um tratamento condizente. Vale ressaltar que é primordial pensar na formação de professores para EJA, porém, é arriscado afirmar se estes estão vivenciando momentos de formação continuada, visto que dependerá da necessidade de uma política global de valorização docente à qual cada estado e/ou município responderão.

Notório é que existem variadas normatizações e legislações que respaldam excelentes ações referentes à quase tudo na educação. Não é por falta de Lei que as coisas deixam de acontecer, mas é por falta de responsabilização. Isto posto, precisamos debater não sobre políticas inseridas na Lei e, sim, as deliberações, implementações e monitoramento dessas políticas, ofertas e demandas. Em consequência, é importante mencionar que as diretrizes de orientação provenientes da legislação e documentos existentes não são só responsáveis pela regulação e orientação, mas também pelos rumos que a formação e o ofício de professor assumem nas escolas de nosso país.

Se assim for entendido, consideramos a expressão “Políticas Públicas Educacionais” como as decisões que dizem respeito a tudo aquilo que órgãos competentes fazem ou deixam de fazer em termos de oficializar as diretrizes,

matrizes e projetos que envolvem a educação escolar. Nessa linha de pensamento, há que se problematizar como as políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos são traduzidas nos programas e são mantidas pelo poder social. É preciso refletir sobre as suas metas e propostas para compreender como esses resultados se efetivam nas exigências de formação de professores.

Neste caso, o município de Anápolis-GO¹⁵ eventualmente converteu-se em palco para a dimensão analítica que será priorizada e explicitada com estratégia de orientação para as respostas aos seguintes pontos: 1) Os objetivos da proposta política-pedagógica na EJA para o município. 2) A dimensão e a forma de organização da proposta Política-Pedagógica. 3) As ideologias educacionais envolvidas no planejamento político como determinantes internos da proposta pedagógica¹⁶.

Conforme a Diretriz Curricular de 2014, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – GO, os objetivos da proposta política-pedagógica na EJA para o município são pautados pelo compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. A EJA visa dar continuidade aos estudos para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria; garantir a sistematização e apropriação de conhecimento nas diversas áreas, incorporando novo saber, competências próprias à idade do educando jovem e adulto e valorizar os espaços educativos que privilegiem as interações de experiências do educando jovem e adulto, visando fortalecer a sua autoestima e identidade cultural, para a construção de sua personalidade.

Seguindo os dados dessas Diretrizes os seus objetivos são de dar ênfase ao educando, atendendo suas necessidades individuais e construindo propostas políticas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso nos estudos estejam assegurados. É no bojo dessa demanda que a dimensão e a forma de organização da proposta Política-Pedagógica do município de Anápolis se encontra estruturada,

¹⁵ O município foi escolhido pelos vínculos e familiaridade encontradas na região, qual seja na prática de formação inicial realizada na região.

¹⁶ Nesta amostra foram considerados somente os profissionais do ensino fundamental com atuação na EJA e não foram incluídos aqueles que atuam no ensino médio por ser considerado um grupo cujo enquadramento estrutural pertence à outra secretaria (estadual). Portanto, dificultaria a ilustração do perfil.

com base em três funções presentes também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA¹⁷:

- 1) **Função reparadora:** não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade, mas também ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.
- 2) **Função equalizadora:** relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.
- 3) **Função qualificadora:** refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Com isso, compreendemos que as escolas da EJA em Anápolis estão estruturadas pelas correntes e categorias de um modelo de Educação compensatória. Uma maneira de organizar o ensino por meio do pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas para serem passadas de uma pessoa para outra. Tudo isso, tem a ver com o caráter histórico da educação e como o modo em que a sociedade gesta essa educação. Segundo Paiva (2003) esse formato serve para atender ao interesse estrito de quem domina, motivo pelo qual a democratização da EJA representa a não emancipação da classe

¹⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.

dominada¹⁸. Isso quer dizer que estamos constatando a importância das políticas que direta ou indiretamente controla ou influencia o controle da oferta de educação.

Da mesma maneira, ainda mediados pelas orientações das Diretrizes da EJA (2014), há a necessidade de se saber quais as ideologias envolvidas no planejamento político como determinantes internos da proposta pedagógica. Nesse percurso, as informações vão ao encontro com as relações entre cultura, conhecimento e currículo, que estão oportunizados numa proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a discursivamente mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando e, que considera e valoriza a produção humana ao longo da história.

Além disso, o documento expressa que a organização pedagógico-curricular da EJA se pautará pela valorização dos “diferentes tempos” necessários à aprendizagem dos educandos, considerando os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características (princípios considerados na Andragogia). Neste caso, interessa pontuar que no documento encontram-se elencados com as seguintes instruções:

- I. A EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo específico de aprendizagem e não um tempo único para todos os educandos, bem como os mesmos possuem diferentes possibilidades e condições de reinserção nos processos educativos formais.
- II. O tempo que o educando jovem, adulto e idoso permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo, assim sendo, à escola cabe superar um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento;
- III. Os conteúdos específicos de cada disciplina deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio histórica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros;
- IV. A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes,

¹⁸ A falta de emancipação se converte em evasão e atraso na formação do professor, conferir em Barcelos (2007) e Paiva (2003).

de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social.

- V. O currículo na EJA não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes, estão articulados à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento.

Assim sendo, há de se perguntar: a quem esse discurso está servindo? Num primeiro momento, podemos compreender que ele é fruto das teorias e ideologias apontadas pelos intelectuais e que ao mesmo tempo, são transportadas para as políticas que normatizam o ensino (discurso progressista). Por outro lado, podemos acreditar que os educadores envolvidos neste processo estão respaldados por uma proposta coerente e, portanto, o principal desafio deles é se perguntar sobre as explicações que asseguram o referencial político e educacional da EJA e o fazer valer. Em suma, não há como abandonar a ideia de que a matriz de orientação da EJA em Anápolis encarna uma espécie de domínio total e mesmo de excelência, ou no mínimo, representa uma figura aceitável e capaz de orientar o processo de ensino que, enquanto tal, visa à formação de um repertório instrumental e estratégico para viabilizar as escolas com relação às metas pré-estabelecidas.

De modo geral, todo esse entendimento visa à consecução de fins que estão imbuídos do caráter mediador das ações de formação técnica. As questões referentes às concepções de formação docente estão timidamente diluídas na demanda da formação técnica, tanto é que existe um documento (diretrizes da EJA 2014) que está voltado para racionalidade técnica e que ao mesmo tempo, corresponde a um conjunto de intenções, interesses e orientações que direcionam as ações do processo educativo oferecido. Estamos discorrendo sobre um documento na espécie de projeto político pedagógico que serve para nortear e impulsionar o esclarecimento racional acerca dos motivos e dos processos das ações realizadas nas escolas. Como já foi mencionado, esse documento é um referencial oferecido pela coordenação geral da EJA do município de Anápolis para direcionar e organizar o desenvolvimento das formas de tratamento metodológico

que busquem chegar às finalidades da educação de jovens e adultos que reiteramos:

- I. Traduzir a compreensão de que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são sujeitos sócio-histórico-culturais, com conhecimentos e experiências acumuladas, com tempo próprio de formação e aprendizagem.
- II. Contribuir para a resignificação da concepção de mundo e dos próprios educandos.
- III. O processo educativo deve trabalhar no sentido de ser síntese entre a objetividade das relações sociais e a subjetividade, de modo que as diferentes linguagens desenvolvam o raciocínio lógico e a capacidade de utilizar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos.
- IV. Possibilitar trajetórias de aprendizado individuais com base na referência, nos interesses do educando e nos conteúdos necessários ao exercício da cidadania e do trabalho.
- V. Fornecer subsídios para que os educandos tornem-se ativos, criativos, críticos e democráticos.

Ao que tudo indica, essas finalidades guardam estreita correspondência com a cultura na qual ela se organizou. Existe aqui uma clara ideia de formar alianças para aprovar as demandas da legislação e orientar os educadores para uma disponibilidade técnica possível. Sobre isso, Bernadim (2008) reitera que o parecer curricular de orientação da EJA precisa realmente ter um caráter próprio, devendo ser considerado a partir do contexto em que ele se desenvolve e o público que atende. Neste caso, a matriz de orientação da EJA em Anápolis é de fato o substrato jurídico, político e social, que tem seu interesse técnico e se encontra subjacente à produção de um tipo de conhecimento tecnicamente explorável, o qual é fruto de uma análise da realidade em termos da disponibilidade possível sobre os processos objetivados para as escolas no âmbito da educação municipal.

Nesta via, constitui-se a necessidade de abraçar o interesse de controle do agir das instituições escolares em dadas condições, para consecução de fins pré-estabelecidos, valorizando a eficiência e a eficácia do documento idealizado para o corrente ano letivo de 2014. De modo geral, há que sondar as coordenações sobre quais concepções e singularidades estão presentes no programa desenvolvido e,

sobretudo, como está condicionado e delineado a (in)formação dos professores da EJA no município de Anápolis. Logo, compreendemos que em muitas realidades a influência dessas ações ora avançam, ora retrocedem, deixando de ser tratada com a seriedade que merece e com a urgência que a questão exige.

2.2 Definições de critérios das práticas da EJA que orientam a formação docente em Anápolis – GO.

Pelo ritmo das discussões que já elencamos, é possível compreender que as implicações que envolvem os problemas que orientam as práticas de formação docente não podem ser entendidas e realizadas somente na perspectiva de instrumentalização técnica, mas como a constituição de referências para reflexão sobre a atuação de diferentes mecanismos. No entanto, evidencia-se que as políticas públicas e as inferências de fatores como condições de trabalho, orientação qualificada, disponibilidade e adequação de recursos podem ser considerados também como os principais agentes para viabilização das mudanças pretendidas nas práticas da EJA que orientam a formação docente nesta modalidade de ensino.

Percebe-se aqui que embora o incremento compartilhado das práticas que orientam a formação docente tenha se tornado uma área da qual muito se fala e muito se tem feito, ainda é pouco difundido o que a CP ou formador de professores deve ou não fazer diante de uma prática reflexiva afastada da cópia de procedimentos didáticos e atividades pré-encaminhadas para repetição. É necessário verificar quais são as práticas formativas que têm sido e são consideradas essenciais à formação de professores e quais podem subsidiar a implementação de um modelo alicerçado em perspectiva de melhoria do desempenho docente.

Com base em Perrenoud (2002), a mediação da formação docente deve ser encaminhada por atividades, propostas e modelos que promovam a reflexão e não regras didáticas a serem seguidas. Dessa forma, as práticas voltadas para formação docente na EJA devem permitir a reflexão e produzir tanto os saberes dos professores como seus valores, em um processo participativo de reflexão coletiva. Ainda em Perrenoud (2002), notamos nitidamente que esta é uma circunstância que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulados com os saberes gerados na prática cotidiana. Portanto, torna-se fundamental que os organizadores das propostas de formação na EJA saibam valorizar esses

conhecimentos que são construídos pelos professores, sejam por meio de uma reflexão teórica ou por meio dos processos eminentemente práticos. Dado a natureza dessas intenções, existe o apelo para que a formação docente na EJA tenha fincado suas raízes no ato de pensar, pesquisar, procurar soluções, inquirir para encontrar material que resolva dúvidas e esclareça os problemas escolares.

No entanto, Perrenoud (2002), acrescenta que a prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade que não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso. Sob esse ponto, seria oportuno saber como os profissionais da EJA devem organizar-se para o paradigma reflexivo, como vão buscar referência para ampliar as bases de formação e como vão lutar contra ausência de conhecimento reflexivo.

Para melhor explicar a reflexão e encontrar respostas que configurem os questionamentos acima, tomamos novamente como base a matriz de referência da Secretaria Municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Anápolis, adicionando o calendário escolar e uma pauta de trabalho pedagógico (entende-se: pauta de reunião de formação) referente ao ano de 2014 para o Ensino Fundamental¹⁹.

A propósito dos três elementos de registros oferecidos pela Secretaria de Educação do município, a Matriz de orientação ainda não dispõe de uma política de formação docente e, portanto, o que oferecem são algumas modalidades de reuniões previstas em calendário escolar, a fim de discutir a rotina pedagógica. O que sobressai no documento é uma espécie de consenso discursivo acerca das estruturas organizacionais, expectativas, objetivos, funções e projeto institucionalizado para EJA, mas não há uma prescrição que indique as intenções na qual a formação continuada deve ser organizada.

Partindo deste ponto de vista, entendemos que o foco deve recair no coletivo de professores, e ao mesmo tempo, atribui às Coordenadorias um papel central: articular as ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe docente e assegurar aos agentes a consciência de suas ações. Essa é uma tarefa difícil, por não haver uma política explícita e oficial por parte da SME, não há como prever, planejar e idealizar o que deve ser feito, a não

¹⁹ Os três instrumentos são referenciais de orientação oferecidos às coordenadorias das escolas da EJA pelo núcleo de direção da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – GO.

ser, que as coordenadorias busquem por conta própria e risco aquilo que considera essencial à formação de seu grupo coordenado.

Bolzan (2002) aponta que esses eventos podem caracterizar-se como práticas que vão ressoar de maneira diferente e até negativa para cada realidade docente, o que torna imprescindível compreender aquilo que especificamente Perrenoud (2002) propõe para mobilizar e modificar as ações docentes e consequentemente escolares. Neste caso, é necessário estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica que todos nós fazemos. É evidente que neste aspecto, a organização escolar é um componente decisivo na eficácia da formação docente.

No âmbito do encaminhamento do calendário escolar para o ano letivo 2014, várias questões parecem pertinentes na condução sobre o processo formativo dos professores da EJA de Anápolis. Podemos indagar, por exemplo: Qual é o tempo que tem demarcado no calendário escolar? Em que medida esse tempo responde às exigências legais para formação docente?

Num primeiro momento, podemos indicar que o horário de trabalho coletivo está devidamente regulamentado e organizado no calendário escolar da EJA de Anápolis. Existe uma preocupação em criar condições e bases legais para que ele de fato aconteça. Isso se comprova ao averiguar a composição dos 200 dias letivos e que três deles estão destinados ao horário de trabalho pedagógico coletivo, conhecido como HTPC²⁰, oficializado no mês de fevereiro, maio e agosto. Compreendemos que para o município de Anápolis essa realidade é um marco legalmente resolvido, mesmo sabendo que ele será um desafio que esbarra em outras questões estruturais da educação brasileira, como o fato de o professor da EJA muitas vezes se dividir entre mais de um turno de trabalho em outras escolas, não podendo assim, destinar seu tempo efetivamente ao planejamento e avaliação pedagógica de quase nenhuma delas (BARCELOS, 2007).

Para tal, é preciso ter garantido no horário de trabalho coletivo destes profissionais as condições para que tais momentos de formação aconteçam e uma orientação contínua para que a CP exerça seu papel de apoio nesse processo.

²⁰ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é um espaço no qual toda a equipe de professores se reúne para debater e organizar o processo educativo e discutir temas relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

Porém, é preciso se atentar e verificar, pois só garantir as condições não é sinônimo de efetivação da formação no espaço escolar.

No que concerne à pauta de reunião, sabemos que há uma definição clara e objetiva do que se deve ou não fazer. No entanto, ao checar as pautas dos encontros realizados em 2014, encontramos uma organização burocratizada que chega às escolas ampliando as urgências e emergências do cotidiano que elas enfrentam. Isso quer dizer que as pautas não são elaboradas no ambiente escolar e muito menos, pela necessidade do coletivo escolar. Elas são encaminhadas pela Secretaria da Educação e estão associadas à disseminação das propostas oficiais em relação à elaboração das atividades pedagógicas, adequação dos planejamentos, levantamentos dos alunos faltosos, observação das datas para as avaliações e institucionalização dos projetos, bem como um pequeno e último espaço destinado aos assuntos pertinentes a cada unidade escolar.

Tendo em vista esses aspectos, verificamos que as pautas das reuniões pedagógicas servem para cuidar da política geral e não local. Assim, podemos indagar no sentido de saber como as coordenações vão conseguir oferecer assistência e trabalhar a dificuldade de cada professor, se efetivamente resta pouco tempo para a discussão dos assuntos locais e quando existe, é limitado e diluído nas questões de ordem metódica e burocrática. Assim, convém refletir sobre o seguinte ponto: de que forma as pautas de reuniões devem demarcar os saberes a serem construídos e identificar as situações que sirvam para desenvolver as competências docentes?

Associadas a essa disseminação, é sem dúvida, difícil perceber quais caminhos estão destinados às Coordenações para mediar, negociar, gerir divergências e/ou interesses inerentes ao seu grupo coordenado. Complicado também para compreender os caminhos que percorrem a complexidade ou a provisoriidade do conhecimento inseridos nas propostas políticas de formação do município. Em outras palavras, as pautas que vigoram na EJA no ano letivo de 2014 servem para aproximar daquilo que Perrenoud (2002) chama de preguiça intelectual, ou seja, formato que inibe a prática reflexiva do professor.

Para tanto, em Perrenoud (2002) esse formato de pauta para formação de professores pode ser viável, mas ajuda os professores a delegarem suas preocupações profissionais para as escolas e essas para os órgãos que as governam, o que inevitavelmente dificulta os educadores a se tornarem pessoas

reflexivas. Logo, Perrenoud (2002, p.56) também informa que “a postura e as competências reflexivas não garantem nada; contudo, ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e a assumi-las”. Ainda em Perrenoud (2002, p.57), podemos entender que “uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa”.

Portanto, compreendemos que a prática reflexiva não é o suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade pedagógica e a deficiência de diálogo com as propostas definidas pelas políticas públicas da educação. Uma prática de formação sem lugar para reflexão do professor e construção de instrumentos para melhorá-la, não oportuniza resultados satisfatórios. Os profissionais precisam ser estimulados às trocas de experiências; necessitam de um espaço para colocarem os problemas enfrentados e encontrar soluções a partir das discussões realizadas no HTPC, momento de planejamento e avaliação do que fazem e idealizam para futuro da escola.

Nesta via, apreendemos que apesar da percepção da ideia desenvolvimentista encontrado tanto na matriz, como no calendário escolar, a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis não tem como objetivo explícito oferecer formação continuada que atenda plenamente as necessidades dos professores da educação de adultos, mas existe uma preocupação cujo legado é garantir que as políticas públicas sejam de fato cumpridas pela ideia de igualdade como forma de dar a elas as mesmas oportunidades de ensino para todos.

2.3 As evidências da política de formação delineada pelas impressões dos professores

Frente ao desafio das intensas discussões com relação à formação de competência docente, há que se considerarem as impressões que os professores possuem, por serem estes os sujeitos sociais que trabalham sistemática e intencionalmente na formação de outros sujeitos sociais. Neste sentido, temos consciência que o saber do professor é algo plural, formado por saberes provenientes de diversas fontes, o que alimenta a curiosidade de entender os arranjos estruturais em que as práticas de formação continuada se efetivam na escola.

