

GESTÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Daniel Amaral Barros Souza (UNEB)**

*José Antonio Serrano Castañeda (UPN)***

RESUMO

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa acerca das contribuições da gestão pedagógica para a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Teve como objetivo analisar as contribuições da gestão pedagógica no fortalecimento do processo de formação continuada de professores da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Por se tratar de um recorte, procuramos responder ao seguinte: qual é a percepção dos profissionais da educação sobre a formação continuada e qual a implicação da gestão pedagógica neste processo? Selecionamos a abordagem da pesquisa qualitativa e o dispositivo metodológico da investigação participante, tendo como instrumentos para coleta de dados e de informações a entrevista semiestruturada, a observação participante e as rodas de conversa. Os resultados obtidos demonstraram que: a formação é um processo contínuo e dinâmico; envolve um conjunto de conhecimentos sociais, educacionais e culturais de cada comunidade escolar e que as escolas precisam fortalecer a dinâmica reflexiva dos SEUS processos formativos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gestão Pedagógica. Formação Continuada.

ABSTRACT

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND THE CONTINUING EDUCATION OF PROFESSIONALS WORKING IN ADULT EDUCATION (EJA): CHALLENGES AND POSSIBILITIES

The present work is an integral part of a research about the contributions of the pedagogical management for the formation of teachers who work in Youth and Adult Education. It aimed to analyze the contributions of peda-

* Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador. E-mail: dan.amaral.barros@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona da Espanha (UB). Professor Titular da Universidade Pedagógica Nacional (UPN). E-mail: j.serrano@g.upn.mx

gogical management in strengthening the process of continuing education of teachers of YAE in Salvador Municipal Education Network. As it is a cut, we try to answer the following questions: what is the perception of education professionals on the continuing education and what the implication of educational management in this process? We selected the approach of qualitative and quantitative research and methodological device of participant research, having as tools for data collection and information, semi-structured interviews, participant observation and chatting circles. The results showed that: formation is a continuous and dynamic process; it involves a set of social, educational and cultural knowledge from each school community and that schools need to strengthen the reflexive dynamics of their formative processes.

Keywords: Adult and youth education. Pedagogical management. Continuing education

RESUMEN

GESTIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS (EJA): RETOS Y POSIBILIDADES

Este trabajo forma parte de una investigación sobre las contribuciones de la gestión pedagógica para la formación de profesores que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos. Su objetivo fue analizar las contribuciones de la gestión pedagógica en el fortalecimiento del proceso de formación continuada de profesores de EJA, del Municipio de Salvador. Por tratarse de un recorte del tema, buscamos contentar a lo siguiente: ¿cuál es la percepción de los profesionales de la educación sobre la formación continuada y cuál la implicación de la gestión pedagógica en este proceso? Hemos seleccionado el abordaje cualicuantitativo y el dispositivo metodológico de la investigación participante, usando como instrumentos para la recogida de datos y de informaciones la entrevista semiestructurada, la observación participativa y los grupos de conversación. Los resultados obtenidos demuestran que: la formación es un proceso continuo y dinámico; involucra un conjunto de conocimientos sociales, educacionales y culturales de cada comunidad escolar y que las escuelas necesitan fortalecer la dinámica reflexiva de SUS procesos formativos.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos; Gestión Pedagógica. Formación Continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação que vem buscando se fortalecer dentro do contexto educacional brasileiro, ao longo de sua história. Aspectos como a formação continuada dos profissionais que atuam na modalidade vem

sendo objeto de estudos, pois, entendemos que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Sendo um profissional da educação e responsável pela gestão pedagógica dentro da escola, defendemos que o coordenador

pedagógico tem como uma de suas responsabilidades promover o início do processo de reflexão entre os professores, para garantir a apropriação e o aperfeiçoamento de conceitos pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem em EJA, promovendo, assim, o processo de formação inicial do corpo docente.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa ampla sobre as contribuições da gestão pedagógica para a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Esta investigação teve como objetivo geral analisar as contribuições da gestão pedagógica ao fortalecimento do processo de formação continuada de professores da EJA, que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Destacamos aqui, parte dessa investigação, analisando a importância da formação continuada no espaço escolar e como a gestão pedagógica pode contribuir para o aperfeiçoamento deste processo. Por isso, procuramos responder à seguinte questão: qual a percepção dos profissionais da educação sobre a formação continuada e qual a implicação da gestão pedagógica neste processo?

Para que possamos delinear a discussão, dividimos este trabalho nas seguintes partes: esta introdução, na qual apresentamos a temática, objetivo e problema da pesquisa; a segunda parte em que definimos o percurso metodológico que foi empreendido para aquisição dos dados; uma seção terceira que discorre sobre a fundamentação teórica para o tema em questão, trazendo autores como Freire (2002), Arroyo (2006) e Haddad e Di Pierro (2000); em seguida, trazemos os principais resultados obtidos na coleta de dados e na análise das informações, e, por fim, as apresentamos as considerações finais e as referências que foram necessárias para o aprofundamento da investigação.

PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO

Para atender às necessidades do problema da pesquisa, observamos que a abordagem adequada foi a da investigação qualiquantitativa. Historicamente, este modelo investigativo vem sendo utilizado desde o final do século XX, quando cientistas sociais perceberam que os métodos usados até então possuíam falhas na apresentação dos resultados e que, em vez de serem dissociados, um complementava o outro (GOMES; ARAÚJO, 2005).

Isto porque ela proporcionou um entendimento mais completo do fenômeno investigado, possibilitou maiores oportunidades para implementar mudanças almejadas para a realidade em questão. Destacamos como características básicas desta abordagem, o foco na questão pesquisada e na determinação dos métodos, ênfase na diversidade desses métodos, ecletismo metodológico e uma abordagem interativa, cíclica à pesquisa (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010).

Além disso, conforme aponta Creswel (2007), na escolha do método de abordagem mista, é necessário que o pesquisador defina se haverá prioridade entre as informações qualitativas e quantitativas ou se serão tratadas com mesma importância.

Considerando o objetivo da pesquisa, o dispositivo metodológico empreendido no presente trabalho foi o da investigação participante. Como o próprio nome já explicita, esse dispositivo metodológico estabelece uma participação dos sujeitos e não uma imposição por parte do pesquisador e, portanto, permite uma aproximação direta entre ambos e o problema em questão. Como afirma Demo (2008, p.8):

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento

no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

Quando analisamos a afirmação do autor fica justificada a escolha por esse procedimento, por considerarmos a interação entre pesquisador e pesquisando, como sendo de fundamental importância para a resolução do problema em estudo. Observamos que, com este processo participativo, os efeitos dos resultados da pesquisa serão duradouros e efetivos, pois, podem deixar marcas profundas, explicitando a responsabilidade de todos por alcançar os resultados humanamente qualificados.

Como a pesquisa é de abordagem qualitativa e o dispositivo metodológico é o da pesquisa participante, os instrumentos selecionados para serem utilizados, nas diferentes etapas do processo participante foram: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a roda de conversa; sendo usados nas distintas etapas da investigação (TRUJILLO, RAMOS, SERRANO, 2017).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador conta, atualmente, com 434 escolas divididas em 10 Gerências Regionais. Para o ano de 2019, foram matriculados um total de 143.966 alunos. Deste número 18.786 são da Educação de Jovens e Adultos. Esta, por sua vez, é ofertada em dois segmentos: a EJA I que complementa os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem duração de três anos denominados Tempos de Aprendizagem I, II e III, e a EJA II que complementa os anos finais do Ensino Fundamental, tem duração de dois anos denominados Tempos de Aprendizagem IV e V.

Nos últimos anos, a Secretaria tem apresentado um crescimento no Índice de De-

envolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) que avalia a qualidade do ensino, superando no ano de 2017 a meta estabelecida até o ano de 2021 que era de 5.1, obtendo 5.3. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, ficou abaixo do que foi estabelecido para o ano de 2017, obtendo o índice de 3.9, quando a meta era 4.0.