Para obter informações e legitimar as impressões dos professores das escolas municipais da EJA em Anápolis – GO, foi aplicado um questionário a 15

professores em quatro escolas da rede, a fim de delinear com mais clareza as ações de políticas públicas direcionadas ao contínuo processo de formação dos professores. Esse público foi composto pela escola “A”, disponibilizando três professores; escola “B”, seis professores; escola “C”, quatro professores e os outros dois na escola “D²¹”. Dentre as possíveis abordagens que fizemos, questionamos se os encontros de formação continuada são oferecidos, por quem é ofertado, e, se atendem as necessidades de formação docente, visto que, além disso, há uma série de outras questões que não conseguiremos abordar nesse estudo com a profundidade que merecem, mas convém interrogarmos e acentuarmos sobre que modalidade de formação continuada eles estão evidenciando.

De acordo com Perrenoud (2002) é o exercício de formação que mobiliza a participação docente na construção do diálogo e da reflexão sobre a prática. Por causa disso, defendemos o modelo de formação reflexiva, modelo apontado pelo autor e que prioriza continuamente a participação dos professores nas decisões, no direito à palavra, na capacidade de responsabilização e avaliação de processos e resultados. É uma possibilidade que elege o ato permanente de repensar a prática escolar, valorizando os saberes docentes, bem como, sua missão social em confronto com o desenrolar da atividade que é desenvolvida pelos educadores. Com efeito, esse tipo de concepção manifesta-se no modo como os profissionais atuam nas organizações de ensino.

Sobre isso, Tardif (2010) fornece informações para compreendermos que a ideia da experiência de cada professor serve para viabilizar a capacidade de serem eles, os principais atores a constituírem sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. Essa é na verdade uma visão que solicita das Coordenações Pedagógicas a capacidade de liderança mobilizadora. Isto é, se os professores estão habituados a refletirem, terão motivações para continuar a aprender e para investigar e reconhecer a importância das dimensões de formação do ser humano. Contudo, o tempo de experiência de cada profissional conta muito. Neste caso, podemos verificar na tabela abaixo que

²¹ Por motivos éticos e para garantir o anonimato dos informantes não vamos fornecer informações que revelam a identidade das pessoas e dos locais onde trabalham. Por isso, declaramos que as escolas correspondem as seguintes coordenações: escola “A”, sob a gestão da CP – 01; escola “B” coordenada pela CP – 02; escola “C” gestada pela CP – 03; escola “D” coordenada pela CP – 04. O público de professores foi selecionado de acordo com a disponibilidade do grupo e lotação dos mesmos na instituição de ensino. Ajudou no processo a CP de cada escola.

as enumerações oferecidas pelos professores pesquisados mostra que eles estão engajados por um tempo expressivo de experiência em sala de aula da EJA.

Tabela – 01: Demonstrativo de experiências profissionais dos professores

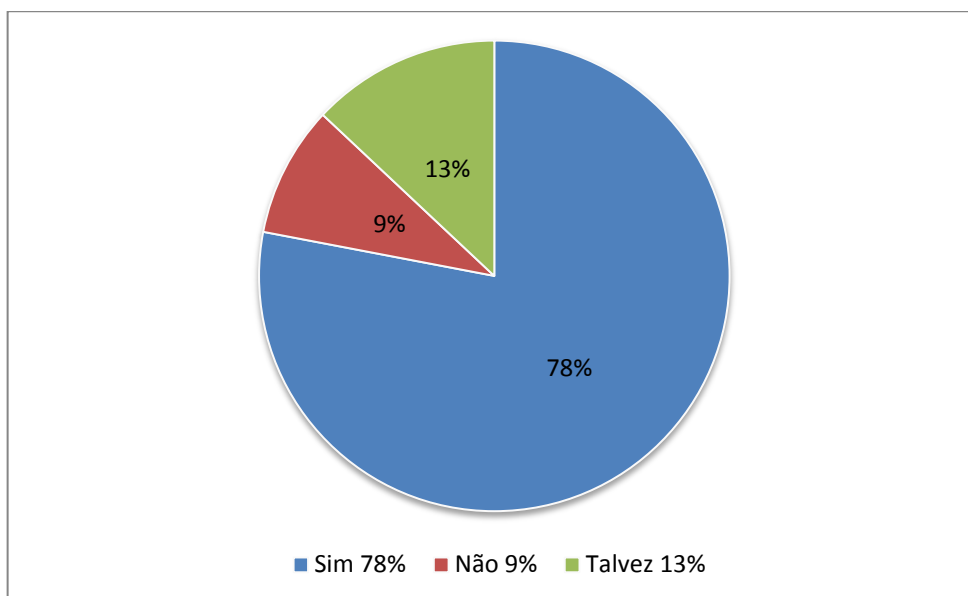
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA	QUANTITATIVO DE PROFESSORES
De 06 meses a 02 anos	03
De 02 anos a 05 anos	07
De 05 anos a 10 anos	04
De 15 a 20 anos	01

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Os resultados alcançados e demonstrados na tabela nos permite verificar que o maior montante dos professores pesquisados na EJA em Anápolis se apresenta com mais de dois anos de experiências. Isso equivale a um diagnóstico perfeito para cruzar com aquilo que Tardif (2010) expõe como um campo fértil para desenvolver um trabalho de formação continuada com base nos saberes e experiências dos professores. Uma prática assim, concebida, exige a consciência que a formação docente nunca terminará, ela é contínua e permanente.

Assim, vale destacar que há uma série de problemas na vida escolar que dificultam sobremaneira o ideário de exercer uma prática de formação docente na perspectiva da racionalidade reflexiva. São problemas de natureza administrativa, pedagógica e de deficiência da própria formação do professor e Coordenação Pedagógica. Conforme salienta Alarcão (2001) uma prática reflexiva é desenvolvida pelo desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características que envolvem a identidade própria, os constrangimentos que o afetam e as potencialidades que a detém. Por essa razão, necessita-se ter uma visão partilhada do caminho que se quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão. Neste caso, deriva nossa necessidade de saber dos professores se os encontros de formação docente acontecem no contexto escolar em que eles trabalham.

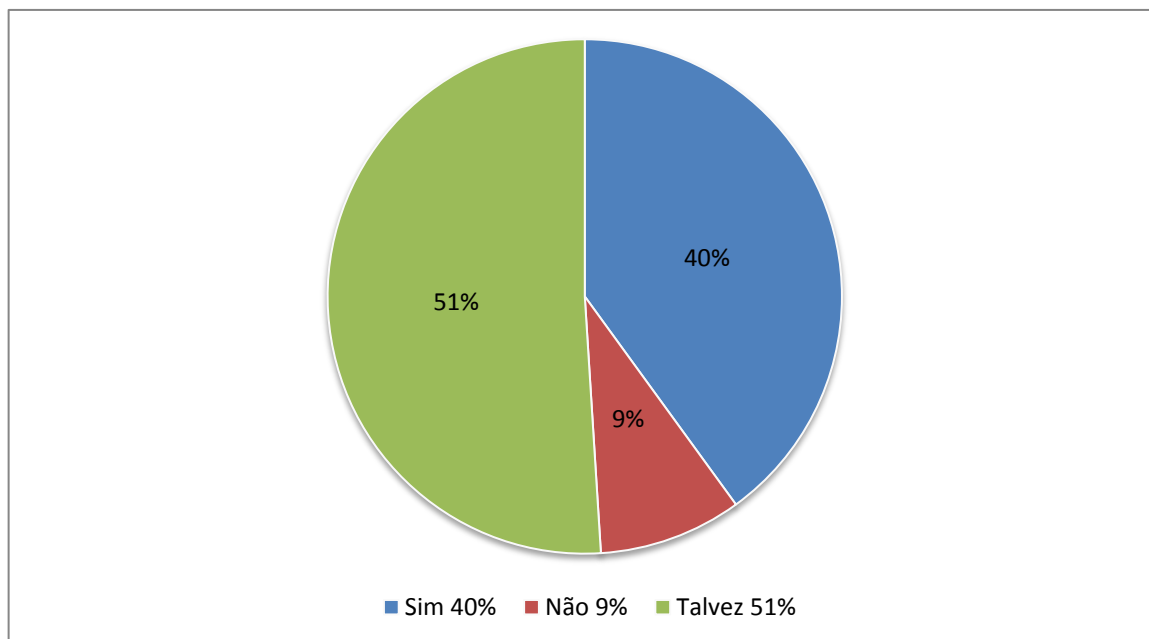
Gráfico nº 01: O encontro de Formação Continuada inserido na política de prioridade da escola



Fonte: Do próprio autor e pesquisador

O gráfico demonstra que a maioria dos professores (78%) afirma que os encontros de formação continuada são prioridade em suas respectivas escolas, enquanto 9% afirmam o contrário e 13% parece não ter certeza disso. Dessa forma, atinamos que há uma suposta compreensão sobre a presença da formação contínua nas escolas da EJA e ela ganha prestígio e não se esgota aqui, o que é evidente. Entretanto, esse é o ponto de partida para percebermos que há uma difusão construída no cotidiano dos professores que, possivelmente estão tendo oportunidade de conhecer, vivenciar, criticar e assumir a cultura da escola reflexiva, apontada por Perrenoud (2002). Assim sendo, operar o problema da prioridade e decisão difícil. É preciso saber se os encontros quando acontecem, atendem as necessidades dos professores e/ou são mediados para resolução de problemas que envolvem o dia a dia de sala de aula.

Gráfico nº 02: A formação continuada: atendem as necessidades?



Fonte: Do próprio autor e pesquisador

O gráfico dois perfila resultados testemunhando qual é a estrutura do sistema que abastece a formação dos professores da EJA no município de Anápolis. Ao analisar tais dados, verificamos que 51% dos professores têm dúvidas se as reuniões de formação atendem as suas necessidades. Em tal caso, algumas preocupações deram à luz as seguintes questões: o que se discute é de fato extraído do diagnóstico das necessidades dos professores? Qual a influência materializada pelos encontros de formação docente nas escolas da EJA em Anápolis? Será que as propostas de formação para professores ainda estão confinadas ao texto, giz, lousa, projetor e conteúdos?

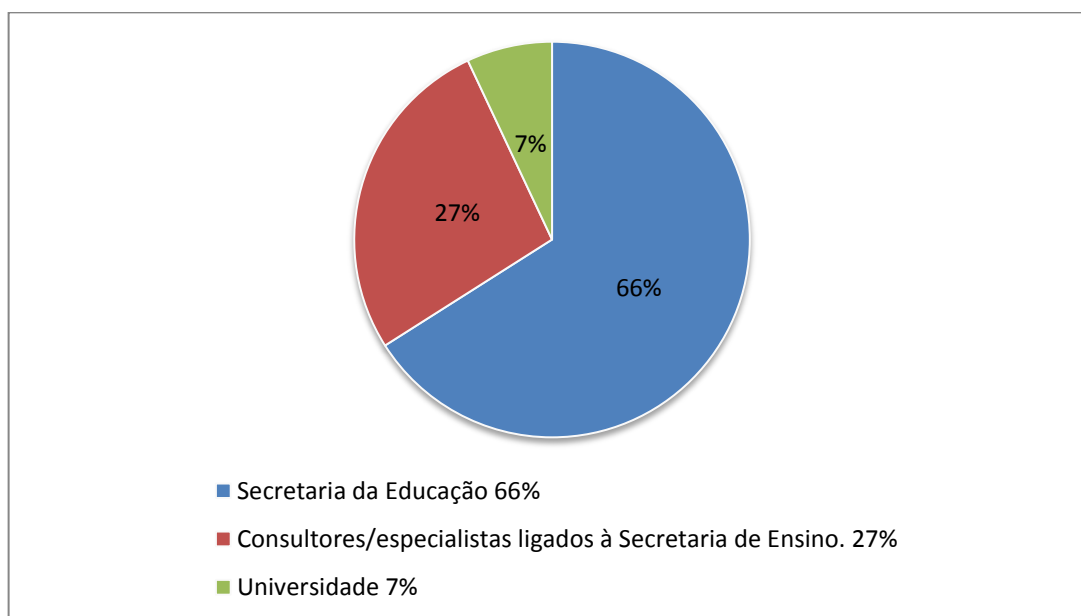
Sem querer generalizar as respostas, mas é pouco provável que a preocupação das instituições de ensino onde estes professores estão inseridos seja pensar e avaliar o seu projeto educativo para qualificar não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam os alunos. O bom senso nos dá a conclusão de que as reuniões pedagógicas permanecem, senão um “santuário”, pelo menos um lugar cujo estatuto “protegido” é reconhecido. Verificamos que nestes espaços há uma realidade técnica que se impõe à teoria, visto que as coordenações que ali estão organizam os momentos de formação ao menos nominalmente. Portanto, podemos apontar que existe a materialização do

HTPC, porém, o modelo oficializado é um modelo visionário e adquire, antes de tudo, aparências (CÂNDIDO, 2015).

Perrenoud (2002) faz uma crítica sobre os modelos de concepção embasados na racionalidade técnica que norteia a maioria dos processos de formação docente. Se a formação não for estabelecida dentro de um modelo reflexivo, cuja expectativa seja baseada na utilização da reflexão crítica do professor, pouca valerá. Uma prática de formação significativa deve preparar o professor para o seu próprio desenvolvimento profissional, levando em conta, o fato de ele ser protagonista da sua própria política de formação.

Tendo praticamente a mesma visão, Conceição (2010) indica que a CP é, por conseguinte, a responsável direta em promover o espaço e tempo mediado pela oferta de preparação docente em relação ao modo como é respondido à curiosidade dos professores perante a ciência, a técnica e aos métodos de ensino. Cabe então, saber dos professores se eles reconhecem e testificam a CP como agente em potencial para articular os encontros de formação docente na escola.

Gráfico nº 03: Quem oferece a formação continuada para os professores na escola?



Fonte: Do próprio autor e pesquisador

A problematização extraída do gráfico revela, na verdade, o componente da oferta de formação continuada na escola. Porém não elege a CP da EJA como interlocutora das práticas de formação docente. As opções de respostas elencam

uma terceirização de comando aos agentes externos a escola. Essas respostas nos coagem a fazer um exercício que direciona o olhar para o reconhecimento das heranças hierárquicas e centralizadoras que ainda conservamos na forma de estruturar as práticas escolares em nossa sociedade. Isso pode ser reiterado por Hutmacher (1992, p.74) que afirma ser “forçoso reconhecer que os professores também pouco se investem nesta ação, esperando que as hierarquias tomem as iniciativas, através da constituição de comissões ou de grupos de trabalho”.

Cabe destacar também que estes resultados estejam articulados pela própria burocratização do trabalho da CP, já que está diluída na cultura brasileira a ideia de que “santo de casa não faz milagre”, isto é, a crença que somente alguém externo poderia ter uma proposta inovadora e uma visão mais objetiva aos problemas escolares. Neste caso, podemos afirmar que a prática docente na EJA vem acontecendo e encontra-se em construção, pois ao discutirmos quem deve oferecer a formação na escola, houve 66% de indicação para a SME, 27% para os consultores e especialistas e 7% para as universidades. Ressaltamos que nenhum deles assinalou que a CP ou o coletivo de professores da escola deveriam ser responsáveis pela formação continuada. Parecem que eles estão habituados e esperando soluções vindas de fora, o que vai ao encontro do que culturalmente é estabelecido. Especialmente quando os sujeitos pesquisados acreditam que a Secretaria é a grande responsável, ou seja, esperam decisões vindas da hierarquia maior, de cima para baixo.

Acreditamos, sim, que a SME deve ser vista como uma das responsáveis pela formação continuada dos profissionais da EJA, assim como a escola e os profissionais que nela atuam. Entretanto, Souza e Placco (2013, p.29) ressaltam “as dificuldades desse tipo de ação, já que envolve pessoas, rotinas, relações, disponibilidade e acerto de agenda, além de ações pedagógicas cristalizadas de alguns profissionais, relutantes em se envolver em processos reflexivos que afetam seu modo de ver a sua prática como educadores”. Essa constatação provoca a percepção das dificuldades em promover uma transformação na prática dos professores, pois qualquer que seja o formador, dificilmente terá sucesso se não estão vivenciando os dilemas e avanços do dia a dia na escola. Além disso, corre se o risco dos eventuais exageros e dificuldades de refletir a própria prática sob o discurso teórico da pedagogia academicista, com forte apelo moral, político, teóricos

e humanistas. Quanto a isso, é bem provável que haverá um descrédito aos olhos daqueles que buscam precisão, exatidão, convicções e certezas.

Quando falamos de uma formação fincada nas ações reflexivas, referimo-nos às questões discutidas no interior da escola, cujo ponto de partida será os temas concretos que se põem na prática cotidiana e que vão subsidiar a materialização dos encontros de formação continuada para os professores em exercício. Há aqui, elementos que podem contribuir para a constituição de uma cultura de formação, no sentido mais geral de valores e práticas que se referenciam nos critérios da utilidade, da exequibilidade e da objetividade. Neste âmbito, Conceição (2010), Bruno (2009) e Libâneo (2013) denominam e confirmam a CP como o profissional mais gabaritado para exercer essa função, pois é ele quem acompanha e sabe das necessidades dos professores. É ele que monitora e motiva a equipe que realiza a prática escolar. Para isso, a CP também irá precisar de orientação e formação contínua.

Todavia, analisando o gráfico por parte da CP, tal como é sublinhado por Conceição (2010) não houve nenhuma menção e reconhecimento que este profissional seja o gerenciador dos contextos educativos em prol do construto válido e útil na formação contínua dos docentes dentro do ambiente escolar. Talvez porque muitos deles não se reconhecem nesta função. Uma pena, pois seria a CP no âmbito da formação continuada, aquela, capaz de retroalimentar os contornos teóricos que refletidos a partir das diferentes vivências, socializadas e problematizadas, apontariam as fragilidades e desafiariam a reelaboração de uma nova prática. Não restam dúvidas, que a Coordenação no âmbito das suas funções Pedagógicas é apontada como uma promotora de estratégias que irá desenvolver com os professores o desejo de refletirem e através da reflexão, a vontade de se desenvolverem face à formação contínua em contexto de trabalho.

Tomando por este viés, Alarcão (2001) nos auxilia na compreensão de que a CP deve ajudar os professores a desenvolver a capacidade de reflexão sobre a sua prática para melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Logo, devem ser organizadas algumas situações em que o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão. Neste caso, a CP terá o papel de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação.

Tendo em vista o que Conceição (2010) e Libâneo (2013) apresentam, o ato de coordenar significa organizar o trabalho em torno de objetivos partilhados coletivamente, criando situações para discussões e intervenções dos professores. Nesse caso, os ocupantes dessa função têm a possibilidade de auxiliar os professores na interpretação crítica da realidade vivida, com vista à intervenção pedagógica satisfatória e responsável. Entretanto, ampliamos na tabela abaixo as urgências e emergências das atribuições da CP para compreender como os professores associam essa realidade com aquilo que as Coordenadorias desenvolvem na escola. O número representado é o total de respostas obtidas para cada opção.