Foram sujeitos desta pesquisa, 18 coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e 8 professores de diferentes áreas do conhecimento, os quais são acompanhados, pedagogicamente, por esses coordenadores, seja diretamente, pois atuam na mesma escola, ou indiretamente pois atuam na mesma Gerência Regional de Ensino. Para preservar a identidade desses sujeitos, utilizaremos a identificação “coordenador de C1 a C18” e de “professor de P1 a P8”, quando forem referidos durante o texto.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: RELAÇÕES INSTITUCIONAIS COMPLEXAS

Para entendermos a importância e o papel do profissional da gestão pedagógica, o coordenador pedagógico, que atua especificamente na Educação de Jovens e Adultos, é necessário compreendê-la enquanto uma modalidade de ensino, observando as suas especificidades e as características humanas dos sujeitos que estão envolvidos na construção do conhecimento. Pontuamos a importância de entender as questões da EJA porque concordamos com Arroyo (2006) quando afirma que para podermos traçar o perfil dos profissionais que atuam na modalidade, é imprescindível que, em primeiro

lugar, saibamos de onde e de quem estamos falando. Por isso, tratamos os sujeitos da EJA, como sendo uma comunidade participante, que é formada por professores, coordenadores pedagógicos e alunos na medida em que ambos são responsáveis pela efetivação dos diferentes processos construtivos, que ocorrem dentro da escola.

A Educação de Jovens e Adultos tem um histórico no contexto nacional muito específico. No Brasil, a ideia de levar o ensino primário a todos surgiu logo após a Independência, sendo inicialmente ofertada aos adultos, havendo informações de classes para adultos já nas últimas décadas do segundo Império. No início da Primeira República, há registros mais expressivos da educação para adultos de escolas criadas para educar recrutas analfabetos para atuarem no Exército Nacional (BEISIEGEL, 2008). Ao longo dos anos da história da educação brasileira, várias ações foram implantadas no intuito de letrar essa parte da população. Mas, foi em agosto de 1945, com a divulgação do Decreto nº 19.513, regulamentando a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades federadas, que marcou o processo de institucionalização de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados (BEISIEGEL, 2008).

A Lei n. 9.394/96 deixa claro que essa modalidade de educação deverá ser viabilizada considerando as características do público alvo, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996). Como afirma Freire (2002), não há como falar sobre Educação de Jovens e Adultos sem relacionar os seus saberes, à sua realidade. Quando se trata desta modalidade, os sujeitos já carregam consigo uma história de vida, um saber feito de experiências cotidianas, e, portanto, o “conteúdo formal”, o que quer ser “en-

sinado”, deve ser feito de maneira a fazê-lo perceber-se dentro desta construção, no sentido de que a educação possa proporcionar diferentes formas de mudança, na vida e no mundo de cada sujeito (FREIRE, 2002). Diferente da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, em que o público são crianças e adolescentes, sujeitos em processo de construção de conhecimentos e de percepção do mundo, a EJA tem um público carregado de elaborações sociais, pessoais, psicológicas e éticas que só precisam ser formalizadas ou sistematizadas, pedagogicamente, pela educação escolar.

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

Portanto, queremos consolidar a compreensão e a construção da EJA afirmando que esta é uma modalidade da educação prevista em Lei, que está voltada para o atendimento de pessoas a partir de 15 anos de idade, que, seja por motivos pessoais, sociais ou psicológicos, tiveram interrupção e descontinuidade em sua vida escolar. Por atender a um público tão diversificado, com características diversas, como idade, gênero, condição social e desejos pessoais, ela precisa ter uma concepção de aprendizagem que

esteja voltada para a construção de sujeitos críticos, valorizando suas particularidades, construções e demandas. Como apontam Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), vários são os desafios contemporâneos quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, dentre eles o fato de precisarmos considerar a diversidade dos estudantes e os seus contextos de aprendizagem.

Saber que a EJA é composta por um público de alunos e de alunas com uma história de vida que apresenta uma diversificação de conhecimento, mesmo que não sistematizado, que deve ser aprofundado e valorizado pela escola. Por isso, Haddad e Di Pierro (2000) chamam a atenção para o processo formativo e de trabalho de quem vai lidar com a EJA. Não é mais possível esquecer, que num passado muito próximo, o profissional que trabalhava nessa modalidade de ensino reproduzia as ações e as características da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fazendo com que houvesse desestímulo dos estudantes e o fracasso nas ações e nas metas da escola.

Percebemos que ao longo da história houve um movimento em busca de superar o analfabetismo de jovens e adultos e melhorar a qualidade da educação oferecida na EJA, contudo algumas ações tornaram-se ineficazes por diversos motivos, e um deles podemos relacionar à falta de formação do profissional da EJA que atuava como professor OU como coordenador na modalidade.