Tabela – 02: Visão dos professores sobre as possibilidades das atribuições da CP

ATRIBUIÇÕES QUE A CP CONSEGUE REALIZAR	QUANTITATIVO	
	SIM	NÃO
Organizar as condições de trabalho do professor como sugestão de material de ensino?	15	
Garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo?	15	
Organizar encontros de professores por área e por série?	08	07
Acompanhar e avaliar o professor em relação ao que faz e como faz o seu próprio trabalho?	15	
Oferecer atendimento individual aos professores?	14	01
Fornecer base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas?	12	03
Avaliar as práticas planejadas, discutindo e sugerindo inovações?	14	01
Assistir aulas e dar a devolutiva daquilo que presenciou?	04	11
Conhecer o desempenho da escola em avaliações externas?	15	

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

A tabela mostra uma porcentagem de 53% dos professores compreendendo que a CP organiza os encontros docentes por área e por série e, ao mesmo tempo 47%, não reconhece. Vê-se mais claramente que dos 15 professores, existem 12 que alegam que a CP fornece base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas e três não percebem essa situação. Em decorrência, 14 professores atribuem à CP a função de avaliar as práticas planejadas, discutir e sugerir inovações. Além disso, outro fator merece visibilidade na indicação de 73% dos

professores pesquisados informarem que “não há acompanhamento quanto à função de observação de aulas” por parte das Coordenações.

Ao mesclar essas variações de respostas encontramos um contra peso que dificulta a organização e gerência das performances de formação docente nas escolas, visto que essa disposição parece nem um pouco desenvolvida. Portanto, algumas indagações se fazem necessário: como será possível elencar nas atribuições da CP o acompanhamento das práticas planejadas se não há observação contínua do trabalho do professor em sala de aula? Como ajudar os professores a atingir uma maior compreensão dos procedimentos instrucionais, se não há rotina de observação de aula? Seriam os professores intimidados com a observação de aula por parte da CP, ou ela que não elege esse referencial como principal instrumento de coleta de dados para práticas de formação na escola?

Com efeito, partimos em busca de respostas que aproximam destas questões e que são interpretadas à luz dos argumentos de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), uma vez que eles apontam a prática de ensino em situações de sala de aula como ponto de partida para o desenvolvimento profissional e reflexivo do professor. Por sua vez, é importante que a CP empenhe em conquistar o espaço da observação da prática docente em sala de aula, para ganhar espaço e desvincular das ideias de fiscalização em função do histórico da figura do supervisor de ensino. Neste caso, trabalhar com memórias e relatos de experiências, ajuda muito. Em correspondência, sobretudo, aos referenciais de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.110), elencamos alguns objetivos a propósito de observação de aula que podem ser sintetizados da seguinte maneira:

1. Ajudar os pares (CP e professores) a perceberem a prática, de modo a aproximar das suas representações e o jeito de ensinar.
2. Desenvolver, através de atividades que saem do mero “treino” de destrezas, o grau de conscientização e o seu controle em relação aos princípios subjacentes ao planejamento, organização, gestão e execução de metodologias.
3. Adquirir conhecimento pedagógico através do qual os pares (CP e professores) atualizam a sua compreensão dos problemas reais em sala de aula.
4. Obter *feedback* em relação aos comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o desempenho profissional.

5. Refletir acerca do ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica.
6. Trocar experiências que ajude a melhorar as práticas de ensino, de modo que o docente possa começar a ser capaz de formular os próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula.
7. Ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

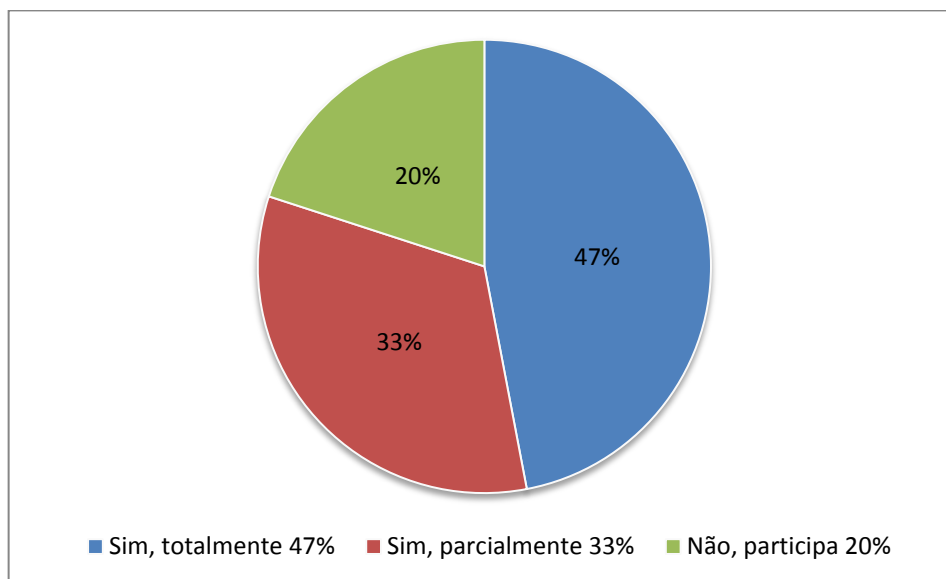
Compreendemos que essas habilidades darão à CP condições de orientar os professores da EJA, descrevendo situações e estudando o que acontece em sala de aula, pois essa metodologia encontra-se na base de uma posição verdadeiramente investigativa face à prática de ensino. Desta feita, a ação de observação de aula por parte da CP com o corpo docente precisa ter como propósito o oferecimento do apoio pedagógico. Para tal, afigura-se cada vez mais necessário que a CP ao cumprir tais recomendações, possa planejar a estratégia de observação para o diagnóstico das regências compartilhadas como demanda de auto avaliação contínua.

Precisamos estar constantemente atentos para o fato do planejamento das ações, principalmente do tipo de atividades que são propostas e nos recursos utilizados. Qualquer que seja a intenção há que se ter cuidado com os problemas derivados do tempo, rotatividade e itinerância dos docentes que trabalham com a EJA, condições já discutidas e embasadas nos estudos feitos por Barcelos (2007). Neste sentido, se bem planejado e organizado, o encontro de formação continuada será um momento coletivo de enfrentamento sobre os problemas que, ora ou outra, podem ser compartilhados.

Se não há participação do professor, esse deve ser considerado. Quando pensamos no processo de intensificação do trabalho docente, até pela valorização da classe; o isolamento é um agravante para o trabalho docente. Por sua vez, este parece ser um artifício que deve ser utilizado de maneira inteligente, propondo atividades que permitam a resolução de problemas através do questionamento destes professores, levantamento de hipóteses pertinentes e experimentação, fazendo com que eles assumam a responsabilidade de pensar e de se posicionar perante os desafios da vida escolar. Outro detalhe também importante, é que pela inclusão do professor nas propostas de formação, torna-se mais fácil programar a

construção da base educacional para o ensino interdisciplinar. Sem encontrar com os pares, dificilmente será possível pensar nestes propósitos também. Por isso, tivemos a curiosidade de procurar saber como a emancipação dos encontros de formação é vista e sentida pelos professores da EJA em Anápolis.

Gráfico nº 04: Consegue acompanhar as atividades de formação docente oferecidas pela Escola?



Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Merece destaque os 47% que participam das reuniões de formação e também os 33% que as frequentam parcialmente. Em tal caso, existe um estimado grupo que compreende as atividades de formação oferecida. Prioritário é que o grupo de CP reconheça-se como parte integrante desse processo e saiba balizar os encontros e o repasse de informações, suscitando momentos de reflexão a respeito do percurso dos saberes dos professores que se tornam atores do próprio saber. Para isso, é viável que a formação em serviço esteja prevista e incluída no calendário escolar e divulgado como momento de estudos e planejamentos coletivos.

Por conseguinte, os 20% que não participam das reuniões, possivelmente terão mais dificuldades com as perguntas quanto ao ensino e o modo como poderiam fazer diferente e compreender os resultados das aulas e informações referentes ao como tomar decisões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Há neste caso, duas situações que devemos nos preocupar e

refletirmos: o modo como suscitar a implicação do professor em atividade e o tratamento que os encontros poderão ser submetidos, tendo em vista o desenvolvimento profissional de todo o grupo docente.

Podemos observar também que nessa coleta de dados os resultados são compatíveis com os apontamentos dos teóricos. É preciso criar estratégias para compensar a ausência dos professores nos momentos coletivos realizados na escola. Neste caso, algumas conversas individuais nos intervalos entre as aulas ou durante o recreio, o uso de bilhetes e recados deixados na sala dos professores, entre outras formas utilizadas devem viabilizar o conhecimento dos faltosos em relação às decisões tomadas coletivamente. Certamente são ações que ajudam a minimizar, mas não vão garantir formação continuada e sim, informação contínua.

De tal modo, novas pesquisas e estudos se fazem necessários para que possamos compreender de outras formas a trama de relações que envolvem o trabalho do professor em formação, sobretudo, da CP que o acompanha. Portanto, esperamos que aqueles que pensam e propõem as políticas educacionais não se esqueçam de, ou desconsiderem, que vários fatores, e, entre eles, a melhoria de condições de trabalho, são aspectos decisivos para o avanço na qualidade do ensino público no país.

2.4 Diálogos reais, políticos e práticos na perspectiva da Coordenação da EJA.

Depois da exploração conceitual, o debate já realizado sobre as principais características e manifestações que justificam a cultura política da formação contínua no contexto escolar e também para comparar e entrecruzar as informações ou representações dos professores com as informações das Coordenações a respeito da mediação pedagógica. É a vez de dar voz às Coordenações Pedagógicas para conhecer e identificar as formas de mediação realizadas, tanto quanto perceber as razões pelas quais a formação contínua dos professores é produzida e legitimada nas escolas municipais da EJA. Para realização desta etapa, o número de sujeitos envolvidos na pesquisa foram quatro Coordenadores

escolhidos numa lista de 13 escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – GO, no ano de 2014²².

Ao selecionarmos e estabelecermos contato com as coordenações (todas do sexo feminino), efetuamos a explicitação dos objetivos, da metodologia utilizada na pesquisa e após manifestarem concordância com a participação do estudo, foi aplicado um questionário composto por 20 questões fechadas, divididas em duas categorias (dados de identificação e do trabalho que desenvolvem). Na sequência, foi realizada uma conversa baseada nas observações de campo. É no bojo desse alicerce que procuramos desenhar o perfil profissional das depoentes para saber quais são os conhecimentos, bagagem e experiências que carregam consigo.

Surge, então, a ideia de discutir a identidade da CP da EJA, sobretudo aquela que se refere à identidade profissional. Dessa forma, é necessário apontar quais as formas de habilitação e características estão em coerência com aquilo que se espera que uma coordenação faça e seja, pense e atue, sinta e proponha. Segundo o Art. 67, parágrafo único da LDB Nº 9394/96, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação na área educacional. Além disso, Libâneo (2013) afirma que o curso de Pedagogia, que constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil, deve formar um profissional qualificado para atuar em vários campos que envolvam conhecimentos pedagógicos.

De modo concreto, ao considerar as deliberações da Lei e os apontamentos feitos por Libâneo (2013) temos a oportunidade de verificar que o profissional que assume o cargo de CP precisa ser capaz de atender às demandas pedagógicas da escola. Todavia, é incontestável que as recomendações ilustram uma exigência para habilitação inicial em nível superior e experiência docente nas áreas designadas pela Pedagogia. Neste caso, ter no mínimo dois anos como professor (a), de preferência na escola onde atua, deveria ser o critério para assumir a função. Se não há um mínimo de empoderamento deste profissional com as questões pedagógicas da escola, como vai orientar os seus pares sobre as questões pedagógicas inerentes ao cargo? Desse modo, somos convidados a saber não só das instâncias particulares que qualifica nominalmente, mas também da

²² O critério para escolha das quatro CPs foi aleatória e conforme reconhecíamos a localização das escolas onde elas estavam inseridas. O reconhecimento que afirmamos diz respeito às questões geográficas de localização na cidade.

generalidade que envolve oficialmente as habilitações, formação, experiência e jornada de trabalho das Coordenações pesquisadas.

Quadro – 02: Perfil profissional das Coordenações da EJA

SUJEITOS	FORMAÇÃO
CP 01	Graduada em História e Pedagogia com especialização em História do Brasil
CP 02	Graduada em Pedagogia com especialização em Administração escolar, Métodos e técnicas de ensino.
CP 03	Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.
CP 04	Licenciada em Matemática com especialização em Alfabetização.

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

A esta luz compreendemos por que razão a tabela acima destaca que as quatro coordenações estão habilitadas. Ao mesmo tempo, vale a pena destacar que apenas a CP 04 não é formada em Pedagogia e somente a CP 02 é especializada em Administração Escolar. Com esses apontamentos podemos realçar as imensas potencialidades e os limites, principalmente se considerarmos que esses resultados se estreitam ao analisar a crítica que Libâneo (2010) faz em relação aos indícios que as CPs não têm formação em gestão e a maioria sai das salas de aula ou dos cursos de graduação e assume o cargo sem conhecer e dominar as competências e estratégias necessárias à função. Neste caso, convém acentuar que “todo docente pode ser um bom administrador escolar, um bom supervisor de ensino, desde que tenha o domínio de conhecimentos especializados nesta área” (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

De cunho desses elementos partimos para a compreensão de que a formação inicial da CP está fundamentada em um paradigma linear, segundo o qual se faz o curso superior (formação inicial), encaminha-se para o mercado de trabalho e em seguida passa por fases de educação continuada. O preparo para o exercício da função de Coordenação Escolar é contemplada de maneira básica nos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, e posteriormente em especializações sobre gestão escolar. Isso pode ser melhor interpretado quando percebemos que a identidade da

CP não é prescrita por nenhum curso superior²³. Obviamente não é difícil apreender que o foco de atuação e realidades destes profissionais são diferenciados.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre teoria pedagógica e os conteúdos [...] (LIBÂNEO, 2010, p.62).

No mesmo sentido, observamos que o autor não fala dos especialistas licenciados, o que não constitui razão suficiente para ignorar a atividade prática correspondente ao campo de conhecimento pedagógico. Nesta situação, cabe refletir sobre a preocupação que temos entre licenciatura e cursos de pedagogia em relação a quem deve assumir o cargo de coordenação pedagógica. Em muitas escolas públicas o cargo é eletivo, pode ser ocupado tanto pelos pedagogos como pelos licenciados de outras áreas. Porém, Libâneo (2010), acrescenta que as formações em outras Licenciaturas, muitas vezes são relegadas ao segundo plano. Por sua vez, nos argumentos do próprio Libâneo (2010) existe uma compreensão que os pedagogos poderão ter mais agilidade em lidar com as teorias de aprendizagem e com as questões didático-metodológicas que implicam níveis de aprofundamentos teóricos que o currículo das Licenciaturas não comporta.

Diante disso, podemos pontuar que as CPs da EJA em Anápolis são estabelecidas por um posicionamento político claro que ditam que os fins educacionais não estão em disputa, portanto, são consensuais com as fragilidades decorrentes das características que envolvem a falta de qualificação específica para o cargo de Coordenação. Porém, sabemos que este é apenas um enfoque particular em relação a realidade educativa que valoriza muito pouco as dimensões pedagógicas. Deste modo, antes de clamar por reformas, modernização e mudanças, o maior desafio é pensar como o grupo referência das Coordenações que ora pesquisamos fabricam seu trabalho e opera suas experiências. Dito de outra forma, é preciso saber como estão trilhando e se desenvolvendo na trajetória de Coordenação da EJA.

²³ Melhores informações podem ser encontradas no capítulo III, que trata de uma análise feita nas Matrizes curriculares das principais faculdades que formam os pedagogos em Anápolis-Go.

No caso da CP 01, foi informado que nos últimos dois anos ela conseguiu participar de formações específicas para coordenar 14 professores que estão atuando na sua gestão. Além disso, ela é professora na educação básica em outra escola e possui cinco anos de experiência em coordenação da EJA. Em decorrência destas informações podemos também destacar que a entrevistada declara que está no cargo por opção, tanto é que a escolha para fazer a segunda graduação em Pedagogia foi especificamente para exercer o cargo de Coordenação. Essa é uma colocação que ajuda observar a evolução da profissão e serve também para sublinhar a urgência em desenvolver a competência das coordenações para se adequar nos propósitos das políticas públicas de funcionalização da profissão.

Já a CP 02, além de ser coordenadora é também professora por mais de 10 anos em outro turno, na alfabetização da EJA. Seu discurso justifica que não participou de cursos de formação nos últimos dois anos, sendo que há mais de três anos Coordena uma média de 10 professores no período noturno. Em contrapartida a CP 03 participou de cursos nos dois últimos anos e há cerca de um ano trabalha coordenando 10 professores. Ao mesmo tempo, atua como CP em outra escola da rede estadual de ensino de Anápolis. Na sequência, CP 04 informa que participou de treinamentos nos últimos anos, mas não consegue especificar nenhum deles. Atualmente supervisiona 12 professores, há três anos que atua na CP da EJA e também trabalha como professora de matemática no Ensino Fundamental II em outra instituição.

Essas descrições acabam convergindo para a gênese da constatação que nenhuma das Coordenações é exclusiva no cargo. Todas cumprem outras funções em cargos e horários diferentes. Desse modo, a única garantia que temos é que a experiência profissional contribui para eficiência do trabalho da CP, mas não temos a certeza se esses profissionais conseguem obter conhecimentos e oferecer um trabalho de orientação ao grupo coordenado.

Para tanto, com o foco de melhor evidenciar o trabalho que as Coordenações desenvolvem, estendemos nossa pesquisa a um segundo momento. Neste ponto, atentamos para saber das relações de trabalho na complexidade da orientação do grupo de professores. Até aqui, abordamos a questão da identidade das quatro Coordenações, evidenciando o perfil da formação e experiência profissional. De agora em diante, faremos uma análise geral das informações obtidas nos questionários, para tratar diretamente das disposições em relação ao

trabalho que as Coordenações desenvolvem frente à formação de professores centrada na escola.

Nas questões que seguem, indagamos como as quatro Coordenações legitimam o seu papel junto aos professores. Dentre as opções indicadas, a CP – 01 informou que oferece continuamente aos professores encontros coletivos e individuais. A CP – 02 relatou que busca formação específica na Secretaria de Educação. Já as outras CPs alegam que preferem implantar um processo de estudo permanente na escola para encontrar soluções para os problemas pedagógicos.

Logo, podemos comungar e acreditar que as colocações podem ser explicadas pelo desejo de oferecer continuamente encontros de formação, ter apoio da secretaria de Educação e implantar grupo de estudo permanente na escola. Podemos também encontrar essa perspectiva no discurso de Perrenoud (2002) sobre a profissionalização. Trata-se de um discurso que recomenda atenção dos profissionais para o seu cotidiano e ao grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum. Em tese, compreendemos que as escolhas estão bem intencionadas e para que sejam concretizadas devem ter como garantia uma boa relação com as políticas públicas que normatizam o processo formativo dos professores.