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

A problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e

compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

Por mais que o docente da EJA se esforce e procure diversificar o seu trabalho, acaba muitas vezes por praticar em classe da modalidade o mesmo que foi feito com o público do Ensino Fundamental ou do Médio, com o qual, também, tem contato diariamente. Isso se dá pelo fato de que há uma fragilidade comprovada em sua formação inicial, como evidencia Ventura (2012, p. 74),

[...] raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens e adultos [...] ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

Para que a EJA aconteça e fortaleça-se é imprescindível que os profissionais envolvidos nesse processo entendam a necessidade de formar-se ao longo do processo. Nessa perspectiva, afirmamos que a formação continuada é fundamental para a atuação do profissional da Educação, entendendo que o ato de aprender ocorre tanto para quem “ensina” quanto para quem é “ensinado”, e isso se dá na relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática.

Consideramos a EJA uma modalidade de educação complexa, com especificidades que merecem a atenção dos profissionais, percebendo o contexto social, político, histórico e pessoal que vivem os estudantes, entendendo que “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22). As construções pessoais de cada um desses sujeitos, sejam elas pedagógicas ou não, escolares ou

não escolares, devem ser valorizadas e consideradas durante o processo de escolarização no qual estão inseridos. Desconsiderar as aprendizagens de vida construídas por esses sujeitos é uma agressão à sua história, à sua humanidade e à sua cidadania.

Ao trazermos aqui esse contexto da EJA como sendo uma premissa para o trabalho dos profissionais que atuam nessa modalidade, entendemos ser uma forma de afirmarmos que é preciso compreender o processo histórico e a situação atual dos sujeitos, para não mais erramos na escola, criando as possibilidades de sucesso escolar para todos. Para tanto, consideramos ser essencial estar em contato com a teoria, fazendo com que a prática se torne reflexiva (SERRANO, 2005) e tenha fundamentos para a sua eficácia. Esta teoria da qual estamos falando deve ser uma teoria específica da EJA, que não é tratada nos cursos de formação inicial, nem para os professores nem para os coordenadores.

É preciso que os profissionais que atuam na EJA, pensem sobre na mesma como sendo um campo de pesquisa, de construção de conhecimentos, colocando-a no lugar que de fato deve ocupar, com os sujeitos sendo tratados de acordo com suas especificidades e não que seja a continuação do Ensino Fundamental ou do Médio. Por isso, precisamos tonar esse espaço pedagógico num lugar reflexivo, envolvido com experiências de vida e com a teorias adequadas. Barreto (2006, p. 97) afirma que “[...] a conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age”. Sendo assim, todo profissional da Educação precisa compreender que sua prática não é neutra. Ele ensina

da forma que ensina por que está carregado de experiências formativas, teóricas e práticas, que constituíram o profissional que é.

Defendemos que a gestão pedagógica promova momentos de formação aos profissionais com os quais atua, realizando o processo reflexivo que seja relacionado à prática de ensino do professor e favoreçam a aprendizagem, possibilitando aos estudantes da EJA a oportunidade de conquistar direitos que ainda não foram efetivados. Queremos com isso propor que o trabalho do coordenador vá além de uma simples discussão teórica, que sejam momentos de reflexão sobre a prática e que sejam propostas e que efetivem, de fato, o processo de mudança na aprendizagem.

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

Outro ponto a ser considerado diante da posição de formadora é que a gestão pedagógica precisa levar o corpo docente a entender a EJA como uma modalidade composta por um público que tem um tempo especial para aprender. Durante nossa formação inicial, somos levados a considerar bastante

apenas o tempo de aprendizagem quando atuamos com crianças, contudo, quando se trata da EJA, generalizamos e pensamos em propostas de aulas sem considerar as múltiplas experiências que o público carrega após toda uma vida de convivência social.

Pensar diretamente a identidade da EJA é “[...] uma perspectiva democrática, firma a importância de uma prática emancipadora e propulsora de transformações. Seus sujeitos são essencialmente cidadãos que não tiveram direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida” (CAPUCHO, 2012, p. 75). A democratização da Educação é uma das principais premissas da EJA, ou seja, favorecer um ambiente em que seja garantido um direito negado para que possa buscar tantos outros aos quais não teve acesso.