Na ocasião, estamos falando de postura em uma prática reflexiva que seja à base de uma análise metódica, instrumentalizada e causadora de efeitos. Visto dessa forma, quisemos saber dentro das urgências e emergências quais as principais atribuições das Coordenações da EJA. Veremos, então, na ordem de prioridades as competências priorizadas pelas coordenações pesquisadas.

Quadro – 03: Principais possibilidades das atribuições das Coordenações da EJA

CP – 01	CP – 02	CP – 03	CP – 04
Formação e atendimento dos professores	Atendimento aos alunos	Formação e atendimento dos professores	Atendimento aos alunos
Atendimento aos alunos	Organização e coordenação de Reuniões	Atendimento aos alunos	Formação e atendimento dos Professores
Organização e coordenação de reuniões	Formação e atendimento dos professores	Atendimentos aos pais e familiares	Atendimentos aos pais e familiares
Organização burocrática	Participação em atividades da SE	Organização e coordenação de Reuniões	Organização burocrática
Organização de eventos	Organização de eventos	Participação em atividades da SE	Participação em atividades da SE
Participação em atividades da SE	Organização burocrática	Organização burocrática	Organização de eventos
		Organização de eventos	Organização e coordenação de reuniões

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

O destaque organizado na listagem acima aparece com prioridade maior ou menor para uma ou outra categoria. Porém, merece menção os três primeiros itens elencados em cada coluna. Ou seja, as Coordenações entrevistadas registram as estratégias de atendimento como prioridades em sua função “mediadora” e pelo visto, torna a CP um veículo construtor de sentidos voltados para as argumentações educativas. A esse respeito, Vasconcellos (2007) fornece elementos que nos ajudam a compreender os atendimentos como algo capaz de construir a rede de relações; conhecer e aprender o que está por detrás dos limites da prática ou das queixas.

Cabe lembrar que entre as tarefas do coordenador o atendimento figura como elemento essencial, pois deve possibilitar situações de desenvolvimento e formação continuada, sendo que esta se apresenta como relevante instrumento para que o coordenador possa observar as características do professor e conhecer um pouco mais do seu perfil, o que vai facilitar a sua intervenção junto a esse profissional. Nesse caso, voltamos nossa atenção para o fato de que há duas Coordenações (coluna 01 e 03) dando prioridade ao atendimento aos professores. Este alvo empregado pela CP far-se-á indispensável se ativermos às recomendações deliberadas por Perrenoud (2002) ao argumentar que as “trocas de experiências” são definidas como momentos de formação entre os docentes onde os

mesmos têm a oportunidade de compartilhar experiências pedagógicas ou informações diversas. Na sequência podemos concordar que o formador de professores é aquele que “observa, sugere caminhos, indica funcionamentos mentais ou relacionais que impedem observar, escutar, compreender ou imaginar” (PERRENOUD, 2002, p. 68).

Com essa base, verificamos que ao coordenar uma escola, é preciso ter capacidade para articular diferentes tipos de saberes, a fim de solucionar os problemas que chegam. Neste caso, o atendimento dialogado, seja ele individual ou coletivo, é um elemento agregador e apresenta uma visão macro da escola. São ações que vão levar a CP vivenciar as interações, fortalecer o processo de formação continuada e veicular o gerenciamento das ações com mais precisão. Resta saber se eles teriam facilidade em trabalhar com a formação dos professores.

Nesta via, sabemos que o mediador de um grupo constrói progressivamente competências específicas em função das experiências e também de formações que oferecem. Assim, foi feita a pergunta se elas teriam facilidades em trabalhar com formação continuada dos professores da EJA. A quase unanimidade das respostas está no “Sim”, porém a CP – 02 fez a opção do “Não” e justifica alegando que não se sente motivada devido à falta de comprometimento dos professores com os encontros pedagógicos. Essas afirmações suscitam a ideia de querer saber quem deveria se responsabilizar pela formação continuada dos professores na escola. Tivemos os seguintes resultados:

Tabela – 03: Responsáveis pela formação continuada na escola.

OPÇÕES	INDICAÇÕES
Secretaria de Educação	100% de indicação
Especialistas ligados a Secretaria de Educação	Uma indicação
Universidades	Uma indicação

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

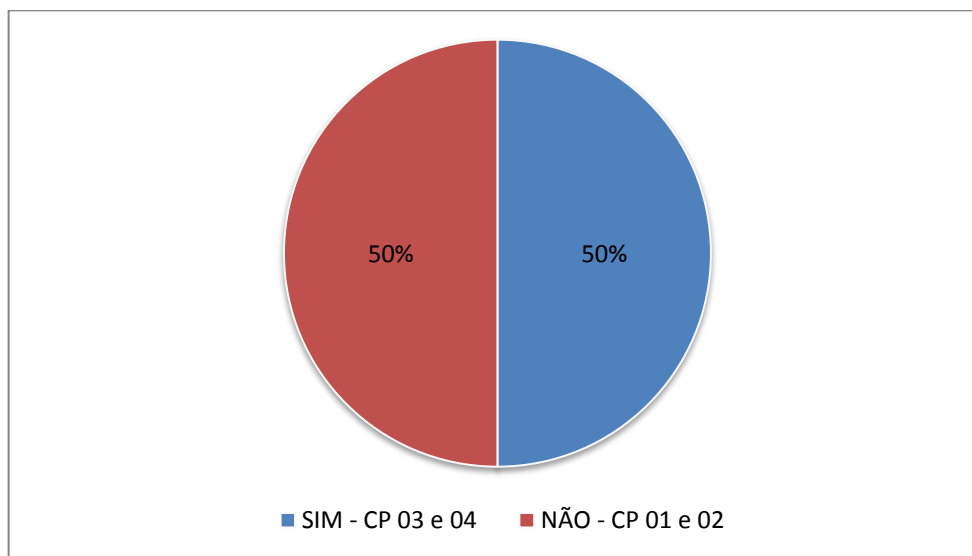
Os resultados ajudam a entender que as escolas não se tornaram espaço permanente de formação e as Coordenações não assumiram a liderança pedagógica das formações ou não definiram entre as suas atribuições o perfil de formador de professores. Observem que há 100% de indicação para que a SE assuma a formação dos professores dentro do ambiente escolar. Visto dessa forma,

é essencial que a CP em parceria com os gestores busquem compreender a realidade do professorado e saibam construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para que os docentes tenham um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas e o melhoramento das suas competências. Neste caso, é inegável a necessidade de formação que oriente a CP para tal.

Quando a CP se responsabiliza pela construção e realização dos encontros de formação docente ela está se responsabilizando também pela aprendizagem dos alunos. Gouveia e Placco (2013) consideram que ao redimensionar a perspectiva de formação continuada na escola, a CP vai contribuir decisivamente para o desenvolvimento escolar. O que não será uma tarefa espontânea, pois não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras para o desenvolvimento da formação. É necessário criar propostas e espaços para responder os desafios do grupo de professores, trocar experiências, refletir sobre o trabalho que realizam e crescer profissionalmente.

Perrenoud (2002, p.122) acredita que o mediador de um grupo “[...] constrói progressivamente competências específicas em função da experiência e também de formações”. Para tanto, é importante que as práticas de formação docente sejam um exercício reflexivo, um momento capaz de identificar os problemas tanto da escola como os que estão fora dela. Ademais, intenta-se para que essa prática seja construída coletivamente e parta do reconhecimento de todo o grupo ou por todo o corpo docente da instituição escolar. Nesta perspectiva, situamos a pergunta se os encontros de formação de professores da EJA estão inseridos na política de prioridade da escola em que as quatro Coordenações trabalham. Nesta linha de raciocínio, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico nº 05: A formação continuada de professores da EJA está inserida na escola?



Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Com efeito, os dados apresentados no gráfico residem na expectativa de que a SME assuma a responsabilidade de cuidar da formação dos professores, menosprezando, em parte, o que Libâneo (2013) e Conceição (2010) propõem como atribuições das Coordenações: prestar assistência direta aos professores; acompanhar suas atividades e supervisionar o desenvolvimento dos planos de ensino; adequar os conteúdos; desenvolver competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem e diagnósticos de dificuldades. Assim sendo, cabe a reflexão: se as Coordenações não atribuem e não centram a formação continuada na escola, qual o tipo de assistência conseguem dar aos professores em relação ao acompanhamento das suas atividades pedagógicas e avaliativas?

Para nós, trata-se de uma problematização para a qual estamos longe de encontrar respostas plenamente satisfatórias e, menos ainda, definitivas. Muitas vezes até o desconhecimento está sendo uma das funções da CP. Todavia, ganha maior valia se for refletida por meio de dois aspectos decisivos, quais sejam: investir na formação adequada da CP e criar atos de políticas públicas voltada para a valorização do ofício de magistério. É importante ter um profissional preparado para propor, sistematizar e desenvolver a reflexão concernente à ação educativa.

Para tanto, a Coordenação deve desenvolver a capacidade de entendimento das relações que sejam capazes de extrapolar o campo do simples diálogo sobre as dimensões política e cognitiva no processo educacional. Deve ser responsável pela formação continuada dos professores, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente a respeito de o currículo e a atualização das práticas pedagógicas. Enfim, deve-se atentar às mudanças existentes no campo educacional.

A partir dessa concepção quisemos saber quais são os investimentos implantados, pensando nos programas/cursos de formação continuada dos quais as quatro Coordenações participaram e, do mesmo modo, qual ou quais lhes deram maiores condições para atuar na CP da EJA?

Quadro – 04: Principais ações voltadas para atuação da CP na EJA segundo as CPs pesquisadas

SUJEITOS	TIPOS DE CURSOS
CP – 01	Curso de capacitação de CP da EJA
CP – 02	Não soube responder
CP – 03	Avaliação e novas tecnologias
CP – 04	Projetos e desenvolvimento do PPP

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Salientamos que os apontamentos e argumentos para a escolha dos cursos são de natureza espontânea e cada CP busca de acordo com suas necessidades e cada Coordenação procura da sua maneira incentivar os professores a fazerem o mesmo. No caso da CP – 01, ela alega que “tem muita necessidade de oferecer incentivos aos professores”. Quando a CP – 03 predispõe a abertura perante as mudanças, “considero que existe no grupo Coordenado algumas pessoas resistentes à mudança”. Já a CP – 04 informou que se identifica com as contribuições que podem ser repassadas para a formação dos professores²⁴.

Destacado o interesse de mudanças foi também perguntado se as Coordenações reconheciam que os encontros de formação continuada promovidos na escola conseguiam discutir, analisar e propor soluções daquilo que realmente acontecia no dia a dia da sala de aula. Supreendentemente, os retornos foram 50%

²⁴ As respostas foram obtidas nas questões discursivas dos questionários.

para o “Sim” e 50% para o “Não”. Por causa desta questão é que se constatou que a escolha dos conteúdos das reuniões é feita pela SME e encaminhadas por meio de pautas pela Coordenação Geral da EJA do município. Aqui apareceu com muito mais veemência a condição de concordância com qualquer alternativa de formação. Quer dizer, as Coordenações estão presas à hierarquia e têm grandes dificuldades para implantar um projeto ou buscar formação por conta própria. De tal modo, não sabemos se isso seria por falta de interesse ou falta de intenção para discutir a realidade escolar.

A partir disso, atentamos para a centralização das perguntas no campo pedagógico para compreender quais realmente seriam as condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho de formação docente, bem como as atribuições das Coordenações da EJA. Como foi dito, aspiramos saber o que as CPs das escolas pesquisadas expressam acerca de suas funções e como elas elegem por ordem de importância tais papéis no seu dia a dia.

Quadro – 05: Principais atribuições que a CP da EJA consegue desenvolver conforme as CPs pesquisadas

CP – 01	CP – 02	CP – 03	CP – 04
Prestar assistência direta ao professor, acompanhando e supervisionando suas atividades,	Elaborar diagnósticos e projetos para preparação do PPP da escola e outros planejamentos curriculares	Elaborar diagnósticos e projetos para preparação do PPP da escola e outros planejamentos curriculares	Elaborar diagnósticos e projetos para preparação do PPP da escola e outros planejamentos curriculares
Organizar as condições de trabalho do professor com sugestão de material de ensino.	Prestar assistência direta ao professor, acompanhando e supervisionando suas atividades.	Prestar assistência direta ao professor, acompanhando e supervisionando suas atividades.	Prestar assistência direta ao professor, acompanhando e supervisionando suas atividades.
Garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo.	Organizar as condições de trabalho do professor com sugestão de material de ensino.	Organizar as condições de trabalho do professor com sugestão de material de ensino.	Organizar as condições de trabalho do professor com sugestão de material de ensino.
Avaliar as práticas planejadas, discutindo e sugerindo inovações.	Garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo.	Garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo.	Garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo.
Assistir aulas e dar a devolutiva daquilo que presenciou.	Fornecer aos professores base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas.	Organizar encontros de formação docente.	Organizar encontros de formação docente.
Oferecer atendimento individual ao professor.	Avaliar as práticas planejadas, discutindo e sugerindo inovações.	Fornecer aos professores base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas.	Fornecer aos professores base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas.
Conhecer o desempenho da escola nas avaliações externas.	Assistir aulas e dar a devolutiva daquilo que presenciou.	Avaliar as práticas planejadas, discutindo e sugerindo inovações.	Avaliar as práticas planejadas, discutindo e sugerindo inovações.
	Oferecer atendimento individual ao professor.	Assistir aulas e dar a devolutiva daquilo que presenciou.	Oferecer atendimento individual ao professor.
		Conhecer o desempenho da escola nas avaliações externas	

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

A amostra derivada da tabela acima sugere uma boa intenção na gestão das práticas pedagógicas. Embora, percebemos que assistir aulas, dar a devolutiva e conhecer o desempenho da escola nas avaliações externas é algo que empresta enorme dificuldades às Coordenações. Em respeito ao item da elaboração de diagnóstico para preparação do PPP da escola e outros planejamentos curriculares é dado extrema importância, existe uma autoconsciência por parte das Coordenações, mesmo alegando que só o conseguem realizar parcialmente. Dessa maneira, percebemos que aparentemente existe uma ação corporativa nas escolas da EJA, cujo movimento vai ao encontro da melhoria do trabalho docente. Assim, procuramos avançar com as discussões e quisemos saber qual seria o principal desafio para trabalhar com a formação dos professores da EJA. Logo, tivemos os seguintes resultados:

CP – 01 – “Disponibilidade de tempo”.

CP – 02 – “Eu não formo professores! Eles deveriam ser formados com cursos dados pela SE”.

CP – 03 – “Um dos desafios maiores é instigar a motivação dos professores, pois, ela acontece de dentro para fora; então, motivar professores está difícil, pois eles estão perdendo o encanto pela profissão, independente de ser da EJA”.

CP – 04 – “O maior desafio é a evasão, como desenvolver a docência, contribuindo para que os alunos terminem”.

Com o intuito de provocar a reflexão, recorremos mais uma vez a Perrenoud (2002, p.123) ao provocar que o principal desafio do monitor, no caso a Coordenação, “deveria se limitar a estimular e a oferecer as ferramentas adequadas a um trabalho de autoanálise, a ajudar os profissionais no entendimento e na interpretação de suas práticas”. Essa provocação é importante, considerando que às vezes as pessoas têm dificuldades para perceber o papel de suas condições, principalmente sobre o modo de agir dos próprios indivíduos que estão aos cuidados de uma coordenação. Com efeito, fica mais fácil afirmar que o principal desafio para atuação articuladora da CP em relação ao desenvolvimento profissional dos professores deve estar na base dos trabalhos de formação centrada na escola.

Assim sendo, Perrenoud (2002, p.123) apresenta que um dos principais desafios “é produto da cooperação”. Somente pela análise das práticas que se têm efeitos reais de transformação, e isso só será possível se houver envolvimento de fato do profissional com o processo. A esse respeito, um dos principais desafios da

CP da EJA em Anápolis é criar mecanismos de ação coletiva que funcionem no contexto do grupo de professores coordenados. Em acréscimo, quais seriam as estratégias que favorecem as reuniões de formação dos docentes na EJA?

Quadro – 06: Visão sobre as estratégias de reuniões de formação na EJA conforme indicações das CPs pesquisadas

SUJEITOS	INDICAÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PELA CP ENTREVISTADA
CP – 01	Exposições orais, slides e vídeos.
CP – 02	Não soube responder.
CP – 03	Cativar primeiro, trabalhar com compromisso a partir daí as reuniões tornam mais atrativas com gosto de quero mais.
CP – 04	Não soube responder.

Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Por sua vez, as demarcações da tabela acima revelam que as Coordenações da EJA ainda estão mediadas por princípios advindos do senso comum, contribuindo para um acúmulo de equívocos sobre estratégias de formação docente. Dessa forma, tornam públicos os convencionais modelos de formação calcados nos exemplos clássicos de ensino. Essa visibilidade ganha fama a luz das colocações que fazem valer as práticas de formação com foco na exposição oral, slides e vídeos. Além disso, cativar o grupo, ser pontual e criar atrativos para participação, não seria o mesmo que promover formação reflexiva e ainda mobilizar professores para pesquisa e análise de suas necessidades?

Como se vê, há de se ter um preparo consciente no campo das articulações de formação dos educadores. Tanto é que Perrenoud (2002) é incisivo ao falar desse processo, para ele cada participante deve desempenhar um papel ativo na análise de sua própria prática, pois o interesse da reflexão é que todos do grupo possam contribuir interrogando, sugerindo pistas e diversificando interpretações. Neste caso, as estratégias de formação continuada só terá sentido se cada professor se apropriar dela.

Portanto, cabe à CP fazer a mediação em parceria com outros colegas, em um processo de trocas com intervenção dos participantes em relação à prática que exerce. Para isso, mais do que nunca, as coordenações devem estar atentas

para ler, estudar, discutir as questões sociais do grupo, compreender as ideologias e intenções da EJA no contexto em que vivem. De posse desses olhares, Campos e Aragão (2012) afirmam que é preciso saber articular entre os novos modos de organizar o trabalho e a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Essas considerações ressaltam que a CP deve ser aquela que oferece condições ao grupo liderado para serem protagonistas de suas ações e acreditar que estes profissionais têm competência para desenvolverem atos pedagógicos planejados intencionalmente pelo grupo colegiado.

Com base nessa visão, Conceição (2010) propõe que a CP precisa discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo. Dito de outra forma, algumas atividades de formação em serviço são obrigatórias para os professores, principalmente quando vinculadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Da mesma forma, a CP deveria passar por cursos obrigatórios para exercer a função. No caso de Anápolis, mais que um “bom exemplo”, temos os momentos de reuniões pedagógicas que podem ser reaproveitados em torno de um projeto de formação, com claros objetivos que se congrega para um trabalho significativo junto aos professores.

No entanto, dessa forma descobrimos que esses são desafios que as Coordenadorias EJA precisam se empenhar para desenvolver; que se perdem e se ganham nesta realidade organizacional e conceitual e, ainda, são afirmações que podem ajudar a CP a exercerem um maior controle sobre sua profissão, em sintonia com uma política de melhoria da EJA e funcionamento das escolas em Anápolis.

2.5 A Observação prática na estratégia de reunião de formação docente na EJA

Uma vez que as reuniões são um fenômeno circunscrito nas escolas, quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino ou nos espaços destinados à formação dos professores, entendemos que este fenômeno está prenhe de uma concepção tipicamente favorável à ação desta pesquisa. Neste caso, o nosso foco intencional é caracterizado pelo desvelamento de como seria o palco das reuniões de formação de professores na EJA em Anápolis. Assim, ao esboçar a intenção de procurar e captar elementos que justifiquem ou favoreça o trabalho das Coordenações em relação à formação dos professores, estamos optando por

observar como isso é realizado. Para validar essa prática, o *locus* da observação foi uma reunião geral realizada pela SME, no Centro de Educação e Formação de Professores (CEFOP).

Dentre as fontes inspiradoras para observação desta reunião está o fato de poder encontrar os gestores, Coordenadores e professores da EJA reunidos. Soma-se ao efetivo que contribuiu para escolha deste objeto os resultados que apuramos na pesquisa campo apresentada nos itens anteriores. Esses resultados apontados de tal maneira pelas Coordenações e pelos professores indicam a Secretaria como responsável pelas reuniões, tanto na criação de pautas como nos encontros de formação docente. Ademais, informamos que a reunião predefiniu-se na segunda quinzena do mês de janeiro de 2015 e debruçou-se na narrativa estruturada em duas etapas. A primeira delas se caracteriza como palestra e teve como mediadora a Secretária de Educação que apresentou algumas questões relativas às políticas públicas da EJA, cujo objetivo foi informar as diretrizes que vão reger a modalidade durante o corrente ano letivo.

A palestrante informou que a EJA em Anápolis é provisória, pois estão trabalhando as políticas públicas nos outros segmentos da educação básica para que tenham qualidade e não contribuam para a evasão de alunos que futuramente vão se encontrar na EJA. Nestas circunstâncias, o fator central do raciocínio da Secretaria é que não existe política pública que atenda com qualidade a EJA em Anápolis, pois num futuro próximo ela não mais existirá. Neste caso, temos dois elementos para análise: perde-se de vista o sentido da EJA como educação ao longo da vida, em um país que o envelhecimento da população bate às nossas portas. Alude ao raciocínio sobre a questão da juvenilização da EJA, bem como da escola produzindo analfabetos e analfabetos funcionais²⁵, os quais alimentam a existência da própria EJA.

A segunda etapa foi sequenciada pela Coordenadora Geral da EJA que enfatizou alguns indicadores e demonstrou como está projetado o ano de 2015 da Educação de Jovens e Adultos em Anápolis. Durante a exposição das informações, chamou nossa atenção o contingente de escolas evidenciado pela oferta de prestação de serviço que acontecerá em polos divididos estrategicamente em oito

²⁵ É considerado analfabeto funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões. Tem limitações para compreensão e interpretação.

instituições. Revela-se nesta fase um momento intitulado de “reestruturação”, a qual está organizada da seguinte forma:

Tabela – 04: Matrículas e turmas na 1ª e 2ª etapa da EJA no município de Anápolis no ano de 2015.

SEGMENTOS	MATRÍCULAS	TURMAS
1ª Etapa – Anos Iniciais	100	06
2ª Etapa – Anos Finais	862	38
TOTAL	962	58

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento EJA de Anápolis - GO.

Posteriormente, foi dito que serão mantidos apenas 83 professores para acompanhar a demanda correspondente às modalidades de Alfabetização, Ensino Fundamental I (anos iniciais – 1ª etapa) e Ensino Fundamental II (anos finais – 2ª etapa). Conforme a explicitação foi procedendo, novas informações foram ganhando fôlego. Desta vez as peculiaridades se estabeleceram pelas derivações que trazem informações sobre como os oito polos estão ordenados:

- a) Cinco escolas vão atender: 1ª e 2ª Etapa (1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano). .
- b) Duas vão oferecer somente a 2ª Etapa (6º ao 9º ano).
- c) Uma oferecerá apenas a 1ª Etapa (1º ao 5º ano).

Por sua vez, a Coordenadora Geral da EJA informou que em Anápolis existem turmas do 9º Ano com o mesmo formato incorporado no ensino fundamental II. Acrescentou também, algumas informações extraídas do perfil dos educandos que são trabalhadores e/ou desempregados, moradores urbanos periféricos, marginalizados socioeconomicamente e educacionalmente. No que se refere ao público da 1ª etapa, corresponde a 57,6% com idade variando entre 30 a 39 anos. Já o público da 2ª Etapa é composto por 51,6% com idade variando entre 17 a 29 anos de idade (juvenilização da EJA).

Ensejou também diversas colocações e opiniões sobre o amparo legal da EJA no Brasil, em Goiás e em Anápolis. O discurso foi ministrado em defesa das ações político-pedagógicas com a inserção de trechos da legislação projetados em um projetor multimídia. Na projeção havia citações da legislação e resoluções

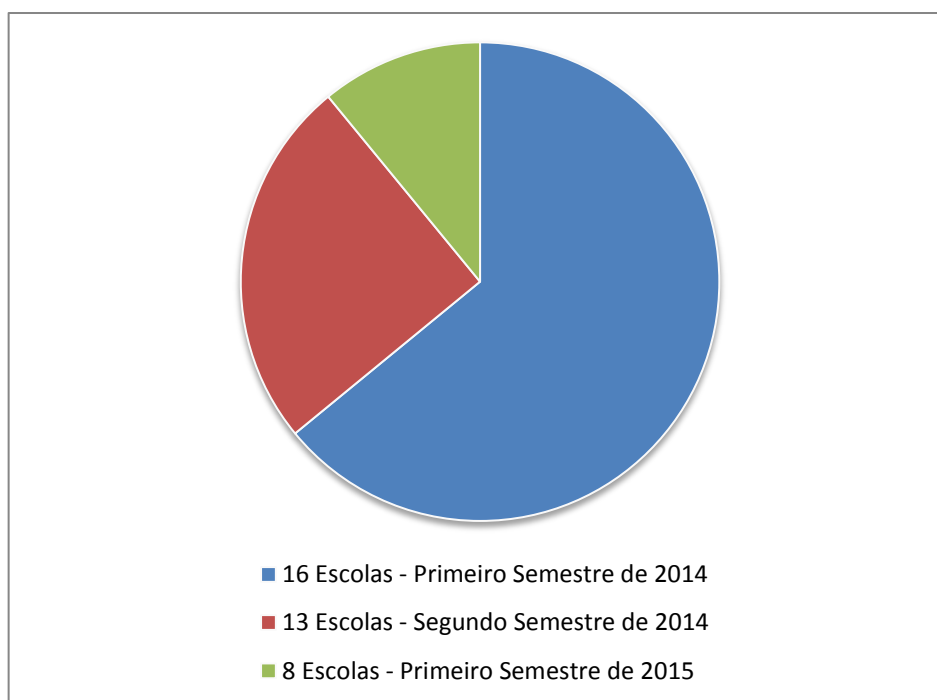
vigentes que correspondem ao direito dos educandos da EJA em apropriar-se da cultura escolar para usufruto dos bens culturais que ela oferece. Essa etapa aludiu concepções que procurou dar conta do compromisso social e legado que vem pela frente. Assim, foi finalizado com a sugestão do Projeto intitulado “Convivência: um exercício de valores”. Esse projeto refere-se na proposta geral para que dela sejam construídos novos projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo de 2015. Tal projeto é implantado com o foco de nortear a questão geracional da EJA no município.

A partir da observação sobre a relevância da reunião, há de se julgar que ela constitui objeto de reflexão profunda e estímulos à transformação de nosso fazer. Com mais critério percebemos que a reunião não se apresentou como estratégia desconhecida, mas acrescentou substancialmente aspectos importantes na abordagem da construção de casos para formação e subsequente processo de construção de conhecimento para lidar com formação de professores.

Desse modo, queremos ressaltar e sensibilizar, sobretudo os profissionais do ensino, para o fato de que o dualismo, a dicotomia, os rótulos, as negações simplistas, a descontinuidade sempre ensejaram apologias políticas. Reiteramos que o papel da SME é garantir a eficiência social, respondendo pelo expediente de Educação considerando a importância do fortalecimento do papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores da EJA, bem como a necessidade de criar referências para a organização de rotinas pedagógicas na escola. Com tudo, precisamos pensar: de onde advêm as alterações resultantes das mudanças apresentadas pela SME? Seriam essas alterações resultantes de uma solução satisfatória ao trabalho da CP com os professores da EJA?

No sentido de responder a estas questões e buscando caracterizar algumas percepções, queremos mostrar os indicadores para justificarem alterações bruscas que as organizações da EJA vêm sofrendo nos últimos tempos. Trata-se de alterações que podem revelar uma condição de possibilidade para o crescimento intelectual e humano dos professores, advindo das futuras ações promovidas pelas Coordenações no contexto das escolas da EJA em Anápolis. Se partirmos do pressuposto comparativo das escolas em relação ao número de instituição em funcionamento em 2015, chegaremos à conclusão de que há um forte impacto decrescente das instituições de ensino da EJA. O gráfico abaixo desempenha a função de demonstrar esse impacto no município de Anápolis.

Gráfico nº 06: Quantidade de escolas da EJA em Anápolis - GO



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento EJA de Anápolis- GO.

Argumentamos que o desempenho decrescente das instituições tem suas especificidades justificadas em dois momentos da fala da Coordenação Geral da EJA em Anápolis. Primeiro é que o objetivo do município é fazer com que a EJA deixe de existir num futuro próximo. Para isso, vem investindo maciçamente no segmento de ensino que atende crianças, para que essas não se tornem adultos sem escolarização. O segundo argumento é que apenas 30% dos alunos matriculados concluem a EJA em Anápolis (CÂNDIDO, 2015).

Ao que tudo indica, há sim, lampejos de pessimismos pedagógicos que demonstram descaso político e social em relação ao desafio de melhorar a prática docente. Em relação à questão da formação dos profissionais da EJA ficamos, pois, com a seguinte inquietação: o que faz a SME se eximir de sua função de formação da CP para que essa tenha como trabalhar na formação do professor e este na formação do aluno?

Outro detalhe do perfil decrescente ocupa lugar também nos números de matrículas. Portanto, isso evidencia a necessidade de se tomar consciência sobre os contextos que envolvem os motivos e causas. Nessa perspectiva, a tabela abaixo

mostra qual deve ser o ponto de partida que vão empunhar os 83 educadores responsáveis em fazer a escolarização da EJA em Anápolis no ano de 2015.

Tabela – 05: Comparação entre número de Matrículas na 1ª e 2ª etapa da EJA no município de Anápolis nos anos de 2014 e 2015

ETAPAS	MATRICULAS/2014	MATRICULAS/2015
1ª Etapa	234	100
2ª Etapa	1.112	862
TOTAL DE ALUNOS	1.343	962

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento EJA de Anápolis- GO.

O efervescente debate que se deve discutir acerca de os números apresentados nas matrículas é os crônicos índices de evasão que contemplam a EJA em Anápolis. Portanto, se já foi diagnosticado que 70% dos alunos matriculados não concluem a EJA, por qual razão não se tem articulado os momentos de formação para os profissionais que atendem este segmento de ensino?

No âmbito desta questão, é evidente a exigência de acompanhamento, de avaliação de desempenho, de definição e comunicação de objetivos educacionais para a construção de planos de ações. Requer também, capacidades de negociação e de construção de acordos, abrangendo competências de percepção política, de uso de pressão e incentivos, de obtenção de apoios, de resolução de conflitos e negociação de compromissos. Uma vez que isso é intencionado, torna-se necessário articular a análise das práticas a outros procedimentos de formação mais pontuais. No momento atual, cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade de ensino na EJA do município de Anápolis.

Ademais, Libâneo (2010, p.203) inspirado pelo otimismo pedagógico acredita que a “qualidade do ensino requer a garantia de uma unidade organizacional, pedagógica, curricular e metodológica, o apoio ao trabalho do professor na sala de aula, tarefas que pertencem ao administrador escolar e aos Coordenadores com sólida formação pedagógica”. Isso corresponde na formulação de políticas, diretrizes e planos. Igualmente, a viabilização operacional dessas políticas no sistema de ensino para atendimento não só do aluno da EJA, mas

daqueles que conduzem este aluno. Logo, precisamos de uma política pública de formação que trate de maneira ampla, simultânea e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes.

CAPITULO III

REPRESENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E O DISPOSITIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA

Tendo como horizonte a ação crítico-reflexiva no âmbito de atuação das Coordenações Pedagógicas, este capítulo procura refletir sobre a dicotomia entre concepções proclamadas (teoria) e prática anunciada. As questões aqui levantadas mostram a necessidade de compreender as representações e propostas polarizadas pelo universo das pesquisas e matrizes curriculares do curso de pedagogia com o objetivo de perceber se há espaços temáticos disponíveis nas esferas responsáveis pela produção de conhecimento educacional. Não por acaso, essas intenções ganham dimensões quando recorremos a Paiva (2003) e percebemos que a EJA é o público educacional com mais dificuldades pedagógicas. Verificamos que a ascendência dos estudos já realizados pela autora indica que os encontros de formação dos educadores de Jovens e Adultos no Brasil têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo das pesquisas e universidades que oferecem formação para professores.

Por essa razão, não é perceptível uma diferenciação das especificidades do Coordenador da EJA em relação aos Coordenadores de outros segmentos de ensino, porém, as condições e horário de trabalho pedagógico coletivo é um fator específico nesta categoria. Portanto, a expansão da oferta e a continuidade das políticas públicas asseguradas fazem com que nossa proposta ganhe relevância. Por isso, propusemo-nos a analisar as publicações de estudos organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd²⁶), a qual ao longo de seus 39 anos construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu e fortaleceu as investigações relacionadas ao desenvolvimento da educação nacional e internacional. Devido à abundante produção de pesquisas que a ANPEd desenvolveu no decorrer de sua existência, tivemos que fazer recortes para uma verificação que melhor representasse essa

²⁶ A ANPEd é conhecida pelos fórum de debates e divulgação das pesquisas que se realizam nas pós-graduações. É responsável por promover a interlocução entre pesquisadores e qualificar as produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico e grupos de trabalho do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais realizadas em todo o Brasil (data de fundação 1976).

produção. Assim, nosso recorte inclui a análise das pesquisas publicadas apenas nos últimos 14 anos (2000 – 2014).

Partimos do pressuposto de que a pesquisa, no campo teórico ou da prática social, funciona como caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto político-social propõe à tarefa de evolução da educação no país. Ao mesmo tempo, quisemos saber se a formação dos professores da educação básica tem sido fruto da eficiência ao implantar nas matrizes curriculares do curso de pedagogia disciplinas que possam vir contribuir com a tríade que envolve a CP, formação continuada e a EJA. Os resultados sugerem mais investimentos tanto em pesquisas, como na formação docente. Neste sentido, os dois primeiros itens deste capítulo abordam especificamente as categorias que acabamos de citar.

Inversamente, nossa atenção desvia-se para outros três itens finais. Neles o distinto desejo de superação sobressai com a produção de uma oficina que esteve pautada na formação das CPs da EJA em Anápolis. Melhor dizendo, discorreremos de um episódio dito pelo modo como o *éthos* das Coordenações foram regulando a face e visão dos resultados desta pesquisa. A questão, no entanto, resultou num campo perceptivo e promissor para o debate de confluências entre a pesquisa e a prática. Portanto, apontamos caminhos para o fortalecimento da prática pedagógica das Coordenações da EJA.

À vista disso, podemos dizer que metodologicamente, este capítulo apresenta resultados de investigações e ações práticas que questionam a clássica abordagem de produção de conhecimentos a partir do olhar, trazendo como elemento inovador a articulação e a valorização de um caminho crítico-reflexivo pouco usual na experiência dos sujeitos pesquisados. Com isso, deixamos aqui, questionamentos e análises que poderão ser priorizados tanto no desenvolvimento de projetos de formação, quanto nas ações daqueles que integram esses projetos.

3.1 Aproximações das pesquisas em formação docente e Coordenação Pedagógica da EJA.

Com o entendimento de que há reflexos de fragilidades e desarticulação na discussão relativa à atribuição da CP, como o seu papel de formador de professores, o principal desafio agora é estabelecer vínculos com pesquisas para saber como elas estão demarcando e articulando a racionalidade que guiam a

formação da competência docente enquanto objeto sincronizado com a atuação das coordenações no contexto escolar. Vale ressaltar que não se tem como objetivo, neste momento, desenvolver uma nova pesquisa, mas observar a ocorrência do tema nos periódicos nacionais para validar ou confirmar a carência de referência sobre nosso objeto de estudo.

Ao pensar a CP como mediadora da formação e atuação de educadores no contexto escolar, levamos em conta a ampliação de algumas questões que podem ser descritas da seguinte forma: como deixar clara a importância da sincronidade entre teoria e prática? Como sensibilizar os educadores para essa consciência? O que devemos fazer para modificar essa situação? Como as pesquisas podem ajudar a CP interferir no desenvolvimento profissional e na consciência do professor?

Dada à amplitude e diversidade destes pontos, percebemos uma maior preocupação em ampliar e engrandecer os modelos de análise para este estudo, visto que na literatura acadêmica publicada na Revista Brasileira de Educação (RBE)²⁷, periódico trimestral da ANPEd que circula desde 1995, há uma tradição de investigação sobre processos de formação de professores que se referem prioritariamente aos saberes docentes, saberes da prática, processos conceituais e formação continuada do professor.