Portanto, a ação dos profissionais deve ter como parâmetro essa premissa da identidade, de um público heterogêneo, com experiências de vida sociais e culturais, com

saberes acumulados num período de história, que mesmo distante da escola, foram essenciais para a existência em sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da investigação quali quanti foram muito representativos, pois, podemos realizar as rodas de conversa participantes, para fortalecer os dados e as informações obtidos no processo de entrevista semiestruturada e na observação junto às escolas, tendo a efetiva participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

Para analisarmos os conhecimentos dos sujeitos sobre a Educação de Jovens e Adultos procuramos entender a percepção e a importância que os sujeitos dão a essa modalidade de ensino, no ambiente de trabalho onde eles atuam. Dentre os coordenadores foram apresentados cinco eixos conceituais, enquanto que para os professores foram dois, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1: Compreensão de EJA na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Coordenadores		Professores	
Compreensão	Percentual	Compreensão	Percentual
Educação voltada para as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização na idade considerada adequada.	33%	Modalidade de ensino garantida em Lei, que atende a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa.	50%
Modalidade de Educação	22%		
Forma de educação reparadora	17%	Etapa da educação, segmento ou apenas mencionaram que precisa ser repensada com base no público que vem frequentando-a.	50%
Instrumento de transformação da realidade	17%		
Segmento de Educação	11%		

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, em 2019.

O conceito de EJA para os Coordenadores está relacionado, primeiramente, à ideia de oferta de uma educação voltada para as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização na idade considerada adequada, com 33% dos sujeitos apontando essa definição. Além disso, vem a denominação de EJA como modalidade de Educação, com 22% do total. Estes conceitos convergem com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.394/96 quando estabelece que a EJA como modalidade de Educação e em seu Artigo 37, editado pela Lei 13.632/2018, afirma que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p.1).

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

Já do resultado dos professores, o que percebemos é que 50% deste público também a reconhecem como sendo uma modalidade de ensino garantida em Lei, que atende a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, assim como trouxeram

os coordenadores pedagógicos. Os outros 50% compreendem a EJA como sendo uma etapa da educação, segmento ou apenas mencionaram que precisa ser repensada com base no público que vem frequentando-a atualmente. Eles apontam também os aspectos como classes heterogêneas, carga horária reduzida, não apontando uma definição consistente sobre a modalidade.

Após a exploração sobre a definição de EJA, analisamos agora a importância da formação continuada no espaço escolar, observando o como a gestão pedagógica pode contribuir para a melhoria deste processo. Para este fim, trazemos a percepção do grupo de coordenadores e de professores sobre o conceito de formação continuada, sua relação com o contexto escolar e com a gestão pedagógica. Além disso, buscamos um entendimento de quais são os saberes fundamentais para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

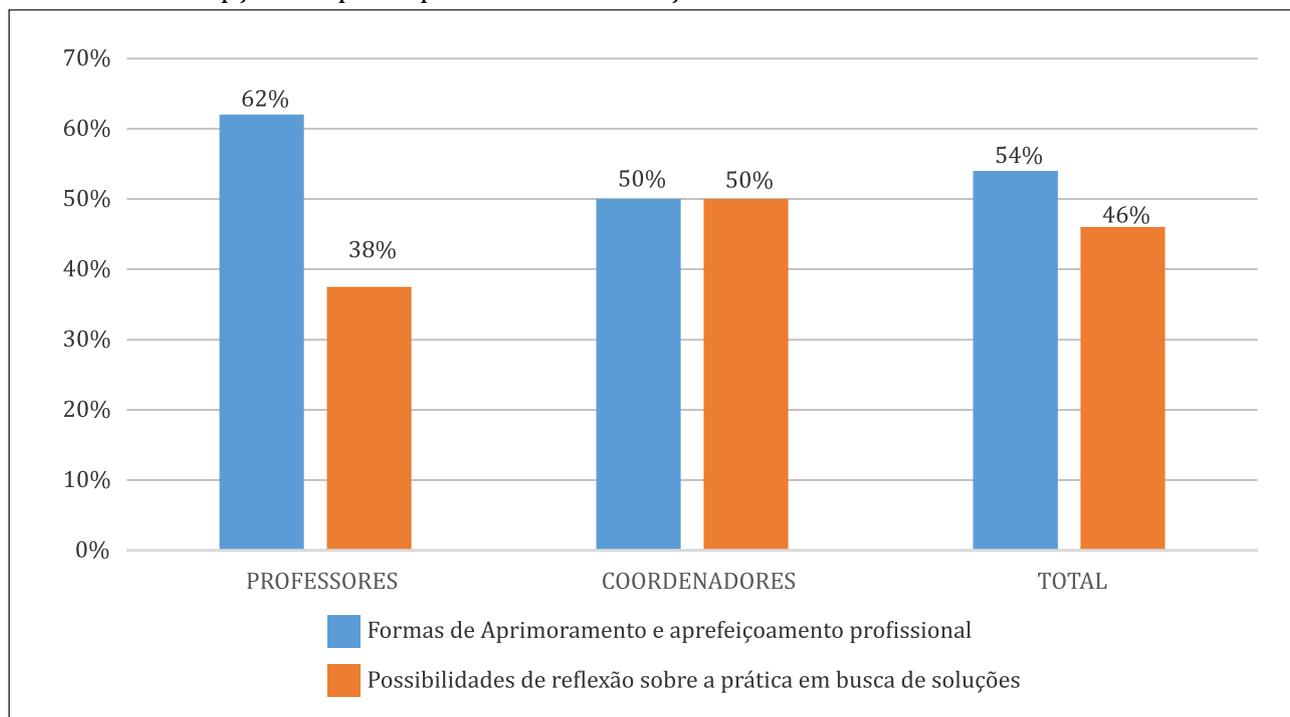
Para iniciarmos a discussão, dialogamos com os participantes sobre a compreensão que eles tinham sobre a formação continuada. Dentre as compreensões, após serem analisadas e sistematizadas, percebemos que duas dimensões se destacavam: que a formação continuada é representada pelas formas de aprimoramento e de aperfeiçoamento profissional, que são realizadas ao longo da vida profissional, em ambientes fora do contexto escolar; a segunda revelou que é toda possibilidade de reflexão sobre a prática em busca de possíveis soluções para as demandas institucionais, sendo desenvolvidas dentro do contexto da escola.

Constatamos pela leitura do gráfico 1, a seguir, que 62% dos professores percebem a formação continuada como toda forma de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, enquanto 38% consideram-na como sendo uma possibilidade de reflexão sobre

a prática pedagógica, à procura de soluções educacionais. Já os coordenadores apresentaram uma percepção muito equilibrada, com 50% indicando a primeira dimensão e 50% optando pela segunda.

Os sujeitos participantes do processo reflexivo, em sua totalidade, revelaram que, 54% concordam com a primeira definição e 46% com a segunda, conforme dados abaixo.

Gráfico 1: Concepção dos participantes sobre Formação Continuada.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, em 2019.

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

Essa definição leva, a priori, ao pensamento de que formação é discussão de teorias, pois, essas formas descritas pelos profissionais remetem a uma postura de sujeitos passivos, ouvintes, que estão no ambiente formativo para escutarem as ideias já pré-estabelecidas e que podem ser aplicadas. É

importante saber que a teoria fundamenta a prática pedagógica, sendo essencial para que o trabalho docente busque a eficiência e a eficácia. Contudo, destacamos que apenas a teoria em si, quando dissociada da reflexão sobre esta mesma prática, não terá efeito permanente, como defende Libâneo (2015), quando diz que é necessário um caminhar junto entre a teoria e a prática.

Já a segunda dimensão destacada pelos participantes da investigação, descrita como sendo uma reflexão sobre a prática, propõe uma ideia próxima da formação em serviço e foi relacionada às discussões feitas dentro do contexto escolar. Ela aborda questões cotidianas e que foram realizadas em roda de conversa, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola. Essa concepção é a que se aproxima da formação continuada

que propomos, uma que leve em conta as demandas particulares e peculiares de cada comunidade escolar, podendo ser liderada pela gestão pedagógica, para proporcionar mudanças educacionais efetivas na realidade institucional.

Entendemos que ambas as concepções estão relacionadas ao processo de formação continuada de um profissional da educação, seja ele professor ou coordenador pedagógico. Defendemos que essas propostas causam o efeito desejado quando cada sujeito participante efetive as mudanças individuais e coletivas, no ambiente institucional da escola, observando o contexto social e cultural onde vivem. Este significado converge com o que afirmam Freitas, Chacon e Girling (2012) quando consideram que esta possibilidade formativa gira em torno da atualização de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento de competências e de habilidades, sendo necessário considerar as mudanças sociais que ocorrem com o passar do tempo.