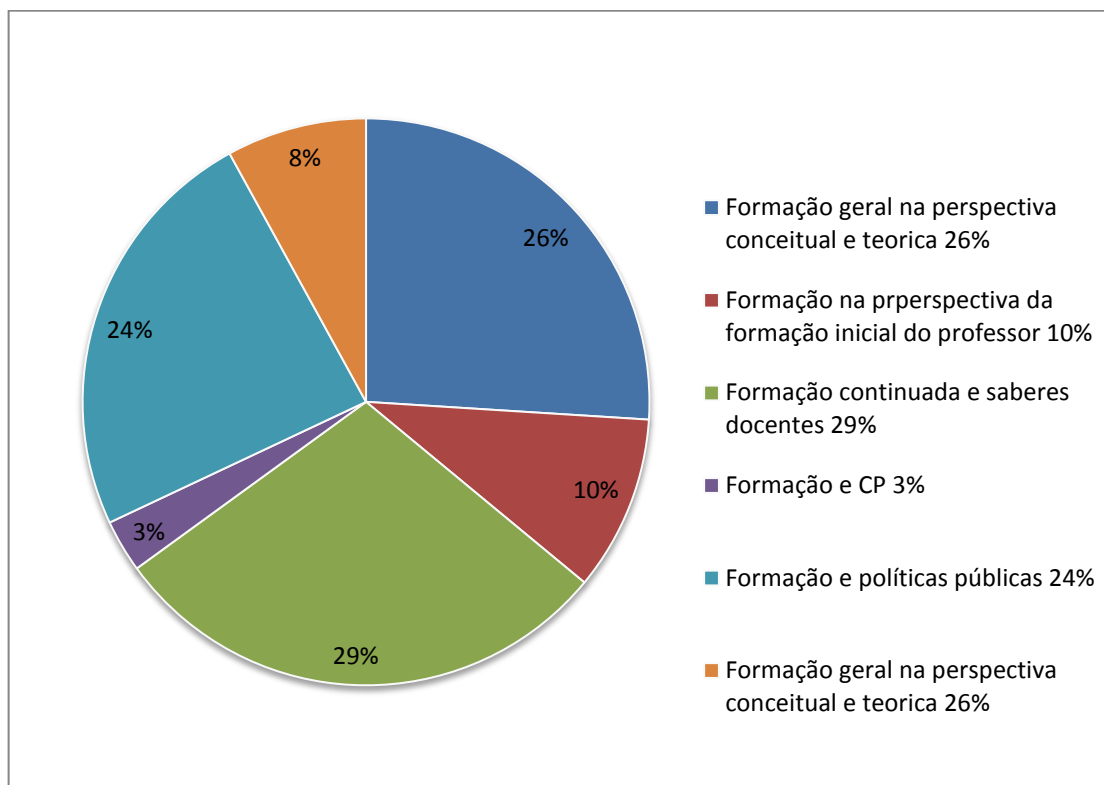
Todavia, esse apanhado serve para inspirar especialmente as investigações relacionadas à CP e formação dos educadores, além de ajudar a fazer novas provocações que nos levam a pensar que este é um dos aspectos da educação brasileira que parece ser merecedor de investimento, tendo em vista sua relevância e pertinência no que se refere à formação continuada dos professores da EJA.

Tais desafios têm buscado frisar os aspectos relativos aos trabalhos pesquisados, os quais serão abordados desta forma: número de artigos sobre os temas centrais da pesquisa; principais subtemas dentro dos temas centrais; número de artigos publicados; época em que os estudos encontrados foram publicados; tipos de publicações mais frequentes; natureza dos estudos (pesquisa bibliográfica ou empírica). No entanto, advertimos que essa distinção tem apenas uma finalidade

²⁷ Pesquisa realizada no mês de fevereiro de 2015 nos periódicos da RBE. Publica artigos inéditos com temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas, disponível na *Home-page*: www.anped.org.br.

pragmática, pois algumas vezes os termos aparecem inter-relacionados com conteúdos específicos que também fazem parte do contexto de formação do professor. Dessa forma, essas dimensões aparecem no gráfico abaixo e envolvem subtemas que orientam nosso raciocínio para a percepção que os outros pesquisadores têm sobre a temática que estamos pesquisando.

Gráfico nº 07: Formação docente nas pesquisas da ANPEd - 2000/2014



Fonte: Periódicos da RBE²⁸, disponível na Home-page: www.anped.org.br.

Do universo de 45 periódicos publicados entre os anos de 2000 a 2014, um dos aspectos que se mostram consensuais é que em cada exemplar da revista há uma média estipulada de 10 a 11 artigos. Destes, foram encontradas 38 publicações que envolvem a temática “formação de professores”. Das publicações, 26% tratam da perspectiva teórica, conceitual ou da revisão da literatura. Concernentes à formação inicial existem apenas 10% dos trabalhos; há 29% de pesquisas que tratam de questões relativas à formação continuada e profissionalização docente e 24% abordam as questões referentes a políticas

²⁸ Foi elaborada uma lista com o índice dos textos pesquisados que, juntamente com o material coletado (em anexo), funcionará como banco de dados para outros pesquisadores, que possuam interesse em ampliar o tema e seus diversos subtemas. Além disso, a íntegra destes temas e outros assuntos publicados na REB podem ser consultados na Home-page: www.anped.org.br.

públicas para formação geral dos professores. O que chama nossa atenção é que desta amostra apenas 8% faz referência aos educadores da EJA e “3%” diz do termo Gestão Pedagógica e mais do que isso, esses 3% não correspondem ao debate a favor das práticas pedagógicas de formação docente, mas sobre progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa, que é outra perspectiva.

Enxergamos com esses resultados que boa parte das publicações está voltada para formação dos professores e mostra a multiplicidade de iniciativas desenvolvidas em diferentes modalidades metodológicas, visando variados tipos de formação, com foco em educadores de diversos níveis de ensino e suas especialidades. De igual maneira, podemos justificar e avaliar a importância do tema, visto que a periodicidade com que vem sendo publicadas as temáticas qualifica nosso objeto no campo da pesquisa, já que das 38 pesquisas levantadas, nove estão contempladas em um mesmo periódico, ou seja, no mínimo duas temáticas voltadas para formação do professor publicadas em um único exemplar da revista.

Reconhece-se, portanto, que há um constante debate com outras amostras apresentadas, sobretudo, quando verificamos que na ANPEd existem 24 Grupos de Trabalhos (GTs)²⁹ que mantém vínculos com dois campos de interesse de nossa pesquisa. Referimo-nos ao GT 08 que envolve a formação de professores como objetivo de desenvolver estudos sobre o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar; e o GT 18 encarregado de pesquisar e debater a Educação de pessoas Jovens e Adultas no contexto educacional.

Tudo isso, serve para reafirmar o grande avanço, quantitativo e qualitativo que envolve a formação dos professores, no que se refere à produção e divulgação do conhecimento na área que estamos pesquisando. Além disso, verificamos que das 38 publicações, 10 envolvem o estudo bibliográfico e as demais, conta além da pesquisa bibliográfica com o estudo empírico³⁰. Esse reparo é apenas uma leitura

²⁹ Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd que podem ser consultadas na *Homepage*: www.anped.org.br.

³⁰ O estudo ou pesquisa empírica é compreendido aqui, como aquele fato que se apoia nas experiências vividas e na observação das coisas. Especificamente, seria a pesquisa de campo com

entre a importância das pesquisas que envolvem o campo acadêmico/científico e a cultura política, sendo uma voltada mais para o que se poderia chamar de definição das políticas de educação no Brasil; outra centrada no aprofundamento do caráter científico, envolvidas aí a produção e disseminação de novos conhecimentos e a consolidação de saberes e práticas docentes no contexto escolar.

O que podemos acrescentar é que a fecundidade positiva das pesquisas no âmbito da revista acadêmica da ANPEd, serve para reiterar e inclusive, aperfeiçoar nosso objeto de estudo. No entanto, esses referenciais ao mesmo tempo em que amplifica vozes, resgatam e ressaltam relatos, mantém silenciada a formação continuada com foco na CP e nos professores da EJA. Talvez por isso, a relevância e pertinência de poder mostrar os resultados da pesquisa que realizamos. O fato de pesquisar aquilo que quase ninguém percebe, estuda ou compreende, é que comprova nosso objeto de estudo e o qualifica. Mas, por quais motivos acrescentamos isso? Pelas inúmeras vezes que essas questões já foram tratadas aqui, e pelas vezes em que verificamos que as Coordenações Pedagógicas têm condição privilegiada para liderar o processo de formação docente citado tanto nos trabalhos de Alarcão (1996), Bruno (2009), Conceição (2010), Libâneo (2013), Vasconcellos (2007) e até mesmo em documentos oficiais como o material disponibilizado pela Secretaria de Educação de Salvador (2012).

Vai ficando evidente, assim, que tanto as pesquisas aprovadas na ANPEd como os educadores da EJA que atuam no município de Anápolis, não acolhem a CP como peça-chave para efetivação da formação continuada dos professores nas escolas. Desse ponto de vista, significa entender que há uma desarticulação entre aquilo que se é proclamado com aquilo que é realizado, visto que os resultados por si só, estão marcados pelas atitudes, discussões, embates, conflitos e decisões daqueles que vivenciam a prática e pesquisam essa prática. Diante disso, não se trata de negar a possibilidade da CP participar da mediação de formação continuada dos professores da EJA na escola, é preciso adensar essa discussão, a fim de avançar na compreensão dos fatores que permitam melhor compreender e subsidiar algumas possibilidades de reflexão, criada segundo um modelo que favoreça a tutela da CP enquanto figura central no processo de formação continuada dos professores.

Um primeiro passo é saber quais são os fatores que convergem para que as pesquisas confirmem que a CP é indicada como protagonista da formação docente no ambiente de trabalho. Será que a ausência de pesquisas se deve à falta da CP voltar a ser protagonista da formação dos professores ou a falta de compreensão dos órgãos científicos? Será que habilidades para docentes da EJA não estão contempladas na formação dos pesquisadores? Será que isso não decorre de um voltar-se para questões internas da própria instituição de ensino, revelando o quanto a visão sobre atuação da CP está descolada da dinâmica social mais ampla?

No que diz respeito especificamente às respostas elas deverão ser conquistadas por meio de uma autonomia que contrapõe com as necessidades de formação de cada grupo. Neste caso, vale assumir a recomendação do material da Secretária Municipal de Salvador (2012, p.50): “o que caracteriza a formação é o processo reflexivo instaurado e não necessariamente se é formal ou informal”. Há uma necessidade intrínseca de formação continuada que merece ser apreciada quanto aos seus impactos. Constata-se, ainda, que isso significa que é necessário estruturar espaços específicos para a realização de atividades formativas. Portanto, quando Bruno (2009) e Conceição (2010) indicam a CP como agente responsável pela formação continuada dos professores é em decorrência da crença que se tem pela posição de que este profissional ocupa em relação às articulações do processo ensino-aprendizagem na escola.

No que diz respeito aos momentos de atuação da CP como agente da formação continuada dos educadores da EJA, essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros com os professores. Sobre isso, o professor Geglio (2008) diz que esses momentos são aqueles em que a CP se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com outras questões que envolvem as ações escolares. Nessa condição a CP assume papel de mediadora da competência docente do grupo coordenado. Portanto, este é um processo que certamente vai exigir a definição dos horários das reuniões pedagógicas, encontros de planejamentos, reuniões de estudos, conselhos de classe, oficinas e projetos.

Esse esclarecimento é necessário porque é preciso reconhecer também outros espaços, presentes em muitas escolas que embora informais, são potentes do ponto de vista da formação. É o que acontece, por exemplo, nas trocas de experiências que ocorrem na hora do recreio, na partilha de materiais e na análise de problemáticas que ocorrem no cotidiano, mesmo que seja em momentos pontuais, na urgência da resolução (SALVADOR, 2012, p.51).

Essa é uma ideia que embora já faça parte do discurso pedagógico de muitos profissionais, vale lembrar que a concretização dessa prática ainda esbarra em desafios de várias naturezas, dentre elas, as condições efetivas das pautas de formação no âmbito dos programas. Por oportuno, vai tornando-se evidente que a ideia de representação de pesquisas, estudos e pautas de formação nessa área está esvaziada. De um lado, a ANPEd pouco ou nada ouve representantes e, de outro, nossa pergunta a SME de Anápolis e as CPs da EJA, "qual o sentido de existir um representante de área se este não se reporta aos seus pares para encaminhar as formações continuadas dos professores?".

Particularmente essa é uma provocação resultante da desatenção dos programas de formação em função de sua qualidade. Por essa razão é imprescindível destacar o protagonismo de nossa pesquisa. Além de ajudar a retomar e reforçar o problema de querer saber como a CP deve organizar os encontros e/ou mediação da formação docente dos professores da Educação Básica da EJA, os resultados por sua vez, podem provocar rupturas e inovações, tanto na atuação das CPs, como no fluxo curricular demandado pelas matrizes dos cursos de pedagogia do município de Anápolis.

3.2 Concepções curriculares dos cursos de pedagogia em Anápolis.

Não é difícil constatar que um dos principais apontamentos que temos feito é a falta de conexão entre teoria e prática, sobretudo, se consideramos que estes resultados, revelam a necessidade de interrogar qual tem sido o trajeto que envolve a formação acadêmica dos profissionais da Educação Básica. Dessa proposição uma das alternativas que pode ser derivada é o direcionamento atribuído as matrizes curriculares dos Cursos universitários. Por ser um material muito vasto, fizemos uma escolha em contemplar as diretrizes prescritas no curso de Pedagogia na cidade de Anápolis. Podemos atinar para possibilidades que ajude a estabelecer

uma percepção sobre o fluxo curricular das disciplinas que ditam a atitude e estilo de atuação da CP em relação à demanda de formação Continuada para os professores da EJA.

Desse discernimento foram escolhidas quatro universidades que oferecem o curso de Pedagogia em Anápolis³¹. O critério para escolha dessas instituições partiu da percepção de que elas são as mais conhecidas e atuam há bastante tempo na região. Feito isso, esperamos que essa base epistemológica ampare nossas reflexões e consiga informar por meio das ofertas curriculares, quais disciplinas podem ser quantificadas em referência aos conteúdos específicos que abordam ou envolvem a temática de nosso estudo: Coordenação Pedagógica e a mediação da formação docente na Educação de Jovens e Adultos.

Talvez as atuais matrizes não possam influenciar na formação de quem já atua na educação básica da EJA, mas pode trazer reflexões que tangencia o futuro dos encontros de formações continuada nas instituições de ensino. Em consonância, já adiantamos que as diretrizes que orientam os Cursos de Pedagogia de Anápolis destinam-se à formação geral para aqueles que vão exercer funções de magistério na área de serviços e apoio escolar nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essas informações são semelhantes ao que considera Libâneo (2010), ao mencionar que os cursos de pedagogia devem formar o pedagogo para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal.

Resumidamente, os pedagogos vão atuar não só na docência, mas na gestão, coordenação, pesquisas, movimentos sociais, empresas, educação de adultos, orientação educacional, formação de professores e/ou administração dos sistemas de ensino, visando o planejamento educacional e definições de políticas. A sagacidade dessas nomeações pode ser encontrada em Libâneo (2010) e, neste momento se faz necessária para que possamos desmistificar as questões curriculares que os cursos oferecem. Queremos saber se o pedagogo recebe uma formação peculiar que o distingue dos outros profissionais docentes. Se essa formação acontece, podemos demarcar que o ideal é que as Coordenações escolares sejam formadas em Pedagogia.

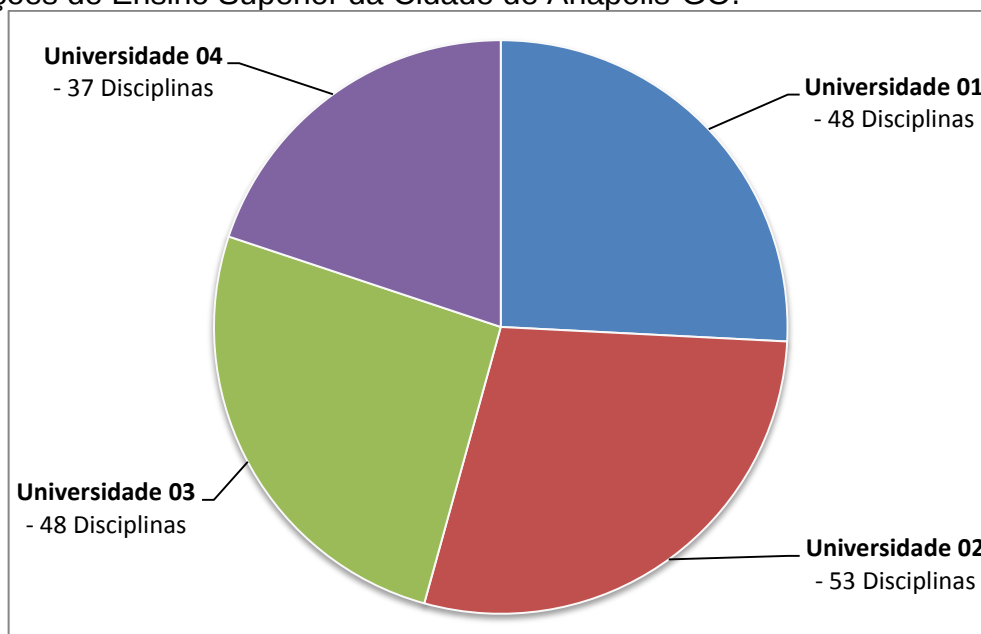
³¹ Em decorrência ao nosso compromisso ético preservamos a identidade das instituições, mesmo sabendo que as matrizes curriculares são de domínio público e estão disponibilizadas nos endereços eletrônicos de cada uma delas.

Pensando nestas similaridades, Libâneo (2010, p.39) reitera ao pronunciar que “caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Isso implica a total justificativa de analisar as diretrizes curriculares para compreender a presença ou ausência de orientações contidas nos princípios formativos dos Coordenadores Pedagógicos da EJA.

Na concepção das narrativas das quatro matrizes analisadas, especificamos que elas possuem uma aproximação ou semelhança. Exceto quando são interpretadas em face das influências do contexto histórico, político, social e cultural. Aqui não queremos fazer a crítica por simplesmente criticar, mas tentar elevar nossa reflexão para as necessidades de formação pedagógica que tanto as Coordenações como os professores da EJA anseiam e aspiram. Neste ponto, adiantamos que das quatro instituições, apenas uma é pública, sendo que três são particulares e destas, duas tem natureza confessional (católica e evangélica).

Considerando essas características, é importante também perceber que durante o período de formação que as universidades oferecem, há cursos de extensão e disciplinas opcionais. Entretanto, isso não foi abordado nas observações do fluxo curricular, nossa finalidade foi apenas verificar qual seria a oferta básica para a formação do pedagogo.

Gráfico nº 08: Quantidade de disciplinas nos cursos de Pedagogia de quatro Instituições de Ensino Superior da Cidade de Anápolis-GO.