Essas compreensões participantes podem ser destacadas nas falas dos professores e dos coordenadores, a seguir, concretizando as concepções trazidas no gráfico, numa demonstração de que a formação continuada pode ter função e possibilidades diferentes.

É a formação que o coordenador poderia estar fazendo com a gente. Um dos papéis da coordenação é fazer isso. Pensando junto com a gente, fazendo discussão, proporcionando esses encontros dentro da escola. (P1, 2018)

É todo e qualquer curso que visa o aprimoramento dos conhecimentos de uma determinada área de modo que leve o profissional a se qualificar com foco na sua atuação. (P4, 2018)

Em minha opinião é o aperfeiçoamento dos saberes inerentes à prática do professor

com o objetivo de tornar seu conhecimento efetivo e assim promover o conhecimento significativo para o sucesso do alunado e como o nome já diz, essa formação deve ser contínua. (P7, 2018)

É tanta coisa. Para mim é retroalimentar o meu fazer. É retroalimentação. Mas o sujeito precisa estar aberto para isso, porque eu posso ter uma série de cursos e não estar aberta para esses cursos. Então eu não consigo me retroalimentar como profissional. A formação continuada para mim é como se fosse a energia que a gente precisa estar recarregando [...] (C8, 2018)

Eu entendo que a formação continuada do educador não é restrita ao espaço escolar, mas ela precisa ser privilegiada no espaço escolar. Não é restrita ao espaço escolar porque nós nos formamos no mundo, na vida no nosso cotidiano e nós temos a possibilidade como educadores de fazer essa busca pessoal, sermos sujeitos de nossa formação. Compreendo que a escola precisa se ocupar da formação continuada e precisa privilegiar isso. (C15, 2018)

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

Estabelecer metas de diálogo, organizar um espaço convidativo ao estudo, selecionar e disponibilizar materiais para leitura e, principalmente, ouvir as necessidades de todo o grupo, são ações que podem contri-

buir para o desenvolvimento da formação continuada. O coordenador é peça chave para que isto ocorra, pois, entendemos que priorizar estas atitudes favorecerá todo o processo educativo em formação.

Contudo, entendemos que apesar dos coordenadores e dos professores revelarem que acreditam no trabalho da gestão pedagógica como sendo responsável pela formação continuada, como um processo de mediação e possibilitador de momentos reflexivos, ainda ficou explícito na fala dos professores que a atuação do coordenador como organizador de momentos formativos não é uma prática efetivada no contexto da EJA, 75% dos professores afirmaram que não vivenciam estas ações em sua rotina, os outros 25% afirmaram que ocorrem, mas, de forma superficial. Este dado é bastante preocupante, pois demonstra uma vulnerabilidade na ação do coordenador, pela não efetivação das dimensões exigidas em sua atuação. Para compreender este fato é preciso considerar que o coordenador pedagógico é um agente transformador, articulador e formador dentro do espaço escolar. Com isso, ficamos com o seguinte questionamento: se ambos atores sabem que a formação continuada é necessária o que impede que aconteça na escola?

Vemos nos relatos a seguir a posição dos professores, em suas atividades de Coordenação - ACs quanto a esses impedimentos:

Infelizmente existem poucos momentos de formação continuada para a disciplina de ciências. Nas ACs sempre estamos ocupados preenchendo demandas que são inerentes a nossa atuação como notas, planejamento e outros, mas também dando conta de preencher formulários que a Secretaria de Educação inventa e que a Gerencia Regional cobra de forma incisiva, não restando tempo para a formação continuada. (P5, 2018)

Infelizmente, a estrutura atual da EJA não nos permite esses encontros de formação.

Quando conseguimos isso, o importante é perceber que eu não estou só e que posso aprender algo que ainda não sei e/ou melhorar o que já sei. (P8, 2018)

A estrutura da EJA trazida pelos professores, que não permite a realização dos encontros de formação semanais, é o fato da organização das aulas estar colocada com um tempo de 4h/aula diárias, sejam nos turnos diurnos ou noturno, sendo que neste tempo o professor está em sua grande parte em sala de aula, não sobrando espaço para que tenha encontros com o coordenador. A EJA Municipal, como apresentada anteriormente, encontra-se com uma diversidade de professores de diferentes áreas e que, para dar conta de sua carga-horária, atuam em múltiplas classes, em diferentes escolas. O horário fora de sala destes professores, e que pode ser utilizado com a atuação da gestão pedagógica, como preveem Amorim, Santos e Serrano (2012), resume-se a 4h/aula semanais, mas em grande parte são utilizados para o planejamento, ou como trouxe o professor P5, para atender as demandas burocráticas, como o preenchimento de cadernetas e de planilhas.

Diante da realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos, que é vivida atualmente, a realização de estratégias de discussões coletivas e/ou individuais ficaram escassas, mas não foram eliminadas, ainda existe espaço para que ocorram se bem planejadas. O que precisamos é de uma consciência e de um posicionamento efetivos em que sejam garantidos aos coordenadores as condições de atuação nas unidades escolares, dando-lhes as ferramentas necessárias para que a rotina de cada um não seja tomada por ações que não são de sua competência. Na observação participante realizada durante a pesquisa percebemos a falta de profissionais que desenvolvem

funções administrativas no ambiente das escolas investigadas. E que, por isso, os coordenadores são solicitados para suprirem esta ausência, negligenciando, assim, o seu fazer, fato que também ficou evidenciado nas falas de coordenadores.

Precisamos entender que, apesar das dificuldades a que estão expostos os profissionais da educação de Jovens e Adultos, os momentos de formação são fundamentais e devem, sim, acontecer. Como defende Campos (2014) é preciso não deixar as situações emergenciais atropelarem a rotina, para desenvolver um plano de ação prático, coeso e possível de ser aplicado, considerando as reais necessidades pedagógicas de cada contexto escolar e social. Defendemos que o planejamento e a atuação do coordenador pedagógico serva para fortalecer a sua prática educacional, com a organização das suas ações, tendo a consciência de sua função pedagógica dentro do contexto escolar, mantendo a sua atenção para o que de fato é de sua responsabilidade. Somente, desta forma, o trabalho coletivo participante pode ter vez no ambiente educador das instituições de ensino, valorizando-se o trabalho do professor e da gestão pedagógica para garantir o acesso, a permanência e um melhor desempenho educacional e social do aluno da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste estudo destacando o cumprimento do problema demarcado e do objetivo de investigar a importância da formação continuada no espaço escolar e como a gestão pedagógica pode contribuir para a efetivação qualificada deste processo. Constatamos que a ideia de formação continuada entre os profissionais que atuam na educação é dividida em duas dimensões, de que a formação continuada diz respeito as formas

de aprimoramento e de aperfeiçoamento, que são realizadas ao longo da vida profissional. E que pode ser considerada toda possibilidade de reflexão sobre a prática em busca de possíveis soluções para as demandas apresentadas pelo ambiente escolar. Foi percebido que esta formação pode acontecer tanto dentro quanto fora da escola.

Toda essa reflexão contribuiu para reafirmar que a formação é um processo contínuo que está relacionada a algo além de procedimentos adequados, envolve um conjunto de conhecimentos sociais, educacionais e culturais de cada comunidade escolar. Se não estivermos lidando com sujeitos dispostos a refletirem sobre o seu fazer, entendendo-se como profissionais incompletos e que exigem seu aperfeiçoamento, mesmo com a melhor das propostas, o efeito será nulo.

Concluímos destacando a complexidade da temática da formação continuada, que envolve a participação de professores e de coordenadores pedagógicos. Defendemos a continuidade dos trabalhos investigativos, visando encontrar possibilidades de formação dentro do espaço escolar, sem perder de vista o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo, os quais são formados, mas também formadores durante o percurso.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio; dos SANTOS, Carla L; Serrano, José Antonio. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-31, 2006.
- BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Hori-

zonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 93-102, 2006.

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

BRASIL. **Constituição (1988). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

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

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

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

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 23ª Reimpressão. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

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

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Meireiros de. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2005.

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

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

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

SERRANO, José Antonio. El maestro como artista: la formación reflexiva en educación puesta al día. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, p. 154-162, 2005.

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

TRUJILLO, Blanca; RAMOS, Juan Mario; SERRANO, José Antonio. **Encuentro de saberes. Formas de deliberar en educación**. México: UPN, 2012. ISBN: 978-607-413-247-2

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

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 06/05/2019