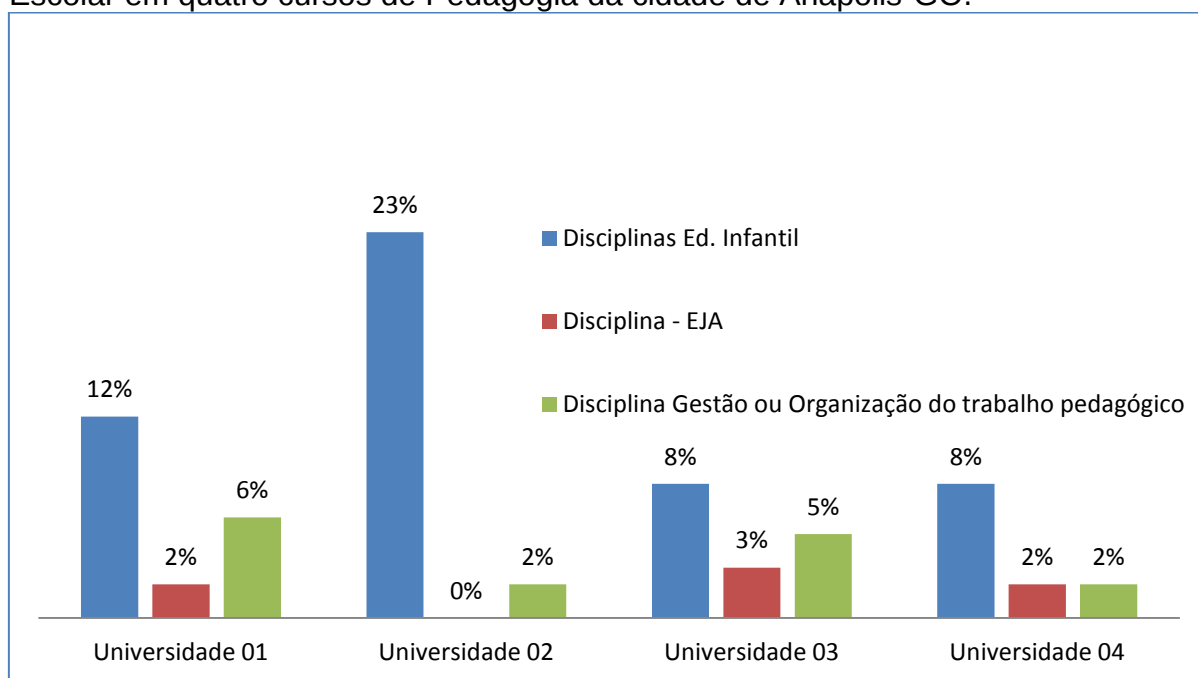
Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Em meio às possibilidades de análise verificamos que a universidade pública conglomerava 53 disciplinas distribuídas em oito períodos semestrais. Nesta disposição existe uma liberdade para demarcação de componentes do tipo “leitura, interpretação de textos”, “corpo, cultura e expressividade”, “violência na escola”, “Brasil e África: diversidade e relações étnicas raciais”, dentre outros. Em relação às outras universidades o número de 48 disciplinas não é somente similar, as duas são instituições religiosas e possuem a liberdade de incluírem a “cultura religiosa”, “ciências morais e religiosas”, “Geografia do Brasil”, “Educação ambiental”, “História e Geografia de Goiás”, “História e Geografia do município de Goiás”, dentre outros.

A universidade 04 oferta um total de 37 disciplinas e não apresenta o fluxo distribuído nos períodos semestrais. Logo, tivemos a oportunidade de deduzir pelo número de disciplinas que a carga horária seja menor em relação às outras instituições. Aqui, o trato com as disciplinas ganhou nossa atenção em verificar a liberdade de inserir “Arte, criatividade e recreação”, “Desenvolvimento pessoal e profissional”, “Leitura e produção de textos” e “Responsabilidade social e meio ambiente”.

Ao selecionarmos as disciplinas anteriores, não quisemos desmerecer os créditos que elas possuem na formação do pedagogo. Isso é decorrente da análise constatada na prescrição do currículo mínimo. Esse entendimento é característico da necessidade de abrir caminho para a importância de abarcar conteúdos mais pontuais, exatos, precisos e esclarecedores que envolvem as funções de acompanhamento, planejamento e orientação de professores que são atribuídas às Coordenações Pedagógicas. Sendo assim, revelamos o aspecto positivo do livre arbítrio das instituições em dispor e prescrever o currículo mínimo. Agora precisamos compreender se nesse mínimo, existe material suficiente que corrobora com clareza quais são, de fato, as atribuições das Coordenações no que diz respeito à orientação e formação daqueles que vão atuar com o público adulto.

Gráfico nº 09: Percentuais de disciplinas de Educação Infantil, EJA e Gestão Escolar em quatro cursos de Pedagogia da cidade de Anápolis-GO.



Fonte: Do próprio autor e pesquisador

Por sua vez, os dados oferecidos no gráfico não representam todo universo das disciplinas curriculares. Exibem somente os assuntos recorrentes e/ou aqueles relacionados ao nosso objeto de estudo. Essa contraposição entre os assuntos catalogados nas temáticas “Educação Infantil”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Gestão Escolar” não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular que analisamos, atribuindo-se menor importância de carga horária para EJA e Gestão Escolar. A desigualdade é mais acentuada quando verificamos o movimento programático dos conteúdos na Universidade 02, além de ter um percentual com mais de 10 disciplinas em mensuração as outras três universidades, não incluem nada relacionado à EJA. No cerne dessa percepção, há pelo menos duas razões fundamentais para este episódio: a natureza de formar especificamente profissionais para trabalhar com Educação básica (ciclo I) – que exige um tratamento característico e distinto – ou a opção isolada de subestimar as disciplinas com nexos as outras demandas exigidas aos pedagogos.

Chegamos ao consenso de atinar para o fato de que a disciplina “Gestão Escolar” seja aquela que possibilita o debate dos conteúdos relacionados às atribuições, funções de orientação e contingência de assuntos pedagógicos, ou seja,

favoráveis à atuação da CP. Para validar, descobrimos na Universidade 01 e 03 que além de propor a disciplina, oferecem estágios em gestão educacional na organização escolar formal e não formal. Essa disposição é extremamente animadora, pois o estágio fornece subsídios práticos para refletir, aprender e escolher os melhores contextos nos quais contribuem com o alargamento do futuro campo de atuação do pedagogo. Porém, esse entendimento não pode ser traduzido nesta perspectiva, se o mesmo está estruturado ao preenchimento de fichas, diagramas, fluxogramas e relatórios. Essa parte burocratizada apenas possibilita o treinamento em situações experimentais. Contudo, não permite que se compreenda o processo de ensino no seu todo, seriam habilidades treinadas e generalizadas, o que distancia daquilo que Perrenoud (2002) compreende como ação/reflexão.

Cientes disso, entendemos que esses derivados são apenas descritores que mostram o caminho e ampliam o nosso desejo de não fazer julgamentos, mas pensar de forma crítica. Não cabe, pois, considerar que a formação do Pedagogo seja validada apenas no campo universitário. Trata-se de uma formação inicial que apresenta alguns limites que não dispõe de elementos correspondentes ao vasto campo de atuação pedagógica. Tanto é que não percebemos nas matrizes curriculares o despertar para as seguintes questões: como atuar nas ações de mediação escolar entre instituição e professor? De que forma orientar as formações dos professores para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos? Quais referenciais são necessários à orientação do trabalho coletivo e individual do professor? Como discutir com o professor sobre as avaliações e seus resultados? Como atender os professores dando-lhes suporte necessário para que os planejamentos se efetivem na sala de aula?

Parece-nos que, a certo nível, é possível falar em domínio de determinadas questões, porém, se compreendemos que a CP não trabalha só com a orientação e atendimento do professor, essas interrogações ampliam a complexidade, além de acrescentar outras situações específicas que não podem ser incluídas apenas no campo reflexivo. Com isso, estamos tentando dizer que a formação em Pedagogia deve se aproximar com mais exatidão das diversas realidades que ocorrem nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia em Anápolis estão limitadas na formação do pedagogo com mais profundidade a formação geral do professor, as quais estão diretamente ligadas aos anos iniciais da Educação básica de crianças.

Com isso, abrimos mais uma vez para a perspectiva de formação continuada no contexto escolar, visto que as limitações curriculares servem para relevar a fragilidade na formação dos profissionais Professores da EJA e também dos Coordenadores. Considera-se, ainda, a falta de propostas formativas para estes profissionais, vinculadas aos conceitos críticos-reflexivos de Perrenoud (2002). Destarte, tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia do professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio. Esse é um fato que propõe uma nova postura diante do conhecimento, porquanto envolve o aprendizado da prática refletida, para responder às situações novas, as situações de incerteza e identificação.

3.3 A face de uma proposta formativa para a CP da EJA

Se partirmos da orientação de que o extrato da formação continuada no contexto escolar dos professores viabilizado pelas políticas públicas SME, pesquisas empreendidas na ANPEd e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de Anápolis, ainda não conseguem auxiliar as escolas, Coordenações e professores em suas reais necessidades. Vamos deduzir facilmente que os subsídios teóricos que orientam a CP como mediadora da formação de professores, não tem assegurado no campo prático, o suporte para o trabalho em rede, do pensar junto, de mudar a prática, de refletir sobre ela. Com efeito, o mais interessante é quando pensamos nestes fatos com a eminência de superação, visto que no âmbito de atuação da CP, não estamos servindo de algo estabelecido por medidas, resultados e nem competências.

Desse modo, é importante auxiliar a CP da EJA em Anápolis para que ela saiba situar-se por meio de uma visão compreensiva sobre os referenciais teóricos e os avanços do conhecimento na área. Ao referirmos a isso, oferecemos uma oficina de formação para intervir, explorar relações, explicitar divergências e delinear tendências que possam contribuir com a geração de novas perspectivas para as pautas dos encontros de formação continuada dos professores da EJA. Endossamos que a proposta contemplou aspectos diversos e eles são a seguir registrados.

Quadro – 07: Plano de ação para formação da CP da EJA em Anápolis – GO.

PROPÓSITOS E JUSTIFICATIVAS	
Com o propósito de discutir o papel da Coordenação Pedagógica como atividade de pesquisa no âmbito da mediação da competência docente dos professores da EJA, a realização do encontro de formação possibilitará às Coordenações fazerem uma análise crítica sobre métodos de formação de professores, por meio da vivência do processo pedagógico e da problematização, levando em conta os seus pressupostos e o reconhecimento de suas potencialidades e limitações.	
OBJETIVOS	
GERAL	ESPECÍFICOS
Orientar os coordenadores da EJA quanto à importância da formação continuada na escola e oferecer condições para discussão, estudo e aplicação de conhecimentos pedagógicos, possibilitando tanto a elaboração como o redirecionamento das propostas que vise o fortalecimento e inovação da prática educativa.	. Compreender o conceito, as definições e as concepções que caracterizam o universo do trabalho da Coordenação Pedagógica. . Analisar situações para o desenvolvimento de uma nova prática de formação de professores. . Vivenciar atividades que propiciem condições para diagnosticar problemas pedagógicos, possibilitando o redirecionamento das propostas de formação continuada destinadas aos professores da EJA. . Organizar pautas que ajudem o trabalho de formação de professores nas escolas da EJA. . Refletir Coletivamente situações de formação reflexiva com base na análise de bons modelos de formação.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO	
Terá suporte do material de projeção de mídia e textos impressos, a serem distribuídos durante a implementação do encontro. Contará com momentos de apresentação dialogada dos conteúdos, debates e dinâmicas de grupo, procurando sempre promover a articulação entre conhecimentos produzidos na área e a experiência concreta dos Coordenadores.	
Fonte: Do próprio autor e pesquisador	

Com esse delineamento não temos a pretensão de esgotar nem as questões elencadas para o debate, nem sua abordagem. Essa é apenas uma proposta inicial, dentre outras possíveis, que intenta protagonizar o desenvolvimento profissional das CPs. Lembramos que estamos mensurando apenas os quesitos da mediação da formação docente. Para tanto, configuramos nossa proposta como um início de conversa para que seja possibilitado trazer novos olhares sobre a história da formação contínua em Anápolis, bem como suscitar controvérsias, perspectivas e desafios futuros.

Da urgência desses princípios, razão do impacto e desdobramentos que suscitou esta proposta, informamos que tal encontro realizou-se no dia 19 de Fevereiro de 2015 no Centro de Formação para Professores – CEFOP, na cidade de Anápolis. Estiveram presentes oito CPs e três profissionais que ocupam a

Coordenação Geral da SME. Na ocasião, alguns episódios foram gravados em áudio e que serão transcritos para percebermos as provocações e a dimensão que a formação conseguiu dispor.

Fomentados pelo despertar da concepção da formação crítica-reflexiva trazida por Perrenoud (2002), o encontro iniciou com o desafio de alterar a lógica das reuniões que ora vivenciamos no universo das orientações dos professores da EJA em Anápolis. Para isso, foram elaboradas frases negativas sobre os encontros de formação continuada como forma de provocar um debate entre os coordenadores cursistas. O objetivo era desconstruir algumas concepções de reuniões e provocar a reflexão em relação à importância da tematização da prática. Dessa forma, apresentamos por escrito a seguinte tematização da prática com a transcrição da suposta fala dos professores:

Quadro – 08: Modelo de tematização da prática

“O Coordenador não sabe liderar reuniões e ficamos sem proposta”.
“É perda de tempo... é horário de tempo perdido e não horário de trabalho pedagógico”.
“Não se aprende nada”.
“Parece-me que são inúteis, cumprem apenas um papel formal”.
“São mal organizadas e, na maioria das vezes, a discussão dos assuntos não leva a nada”.
“Os professores não gostam muito de falar das dificuldades de sua prática...”.
“Os professores só querem se lamentar sobre os problemas das classes”.

Fonte: Do próprio autor com base no material teórico pesquisado

Ao apresentar essa tematização, a ideia era discutir o trabalho que estava sendo efetivado e que precisava ser aprimorado, fato realizado por meio das seguintes questões: Quais são as condições que fazem esses comentários existirem? Por quê? Como é possível modificar essa prática e atender as necessidades dos professores? Como organizar reuniões que abranjam iniciativas ligadas à reflexão dos professores?

Do distinto debate, destacamos aquele que mais articulou, provocou e instigou o grupo. O responsável é o único profissional masculino no grupo. Este tem cinco anos de EJA, assumindo a função de CP no início de 2015. O seus argumentos pressupõem que ao nos colocarmos no lugar do outro é que emancipamos da real situação. Tanto é que ao transcrever sua fala, encontramos os seguintes dizeres: *“somente quando a gente passa a ser um coordenador que a*

gente percebe a importância das reuniões coletivas e passa a valorizar com mais atenção”. Este é um depoimento coerente ao revelar a elevação daquilo que Perrenoud (2002) considera como formação crítico-reflexiva. O fato de pensar sobre a prática, possibilita o ajuste e o estabelecimento de superação das dificuldades com maior fluência.

Por entendermos que esses argumentos serviram de reflexão ao grupo, fizemos um paralelo com as semelhanças da fala de uma segunda CP: *“a orientação do professor pela CP deve partir do plano de aula, verificar se há objetivos, se a metodologia é apropriada, se é coerente ao perfil do aluno”*. Mais uma vez, averiguamos na essência de uma pronúncia a consciência sobre a importância do monitoramento para apreensão da realidade, visto que da mesma forma, Conceição (2010) atribuí a CP o papel de orientação dos professores quanto ao ato de planejar as aulas, o semestre e o ano letivo, além de criar estratégias para melhorar o trabalho em sala de aula. Por isso, compreendemos que essa é uma etapa importante, sobretudo, se a CP conseguir documentar, sistematizar e compartilhar as experiências.

Dando sequência, uma terceira pessoa diz que *“a atribuição da CP é trabalhar o pedagógico com a ajuda do professor”*, na tentativa de explicar, justificou que se identifica com essa parceria e sempre focou em trabalhos coletivos. Portanto, tudo que é feito na gestão da sua escola é solicitado à parceria não só dos professores, mas de todos os colaboradores da equipe escolar. Essa compreensão, relativas ao significado de como é possível modificar a prática das formações e atender aos interesses dos professores, embora aparentemente simples, possibilitam-nos depreender alguns significados explícitos por Souza (2008) em relação ao ato de coordenar: só há necessidade de coordenar quando temos mais de um elemento, no caso da CP, estará permanentemente, em relação com os grupos. Por esse motivo adjetivamos que o significado da CP em relação à atividade de formação docente é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho do grupo coordenado de professores. É aquele que assegura as ações pedagógicas e as controla.

Percebeu-se nas falas dos depoentes que o trabalho de reunir com professores é um dispositivo que permite a relação teoria/prática de forma a promover aprendizagens contínuas e contextualizadas. Segundo Conceição (2010) as reuniões pedagógicas de fato pautam-se pelo planejamento e acompanhamento

da rotina escolar. Entretanto, é necessário ter o cuidado para que o tempo das reuniões não seja utilizado para abarcar tudo o que acontece na escola. Ao discutir tudo ao mesmo tempo, as reuniões acabam inviabilizando a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores que não conseguem se dedicar ao debate e à tomada de decisões.

Outros momentos demarcaram essa formação, dentre eles um trabalho feito em dupla que lançou a temática da orientação individual dos professores, visto que esses encontros é uma área de investigação que permite mobilizar algumas aprendizagens, dando-lhes maior consistência teórica e conceitual. Foi um formato que permitiu distinguir a formação contínua enquanto figura reflexiva, uma vez que na dinâmica foi averiguando conceitos como autonomia, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão e projeto. Pontos que equivalem ao que Conceição (2010) nos ajuda a dizer: se não existe, para o professor fica a impressão de que a reunião é um improviso, o que não é afirmação equivocada.

Se preservada como espaço de trabalho reflexivo, a reunião pedagógica ou de formação continuada terá mais apoio e adesão. Acreditamos que cada CP precisa encontrar a orientação adequada as suas circunstâncias particulares para que as reuniões sejam mais objetivas, mensuráveis e menos pessoais. Portanto, se não houver organização e manejo da situação, com agenda preestabelecida desde o início do ano letivo, a dinâmica da reunião não conseguirá favorecer o debate dos aspectos que envolvem a formação reflexiva dos professores. Por esses motivos é que juntamente com as CPs da EJA em Anápolis, conseguimos criar sugestões de pautas para as formações dos professores; tais quais podem ser encontradas no item seguinte.

3.4 Representações de pautas de formação continuada.

Enquanto objeto de estudo e resultado da pesquisa, quisemos refletir junto as Coordenações Pedagógicas da EJA em Anápolis sobre o processo de formação dos professores dentro do ambiente escolar. Neste sentido, operacionalizamos situações que contrapunham a teoria com a prática, em face da perspectiva de interação da CP com o processo de desenvolvimento de pautas para futuros encontros de formação docente. Este exercício só foi possível através da

oficina que procurou subsidiar as CPs com conhecimentos teóricos, práticos e procedimentos técnicos, ampliando as suas possibilidades de expressão e atuação.

Como vimos, a ideia é favorecer as caracterizações de futuras pautas e trabalhos de formação da população que fazem a EJA acontecer em Anápolis. Desde o início pensamos no modelo de formação reflexiva, tal qual defende Perrenoud (2002), reconhecendo a experiência pessoal, as convicções, valores e diferentes saberes dos educadores, enquanto sujeitos, portadores de uma cultura que é importante conscientizar e preservar. Por esse motivo, foi necessário mobilizar a oficina por questões que emergem dos problemas, necessidades e dificuldades que as CPs e Professores encontram na prática. Destarte, envolveu uma dinâmica que, por exemplo, pontuasse os problemas encontrados na ação, refletisse coletivamente sobre essas questões, para que os saberes fossem emergindo e realimentando nosso objetivo.

Dado a liberdade e abertura que tivemos para realizar essa proposta, subsidiamos os elementos que contribuem com a criação e produção das pautas por meio dos estudos de Alarcão (1996). Dessa forma, lembramos que algumas estratégias foram selecionadas e ficaram estabelecidas como temáticas sugeridas, tais como: **1º Encontro** – Perguntas Pedagógicas, **2º Encontro** – As narrativas, **3º Encontro** - A análise de casos, **4º Encontro** – A observação de aulas, **5º Encontro** – Trabalho com projeto.

Com essas definições, não criamos pautas para serem assumidas e reproduzidas. Apenas abrimos caminhos para que seja pensado em cada contexto e realidade. Isto, naturalmente, serve como demonstrativo e indicador provocativo de algo que possa vir a ser. Por conseguinte, nosso pressuposto é buscar variáveis, ou pelo menos, apresentar um direcionamento de como mediar às pautas de reuniões. Com efeito, os itens que seguem podem ser acompanhados por aqueles que querem aprender a fazer algo ou acionar a reflexão para a produção da prática.

Estratégias das Perguntas (indicação para o 1º encontro) – trata-se de um modelo caracterizado por perguntas pedagógicas colocadas em discussão com os professores para refletirem as propostas teóricas e práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e a sua validade. Neste sentido, a tabela 13 demonstra alguns exemplos que vão desde os eventos educativos, à reconstrução de concepções e práticas, passando pela interpretação e confronto de expectativas.

Quadro – 09: Modelo de tipologias temáticas e níveis de reflexão para encontros de formação continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos.

TIPOLOGIAS TEMÁTICAS	NIVES DE REFLEXÃO
Perguntas descrição	O que faço? O que penso?
Perguntas de interpretação	O que significa isto? Onde isso foi encontrado? Para que saber isso?
Perguntas de Confronto	Como me tornei assim? O que se aprende com isso?
Perguntas de Reconstrução	Como poderei modificar? Que experimento pode ser montado com isso?

Fonte: Do próprio autor com base em Alarcão (1996)

Na circunstância, as perguntas pedagógicas podem incidir sobre vários tópicos de acordo com a compreensão e/ou concepção de cada Coordenação em diferentes assuntos, tais como:

- A relação professor-aluno:** como desenvolver uma atmosfera propícia à aprendizagem que leve os Jovens e Adultos a quererem um tópico particular ou um dado conhecimento? Como fazer a passagem do tópico A para o tópico B?
- O Conteúdo:** onde encontrar recursos necessários para desenvolver um tema curricular que satisfaça o interesse da turma em relação ao estudo de qualquer tópico? De que modo poderei ligar os interesses dos alunos neste âmbito com o estudo dos mesmos? Que texto tem um nível de leitura mais adequado à minha turma?
- O ensino:** será que o ensino que ofereço contribui para reproduzir as relações sociais e econômicas existentes? Será que o ensino oferecido está atraindo os alunos para aprendizagem ou está mostrando o seu lado conservador e desejo de controlar os outros?

Estratégias das Narrativas (indicação para o 2º encontro) – Versa pela narração de textos escritos ou gravados que podem ser explorados da seguinte forma:

- Narrativa Jornalística:** todos os fatos são vistos pelos olhos do narrador.
- Narrativa Analítica:** permite descompor os elementos dos fatos.
- Narrativa Etnográfica:** incide no contexto em que decorreu a experiência e a observação dos fatos.

- d) **Narrativa Terapêutico-criativa:** permite dar consciência do nosso eu, dos nossos sentimentos e pensamentos.
- e) **Narrativa Introspectiva:** ajuda interrogar sobre o que foi feito.

Estratégias de Análises de Casos (indicação para o 3º encontro) – refere-se aos registros de acontecimentos reais e problemáticos de sala de aula. Serve para ter acesso às crenças dos professores sobre o ensino, o que sucedeu em determinado momento e como será a atuação de acordo com essas realidades. Os casos podem ser construídos por escrito ou gravados. Depois devem ser analisados obedecendo as seguintes fases:

- a) **Fase 01:** planificação e definição dos objetivos do que se quer ensinar.
- b) **Fase 02:** a ação propriamente dita – o que aconteceu, as dificuldades e os problemas não antecipados, as incertezas, o conflito não solucionado.
- c) **Fase 03:** a resolução do conflito, a recapitulação, a reflexão – o professor obtém um conhecimento mais profundo sobre o sucedido e sobre a repercussão que teve nos alunos e em si próprio.

Estratégias da Observação de Aula (indicação para o 4º encontro). Conforme Alarcão (1996), tais estratégias corroboram com as necessidades dos professores, visto que elas se centram na sala de aula e nos processos instrucionais que nela ocorrem. Para isso existem as seguintes tipologias de observação:

- a) **Observação Naturalista:** o observador procura registrar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem selecionar, dados em continuum. O registro é feito durante um determinado periodo de tempo, procurando absorver exatamente aquilo que se vê e ouve.
- b) **Observação Ocasional:** consiste na observação mais seletiva focalizando determinado aspecto de uma situação, geralmente chamada de incidente crítico.
- c) **Observação sistemática:** utiliza recursos e instrumentos de sinais ou categorias construídos por inventários que se assinalam à medida que vão ocorrendo. É muito comum encontrar esses instrumentos com o nome de pauta ou registro de observação.

Estratégias de Trabalho com Projeto (indicação para o 5º encontro) – é uma metodologia centrada no estudo de problemas considerados de interesse de um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho. Deste modo, serve deter a sensibilização dos professores para resolução de problemas, estabelecer relação com a teoria e a prática, criar uma concepção ativa de aprendizagem, desenvolver capacidades de investigação, aprender observar e questionar, compreender a realidade com um campo interdisciplinar e transdisciplinar, experimentar métodos e técnicas diversificadas, despertar e desenvolver capacidades criativas e oportunizar o trabalho em equipe.

Como se vê, as cinco proposições indicadas explicita elementos que vão envolver teoria e prática, bem como compreendemos a formação reflexiva sugerida por Perrenoud (2002). Esse exercício deve exigir das Coordenações e Professores a superação de fragmentação dos tradicionais modelos de formação continuada que visa à reprodução e repasse de conteúdo. A ideia é privilegiar a atitude investigativa, abarcando a reflexão e a intervenção na vida da escola, da CP, dos educadores, alunos e da sociedade.

Portanto, aspiramos que o desafio formativo chegue até aos profissionais da EJA com fisionomia crítico-reflexiva, pois isso significa dar a eles a autonomia de desenvolvimento dentro de uma visão de totalidade, em que parte e todo, geral e específico se interrelacionam, se interdependem e se determinam reciprocamente. Com isso, estamos proclamando o procedimento da análise crítica fundamentada e legitimada pelas políticas públicas, pesquisas e diretrizes curriculares que formam os profissionais da educação que atuam na realidade social em que o ensino de Jovens e Adultos se processa. Com esse enfoque, almejamos também que a formação continuada no contexto escolar seja percebida, experimentada e assumida como lugar indissociável da prática. Ao mesmo tempo, desejamos que esteja presente não só em grupos isolados, mas ostentado o horizonte de toda a rede de ensino e/ou concepção dos cursos de formação.

3.5 Desempenho instigado pela busca do elo perdido

A despeito da apreensão, concepção e conhecimentos, elucidamos mais uma vez, a importância do elo da CP em transformar a escola num espaço permanente para formação de professores. Vimos que o reducionismo às

perspectivas da prática técnica-instrumental expõe os problemas na formação docente de forma dissociada ou distanciada do contexto escolar. Por isso, juntamente com Perrenoud (2002), Alarcão (1996) e Conceição (2010) evidenciamos a necessidade de conscientização sobre o que realmente transforma a prática dos educadores é a reflexão constante, lado a lado com a interlocução de diálogos a respeito de a sala de aula. Mas, por quais motivos práticos as atribuições da CP são desviadas dessas intenções?

Obviamente que uma das opções de respostas seja pelo fato da CP ser demandada na maior parte da sua rotina por outras ocupações de ordem pedagógica ou não. Pode ser também, por falta de cultura de formação permanente dentro das escolas. Então, o nosso apelo é que seja formado um quadro de mediadores atrelado ao contexto escolar e que dentro da escola tenham os geradores dessas formações. Aqui, falamos que a CP é o mediador por excelência dos eventos de formação docente no local de trabalho. Logo, pela predisposição daquilo que provocamos, reforçamos que já existe uma harmonia entre compreensão da pesquisa e o modelo de formação que oferecemos às CPs da EJA em Anápolis. Os relatos abaixo servem para apreciar tudo isso.

Comentário 01: O assunto é relevante e necessário para todos os segmentos e não só EJA. Seria bom dar continuidade para todos os Coordenadores.

Comentário 02: Precisamos de mais oficinas para o desenvolvimento pedagógico da escola, principalmente o combate à evasão.

Comentário 03: Esse curso é muito oportuno, nesse momento tão crítico, onde enfrentamos dificuldades em manter o aluno na EJA e também muita dificuldade em formar professores para atender à necessidade da nossa clientela.

Comentário 04: Excelente momento de reflexão da prática pedagógica dos coordenadores da rede municipal. Sugestões pertinentes à prática. Resta saber se teremos continuidade.

(ficha de avaliação da oficina de formação para CPs, 19 de fevereiro de 2015).

Ao que tudo indica, emerge desses depoimentos o imperativo de continuidade e permanência do trabalho de formação, sendo que deles podem destacar as seguintes possibilidades: a inevitabilidade de ser protagonista do processo de formação na perspectiva de corresponsabilidade e coautoria; ou a representação legítima das emergências da formação como produtora de sentido

das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, podemos concluir que essa trajetória gerou possibilidades de atuação e criação de um espaço aberto a discussões e a participação efetiva da CP no processo formador com vistas à ruptura do isolamento. Vimos e assistimos o desejo de focar a formação crítico-reflexiva não só nas práticas das CPs e dos professores. Elas devem fazer parte da rotina das políticas públicas, diretrizes curriculares pedagógicas e pesquisas que envolvem essas, e em especial, outras argumentações e enredos que avalizam o papel dos formadores de professores. Com isso, há indícios para que a CP da EJA tenha mais autoria, ritmo e disponibilidade de gerir espaços de formação docente.

O que foi dito acima não é uma mera fantasia, trata-se de uma realidade que não é claramente expressada, mas pode ser vivida, sentida e observada. É evidente que a grande maioria dos educadores ainda não alcançou este ponto, contudo, o que uns poucos têm conseguindo está ao alcance de todos àqueles que se dispõem a dar o grande salto em busca da qualidade. É pensando nisso que as CPs e a Coordenação geral da EJA de Anápolis pretendem dar continuidade às formações, tendo como tarefa no próximo encontro, a confecção de uma pauta de observação de aula, com base nas sugestões que cada CP apresentou. Essas sugestões foram acrescentadas devido ao contexto e à necessidade de cada realidade escolar. Assim, tem-se a ideia de padronizar uma matriz de observação de aula para que atenda as urgências e emergências de todos.

O grande feito é que existe o desejo de fazer o exercício das observações de aulas para aprenderem organizar e diagnosticar elementos que favoreçam a reflexão coletiva e individual dos professores. Com isso, apreciamos o quão positiva foi nossa proposta, visto que o grupo atendido conseguiu perceber que as observações em sala de aula são diferentes das ações de fiscalizar e avaliar. Não estamos articulando a proposta de observações que verificam se o professor está fazendo tudo certo ou errado. Falamos da observação formativa que ajuda o professor a melhorar sua prática; de elementos implícitos no elo da CP com os educadores.

A par desse direcionamento é que vemos o imenso desafio a ser enfrentado com determinação e espírito crítico com as demandas das CPs da EJA em Anápolis. Nesta perspectiva, não podemos esquecer que todos precisam se converterem em sujeitos do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao pensar nisso, torna-se importante que a articulação do conhecimento aconteça num

contínuo que vai desde o saber diversificado até aquele completamente unificado. Para isso, redimensionamos um “objeto educacional” intitulado de caderno de formação, que traz como principal assunto orientações metodológicas voltadas para a atuação dos coordenadores no campo da formação continuada dos professores. O material é fruto do encontro de formação oferecido às CPs da EJA em Anápolis, com o intuito de criar referências para a organização da programação didática dos encontros de formação contínua dos educadores no contexto escolar (disponível no apêndice G).

Tendo como base a formação reflexiva e os resultados aqui analisados, esperamos que os Professores e Coordenadores tenham disposição pessoal para investir na própria formação, buscar cursos e oferecer outros. Esperamos também não perder de vista a parceria dos órgãos públicos para incrementar a estrutura política e organizacional das instituições de ensino. Com essa configuração, o desafio não é só instrumental, é também o de reaver os protagonistas que executam a EJA, tanto nas dimensões de produção de sentido, como na criação de ocasiões para formação crítico-reflexiva dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao pesquisar, descobrir e analisar o campo de atuação da Coordenação Pedagógica evidenciado pela pluralidade de seu trabalho como mediador e mobilizador dos saberes dos professores da EJA, foi possível compreender como ele está inserido neste cenário e de que forma vem sendo sua evolução dentro dele. Ao mesmo tempo, apreendemos que o Coordenador é aquele que favorece o trabalho coletivo, para que possíveis caminhos de formação docente possam ser trilhados e melhorados. Vimos também que o foco de atenção da CP no trabalho de formação docente é tanto no campo individual, quanto coletivo, portanto, é ele que deve articular e contribuir com o desenvolvimento profissional de cada professor e, ao mesmo tempo, ajudar a constitui-los enquanto grupo.

Em virtude desses resultados, podemos sistematizar que a pesquisa mostrou dois movimentos simultâneos e pouco articulados: de um lado, a falta de implementação de uma política preocupada com a formação continuada dos educadores; e do outro lado, reafirma-se a importância de construir a identidade, papel/lugar específico e privativo da CP na formação dos professores. Nestas circunstâncias, o aporte teórico fornecido, sobretudo, por Perrenoud (2002) contribuiu para o discernimento envolvido nos diferentes níveis de formação docente.

Esse detalhe nos fez questionar muitas vezes a constituição da identidade profissional da CP, levando em consideração o que este profissional diz e faz em relação à prática de formação continuada dos professores. Foi verificado que a dinâmica mediadora da CP com o professor ainda é pouco exercitada na realidade pesquisada, talvez pelo fato do cargo de coordenação partir de uma substituição à função supervisora, ou por não haver tempo remunerado para os educadores participarem nas atividades de formação. Pode ser também pela falta de clareza em relação às atribuições da CP no que diz respeito à mediação da formação em serviço.

No entanto, conseguimos ampliar o olhar para as formas de mediação pedagógica desenvolvidas nos encontros coletivos de formação docente, a partir das discussões com ênfase nas diretrizes e pautas estabelecidas pela Coordenação Geral da EJA. Aqui, refletimos sobre a melhor maneira de tratar a formação

continuada dos professores, elucidando a necessidade de propor a CP o protagonismo das ações mapeadas pelas dificuldades dos profissionais. Isso também se fez necessário ao considerar os elementos da pesquisa campo que apontam para ausência dos encontros de formação continuada no contexto escolar.

Levando em conta os resultados alcançados, foi inevitável não elaborar junto aos Coordenadores Pedagógicos uma oficina e material escrito pensado especificamente para formação, instrução e aprimoramento deles (apêndice G). A ideia era saber se seria possível estabelecer vínculos comunicativos com as Coordenações Pedagógicas para verificar se elas compreendem a formação e a racionalidade reflexiva que guiam a docência da EJA. Obviamente, foi um movimento importante para pensar no campo do interesse de participação da CP no problema. O fato de levá-los a refletir sobre a prática, possibilitou o ajuste e/ou superação das dificuldades com mais adequação.

Por não ter em nossos objetivos a intenção de entregar a formação formatada, apresentamos ideias alinhavadas com a decisão de serem executadas. Isso nos ajudou a perceber que a formação reflexiva é de fato aquela que nos leva a compreender os caminhos para os quais buscamos soluções e que produz mediações articuladas com a melhoria das atuações docentes, no âmbito do trabalho escolar da EJA. Diante disso, compreendemos que os profissionais da CP necessitam de espaços para fazerem reflexões sobre as suas práticas e, destarte, construir novas aprendizagens e juntamente com os professores apropriarem-se das ideias de transformação social.

Essas reflexões testemunham e contextualizam a importância do trabalho coletivo e justifica a criação de condições geradoras para o desenvolvimento das aptidões e situações que vão ocorrendo na rotina da CP e professores da EJA. Por isso, finalizamos analisando o conjunto das pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, bem como as matrizes curriculares que formam os pedagogos na cidade de Anápolis. Disso tudo, alcançamos os resultados de que há certa dispersão epistemológica e de paradigmas nas pesquisas e estudos na área. As pesquisas realizadas reafirmam quatro focos de análise: as práticas docentes; os contextos da prática; as mediações entre ensino e aprendizagem e as pesquisas de cunho epistemológico. No mesmo caminho vão as matrizes curriculares que não estão redimensionadas ao desejo de promover melhorias na gestão e educação de Jovens e adultos.

Por isso, almejamos que estes resultados gerem uma nova consciência pedagógica, para apontar necessidades, propiciar outras contribuições, criar condições para novas interrogações, instigar as inquietações, gerar formação e disponibilizar subsídios para contribuir com as modificações das ações dos coordenadores da EJA. Assim, cremos que ainda existem muitas provocações nutridas pela tomada de consciência que essa pesquisa proporcionou. São reflexões que podem envolver as atividades de mediação dos saberes que são elementos aliados às discussões acerca das situações, problemas e soluções escolares que os profissionais da EJA enfrentam ou não. O importante é extrair disso tudo, o princípio fundamental para qualquer formação: o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora, 2005.

BERNADIM, Márcio Luiz. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (org. Sérgio Miceli). 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF, 1996.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O Coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e aprender.** São Paulo: Cortez, 2010.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação Pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

CÂNDIDO, Wilian. **Diário de Campo.** Goiânia, 2015.

DEMAILLY, Lise Chantriane. **Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança.** In NÓVOA, António. Os Professores e sua Formação, Lisboa: Publicações Don Quixote, Ltda., 1997.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5ª ed. São Paulo. Edições Loyola, 2008.

GOUVEIA, Beatriz, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo. Edições Loyola, 2013.

HUTMACHER, Walo. A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In. NÓVOA, António (Coord.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Portugal. Dom Quixote: 1992.

LEMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do Coordenador Pedagógico.** 3.ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional de educação.** 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELO, Padre Fabio de. **Cartas entre amigos: sobre ganhar e perder.** São Paulo: Globo, 2010.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A importância reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do Professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALNEIDA, Laurinda Ramalho de; CHISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

Referenciais para formação de professores / secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de adultos: fundamentos para educação corporativa**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem**. 4 ed. Curitiba: Juruá, 2009.

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

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SOARES, Leônicio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE