

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Érica Franco de Oliveira

**O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da
Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as
resistências possíveis**

Juiz de Fora

2021

Érica Franco de Oliveira

O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Franco de Oliveira, Érica.

O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora : andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis / Érica Franco de Oliveira. -- 2021.

196 p.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. coordenação pedagógica. 2. currículo. 3. EJA. 4. mediação curricular. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

Érica Franco de Oliveira

O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 03 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Mariana Cassab Torres – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Elita Betânia de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Enio José Serra dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico essa dissertação à minha amada mãe,
que com muito amor e empenho, me ensinou o
valor da educação.

AGRADECIMENTOS

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 8).

À minha querida mãe, Eunice, pela presença amorosa em todos os momentos de minha vida.

Ao amado companheiro Renato, pelo amor, o colo, a compreensão, o apoio, a paciência e a generosidade.

Ao meu amado filho Pedro, pela alegria, o amor, a ajuda e por me colocar sempre em movimento, na busca por outras respostas e caminhos.

À amiga Conceição, pelo apoio constante, as trocas, o afeto, a torcida, os "puxões de orelha", as "marmotas" e as alegrias.

Aos amigos, familiares e colegas, pelos sonhos compartilhados, a alegria e o desejo sincero de vitória.

À querida orientadora "ensinante", Prof^ª. Dr^ª. Mariana Cassab, pela partilha do conhecimento, a alegria do convívio e o amor da insistência.

Às amigas do GRUPPEEJA pela busca coletiva e o compartilhamento de saberes.

Aos amigos da Secretaria de Educação pelas trocas de conhecimentos e incentivos.

Às coordenadoras pedagógicas e aos coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, pela generosidade, disponibilidade e valorosas contribuições na andarilhagem pelo extenso questionário e longa entrevista.

À Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Elita Betânia de Andrade Martins e Prof. Dr. Enio José Serra dos Santos, pelas excelentes e fundamentais contribuições e indicações à pesquisa.

Aos professores do PPGE pelos saberes e conhecimentos discutidos, e ensinados aprendidos.

Às mulheres e aos homens, de ontem e de hoje que lutaram e lutam, de diferentes modos, para fazer desse mundo um lugar menos feio e injusto. Especialmente, àquelas que me inspiraram com a força de seu trabalho poético ao longo dessa andarilhagem.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional'. (FREIRE, 1997, p. 8)

RESUMO

Essa pesquisa buscou compreender a mediação curricular da Educação de Jovens e Adultos que as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora realizam. Assim, a compreensão de como as próprias coordenadoras percebem seu trabalho educativo e a mediação curricular, suas concepções acerca do currículo da EJA e dos educandos jovens e adultos da classe trabalhadora, bem como as estratégias e resistências que produzem para mediar o currículo foram perscrutadas. A base teórico-metodológica foi a teoria crítica de currículo, a partir de Gimeno Sacristán (2000), Miguel Arroyo (2013) e Paulo Freire (1983, 1997, 2001). A compreensão dos condicionantes do trabalho educativo de mediação curricular envolveu perpassar pelo contexto social, político, econômico e educacional mais amplo, por documentos curriculares que orientam a EJA em Juiz de Fora, pela história profissional e pelas funções da coordenadora pedagógica. A análise dos dados, obtidos através de questionário e entrevista semiestruturada, revelou que, mesmo diante de vários condicionantes que limitam seu trabalho educativo, as coordenadoras pedagógicas da EJA produzem estratégias e resistências para realizar a mediação do currículo e contribuir para a construção de práticas de ensino aprendizagem que dialoguem com as realidades e as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, currículo, EJA, mediação curricular.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender la mediación curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos realizada por los coordinadores pedagógicos de la Red Municipal de Educación de Juiz de Fora. Así, se examinó la comprensión de cómo los propios coordinadores perciben su labor educativa y mediación curricular, sus concepciones sobre el currículo de EJA y los estudiantes jóvenes y adultos de la clase trabajadora, así como las estrategias y resistencias que producen para mediar el currículo. La base teórico-metodológica fue la teoría curricular crítica, partiendo de Gimeno Sacristán (2000), Miguel Arroyo (2013) y Paulo Freire (1983, 1997, 2001). Comprender las condiciones del trabajo educativo de mediación curricular implicó atravesar el contexto social, político, económico y educativo más amplio, a través de documentos curriculares que orientan a EJA en Juiz de Fora, a través de la trayectoria profesional y funciones del coordinador pedagógico. El análisis de los datos, obtenidos a través de un cuestionario y entrevista semiestructurada, reveló que, a pesar de varias limitaciones que limitan su labor educativa, los coordinadores pedagógicos de EJA producen estrategias y resistencias para llevar a cabo la mediación del currículo y contribuir a la construcción de prácticas docentes enseñanza y aprendizaje que dialogan con las realidades y necesidades de los trabajadores jóvenes y adultos.

Palabras clave: coordinación pedagógica, currículo, EJA, mediación curricular.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Esquema interpretativo do sistema curricular	40
Gráfico 1	Graduação das coordenadoras pedagógicas da EJA segundo a categoria administrativa das IES, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020...	106
Quadro 1	Formação em cursos de pós-graduação das coordenadoras pedagógicas da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020	108
Quadro 2	Tempo (anos) de experiência como coordenadoras pedagógicas e coordenadoras pedagógicas da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020.....	112
Gráfico 2	Motivo que levou as coordenadoras pedagógicas a trabalharem na EJA, Rede Municipal de Juiz de Fora, 2019/2020	115
Gráfico 3	Sentido de adequação entre o tempo de trabalho desenvolvido na escola e as funções das coordenadoras pedagógica da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População de 15 anos ou mais não alfabetizada, Brasil, 1996, 2001, 2006, 2011, 2016, 2018	65
Tabela 2	Matrícula da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2007 a 2020	69
Tabela 3	Taxa de alunos da EJA do ensino fundamental presencial por faixa etária, Rede Municipal de Juiz de Fora, 2020	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CCT	Cargo de Caráter Transitório
CESU	Centro de Ensino Supletivo
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CFP	Centro de Formação do Professor
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONG	Organização Não Governamental
PCEJA	Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PT	Partido dos Trabalhadores
SE/JF	Secretaria de Educação de Juiz de Fora
SEJA	Supervisão de Jovens e Adultos
SGEDE	Supervisão de Gestão de Dados Escolares
SisLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	Andarilhagens teórico-metodológicas	23
2.1	As teorias críticas de currículo	26
2.2	A mediação do currículo	45
2.3	Os instrumentos de pesquisa	52
3	Andarilhagens pelo contexto social, educacional e curricular: a educação de jovens e adultos trabalhadores	55
3.1	O contexto social, econômico, político e educacional	56
3.2	O contexto social e educacional juiz-forano	67
3.3	A política curricular da EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora	72
4	Andarilhagens pelo trabalho da coordenadora pedagógica	84
4.1	A profissão e a formação da coordenadora pedagógica	84
4.2	As atribuições da coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.....	92
5	Andarilhagens com as coordenadoras pedagógicas da EJA: rumo à compreensão da mediação curricular	105
5.1	A formação e a experiência profissional das coordenadoras pedagógicas da EJA	106
5.2	A compreensão das coordenadoras pedagógicas da EJA acerca de seu próprio trabalho: funções e limites.....	116
5.3	As concepções acerca do currículo da EJA e dos educandos jovens e adultos trabalhadores	137
5.4	A mediação do currículo da EJA: estratégias e/ou resistências	152
6	CONCLUSÃO	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – Questionário.....	186
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	192

INTRODUÇÃO

Aninha e suas pedras
 Não te deixes destruir...
 Ajuntando novas pedras
 e construindo novos poemas.
 Recria tua vida, sempre, sempre.
 Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
 Faz de tua vida mesquinha
 um poema.
 E viverás no coração dos jovens
 e na memória das gerações que hão de vir.
 Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
 Toma a tua parte.
 Vem a estas páginas
 e não entres seu uso
 aos que têm sede.
 (CORALINA, Cora¹; 2008)

Paulo Freire foi o educador andarilho, o disseminador de esperança, o cultivador de sonhos e utopias. Em suas andarilhagens, ensinou e aprendeu com os oprimidos, adultos trabalhadores, alfabetizados e não alfabetizados, do campo e da cidade; esteve em diferentes países da América Latina, da África e da Europa, sempre ensinando e aprendendo com os oprimidos e os diversos autores, com os quais dialogou em suas falas e escritos. E foi assim, de andarilhagem em andarilhagem, que construiu sua vasta obra, tornando-se referência no campo da educação, no Brasil e em vários países. Por essa razão, me atrevi à ousadia de tomar emprestada a palavra andarilhagem para apresentar o percurso dessa pesquisa. Para além disso, essa investigação situa-se no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja teoria e prática pedagógica referencia-se na pedagogia Freiriana, nascida no trabalho de Paulo Freire na/com a educação popular. A educação dos jovens e adultos trabalhadores é o campo de trabalho dos sujeitos dessa pesquisa, que busca compreender uma de suas práticas educativas em torno do currículo escolar. Em outras palavras, essa pesquisa busca compreender como a coordenadora pedagógica² da rede municipal de ensino de Juiz de Fora

¹ Embora tenha começado a escrever aos 14 anos, a poetisa e contista Cora Coralina (1889-1985) conseguiu publicar seu primeiro livro apenas aos 75. Nascida na cidade de Goiás, a escritora estudou apenas até a 3ª série, enfrentou o conservadorismo, o machismo e muitas dificuldades financeiras. Após o reconhecimento tardio de sua obra, participou de várias conferências, recebeu o título de Doutor Honoris Causa da UFG e foi nomeada pela Academia Goiânia de Letras.

² Por que usar coordenadora pedagógica ao invés de coordenador pedagógico como comumente se usa? Porque com o uso do feminino busco afirmar que as mulheres compõem majoritariamente o quadro do magistério na rede municipal, em especial o quadro de coordenadoras pedagógicas.

realiza a mediação do currículo da Educação de Jovens e Adultos juntos às professoras e aos professores.

Mas o que motivou essa escolha? Para responder esta questão, volto-me às andarilhagens feitas em minha formação e constituição profissional. Comecei a trabalhar com e na educação ainda muito jovem. No Ensino Médio, optei por fazer o curso de Magistério para ter uma profissão que tornasse possível minha empregabilidade em menor tempo hábil e por me motivar com a ideia de contribuir com a aprendizagem de alguém. Assim, formei-me em 1997 e em 1999 comecei a trabalhar como recreadora em uma creche da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) situada em um bairro periférico de Juiz de Fora. Em 2002, fui aprovada em concurso público para um cargo técnico administrativo na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora. Na Superintendência, fui incentivada por colegas, às quais sou grata, a cursar Pedagogia e assim o fiz de 2003 a 2007 no período noturno na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi durante a graduação que tive o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos através de uma disciplina ministrada pelo Prof. Pós-Dr. Rubens Luiz Rodrigues e também durante a realização do estágio na EJA. Embora tivesse interesse, não tinha disponibilidade para participar de grupos de estudos durante a graduação, por trabalhar 40 horas semanais.

Concluí o curso de Pedagogia no mês de agosto e em dezembro do mesmo ano fui chamada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, após aprovação em concurso público. Cheguei em uma escola da zona norte da cidade, sem nenhuma experiência, para coordenar o trabalho pedagógico com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma instituição que à época tinha a maioria das professoras efetivas e lotadas na mesma escola há alguns anos. Tateando naquele espaço fui buscando na relação com a diretora e o vice-diretor, as secretárias, as funcionárias da cozinha e da limpeza, as professoras, os educandos e as educandas e suas famílias, e nos registros escritos que encontrava estabelecer formas de dar conta das inúmeras demandas que me eram trazidas a todo momento. Algumas conseguia atender e tantas outras, não. Resolver questões disciplinares era constante.

Além disso, muitas conversas com as professoras e as famílias giravam em torno das dificuldades de aprendizagem dos educandos. O planejamento e a condução das reuniões pedagógicas eram extremamente desafiadores, dado meu desejo de tratar de assuntos que fossem, de fato, relevantes para o dia a dia das professoras e da escola, e devido ao anseio de que as professoras se engajassem nas discussões e nas atividades propostas. A discussão sobre o currículo, embora nem sempre assim nomeada, estava presente na maioria das vezes, seja

para pensar em algum projeto temático para as turmas, seja para decidir o que seria ensinado em que ano (série) nas diferentes disciplinas curriculares. Nesses momentos ficava claro o embate entre um certo desejo ou necessidade de inovação e um certo apego ou segurança ao que já estava estabelecido e era feito. Os educandos e educandas que, ao nosso ver, apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento e aqueles com deficiência geravam discussões frequentes na busca por alternativas de atendimento às suas necessidades. Outra questão com a qual nos ocupávamos era o processo avaliativo, seus registros e os Conselhos de Classe.

Todas essas demandas eram acompanhadas por uma enorme frustração em não dar conta daquilo que eu entendia ser o mais importante no meu trabalho: mediar uma proposta pedagógica e curricular consoante àquela realidade. Parte, em função das situações emergenciais que apareciam a todo momento, e parte por não possuir conhecimentos teóricos e práticos que me respaldassem para dar conta de minhas atribuições mais relevantes. Sendo assim, levou tempo para que me sentisse mais segura com o desempenho de minhas funções e conseguisse estabelecer uma relação de maior confiança com as professoras, os educandos e educandas e suas famílias.

Em julho de 2009 terminei minha primeira especialização em Psicopedagogia. E a partir do segundo semestre, comecei a trabalhar como tutora a distância do curso de Pedagogia da UFJF. Quis muito passar por essa experiência por acreditar que ela me reaproximaria do ambiente acadêmico e das discussões ali realizadas. Aprendi bastante com esse trabalho, pois as disciplinas eram organizadas pelo grupo de tutoras junto com a professora e tínhamos que mediar as discussões junto aos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem. Na tutoria, novamente tive contato com a EJA, pois éramos responsáveis pela disciplina de estágio supervisionado que previa um semestre nesta modalidade de ensino. Pude estudar textos sobre o campo e me aproximar das práticas das escolas a partir dos relatos das graduandas e graduandos. Essa experiência, que considero de trabalho e formação, durou até o final de 2015.

Concomitantemente, no ano de 2010, após aprovação em concurso público, comecei a trabalhar como professora dos anos iniciais em outra escola da rede municipal. Durante aproximadamente seis anos, ministrei aulas de matemática para turmas do quinto ano de uma escola municipal mais próxima à região central da cidade. Aprendi muito na busca por reaprender conteúdos escolares e desenvolver metodologias de ensino que atendessem as diferentes necessidades dos educandos.

No ano de 2012, pela necessidade de reduzir minha carga horária de trabalho, cheguei à coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Como na EJA uma mesma coordenadora atendia duas ou três escolas num mesmo cargo, era possível que eu atendesse apenas uma trabalhando 50% de minha carga horária, ou seja, 11 horas semanais. E qual não foi minha surpresa ao ver que o perfil dos alunos da EJA era muito diferente daquele que eu ouvira falar em meus contatos anteriores com a modalidade? Naquela escola, a maioria dos alunos era adolescente e jovem e apenas uma pequena parte era adulta ou idosa e estes concentravam-se na turma multisseriada de Fase I a Fase IV (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental). As outras duas turmas eram bisseriadas, uma com as fases V e VI (6º e 7º anos do Ensino Fundamental) e outra com as fases VII e VIII (8º e 9º anos do Ensino Fundamental). Muitos daqueles adolescentes e jovens eram alunos oriundos do diurno da própria escola, que por sucessivas reprovações ou evasão haviam completado a idade mínima para frequentar a EJA de anos finais, isto é, quinze anos.

Assim sendo, me vi diante de um novo desafio: aprender a lidar com adolescentes, jovens, adultos e idosos que já haviam experienciado diferentes relações com a escola, em sua maioria conturbadas, seja em um passado recente ou longínquo. Além disso, passei a trabalhar com um novo grupo de professores, a maior parte dos anos finais; e precisei entender a organização pedagógica e curricular da EJA. Contudo, só dispunha de três noites semanais para realizar esse trabalho e nem sempre podia contar com a presença da direção escolar no mesmo horário, ficando responsável pela escola. Para me ajudar nesse aprendizado, em 2013 comecei a participar de um grupo de estudos no Centro de Formação do Professor (CFP) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) sobre a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA) da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, documento que visa orientar o currículo da EJA nas escolas municipais e havia sido publicado em 2012.

Outra dificuldade que enfrentava na EJA era conseguir reunir em um mesmo momento as professoras e os professores para planejar coletivamente o currículo, tratar dos desafios de nosso cotidiano e avaliar o trabalho realizado, pois os docentes tinham seus cargos divididos com o ensino “regular” na própria escola ou em outras escolas e, muitas vezes, não conseguiam participar da reunião pedagógica comigo. Desse modo, conseguia conversar com algumas professoras que se reuniam no mesmo horário para planejar as atividades de “alternância de estudos” e “culminância de estudos” e tentava conversar com os professores individualmente antes do início das aulas ou na hora do intervalo ou durante alguma janela entre suas aulas.

Em 2014, foi oferecida, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – dentro do Programa Escola de Gestores do Governo Federal, uma especialização em coordenação pedagógica para as coordenadoras da rede municipal. Inscrevi-me e comecei a cursá-la no mesmo ano. Afetada pelas questões da EJA, quis fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o papel da coordenadora pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, estive novamente envolvida pelas discussões teóricas relacionadas à modalidade. A especialização foi concluída no ano de 2015, mesmo ano em que fui convidada, pela então Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais da SE, para compor a equipe do Comitê de Acompanhamento Pedagógico (COMAPE) para fazer o acompanhamento pedagógico das escolas que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos. Esse comitê reunia-se semanalmente na SE/JF para análise das questões trazidas pelas técnicas que visitavam as escolas e para estudo e planejamento das ações pedagógicas. Nessa função, fui orientada a visitar algumas escolas que oferecem EJA e ali pude conhecer, ainda que brevemente, diferentes realidades e sujeitos da EJA da rede municipal de ensino.

No final do mesmo ano, com a mudança da gestão municipal, o comitê foi desfeito e fui encaminhada para trabalhar na Supervisão de Jovens e Adultos (SEJA) do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da SE/JF. A supervisão, embora seja referência sobre as questões da EJA, não atua somente com essa modalidade de ensino, mas atende determinadas escolas do município a partir da região geográfica em que se situam e possui uma extensa demanda de trabalho burocrático. Minha experiência na SE/JF me possibilitou enxergar a EJA sob uma perspectiva macro do sistema de educação e aguçou ainda mais o desejo de ampliar meus conhecimentos sobre a modalidade de ensino. Atualmente, continuo trabalhando na Secretaria de Educação, porém na Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, na qual atuo com a formação de coordenadoras pedagógicas, professores e professoras, questões atinentes às avaliações externas e outras.

Objetivando retomar os estudos acadêmicos e me aprimorar profissionalmente, no ano de 2017 participei do processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF intencionando analisar como o currículo da EJA vem sendo construído nas escolas municipais de Juiz de Fora. As reflexões teóricas propiciadas pelas disciplinas cursadas no Mestrado, pela participação no GRUPPEEJA – Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudo da Educação de Jovens e Adultos, pelas orientações da Prof.^a Dr.^a Mariana Cassab e pelos estudos que empreendi, ampliaram meu olhar para as discussões sobre a EJA,

seus sujeitos e seu currículo, ao mesmo tempo que me fizeram direcionar a pesquisa para um objeto específico.

Desse modo, ao rememorar minha formação acadêmica e profissional e minhas experiências no trabalho educativo, percebo melhor as razões subjetivas e objetivas que me levaram em busca da compreensão de como a coordenadora pedagógica realiza a mediação do currículo da Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora. Conforme anuncia Freire (1983, p. 38), “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”. Assim, esse estudo se constituiu a partir de minhas condições subjetivas e objetivas enquanto pesquisadora iniciante e da análise das condições subjetivas e objetivas dos sujeitos da pesquisa: as coordenadoras pedagógicas da EJA da rede municipal de Juiz de Fora.

Cabe esclarecer que, nessa investigação, a coordenadora pedagógica é considerada, uma educadora, que realiza, junto com os professores e as professoras, o trabalho educativo. Ao discorrer sobre o papel do orientador pedagógico³ no contexto brasileiro, Saviani (1985, p. 193) considera que

o orientador é antes de tudo um educador, isto significa que a finalidade que ele cumpre através da sua ação é uma finalidade educativa. Conseqüentemente, para que ele cumpra adequadamente sua função, é necessário que tenha constantemente presente a sua característica de educador. (SAVIANI, 1985, p. 193)

Porém, para que a coordenadora pedagógica cumpra seu papel político de educadora, Saviani (1985, p. 214) defende que sua atenção deve ser dada à “qualidade efetiva do ensino”. Portanto, a coordenadora pedagógica deveria ser “alguém que discutisse os conteúdos, que não os considerasse indiferentes (porque não existem conteúdos indiferentes); alguém que fosse um organizador do processo de ensino; alguém que realmente fosse o conscientizador” (SAVIANI, 1985, p. 214). Logo, Saviani (1985) sustenta que a função educativa tenha centralidade no trabalho da coordenadora pedagógica.

A mediação do currículo configura-se como uma das muitas funções da coordenação pedagógica na escola, dentre as quais destaco: a mediação do projeto político pedagógico e dos processos de ensino aprendizagem e avaliação; e apoio ao trabalho educativo dos

³ Nesta pesquisa, o profissional “orientador pedagógico”, ao qual Saviani se refere, será considerado como o coordenador pedagógico. Esta substituição é plausível, pois na rede municipal de ensino de Juiz de fora e em outras redes de ensino do Brasil, o cargo de coordenador pedagógico suprimiu os cargos de supervisão escolar e orientação educacional conjuntamente.

professores. Todas essas atribuições se dão em meio à relação com as professoras e os professores, a direção escolar, os educandos e as educandas, as famílias e os demais funcionários da escola (JUIZ DE FORA, 2005; 2007a; 2012a).

Portanto, a mediação curricular realizada pela coordenadora pedagógica deve pautar-se na reflexão e no diálogo permanente com o corpo docente e discente para que, a partir da realidade da escola e dos educandos, sejam definidos os conhecimentos escolares e as metodologias de ensino que irão compor o currículo escolar da educação dos jovens e adultos trabalhadores. Todavia, sabemos que no contexto da sociedade capitalista, as condições para o trabalho da coordenação pedagógica não estão dadas. Pelo contrário, o trabalho de mediação curricular se realiza em meio aos condicionantes que o sistema educacional, social, político e econômico produz.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta um caráter inovador ao tratar sobre um campo de atuação – a mediação curricular – da coordenação pedagógica pouco evidenciado nas pesquisas sobre esse agente educativo. Além disso, o estudo destaca um sujeito educativo pouco mencionado nas pesquisas do campo curricular. Sem desconsiderar que o professor é o agente principal e mais imediato no processo de mediação curricular, interessa-me perceber as intervenções que a coordenadora pedagógica consegue realizar junto aos professores e às professoras ao mediar o currículo da EJA. Outro elemento que acrescenta ineditismo a essa investigação é o direcionamento do olhar para uma modalidade de ensino – a Educação de Jovens e Adultos –, muitas vezes, negligenciada nas políticas educacionais, especialmente, a partir da perspectiva dos sujeitos que nela e com ela trabalham.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passa a ser considerada uma modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 devendo, portanto, serem respeitadas suas especificidades⁴ e sendo “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria [...]”, conforme versa o artigo 37 da referida lei. A garantia, ao menos no texto da lei, do direito à educação negado historicamente aos jovens e adultos que por razões diversas não puderam frequentar ou concluir os estudos na idade considerada adequada consubstancia a necessidade de uma organização administrativa e pedagógica que atenda às necessidades e aos anseios dos sujeitos da EJA. Desse modo, para Soares, Silva e Soares (2015, p. 8)

⁴ Soares, Silva e Soares (2015, p. 7), definem especificidade “como a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Portanto, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade”.

a diversidade dos sujeitos da EJA implica numa proposta curricular exclusivamente pensada para este sujeito visto sua heterogeneidade. De maneira que os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores sejam adequados para atender suas demandas específicas.

Portanto, atender às especificidades desta modalidade passa, invariavelmente, por pensar um currículo próprio para a Educação de Jovens e Adultos. Para Arroyo (2013, p. 13), “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Coadunando com a afirmação de Sacristán (2000, p. 32) de que o currículo “é a expressão da função socializadora da escola”, faz-se importante refletir sobre as necessidades próprias dos sujeitos da EJA para que este currículo seja construído. Essa construção curricular se dá fora e dentro da escola, em comunidades acadêmicas, como políticas de Estado ou governo no âmbito federal, estadual e municipal, e na relação entre diretores escolares, coordenadoras pedagógicas, professores e professoras, educandos e educandas. Portanto, o currículo é uma construção social, histórica e cultural na qual não há neutralidade, mas seleções feitas por diferentes sujeitos em diversas instâncias intencionando formar determinada sociedade (SACRISTÁN, 2000).

Assim, diante do objetivo principal de compreender como a coordenadora pedagógica medeia o currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores, essa pesquisa também se guiou por objetivos específicos em busca de compreender:

- como a coordenadora pedagógica da EJA percebe seu próprio trabalho, suas funções e os limites de sua prática;
- qual(is) concepção(ões) acerca do currículo da EJA e visões sobre os educandos jovens e adultos trabalhadores orientam a mediação curricular que a coordenadora pedagógica realiza;
- diante dos desafios em mediar o currículo da EJA, quais estratégias e/ou resistências a coordenadora pedagógica produz.

Desse modo, a fim de atingir os objetivos apresentados, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi teórica e metodologicamente fundamentada em autores como Sacristán (2000), Arroyo (2013) e Freire (1983, 1997, 2001). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: questionário digital destinado a todas as coordenadoras pedagógicas da EJA e entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas. O questionário visou fornecer dados gerais sobre as coordenadoras pedagógicas que atuam na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, tais como formação, atuação profissional e alguns aspectos de sua

experiência na EJA. Por sua vez, a entrevista semiestruturada forneceu dados mais detalhados sobre o trabalho educativo e a mediação do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores que a coordenadora pedagógica realiza.

Assim, a primeira andarilhagem, expressa no segundo capítulo, visa apresentar as bases teórico metodológicas da pesquisa, discorrendo sobre a teoria crítica do currículo, a compreensão de mediação curricular e os instrumentos adotados nessa investigação. Dessa maneira, autores como Gimeno Sacristán (2000), Miguel Arroyo (2013) e Paulo Freire (1983, 1997, 2001) são acionados.

A segunda andarilhagem, capítulo três, desvela o contexto social, político, econômico e educacional brasileiro a partir das políticas neoliberais. Documentos curriculares e dados estatísticos sobre a Educação de Jovens e Adultos foram perscrutados na tentativa de compreensão do contexto da pesquisa e dos condicionantes que limitam a prática de mediação curricular efetuada pela coordenadora pedagógica da EJA. A compreensão desse contexto é fundamental para a compreensão não só dos condicionantes que marcam as relações sociais em nossa sociedade, mas também para entender a realidade que conforma as condições concretas de existência da classe trabalhadora e suas visões de mundo. Desse modo, essa compreensão nos ajuda a perceber além dos condicionantes, as possibilidades, as alternativas, as resistências possíveis para a transformação desse quadro social.

Na terceira andarilhagem, capítulo quatro, a constituição da profissão da coordenadora pedagógica no Brasil e em Juiz de Fora foi analisada, bem como documentos que visam orientar o trabalho educativo e determinar as funções dessa profissional na Rede Municipal de Juiz de Fora. A compreensão desse cenário faz-se importante para perceber as atribuições e os limites impostos à realização do trabalho educativo de mediação curricular que a coordenadora pedagógica efetua.

Na quarta e última andarilhagem, capítulo cinco, apresento a análise dos dados da pesquisa obtidos nos questionários e nas entrevistas feitas com as coordenadoras pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, isto é, a compreensão das coordenadoras sobre seu próprio trabalho, as concepções sobre a EJA, seu currículo e seus educandos, e quais são as estratégias e resistências que essas profissionais adotam para mediar o currículo da modalidade.

2 Andarilhagens teórico-metodológicas

Ensinamentos

ser invisível quando não se quer ser
é ser mágico nato

não se ensina, não se pratica, mas se aprende
no primeiro dia de aula aprende-se
que é uma ciência exata

o invisível exercita o ser “zero à esquerda”
o invisível não exercita a cidadania
as aulas de emprego, casa e comida
são excluídas do currículo da vida

ser invisível quando não se quer ser
é ser um fantasma que não assusta ninguém.
quando se é invisível sem querer
ninguém conta até dez
ninguém tapa ou fecha os olhos
a brincadeira agora é outra
os outros brincam de não nos ver

saiba que nos tornamos invisíveis
sem truques, sem mágicas,
ser invisível é uma ciência exata
mas o invisível é visto no mundo financeiro
é visto para apanhar da polícia
é visto na época das eleições
é visto para acertar as contas com o leão
para pagar prestações e mais prestações
é tanto zero à esquerda que o invisível
na levada da vida soma-se
a outros tantos zeros à esquerda
para assim construir-se humano.

(RIBEIRO, Esmeralda⁵; 2006)

Realizar uma pesquisa na área de Ciências Humanas não é tarefa simples, especialmente no campo da educação, pois envolve andarilhar por diferentes perspectivas teóricas, buscar entrelaçamentos entre saberes diversos e, sobretudo, fazer escolhas nesse vasto universo conceitual e metodológico. Portanto, as seleções teórico-metodológicas feitas nesta pesquisa foram atravessadas por minha experiência profissional, pelas lentes pelas quais enxergo o mundo, por variados conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas do PPGE, no GRUPPEEJA, nos encontros de orientação com a Prof^a. Mariana Cassab e nas diversas

⁵ Esmeralda Ribeiro é uma jornalista e escritora, nascida em São Paulo em 1958. Participa do grupo literário afro-brasileiro Geração Quilombhoje desde 1982 e é responsável, junto com Márcio Barbosa, pela publicação dos Cadernos negros. Seus escritos expressam sua militância no combate ao racismo e pelo espaço da literatura negra - em especial, da literatura da mulher negra.

leituras e aprofundamentos que fiz no decurso desta investigação, cujo objetivo geral foi compreender como a coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora realiza a mediação do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Para Gatti (2007, p. 23), “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Assim sendo, o primeiro movimento foi andarilhar com pesquisadores que contribuíram com o delineamento dos caminhos teórico-metodológicos que melhor dialogassem com a questão inicial da pesquisa. Nesse sentido, busquei entrelaçar pressupostos teórico-metodológicos abordados por pesquisadores como Gatti (2007), Minayo (2012), Manzini (2012), Ribeiro e Gessinger (2018), Luna (1988) e Triviños (1987), com os saberes produzidos por autores identificados com as teorias críticas do currículo, como Gimeno Sacristán (2000) e Miguel Arroyo (2007, 2011, 2013, 2014, 2015). Desse modo, o trabalho de forjar os questionamentos do estudo, a produção da empiria a partir da fabricação de dispositivos metodológicos próprios e o processo de análise se dão em meio às contribuições teóricas do campo do currículo na busca de uma hermenêutica que dialogue com o pensamento de Paulo Freire (1980, 1983, 1985, 1989, 1995, 1997, 2001, 2011). Assim como Freire, Arroyo trouxe contribuições fundamentais para pensar a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Gatti (2007, p. 10), o conhecimento produzido pela pesquisa relaciona-se a “critérios de escolha e interpretação de dados”. Estes critérios são variados, “cada pesquisador com seus problemas tem que criar seu referencial de segurança. Não há um modelo de pesquisa científica, como não há ‘o’ método científico para o desenvolvimento da pesquisa” (GATTI, 2007, p. 11). Para Luna (1988, p. 74), o referencial teórico de um pesquisador funciona como “um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”. Nesse sentido, o esforço foi construir uma andarilhagem própria na escolha do referencial teórico-metodológico que apontasse as indagações e as alternativas possíveis para a condução dessa investigação, preservando o rigor exigido pela pesquisa científica.

Assim, à medida que o referencial teórico foi sendo andarilhado, outras indagações passaram a compor o foco da pesquisa, na tentativa de entender os fatores diversos que, como veremos adiante, exercem influência sobre a constituição do currículo escolar. Por ora, cabe anunciar que no processo de compreensão da mediação curricular praticada pela coordenadora pedagógica, busquei compreender: como a coordenadora pedagógica da EJA compreende seu próprio trabalho, quais funções evidencia e quais limites se colocam em seu dia a dia? Quais concepções acerca do currículo da EJA e dos jovens e adultos da classe trabalhadora orientam

a mediação curricular realizada? Diante dos desafios enfrentados, quais são as alternativas criadas pela coordenadora pedagógica ao mediar o currículo da modalidade?

Desse modo, as perguntas que orientam a investigação evidenciam que o verbo compreender mostra-se central em uma pesquisa de cunho qualitativo. Esse caráter próprio da pesquisa qualitativa demanda atenção à subjetividade dos sujeitos envolvidos no estudo e às contradições presentes no contexto de produção da empiria. Consoante com essa assertiva, Minayo (2012, p. 623) esclarece que

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos de poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

Sendo assim, uma pesquisa qualitativa que se realiza no campo da Educação envolve uma série de elementos que se relacionam entre si e complexificam a interpretação do objeto da análise. Gatti (2007, p. 13) pondera que “este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança”. Logo, a compreensão da mediação curricular efetuada pela coordenadora pedagógica na EJA é uma questão multifacetada, pois envolve uma aproximação com o trabalho de um sujeito social – coordenadora pedagógica – que, na relação, com outros sujeitos sociais – professores, diretores, vice-diretores, educandos, mães, comunidade escolar – e com o contexto escolar, educacional, social, econômico, político e cultural mais amplo intervém na construção de um artefato social – currículo – para uma modalidade específica da educação – a Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora.

No entanto, a complexidade do fenômeno, a clareza de não haver uma resposta pronta para o problema evidenciado, a compreensão de que a construção do currículo é um aspecto central no processo de ensino e aprendizagem e que, portanto, a mediação curricular é uma função primordial no trabalho da coordenadora pedagógica da EJA, qualificaram o esforço realizado nessa investigação. De acordo com Sacristán (2000), não há na escola muitos temas e problemáticas educativas que se realizem apartadas das questões relacionadas à organização e ao desenvolvimento curricular. Isso significa que o currículo se configura como um núcleo temático-estratégico para analisar a prática pedagógica, é a expressão da função social e cultural da escola. É o território disputado no qual se movem os sujeitos sociais diversos que mediante condições concretas põem a termo certos projetos de sociedade.

Em vista disso, a andarilhagem com autores do campo das teorias críticas de currículo e da educação de adultos foi fundamental para a construção de uma base conceitual, metodológica e analítica que me guiasse na compreensão do fenômeno, assumindo-se a parcialidade heurística e política intrínseca a esta escolha. Logo, na seção seguinte apresentarei a concepção de currículo adotada na pesquisa, a compreensão de como se dá a construção desse artefato e sua relação com a mediação curricular praticada pela coordenadora pedagógica e com a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

2.1 As teorias críticas de currículo

Ao longo do tempo, as acepções de currículo sofrem variações em função dos determinantes sociais, políticos e econômicos e, conseqüentemente, das lentes teóricas utilizadas para a construção e a análise desse artefato social e cultural. As diferentes concepções curriculares influenciam as políticas curriculares, as práticas de ensino aprendizagem e direcionam a análise empreendida pelos pesquisadores do campo. Segundo Sacristán (2000, p. 38), “as teorias sobre o currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação”.

A teoria crítica tem suas bases nas denominadas teorias da correspondência ou da reprodução, que surgem nos anos 1970, e influenciadas pelo marxismo, relacionam a educação escolar à estrutura econômica da sociedade. Althusser indica que a escola colabora com a reprodução da estrutura de classes ao formar mão de obra para o sistema de produção e ao disseminar a ideologia de modo distinto para as diferentes classes (LOPES; MACEDO, 2011). Dentro da mesma tradição, Michael Young publica os fundamentos da Nova

Sociologia da Educação e coloca em perspectiva “como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, são realizadas através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Nesse sentido, o currículo é visto como uma construção social que reproduz, simbólica ou materialmente, as desigualdades da sociedade de classes. O currículo forma não só os educandos, mas o conhecimento a partir das escolhas que são feitas (LOPES; MACEDO, 2011).

Em 1979, Michael Apple publica estudos vinculando as teorias da reprodução ao currículo, interessando-se em responder “como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31). Para Apple *apud* Lopes e Macedo (2011, p. 82), o currículo “é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. Esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero”.

Para Lopes e Macedo (2000), esses autores avançam em relação aos teóricos da correspondência ao defender a importância de produzir olhares mais atentos para a escola e seus currículos. É preciso investir em compreender o que acontece nas práticas escolares. Irá sular tais abordagens questões como:

por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representasse o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre ‘conhecimento oficial’ e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que constituem o currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31).

Na década de 1980, o processo de redemocratização pelo qual o Brasil passava favoreceu a vasta divulgação desses estudos e a reinserção de correntes marxistas no plano dos estudos educacionais e curriculares (LOPES; MACEDO, 2011). É nesse movimento que, segundo Lopes e Macedo (2011), ocorre uma retomada do pensamento Freiriano no país. Paulo Freire partiu do marxismo e elaborou uma teoria diversificada que sofreu influências da fenomenologia e do existencialismo, propondo uma pedagogia que, através do diálogo, promova a “interação entre sujeitos que se dá no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). Nesse sentido, o currículo passa a incluir a ação, a prática, as experiências individuais existenciais, subjetivas e coletivas dos sujeitos que se dão no cotidiano. Para Paulo Freire (1983) objetividade e subjetividade estão dialeticamente associadas no esforço da

compreensão do fenômeno educativo. Esse encontro dialético se dá através do pensar e do agir, da mulher e do homem, na e sobre a realidade para transformá-la.

Destarte, seleção, poder, ideologia, conscientização, emancipação, resistência, transformação são algumas das categorias centrais no âmbito das teorias críticas de currículo. O currículo é uma construção social e histórica que se realiza em meio à múltiplos elementos em inter-relação e disputas orientadas por princípios, valores e projetos de sociedade distintos. As seleções culturais que se dão no campo do currículo não são neutras, envolvem relações de poder assimétricas em que determinadas forças escolhem os conhecimentos (conteúdos, valores e normas) considerados importantes de serem reproduzidos. No entanto, essa assimetria de poder, ainda que ofereça limites estruturais sob a hegemonia do capitalismo neoliberal, não impede que outros projetos estejam em disputa.

Desse modo, parto do pressuposto de que mesmo diante de um contexto social, político e econômico que produz e reproduz as desigualdades sociais e, portanto, as desigualdades educacionais, é possível que educadoras construam coletivamente uma práxis comprometida com a emancipação dos educandos e das educandas da classe trabalhadora. Essa construção implica a criação e a recriação de práticas educativas que, a partir do diálogo, partam da realidade, das experiências, e das necessidades dos adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores, problematizem a realidade a relacionando com os conhecimentos produzidos pela humanidade e desenvolvam com os educandos uma consciência crítica acerca dos processos de dominação social. Para tal me aproximo do pensamento Freiriano e sua defesa de uma educação crítica, problematizadora, pautada na comunicação entre educadores e educandos, no reconhecimento do saber de experiência feito, na busca pela conscientização e pela transformação da realidade (FREIRE, 1983; 1997).

Andarilhando com Paulo Freire, a crença na vocação ontológica do homem em ser mais e a esperança de que é possível estabelecer relações sociais, econômicas, políticas e culturais mais justas e dignas constituem as bases dessa pesquisa. Não parto da idealização ingênua de que a escola, os educadores e as educadoras têm o poder de transformar a sociedade, mas que podem, dentro dos limites concretos da sociedade capitalista, construir práticas educativas dialógicas e contribuir com o processo de conscientização e emancipação dos jovens e adultos da classe trabalhadora. Com Freire, acredito na possibilidade de construção de uma escola e um currículo da EJA que oportunize uma formação científica, técnica, estética, ética e política que suscite nos educandos trabalhadores “o exercício da compreensão crítica da realidade”, isto é, “a percepção de sua razão de ser”, levando-os a se comprometer com alguma forma de luta e transformação social (FREIRE, 1995, p. 31).

Para tanto, é preciso compreender os processos e as forças que concorrem na construção do currículo. De acordo com Sacristán (2000), o currículo constitui-se através de diferentes processos inter-relacionados (pedagógicos, políticos, administrativos, produtores de materiais e outros); vincula-se estreitamente à qualidade da educação, às práticas escolares, à formação dos educadores e à inovação da escola. Ademais, possui um caráter multifacetado que se manifesta a partir da função social da instituição escolar; no componente que se institui como fundamental para apreender a prática educativa; em um elemento fortemente ligado à identidade e à profissionalidade do educador (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2013). Assim, quase tudo o que acontece na escola transita em torno do currículo, ele “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2013, p. 13). O currículo revela a finalidade da educação, ao mesmo tempo em que “é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Assim, o currículo está diretamente relacionado às práticas das professoras e das coordenadoras pedagógicas, aos conhecimentos e às metodologias selecionados, e ainda, às relações que se estabelecem entre as coordenadoras pedagógicas, os professores e as professoras e os educandos e as educandas, entre os próprios educandos e destes com a cultura e com o mundo. Isto é, o currículo envolve as relações, que acontecem na prática escolar, entre os sujeitos sociais e destes com o conhecimento. De acordo com Sacristán (2000), o currículo é uma seleção cultural que expressa os conteúdos referentes às diversas ciências e o projeto de educação explicitado através de orientações, diretrizes, objetivos e conteúdos de ensino.

Para o autor, o currículo refere-se à prática escolar, mas não se limita a ela. Está relacionado aos planos e projetos, entretanto, também não se restringe a eles. “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). As seleções curriculares relacionam-se às concepções de mundo e de educação dos sujeitos e das instâncias envolvidas na construção do currículo. Logo, o currículo é dinâmico e extrapola a ideia de um documento norteador ou prescritivo que definirá as práticas a serem implementadas, abrangendo, além da intencionalidade expressa pelas políticas curriculares, a prática escolar. Porém, no atual contexto capitalista neoliberal, o currículo tende a ser marcado pelo projeto social dominante, o que impõe maiores desafios nas disputas que se dão no campo da prática educativa.

Do mesmo modo, Arroyo (2013) reconhece a centralidade do currículo no processo de ensino aprendizagem e nas políticas curriculares. Para esse autor (2013) o currículo é um território de disputas, conflitos e tensões evidenciadas no campo das políticas e das práticas escolares. Contudo, ao apontar a sala de aula como o espaço em que o currículo se concretiza, Arroyo (2013) destaca que ele se redefine na prática, manifestando, muitas vezes, ações de resistência protagonizadas por educadores, educandos e educandas. Essas resistências se expressam na produção de outros currículos, em que as condições objetivas e subjetivas de vida dos sujeitos educativos ganham relevância. Considerando o currículo como um elemento fulcral nas relações e práticas escolares e a coordenadora pedagógica como corresponsável por esses processos, que deslocamentos a mediação curricular da educação dos jovens e adultos da classe trabalhadora efetuada pela coordenadora pedagógica é capaz de provocar? A busca por possíveis respostas a essa questão instigaram minha andarilhagem pela compreensão do currículo sob a perspectiva crítica.

Sacristán (2000, p. 21) afirma que “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Portanto, o currículo é influenciado pelo contexto social em que se realiza e por teorias, tradições, valores e crenças que perpassam as diferentes instâncias e sujeitos que agem sobre ele. Assim, o currículo não é neutro, mas uma construção social e historicamente situada, que se configura em um determinado contexto social, político, econômico, cultural e institucional e incorpora pressupostos e valores que precisam ser compreendidos.

Para Sacristán (2000, p. 17) “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Segundo Arroyo (2013), as disputas no território do currículo envolvem projetos de sociedade e acontecem dentro e fora da escola por meio da correlação de forças sociais, políticas e culturais desiguais e conflitivas. O perigo de não dar atenção aos interesses implícitos nos projetos educativos é “estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 39) salienta que “é preciso repor nos currículos o embate político [...]”. Ou seja, é preciso jogar luz sobre as disputas socioeconômicas e políticas e a correlação de forças que subjazem à construção do currículo.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1997) chama a atenção para a natureza política e ideológica do ato educativo e dos conteúdos escolares. Para ele não é possível pensar e praticar uma educação popular⁷ em que não se considerem problemas como:

que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual *ao* aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? [...] Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? [...] (FREIRE, 1997, p. 69)

Esses questionamentos vão ao encontro das problemáticas que a teoria crítica pretende interpelar e expressam a não neutralidade das seleções culturais que constituem o currículo, indagando porque determinados conteúdos são escolhidos em detrimento de outros, quem realiza essas escolhas, a partir de quais interesses e quem é beneficiado ou desfavorecido nesse processo. Desse modo, Freire toca em aspectos caros à discussão crítica do currículo, como: a teoria da ação dialógica e suas características, o método de definição das temáticas significativas que são abordadas na educação como prática de liberdade, e como as condições de vida dos educandos e seus saberes orientam a práxis educativa.

Como Sacristán (2000) assevera, o papel que educadores e educandos desempenham no processo de ensino aprendizagem e a relação que se constrói entre eles estão estreitamente ligadas ao currículo, às exigências que este artefato cultural impõe à dinâmica escolar. Trazer à tona a discussão sobre a importância do currículo nas práticas educativas, além de reforçar o valor da escola enquanto instituição cultural, pode contribuir para decifrar os meios pelos

⁷A educação popular é entendida no sentido dado por Paulo Freire no texto *Escola Pública e Educação Popular*, como “substantivamente democrática”, que “jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”. É aquela que respeita o educando, reconhece o seu saber de experiência feito, e levando-o em conta se aproxima rigorosamente dos objetos de conhecimento. É a que luta pela qualidade do ensino, a partir da prática docente rigorosa; forma política e cientificamente as educadoras; aproxima-se e abre a escola aos pais e à comunidade; coloca-se contra os preconceitos de classe, raça e gênero; trabalha por relações democráticas na escola e com “o mundo fora dela”; “critica a natureza autoritária e exploradora do capitalismo”. (FREIRE, 2001, p. 49)

quais a escola desenvolve seu papel educativo e investigar o conteúdo e o sentido da própria escola no atual contexto social, econômico e político (SACRISTÁN, 2000).

No caso dessa pesquisa, compreender a mediação do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores, praticada pela coordenadora pedagógica, pode contribuir, tanto para reafirmar a importância pedagógica do trabalho desenvolvido por essa profissional, que não costuma ser investigada no campo do currículo como copartícipe dos processos de fabricação escolar, quanto para compreender as dimensões que constroem sua ação no âmbito do sistema curricular e educacional no contexto social, econômico e político do capitalismo neoliberal.

No âmbito das teorias críticas, pensar sobre a forma com que a escola mobiliza os saberes no ato educativo supõe questionar o que é considerado legítimo e por que ocorrem determinadas ênfases e omissões. Ou seja, implica pensar na seleção, organização, mediação dos conhecimentos a serem desenvolvidos com determinados sujeitos em um dado contexto e os critérios de validação que sustentam esses processos. Assim, para Sacristán (2000), a teoria crítica é a única capaz de assimilar os processos que constituem o currículo, por focalizar na análise os condicionantes concretos que incidem sobre sua produção. Destarte, Sacristán (2000) alerta que essa análise crítica vem sendo evitada pelo pensamento pedagógico dominante.

Por sua vez, Arroyo (2013) destaca a contribuição das teorias críticas ao revelarem a relação entre currículo, poder e acumulação e favorecerem a autonomia docente, a elaboração de projetos político-pedagógicos e de currículos mais autorais, criativos e apropriados à diversidade e realidade dos educandos. Assim, a perspectiva crítica, além de desvelar os processos de dominação que agem na efetivação do projeto de sociedade nos termos do capitalismo neoliberal, pode contribuir para que os educadores construam um currículo que problematize a realidade dos jovens e adultos da classe trabalhadora e desenvolvam uma educação emancipatória.

Para Sacristán (2000), é possível analisar separadamente os múltiplos processos que envolvem a construção curricular, mas sem perder de vista que esses processos se relacionam entre si. Logo, o entendimento de como a coordenadora pedagógica atua na mediação do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores é uma perspectiva possível de análise de um dos processos que configuram o currículo, isto é, da prática educativa. Porém, é preciso considerar que esse processo se inter-relaciona com os demais e com o contexto social, econômico e político mais amplo. As concepções de currículo e os processos que o constituem, pautados pela teoria crítica, evidenciam seu caráter eminentemente político.

Nesse sentido, é importante esclarecer quais são os outros processos que constituem o currículo. Para tanto, adotarei o esquema interpretativo elaborado por Sacristán (2000), que apresenta oito subsistemas que em inter-relação compõem o sistema curricular:

1- Político-administrativo: regulação do currículo via administração educativa sob diferentes estruturas de intervenção política, com margem para mais ou menos autonomia. Muitas vezes, entende-se como currículo o que é determinado pela administração, desconsiderando as outras instâncias decisórias (SACRISTÁN, 2000).

No Brasil, pode-se considerar o Ministério da Educação (MEC) responsável pelas políticas de educação no país e os sistemas estaduais e municipais de ensino através de suas secretarias de educação. Ambos instituem orientações, parâmetros, diretrizes ou bases curriculares destinadas aos sistemas de ensino e às escolas. Cabe destacar que no contexto capitalista neoliberal, em um país economicamente dependente como o Brasil, esse subsistema exerce forte controle sobre o projeto educacional com o objetivo de conformar a classe trabalhadora aos interesses da classe dominante.

Na década de 1990, em um contexto intensamente marcado pelas políticas neoliberais, o MEC publicou uma proposta curricular para o primeiro segmento da EJA, elaborada pela associação civil sem fins lucrativos Ação Educativa. No ano 2000, o MEC, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou o Parecer nº 11/2000⁸ e a Resolução nº 1/2000⁹ que instituem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Em 2002, o MEC publicou a proposta curricular para o segundo segmento da EJA.

Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a Secretaria de Educação publicou Orientações Pedagógicas e Administrativas para a Educação de Jovens e Adultos¹⁰ em 2010 e a Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos¹¹ em 2012.

2- Participação e controle: agentes da própria administração ou de associações, das próprias escolas ou pais de alunos, agentes científicos e culturais responsáveis pela

⁸ BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 11, 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

⁹ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2019.

¹⁰ Esse documento não está disponível pela internet, apenas em versão impressa disponível na Secretaria de Educação.

¹¹ JUIZ DE FORA. Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

configuração, concretização, modificação, vigilâncias e resultados do currículo (SACRISTÁN, 2000).

Em nosso contexto, o próprio MEC, as secretarias de educação, organizações da sociedade civil, associações e sindicatos compõem esse subsistema. As avaliações externas encomendadas pelos governos federal, estaduais e/ou municipais configuram fortes mecanismos de controle do currículo.

3- Ordenação do sistema educativo: estrutura de níveis, fases, anos ou modalidades que regulam o trânsito dos alunos e a ordenação do currículo em cada período de escolaridade. De acordo com o nível ou modalidade de ensino e os grupos sociais distintos aos quais se destina, as funções sociais e a distribuição da cultura alteram-se no currículo (SACRISTÁN, 2000).

A EJA, enquanto modalidade de ensino, impõe que o sistema de educação e as escolas organizem-se de acordo com suas especificidades. Portanto, deve apresentar função social e currículo próprio. Alguns desses elementos podem ser percebidos nos documentos curriculares destinados a orientar as práticas educativas da EJA e através das práticas e concepções educativas evidenciadas pela coordenadora pedagógica da educação de jovens e adultos trabalhadores.

No contexto nacional, além do Parecer nº 11/2000, o MEC publicou o Parecer nº 23/2008¹² que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Em 2010 foi publicado o Parecer nº 6¹³ que reexamina o Parecer nº 23/2008.

O documento Orientações Pedagógicas e Administrativas para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2010) apresenta questões referentes à organização da EJA nas escolas municipais.

4- Produção de meios: materiais didáticos diversos, como os livros didáticos. Recebe forte influência das práticas econômicas na produção e distribuição de materiais e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, inclusive, na formação de professores. Os meios não

¹² BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23, 8 de outubro de 2008. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

¹³ BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6, 7 de abril de 2010. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2019.

são agentes neutros pois exercem forte controle e determinação sobre as práticas educativas (SACRISTÁN, 2000).

A forte influência exercida pelos materiais didáticos decorre das condições de trabalho precárias dos professores, da formação muitas vezes trivializada e de momentos históricos e/ou contextos institucionais em que a autonomia docente é restringida.

Em relação à EJA, o MEC publicou alguns materiais didáticos de orientação aos professores e/ou materiais destinados aos alunos, como: a coleção “Viver é Aprender” vinculada à proposta curricular para primeiro seguimento da EJA; a coleção Cadernos da EJA; a coleção Literatura para Todos; e materiais vinculados aos programas de alfabetização do governo federal e ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (MELLO, 2015).

A inclusão da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – programa de distribuição de livros didáticos do governo federal para todas as escolas públicas do país – teve início no ano de 2007. O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)¹⁴ visava fornecer livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos. Em 2009, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA)¹⁵, com o objetivo de distribuir livros didáticos ao público jovem e adulto do Ensino Fundamental do sistema público de ensino. O PNLD-EJA incorporou o PNLA e a partir de 2014 incluiu a EJA de Ensino Médio. No entanto, o último ano em que houve distribuição dos livros didáticos da EJA foi 2016.

5- Criação de conteúdos culturais, científicos, etc.: instâncias de criação e difusão do saber, acadêmica e cultural. Por receberem os alunos formados pelo sistema escolar, exercem influência sobre o currículo ao selecionar conteúdos, determinar formas de organização, metodologias, produzir textos, estudos, etc. As comunidades científicas vinculadas a determinados áreas do conhecimento são responsáveis por certa dependência dos professores especializados em alguma disciplina. As instâncias de pesquisa, influenciadas por interesses tecnológicos e econômicos, exercem pressão sobre o sistema educativo e o currículo (SACRISTÁN, 2000).

Em nosso contexto, Arroyo (2013) denuncia o papel das graduações em licenciatura ao formar professores aulistas, cuja visão de currículo pauta-se na transmissão de conteúdos.

¹⁴ Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnla#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,de%2015%20anos%20ou%20mais>. Acesso em: 10 dez. 2020.

¹⁵ Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld-eja>. Acesso em: 10 dez. 2020.

6- Técnico-pedagógico: os formadores, especialistas e pesquisadores em educação “criam linguagens, tradições, [...] conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática, [...] incidindo na política, na administração, nos professores, etc.”. (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

7- Inovação: aparece em sistemas educativos “complexos”, onde sua qualidade torna-se importante e revelam-se interesses de adaptação do currículo às necessidades sociais. “Mas trata-se de um aspecto que, com um campo de ação limitado, apareceu através de grupos de professores e movimentos de renovação pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

No nosso caso, os processos de renovação curricular têm acontecido a partir da influência do subsistema político-administrativo e/ou prático-pedagógico a partir das ações de escolas e coletivos de educadores.

8- Prático-pedagógico: refere-se às práticas de ensino aprendizagem que ocorrem, entre professores e alunos, no ambiente escolar. É nessa instância que as propostas curriculares são postas em prática, condicionadas pela organização da própria escola, pelos outros subsistemas e pelo contexto social, econômico e político (SACRISTÁN, 2000).

Embora na descrição do subsistema prático-pedagógico, o autor considere apenas a ação dos professores e educandos, nessa pesquisa parto do pressuposto que a coordenadora pedagógica intervém nas práticas pedagógicas a partir da mediação curricular que realiza, pois suas funções estão estreitamente vinculadas ao processo de ensino aprendizagem. Em consonância com essa afirmação, Paro (1992) divide as atividades desenvolvidas na escola em dois grupos: as atividades-meio, que visam oferecer suporte ao processo educativo, como as funções de direção, secretaria escolar, zeladoria e assistência aos alunos; e as atividades-fim que são aquelas diretamente relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, situando nesta atividade, a coordenação pedagógica pois esta lida diretamente com as práticas pedagógicas.

Compreender a prática da coordenadora pedagógica enquanto parte do subsistema prático-pedagógico, não significa desconsiderar que, a depender das orientações do subsistema político-administrativo, nesse caso, da Secretaria de Educação, esta profissional possa, por vezes, desenvolver práticas vinculadas ao subsistema de participação e controle. Ter em conta essa possibilidade, ao contrário de invalidar a escolha assumida na pesquisa, demonstra a análise dialética da realidade que se pretende fazer, ao considerar as contradições que o próprio sistema social, econômico e político impõe sobre as práticas dos sujeitos sociais. Desse modo, o foco dessa pesquisa circunscreve-se ao subsistema prático-pedagógico, a partir da mediação curricular efetuada pela coordenadora pedagógica, mas sem se descolar

das inter-relações e influências dos outros subsistemas sobre as práticas pedagógicas e o currículo da educação dos jovens e adultos da classe trabalhadora. No entanto, as demais instâncias e suas influências não serão abordadas em profundidade em função dos limites de tempo impostos para a realização da pesquisa.

Para Sacristán (2000), o currículo se configura a partir de diferentes práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que as configura. Embora apresente uma concepção ampliada de currículo, considerando as conformações que se originam em diferentes subsistemas e no sistema social, econômico e político, Sacristán (2000) enfatiza a prática educativa como o locus privilegiado de construção, concretização e análise do currículo. De modo semelhante, ao definir o currículo como um território de disputas, sem deslocar da relação escola-sociedade, Arroyo (2013) foca seu olhar sobre as práticas produzidas nas instituições escolares e nas salas de aula. Essas considerações reafirmam o potencial de uma pesquisa que focaliza a prática pedagógica. Em especial, que interpela a prática da coordenadora pedagógica cuja função precípua é mediar o projeto político pedagógico e o currículo da instituição escolar.

Não obstante, a análise da prática pedagógica exige olhar para os condicionantes que a configuram. Segundo Sacristán (2000), a prática pedagógica e as atividades realizadas para desenvolver o currículo são multicontextualizadas, isto é, estão imbricadas em contextos diversos que, por sua vez, estão encharcados de tradições, valores e crenças bastante arraigadas. Nesse sentido, compreender a prática pedagógica pressupõe olhar para esses contextos que se expressam através das concepções e ações dos educadores, dos conteúdos selecionados, das formas de desenvolvê-los e avaliá-los, dos recursos materiais e humanos disponíveis, das práticas administrativas e avaliativas de controle do currículo, dentre outros elementos.

Dessa maneira, na busca pela análise crítica proposta, Sacristán (2000, p. 35) recomenda “definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Essa concepção, de acordo com Sacristán (2000, p. 35) aponta três elementos mais imediatos que em inter-relação corporificam “a realidade curricular como cultura da escola”. O primeiro elemento refere-se à *seleção de conteúdos culturais* e o modo próprio como eles são organizados. O segundo está relacionado às *condições políticas, administrativas e institucionais* da escola; condições reais que moldam as possibilidades de desenvolvimento do currículo. E o terceiro elemento diz respeito às *concepções curriculares*, isto é, à “filosofia curricular” ou “orientação teórica” –

“síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” que fundamentam e condicionam o currículo e sua forma de organização. (SACRISTÁN, 2000, p. 35). Conquanto, Sacristán (2000) enfatiza que a dinâmica entre esses elementos se desenvolve no contexto social, político, econômico e cultural geral, de onde depreendem princípios, teorias, valores, etc.

A partir do desvelamento dos elementos que compõem a complexa trama de construção do currículo, Sacristán (2000) mostra que múltiplos agentes atuam, com maior ou menor intensidade e através de diferentes mecanismos, sobre aspectos distintos desse artefato cultural. Essa correlação de forças não é linear e cada agente possui determinado grau de autonomia dependendo das circunstâncias em que o currículo se constitui (SACRISTÁN, 2000). Assim, as instâncias que atuam sobre o currículo

em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de "conflito natural", como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que intervêm na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros. (SACRISTÁN, 2000, p. 100)

Nesse sentido, a construção do currículo é um processo dinâmico que requer a atuação de todos os agentes com os quais se relaciona. Tanto essas instâncias quanto o currículo são constituídos historicamente e, embora condicionados, carregam a possibilidade de transformação. Por essa razão, Sacristán (2000, p. 101) considera que “desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente [...]”. Conhecer as relações sociais que constituem o currículo e, desse modo, as margens de autonomia que os educadores podem trilhar, é fundamental para a construção de uma política curricular emancipatória. Daí a importância de compreender a prática pedagógica de mediação curricular que a coordenadora pedagógica realiza no contexto da educação dos jovens e adultos da classe trabalhadora, tendo em conta as inter-relações que ocorrem de modos distintos entre os diversos elementos que agem na construção do currículo.

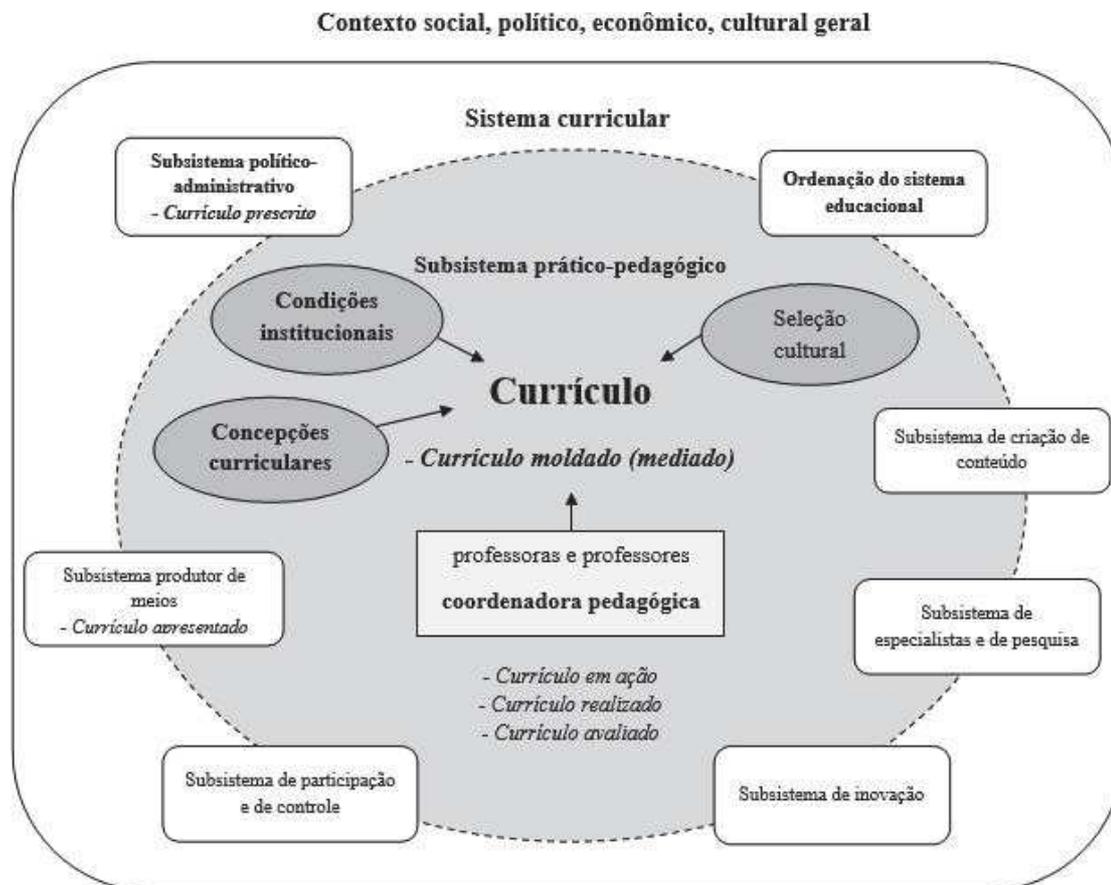
Nessa perspectiva, Sacristán (2000) apresenta mais uma chave interpretativa a partir de seis momentos ou fases do processo de desenvolvimento do currículo. Estas fases estão mais relacionadas à prática pedagógica, portanto, são importantes na busca pela compreensão da construção curricular. A primeira, o autor denomina de *currículo prescrito* que se refere à

orientação curricular determinada, no nosso caso, majoritariamente, pelas instâncias políticas e administrativas. A segunda é o *currículo apresentado* aos professores que ocorre através de materiais e “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam “traduzir” para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (SACRISTÁN, 2000, p. 103). A terceira é o *currículo moldado* pelo professor, ou seja, é a interpretação e a tradução que o próprio professor realiza a partir de seus saberes e experiência profissional, do currículo prescrito e dos meios que o apresentam. Os professores podem moldar o currículo individualmente ou coletivamente. E é nesse momento que a coordenadora pedagógica pode agir junto às professoras e aos professores para mediar o currículo, pensando e planejando conjuntamente as práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

A quarta fase é o *currículo em ação*, é a prática educativa em si, realizada a partir da interação entre professores e educandos. A quinta fase é o *currículo realizado* que se refere aos efeitos que a prática educativa produz, seja cognitivo, afetivo, social, moral ou outro. Segundo Sacristán (2000, p. 104), “as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.”. O último momento ou fase é o *currículo avaliado* que se refere ao controle do que foi ensinado, podendo ser coerentes ou não com os objetivos do currículo prescrito ou estabelecidos pelo próprio professor. Determina parâmetros para o ensino aprendizagem. “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora” (SACRISTÁN, 2000, p. 104-105).

Para fins de organização dos modelos explicativos apresentados por Sacristán (2000), construí um único esquema que ajuda a visualizar a complexa trama de elementos que atuam na construção do currículo, bem como demarcar aqueles que integram de maneira mais direta a análise dessa pesquisa (destacados em negrito).

Figura 1 – Esquema interpretativo do sistema curricular



Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Sacristán (2000).

Esse esquema interpretativo é um modelo possível para a compreensão da construção do currículo diante de outras possibilidades que podem ser elaboradas e utilizadas. O modelo apresentado por Sacristán (2000) foi adotado nessa pesquisa por demonstrar a complexidade do fenômeno de construção curricular, sobre o qual atuam, de maneiras distintas, diversos agentes e fatores, com menor ou maior grau de interferência e inter-relação com os demais.

Assim, o currículo se constrói na inter-relação entre múltiplos subsistemas (político-administrativo, produtor de meios, de participação e controle, de ordenação, de criação de conteúdo, de especialistas, e de pesquisa, de inovação), se concretiza a partir de três elementos (os conteúdos selecionados e as formas com que se organizam, as condições político-administrativas e institucionais, e as concepções filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores), e em diferentes momentos (prescrição, apresentação, mediação¹⁶, ação, realização, avaliação). Nesse complexo sistema curricular agem instâncias e

¹⁶ O momento designado por Sacristán (2000) como *currículo moldado pelos professores*, nessa pesquisa, também será chamado de currículo mediado ou mediação.

sujeitos diversos em um determinado contexto social, político, econômico, educacional e cultural mais amplo.

Considerando esse modelo explicativo, a mediação do currículo da EJA praticada pela coordenadora pedagógica situa-se, nessa pesquisa, no momento que Sacristán (2000) classifica como *currículo moldado pelos professores*, pois é nessa ocasião que a coordenadora pedagógica intervém junto aos professores e às professoras para planejarem e replanejarem as ações educativas. A fase em que o currículo é mediado pelas educadoras realiza-se no subsistema prático-pedagógico. Nesse subsistema, a mediação e a construção do currículo pelos educadores ocorrem em meio às concepções políticas, pedagógicas, epistemológicas e de valores, às seleções de conteúdos e formas adotadas, às condições político-administrativas e institucionais, e às inter-relações entre as demais instâncias e o sistema social, político, econômico e educativo geral.

Além desses múltiplos fatores, o currículo testemunha a função social e as práticas educativas específicas que se desenvolvem na instituição escolar de acordo com os diferentes segmentos, etapas ou modalidades de ensino. Segundo Sacristán (2000, p.15), “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”. Dessa maneira, os níveis ou modalidades de ensino possuem uma dinâmica própria em cada sistema de ensino, logo, também influenciam a configuração do currículo.

Isso significa que a coordenadora pedagógica, os professores e as professoras da EJA são provocados a pensar o currículo em face das características próprias da modalidade e dos educandos e educandas da classe trabalhadora. Bem como o sistema de ensino é desafiado a planejar propostas curriculares adequadas à EJA e pensarem formações específicas para as educadoras. Logo, ao focar a mediação curricular realizada pela coordenadora pedagógica da EJA, é preciso atenção às especificidades que a modalidade de ensino impinge à finalidade educativa e às práticas pedagógicas.

Na pesquisa é assumida uma posição política e pedagógica de entendimento da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, não apenas como uma modalidade, mas como um direito social e humano. Como uma política afirmativa de Estado voltada para a garantia do direito de todos à educação. Assim, a garantia do direito à educação é condição fundamental ao se pensar o currículo para a EJA. E é no âmbito dessa consideração, que se entende que os adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora precisam ter suas necessidades e experiências reconhecidas no currículo da EJA. Nas palavras de Arroyo (2007,

p. 7), “a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica”, ou seja, a EJA deve ser pensada para e por sujeitos sociais e contextos concretos.

Arroyo (2007) sinaliza que os educadores precisam conhecer quem são os sujeitos sociais da EJA, qual é a realidade que enfrentam e quais são suas demandas. Isso significa reconhecer as múltiplas experiências existenciais dos educandos e das educandas da educação de jovens e adultos trabalhadores. Uma exigência imposta aos educadores de aprofundamento dos conhecimentos sobre os sujeitos da aprendizagem (CARRANO, 2015). Nesse aspecto, é crucial o destaque que Arroyo (2007) promove ao dizer que os sujeitos da EJA estão marcados por suas histórias de vida e por suas condições de trabalho e de sobrevivência em que o presente incerto assume maior relevância do que o futuro. Essa realidade de trabalho dos jovens e adultos advém das novas formas de organização que o trabalho assume em uma sociedade capitalista neoliberal. A realidade dos adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora é assinalada pelo desemprego ou pela informalidade e precarização do trabalho. O atual contexto de instabilidade no mundo do trabalho, atinge especialmente os jovens e adultos privados do direito à educação, e de tantos outros direitos.

Diante desse cenário, Arroyo (2007, p. 5) propõe que pensemos “o currículo, os tempos, os saberes e, sobretudo, as imagens que vêm sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto da EJA” a partir da vida humana, da trajetória concreta destes sujeitos no contexto atual. Nesse sentido, de acordo com o autor (2007), partir dessas trajetórias pressupõe indagar o que afeta e interroga esses jovens e adultos trabalhadores. Assim, as incertezas do mundo do trabalho podem ser um ponto de partida para o currículo da EJA. Segundo Arroyo (2007), deve-se vincular os conhecimentos da educação básica com os conhecimentos do mundo do trabalho. Para o autor (2007, p. 10), “a função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade”.

Nessa perspectiva, a relação entre o trabalho e a educação não deve ser entendida a partir de um caráter utilitarista, mas precisa ser problematizada com os jovens e adultos a partir de seus saberes e vivências no mundo do trabalho. O trabalho precário, intermitente e o desemprego são produzidos pelas relações sociais dentro do modo de produção capitalista. Portanto, cabe à escola desenvolver com os educandos a compreensão das relações sociais que produzem a organização do trabalho no mundo atual, a partir dos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados (CIAVATTA; RUMMERT, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Para Arroyo (2014), tanto os educandos possuem saberes advindos de suas vivências, quanto os educadores possuem saberes construídos a partir de suas próprias experiências.

Sendo assim, ambos trazem seus conhecimentos, suas indagações, suas leituras de si e do mundo para a escola, demandando que estes saberes sejam reconhecidos. Por essa ótica, Arroyo (2014, p. 160) assevera que

O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os Outros mestres e educandos.

Desse modo, Arroyo (2012) defende a centralidade dos sujeitos e seus conhecimentos nas propostas e nas práticas curriculares. Os saberes da vida e do mundo, isto é, o real vivido, devem estar em diálogo com o real pensado, conceitualizado, teorizado nos currículos (ARROYO, 2013). Por seu turno, Freire (1983) critica o que chama de educação bancária, isto é, aquela que visa transferir o conhecimento do educador, tido como o detentor dos saberes, para o educando, tomado como o depositário dos conhecimentos que não possui. Freire questiona o fato destes conhecimentos não se relacionarem com a vida dos sujeitos aos quais se destina e pondera: a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Sendo assim, é preciso articular a leitura do mundo – leitura do contexto – à leitura da palavra – leitura do texto. Para Freire (1997), o educador precisa conhecer como os trabalhadores leem o mundo, tanto em seu contexto mais próximo quanto no contexto mais amplo.

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 1997, p. 90)

Para o autor, a educação de adultos tem de propor aos educandos o desnudamento do mundo. O que pressupõe que educandos e educandas compartilhem os conhecimentos que possuem acerca da realidade com a educadora e, juntos, reflitam sobre ela, compreendam seus condicionantes, suas lógicas e ideologias, e conscientizem-se de seus papéis com e sobre essa realidade. Nos termos de Freire (1978, p. 22), o educando “é convidado a conhecer o conhecimento anterior para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais”.

Para Freire (1997), a prática educativa implica o estímulo à curiosidade ingênua ou espontânea do educando que, a partir do diálogo com o educador e da aproximação rigorosa e metódica do objeto de conhecimento, avança para a curiosidade epistemológica.

Esse processo de conhecimento, de aproximação e compreensão crítica da realidade, constitui a conscientização. De acordo com Freire *apud* Gadotti (2004, p. 74), ser consciente “é a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo”. Nesse pensamento está implícita a ideia do ato educativo enquanto práxis, ou seja, como relação dialética entre a reflexão e a ação sobre o objeto do conhecimento. Para Freire (1983) não basta aos homens a pura ação ou o fazer, mas é necessário o quefazer, isto é, a relação entre a ação e a reflexão. Estas por sua vez têm como objetivo produzir efeitos sobre as estruturas a serem transformadas. “Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine” (FREIRE, 1983, p. 145).

Desse modo, o processo de conscientização, que se realiza na práxis, “constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26). E nesse movimento dialético de pensar e agir sobre o mundo, as mulheres e os homens deixam de ser objetos da história e assumem-se como sujeitos da história, em permanente busca por ser mais. Ou seja, as mulheres e os homens fazem e refazem a história. Segundo Freire (2001), a vocação histórica e ontológica do ser humano é ser mais, pois este está em permanente processo de busca por conhecimento, mudança e humanização. Quando Freire afirma que o ser humano não é, está sendo, ele faz referência à historicidade e, portanto, ao inacabamento das mulheres e dos homens. Mesmo diante de condicionantes sociais, políticos e econômicos que limitam o ser e o fazer humanos, estes como a história não estão determinados. Freire (1997) nos convida a reconhecer a história como possibilidade e não inexorabilidade.

Nesse sentido, a consciência do inacabamento humano funda a educação como processo permanente. A educação como processo de ensino aprendizagem, assume o sentido da natureza humana, ou seja, sua vocação histórica para a humanização (FREIRE, 2001). E essa educação cujo objetivo é humanizar se realiza através do diálogo entre os sujeitos cognoscentes, da investigação comprometida e rigorosa sobre o objeto cognoscível, e do desenvolvimento de novos conhecimentos. No entanto, Freire (1986, p. 28) alerta que é preciso compreender que a prática da educação libertadora (emancipatória ou

problematizadora) não diz respeito apenas à mudança das metodologias de ensino, mas “a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”. Em uma educação problematizadora, os sujeitos, em intercomunicação, em diálogo, se educam mediatizados pelo mundo, pelas relações sociais que se dão no mundo. O conhecimento do mundo é desenvolvido ativamente pelos sujeitos (FREIRE, 1983).

Assim, inspirada em Paulo Freire, essa pesquisa se move pela necessidade da denúncia das condições de vida desumanizantes às quais estão submetidos os jovens e adultos trabalhadores. Mas, sobretudo, pela esperança na possibilidade de construção de uma educação crítica que, em diálogo com os educandos e seus saberes, e a partir dos conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos, desvele as relações sociais e contribua com a emancipação da classe trabalhadora. Dessa maneira, ainda que o currículo seja um território disputado, construído por diversos agentes em uma correlação de forças desiguais, a mediação curricular que a coordenadora pedagógica realiza junto com as professoras e os professores da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores pode constituir-se como prática de resistência na escola. Portanto, me interessa compreender, com base nos pensamentos de Freire e Arroyo, na concepção de currículo e nos esquemas interpretativos apresentados por Sacristán (2000), como essa mediação é efetivada.

Sendo o currículo uma construção social que sofre diferentes influências, essa investigação pretende também compreender outras questões que atravessam a mediação curricular da Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora feita pela coordenadora pedagógica. A primeira é perceber como a coordenadora pedagógica entende seu próprio trabalho, isto é, quais funções essa profissional compreende que precisa realizar na EJA e quais limites condicionam sua prática. A segunda é compreender qual(is) concepção(ões) de currículo da EJA e visões sobre os jovens e adultos trabalhadores orientam a mediação curricular efetuada pela coordenadora pedagógica, pois entendo que a percepção dessa profissional sobre esses aspectos influencia sua atuação junto aos docentes. E, por fim, diante dos desafios que a coordenadora enfrenta para mediar o currículo da EJA, me interessa saber quais são as alternativas e/ou resistências que essa profissional encontra e/ou cria.

Destarte, esclarecidos os objetivos específicos que integram a pesquisa e os fundamentos elaborados a partir dos autores das teorias críticas com os quais andrilhei, na próxima subseção apresentarei como a mediação do currículo é compreendida nesse estudo.

2.2 A mediação do currículo

Explicitadas minhas andarilhagens pela base teórica crítica e pela estrutura interpretativa de construção do currículo assumida nessa pesquisa, faz-se necessário elucidar como a mediação curricular realizada pela coordenadora pedagógica na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores é compreendida. Dentre as funções indicadas como concernentes ao trabalho da coordenadora pedagógica, que serão abordadas em capítulo posterior, a mediação do currículo é aquela, que juntamente à articulação do projeto político pedagógico da escola, está diretamente relacionada ao processo de ensino aprendizagem. Essa afirmação decorre do entendimento de que o currículo escolar é uma construção social, histórica e cultural estreitamente vinculada às práticas pedagógicas, ou seja, ao processo de ensino aprendizagem que ocorre na instituição escolar.

Assim, essa andarilhagem inicia-se pela busca da compreensão da palavra mediação. No dicionário digital Caldas Aulete¹⁷ (2020), a palavra mediação pode significar: “ação ou resultado de mediar, de servir de mediador; intervenção, intermediação; relação que se estabelece entre duas pessoas, coisas, ideias etc. por intermédio de uma terceira (pessoa, coisa, ideia etc.)”. No dicionário digital Michaelis¹⁸ (2020), além de significados muito semelhantes ao anterior, mediação aparece como: “ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, noções etc., [...]”. Portanto, mediar, agir como mediador, intervir, intermediar e relacionar são ações que aparecem associadas às acepções de mediação. Na busca por investigar um pouco mais os significados dicionarizados relacionados ao termo, verifiquei nos mesmos dicionários digitais, o que quer dizer a palavra mediar e mediador. No Michaelis (2020), mediar aparece como: “atuar como mediador, mediatizar; estar entre duas coisas [...]” e mediador: “diz-se de ou pessoa que atua como intermediário” (MICHAELIS, 2020); “que intervém, que faz a mediação” (CALDAS AULETE, 2020).

Desse modo, os significados dicionarizados levam à compreensão da mediação como um processo dinâmico que se dá na relação, na intermediação entre sujeitos e/ou objetos. Nesse caso, o sujeito que promove a ação pode ser chamado de mediador. Portanto, se minha opção fosse assumir apenas esse significado para explicar o que quer dizer a mediação do currículo promovida pela coordenadora pedagógica, poderia declarar que a coordenadora pedagógica através da relação com os professores e as professoras intervém, age na construção do currículo da EJA.

¹⁷ Dicionário Caldas Aulete (Digital). Disponível em: <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 20 dez. 2020.

¹⁸ Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (Digital). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

No entanto, ao tratar da construção do currículo ficou claro que este é um processo complexo que se dá em meio à inter-relação de múltiplas instâncias e sujeitos, cada qual intervindo de uma maneira, com maior ou menor poder. Dessa forma, andarilharei um pouco mais com os autores identificados com as teorias críticas na busca pelo aprofundamento do significado da mediação curricular, pois entendo que este sofrerá mudanças dependendo da perspectiva teórica adotada.

As teorias críticas compreendem o papel da escola e do currículo na reprodução social, mas a partir da análise dos condicionantes sociais, políticos e econômicos, concebem a educação e o currículo como processos sociais e históricos, portanto, possíveis de serem modificados. Isto posto, na perspectiva assumida nessa pesquisa, há margem, ainda que limitada, para a mediação curricular que se realiza entre os sujeitos educativos com vistas à construção de um currículo para a educação dos jovens e adultos da classe trabalhadora que coloque em diálogo o real pensado, teorizado com o real vivido (ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, andarilhando com Paulo Freire e me arriscando a ampliar os sentidos de suas elaborações para o propósito dessa investigação, tomo a mediação do currículo da qual a coordenadora pedagógica é sujeito ativo, como possibilidade de interação, de comunicação, de diálogo entre os educadores – coordenadora pedagógica, professoras e professores –, com o objetivo de refletir e agir sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, logo, de pensar/repensar e criar/recriar as práticas educativas. As educadoras e os educadores enquanto sujeitos históricos, condicionadas pelas situações reais do contexto em que se encontram, mas não determinadas por elas, podem, através do diálogo, construir outros projetos pedagógicos e práticas educativas, outros currículos.

No entanto, enxergar essa possibilidade não se trata de considerar as educadoras enquanto sujeitos totalmente autônomos que possuem condições de transformar integralmente a realidade educativa a partir de suas práticas pedagógicas, mas, trata-se de, tendo clareza dos limites que o contexto lhes impõe, acreditar na possibilidade de construir uma práxis problematizadora e emancipatória. Uma práxis que se dê no contínuo diálogo entre a realidade de vida dos educandos e das educandas jovens e adultos trabalhadores, suas necessidades concretas, sua curiosidade ingênua, suas leituras de mundo e a leitura da palavra, a curiosidade epistemológica, os conhecimentos científicos, a consciência crítica do mundo, em busca da construção/reconstrução do currículo da EJA.

Sacristán (2000) considera que a escola é uma instituição de mediação cultural, ou seja, cabe à escola mediar o currículo. E quem realiza a mediação do currículo na escola são

os sujeitos diretamente envolvidos com a prática educativa. Embora Sacristán (2000), ao discorrer sobre o subsistema prático-pedagógico e o momento em que o currículo é moldado, só mencione as ações dos professores, atrevi-me a realizar uma inflexão no modelo explicativo do autor, adequando-o ao contexto desse estudo e incluindo a coordenadora pedagógica nesse subsistema e nessa etapa da construção do currículo. Nesse caso, as professoras e os professores são os sujeitos imediatamente implicados com a prática educativa e a mediação curricular com os educandos, enquanto a coordenadora pedagógica é corresponsável pelo processo de ensino aprendizagem e pela mediação curricular com as professoras e os professores.

Para Sacristán (2000), o currículo conforma a prática educativa e é conformado por ela. Assim, o professor enquanto agente da prática tem o seu fazer influenciado pelo currículo, mas também o influencia, em certa medida. Sendo o agente imediato da prática educativa, sua responsabilidade inclui, além dos saberes ou conteúdos científicos, culturais e pedagógicos, o conhecimento dos educandos e dos contextos sociais em que vivem. Reconhecer o professor como um mediador entre o currículo prescrito e os educandos significa reconhecer que a escola é um espaço em que o conhecimento e a prática curriculares são reconstruídos, ainda que dentro de certos limites (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Sacristán (2000, p. 166), “se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra hegemônico”. Porém, essa margem de autonomia do professor se dá dentro de condicionantes sociais, institucionais e curriculares, marcada pela realidade da escola e dos educandos e educadores, pela organização social do trabalho educativo e dos tempos e espaços escolares, pela política curricular, pelos meios que “traduzem” o currículo, por tradições de desenvolvimento curricular, pelas relações interpessoais, pelos controles do currículo, etc. (SACRISTÁN, 2000). Assim, Sacristán (2000, p. 166) sentencia: “ninguém pode escapar da estrutura”.

Quanto mais o currículo for determinado fora da prática educativa, maior será o distanciamento dos educadores do processo decisório e, portanto, mais alienados ficarão de seu próprio trabalho, de sua própria profissionalidade. Para Gitlin citado por Sacristán (2000), a estrutura aliena o professor de seu trabalho e contribui para sua desprofissionalização, à medida em que o currículo é pré-determinado em outras esferas e o professor é considerado um gestor de sua prática educativa. Segundo Sacristán (2000), a profissionalidade dos

educadores e os parâmetros da prática educativa também são constituídos em sua própria formação e socialização profissional.

No entanto, como o próprio autor declara, há margens para que a prática educativa e a profissionalidade dos educadores se realizem com certa autonomia, pois diante do contexto e dos parâmetros que as estruturam, cabe aos educadores refletirem e tomarem decisões. Isso se deve ao “caráter radicalmente indeterminado da prática” que sempre deixa brechas para que o educador exerça sua responsabilidade e capacidade de agir, os condicionamentos “nunca são totalmente inexoráveis”, são passíveis de mediação (SACRISTÁN, 2000, p. 167). A ação de educadores que rompem com os determinantes de sua prática é, muitas vezes, segundo Sacristán (2000, p. 168), “uma ação de ‘resistência’, burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa”.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica tem a possibilidade de, diante dos condicionantes e das necessidades da realidade, dialogar com as professoras e os professores, em busca de uma reconstrução coletiva do currículo e das práticas educativas para os jovens e adultos trabalhadores. Assim, a mediação curricular efetuada pela coordenadora pode contribuir tanto para a ampliação de suas próprias margens de autonomia e das professoras e professores, quanto para a afirmação da identidade profissional de ambos, constituindo ações de resistência (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2013).

Devido ao processo dialético entre as variáveis do contexto social e educativo e as fronteiras de autonomia trilhadas pelos educadores, Sacristán (2000) pondera que as análises sobre a autonomia do educador deverão considerar o quadro de condicionantes sociais, políticos, econômicos e institucionais. Daí a importância de manter atenção sobre esses aspectos no processo de compreensão da mediação do currículo da EJA feito pela coordenadora pedagógica. De acordo com Sacristán (2000), nem sempre os educadores estão conscientes dos limites postos pela realidade, há aqueles que se conformam a eles e outros que buscam meios de resistir e serem mais autônomos. Dessa maneira, me interessa saber quais são as alternativas e as resistências que a coordenadora pedagógica tem construído junto com as professoras e os professores no processo de mediação do currículo da EJA.

Para Sacristán (2000), são os educadores que, mediante o conhecimento da realidade, podem selecionar os conteúdos e os modos de desenvolvê-los e avaliá-los de acordo com as necessidades de seus educandos, isto é, podem moldar o currículo. Desse modo, o educador passa a atuar como um sujeito ativo no planejamento do currículo e não como um mero executor deste artefato (SACRISTÁN, 2000). Sacristán (2000, p. 168-169) salienta que

a análise do currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam como profissionais capazes, comprometidos com as necessidades educativas de seus alunos, é inerente a uma concepção educativa liberadora. Mas o discurso propositivo de modelos de atuação profissional deverá mover-se dentro de coordenadas críticas que proporcionem consciência sobre os obstáculos objetivos e subjetivos ao desenvolvimento do processo liberador.

Nesse sentido, cabe à coordenadora pedagógica, enquanto sujeito ativo do processo de mediação curricular, dialogar com as professoras e os professores dos diferentes componentes curriculares, com o objetivo de, coletivamente, articularem seus distintos saberes com as demandas do contexto escolar e construir um projeto educativo adequado às necessidades dos educandos da EJA. Para Sacristán (2000, p. 194), o educador é “um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele as vê e sob o filtro dos processos subjetivos através dos quais se desdobra na ação”. Dessa afirmação deriva a relevância de que os educadores se envolvam ativamente no processo de construção do currículo (SACRISTÁN, 2000). Consequentemente, essa assertiva ratifica a importância do papel igualmente ativo da coordenadora pedagógica para promover a mediação do currículo junto com as professoras e os professores.

O poder de decisão e crítica do educador limita-se pela influência que a cultura dominante exerce sobre seus conhecimentos e suas experiências profissionais (DALE *apud* SACRISTÁN, 2000). No entanto, mesmo diante dos condicionantes e regulações exteriores e dos limites de sua formação, o educador assume certo grau de autonomia, transpõe e reinterpreta a política vinda de cima, considerando as necessidades de seus educandos e suas concepções de educação e ensino aprendizagem (SACRISTÁN, 2000). As limitações e os desafios instituídos pelo contexto social, econômico, político, institucional e profissional dos educadores reafirmam a importância do diálogo e do trabalho coletivo que a coordenadora pedagógica pode facilitar no processo de mediação e reconstrução curricular. Todavia, Sacristán (2000) alerta que esse processo de reconstrução do currículo não deve se dar apenas no nível da ação prática dos educadores, mas deve ocorrer também no nível das estruturas que organizam a prática educativa.

A maneira como o currículo é mediado pelos educadores, tanto pela coordenadora pedagógica em sua interação com os professores e as professoras, quanto pelos professores em interação com seus educandos, é influenciada pelas concepções epistemológicas dos educadores. Essas perspectivas epistemológicas referem-se, conforme Sacristán (2000, p. 181), a “concepções globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentações

não de todo coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem”. Portanto, tais concepções refletem-se nas práticas pedagógicas dos educadores, “têm esse componente ativo que se projeta na ação” (SACRISTÁN, 2000, p. 182). Por essa razão, é importante buscar compreender as concepções acerca do currículo da EJA e dos jovens e adultos trabalhadores que orientam a prática de mediação curricular da coordenadora pedagógica, pois essas perspectivas determinam, em certa medida, o modo como a mediação do currículo será conduzida por essa profissional.

O momento de mediação do currículo pode ser um potente espaço de diálogo e discussão entre os educadores sobre as questões e as indagações que os interpelam em suas práticas. Com base em suas experiências profissionais, suas concepções epistemológicas, e seus conhecimentos específicos e pedagógicos, podem refletir e agir na interpretação e reconstrução do currículo da Educação de Jovens e Adultos. A possibilidade de realizar um planejamento coletivo da prática pedagógica, através da comunicação e da troca entre os educadores, é fundamental para a construção de um projeto educativo coerente e qualificado socialmente que atenda às necessidades dos educandos jovens e adultos da classe trabalhadora.

De acordo com Sacristán (2000), a mediação coletiva do currículo é importante por vários motivos, dentre eles: integrar os componentes curriculares; proporcionar que todos os professores dos diferentes componentes curriculares atuem sobre os objetivos comuns da escola; dar continuidade sequencial aos anos, fases ou etapas de ensino; realizar atividades que extrapolem o campo das disciplinas específicas; promover um ambiente que favoreça a aprendizagem dos educandos que estão sob a responsabilidade dos mesmos professores e oferecer um projeto pedagógico coerente aos educandos. A mediação coletiva do currículo

significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão que talvez a pedagogia e ideologia de controle dominante sobre o professorado e o sistema educativo não consideraram próprios, sequer, dos docentes, mas que um sistema democrático [...] exigem, sem sombra de dúvida (SACRISTÁN, 2000, p. 198).

Diante da concepção de mediação curricular apresentada, essa pesquisa buscou compreender como ocorre a mediação do currículo da Educação de Jovens e Adultos trabalhadora praticada pela coordenadora pedagógica com as professoras e os professores. A aposta nessa pesquisa é que, mesmo diante dos limites e condicionantes do contexto social, a

coordenadora pedagógica constrói alternativas para realizar sua função mediadora. Assim, na próxima subseção explicitarei os instrumentos de pesquisa que foram utilizados no processo de compreensão da prática educativa da coordenadora.

2.3 Os instrumentos de pesquisa

Diante dos objetivos geral e específicos da pesquisa, do referencial teórico-metodológico e das condições de produção desse estudo, os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados: o questionário e a entrevista semiestruturada.

No esforço de alcançar um quantitativo mais representativo de coordenadoras pedagógicas da EJA, lancei mão do uso do questionário com perguntas mais objetivas, como primeiro instrumento investigativo. Segundo Ribeiro e Gessinger (2018), o questionário apresenta como vantagens: economia de tempo, maior alcance de sujeitos de pesquisa, baixo custo e facilidade na tabulação dos resultados. Contudo, como desvantagens apresenta: baixa taxa de devolução, possível interferência de uma questão sobre a resposta de outra e inviabilidade da resolução de dúvidas (RIBEIRO; GESSINGER, 2018).

O questionário (APÊNDICE A) foi elaborado com questões fechadas e abertas, organizadas por temas, e objetivou coletar informações básicas sobre o perfil das coordenadoras pedagógicas que trabalham na EJA, tais como gênero, idade, formação, experiência profissional, algumas questões sobre a prática como coordenadora pedagógica e sobre a proposta curricular para a EJA da rede municipal. Para facilitar o envio das perguntas e respostas, o instrumento foi disponibilizado *on-line*, através do *Google Forms*, e enviado para todas as coordenadoras pedagógicas que trabalharam com as turmas de EJA da rede municipal nos anos de 2019 e 2020. De acordo com informação da Supervisão de Jovens e Adultos (SEJA) da Secretaria de Educação, nos anos de 2019 e 2020, o total de 32 coordenadoras pedagógicas trabalharam na EJA das escolas municipais.

Das 32 coordenadoras pedagógicas que trabalharam na EJA no período supra indicado, 22 responderam ao questionário. Os dados obtidos foram tabulados, analisados e ofereceram informações importantes sobre o perfil das coordenadoras pedagógicas que atuam na EJA das escolas municipais e algumas considerações sobre a mediação curricular realizada por elas.

A fim de aprofundar as questões relacionadas à mediação do currículo na educação dos jovens e adultos trabalhadores junto às coordenadoras pedagógicas, o segundo instrumento escolhido foi a entrevista semiestruturada. Segundo Manzini (2012, p. 156), a

entrevista semiestruturada organiza-se por “um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc.”.

Em relação à organização da entrevista, Triviños (1987) esclarece que, normalmente,

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...], essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada [...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para fins de organização de uma sequência para a condução da entrevista e em conformidade com os objetivos da pesquisa (APÊNDICE B), as questões foram divididas em quatro eixos temáticos: formação, experiência profissional, prática como coordenadora pedagógica e proposta curricular para a EJA. De acordo com Manzini (2012), a divisão do roteiro de entrevista por temas pode ajudar o entrevistador a focar sua atenção num campo semântico. As perguntas do roteiro de entrevista serviram para nortear a conversa com a coordenadora pedagógica, de maneira que o diálogo transcorresse naturalmente e outras questões, relacionadas ao tema, pudessem emergir.

Contudo, em virtude da necessidade de distanciamento social provocada pela pandemia de Covid-19, as entrevistas precisaram ser feitas pelo aplicativo *Google Meet*, destinado à realização de sessões de vídeo. Portanto, a interação entre a pesquisadora e a entrevistada foi atravessada pela frieza do distanciamento físico entre as interlocutoras, pelo próprio recurso tecnológico que não permitia que falas fossem feitas simultaneamente – pois nesse caso a voz de um dos falantes era cortada – e, em alguns momentos, pelas falhas na conexão de internet.

Mas apesar de alguns percalços, as entrevistas transcorreram com sucesso e foram realizadas com cinco coordenadoras pedagógicas da EJA da rede municipal de Juiz de Fora no mês de julho de 2020. A escolha das coordenadoras pedagógicas entrevistadas deu-se a partir da disponibilidade das profissionais para participar da entrevista por videochamada, mantendo um equilíbrio no número de profissionais efetivas e contratadas. Cabe mencionar que duas coordenadoras pedagógicas pediram as questões antecipadamente e fizeram anotações para o momento da entrevista. Para não expor o nome das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, atribuí a cada uma os primeiros nomes ou pseudônimos das

escritoras cujos poemas abrem cada seção dessa dissertação: Cora Coralina, Esmeralda Ribeiro, Cristiane Sobral, Miriam Alves e Conceição Evaristo.

Com o consentimento das coordenadoras pedagógicas, as entrevistas foram gravadas pelo aplicativo *Google Meet* e transcritas integralmente. Após a transcrição os dados foram lidos, categorizados, organizados e articulados ao referencial teórico em busca de responder os objetivos da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à análise e à redação dos resultados da investigação prezando-se pela necessária seriedade e criatividade durante todo o processo.

Assim, cumpri uma primeira parte da andarilhagem dessa pesquisa. Vale assinalar que as andarilhagens que realizei nesse estudo não se constituem por um traçado em linha reta. Pelo contrário, seu traçado é sinuoso como a vida. Supõe recuos, retornos para se retomar e aprofundar determinadas apreensões, produzir diálogos entre os trajetos que se realiza, ao mesmo tempo que avança, que conquista novas visagens. Entendo no processo vivido, que a própria forma de estruturar a pesquisa e apresentar o processo são parte do trabalho de investigação e testemunho da experiência de formação de uma pesquisadora na área das Ciências Humanas.

Considerando que o currículo se constitui na intersecção com outros subsistemas e o contexto social mais amplo, nas próximas andarilhagens discorri sobre o atual cenário social e econômico e sua relação com o subsistema político-administrativo brasileiro. Desse modo, procurei evidenciar os condicionantes que interferem nas políticas educacionais e curriculares e, conseqüentemente, na prática educativa. Em seguida, apresentei alguns dados sobre a educação em Juiz de Fora e a Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora que visa orientar o currículo da EJA nas escolas municipais.

Todavia, essa aproximação ao contexto social e educacional e ao documento de currículo da EJA se dará no sentido de compreender as concepções que disseminam sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Assim, pretendo entender as relações que a coordenadora pedagógica estabelece com a política curricular ao realizar seu trabalho. Contudo, é um movimento mais aproximativo do que de densidade analítica, pois o objeto de análise dessa pesquisa relaciona-se à prática educativa de mediação curricular realizada pela coordenadora pedagógica.

3 Andarilhagens pelo contexto social, educacional e curricular: a educação de jovens e adultos trabalhadores

Não vou mais lavar os pratos
 Não vou mais lavar os pratos.
 Nem vou limpar a poeira dos móveis.
 Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
 e uma semana depois decidi.
 Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
 a bagunça das folhas que caem no quintal.
 Sinto muito.
 Depois de ler percebi
 a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
 A estática.
 Olho minhas mãos quando mudam a página
 dos livros, mãos bem mais macias que antes
 e sinto que posso começar a ser a todo instante.
 Sinto.
 Qualquer coisa.
 Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes
 para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
 Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender.
 O porquê, por quê? e o porquê.
 Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
 E deixei o feijão queimar...
 Olha que feijão sempre demora para ficar pronto.
 Considere que os tempos são outros...
 [...]
 Sempre chega o momento
 de sacudir,
 de investir,
 de traduzir.
 Não lavo mais pratos.
 Li a assinatura da minha lei áurea
 escrita em negro maiúsculo,
 em letras tamanho 18, espaço duplo.
 Aboli.
 Não lavo mais os pratos
 Quero travessas de prata,
 Cozinha de luxo,
 e joias de ouro. Legítimas.
 Está decretada a lei áurea.
 (SOBRAL, Cristiane²⁰. 2000)

²⁰ A atriz, dramaturga e poetisa Cristiane Sobral nasceu no Rio de Janeiro em 1974, mas vive em Brasília. Mestre em Teatro, foi a primeira atriz negra a ser formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. É autora de 9 livros, além de publicar nos Cadernos negros desde 2000.

As andarilhagens que esse capítulo percorre instituem-se pelo entendimento da importância de situar o objeto de pesquisa no contexto em que se concretiza. O contexto institucional escolar, no qual o currículo é mediado pelos educadores, não está descolado do sistema educacional local que gere as escolas, nem apartado da realidade municipal, estadual e nacional, incluindo suas condições sociais, econômicas, político-administrativas e educacionais. Estas por sua vez, são determinadas, sobretudo em um país de economia dependente como o Brasil, pelo contexto econômico e político mundial. Esses diferentes contextos inter-relacionam-se e se modificam ao longo da história, de maneira desigual.

Nesse sentido, ainda que nos limites dessa pesquisa seja um grande desafio enfrentar tal debate com maior profundidade, opto em percorrê-lo no itinerário de construção do objeto de estudo e de sua análise. Com base nas teorias críticas, parece-me inconcebível investigar uma questão atinente ao campo educacional, sem levar em conta as dimensões políticas, econômicas, sociais e históricas que condicionam a garantia do direito social à educação, por conseguinte, à EJA.

De acordo com Sacristán (2000), uma teoria de currículo, além de possibilitar a compreensão desse artefato social, deve contribuir para revelar os condicionantes de ordens diversas que obstaculizam a realização das finalidades da educação e que delimitam a lógica legitimada por estes condicionantes, a fim de que nos tornemos conscientes deles e possamos enfrentá-los e superá-los. Assim, é fundamental compreender o contexto e as condições sob as quais o currículo se constitui. Para o autor, “[...] discussões teóricas que não incorporam o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Contudo, vale assinalar que a andarilhagem que faço no terreno desse debate não deve ser confundida com o foco central da investigação. A passagem pela discussão que esse capítulo enfrenta é necessária para a construção do olhar que se consolida à medida que caminho. Aqui a marcha é mais rápida, contribui para o momento em que a jornada da pesquisa exigiu passadas lentas comprometidas com a conquista de uma análise densa. Por essa razão, a opção foi andarilhar brevemente pelo contexto social, econômico, político e educacional geral, buscando elucidar os condicionantes que afetam as políticas curriculares. Em seguida, o contexto social e educacional juiz-forano foi apresentado a partir de alguns dados sociais e educacionais do município e da Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos (2012) formulada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

3.1 O contexto social, econômico, político e educacional

O Brasil, país latino-americano, fortemente marcado pela colonização, escravização (por quase 400 anos) e genocídio dos povos indígenas e negros, possui uma dívida histórica social e educacional com as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora. No decurso da história brasileira, a educação de adultos foi assinalada por tentativas pífias de alfabetização das camadas populares alijadas do processo educacional. As esparsas políticas, vinculadas aos interesses desenvolvimentistas, tiveram caráter predominantemente assistencialista, em detrimento de um projeto educativo consistente e adequado às necessidades dos jovens e adultos trabalhadores.

Assim, o padrão de exclusão da classe trabalhadora do direito à educação foi mantido ao longo de nossa história (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O aparente avanço da educação enquanto direito de todos, cuja responsabilidade de oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos compete ao poder público, aconteceu após a ditadura militar (1964-1985), em 1988, com a “redemocratização” e a promulgação da CF/1988, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000). A partir da CF/1988, a EJA “passa a inscrever-se enquanto direito público subjetivo”, ou seja, o cidadão pode exigir o cumprimento desse dever pelo Estado (CURY, 2011; OLIVEIRA, 2015).

Ainda no processo de instituição da CF/1988, iniciou-se a discussão sobre a nova LDB, a lei nº 9.394 que foi homologada em 1996. Segundo Saviani (2006), o primeiro projeto recebeu inúmeras contribuições, modificações, substituições e emendas e originou um projeto-substitutivo em 1990, cujo relator era o deputado Jorge Hage. Porém, em 1992, foi capciosamente substituído pelo projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, e ao passar por novas discussões, omissões e acréscimos resultou na publicação final da lei no ano de 1996. No decorrer desse trâmite, o texto da LDB nº 9.394, perdeu seu cunho inicialmente socialista e adquiriu um viés neoliberal em acordo com a correlação de forças econômicas e políticas que vinham ganhando cada vez mais espaço naquele momento (SAVIANI, 2006).

Por conseguinte, o projeto anterior da LDB, que na Seção V ocupava-se “Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores”, foi substituído pelo atual texto que na mesma Seção V, trata da Educação de Jovens e Adultos. Essa modificação, na compreensão de Saviani (2006, p. 214), significou somente “um novo nome para o ‘Ensino Supletivo’ [...] da Lei 5.692/71”. A leitura do autor deve-se às perdas em relação ao projeto-substitutivo Jorge Hage, que atentando-se à condição dos jovens e adultos trabalhadores, previa redução de jornada de trabalho e alternativas de estudo no local de trabalho visando assegurar o acesso e a permanência dos educandos trabalhadores à escola. Do mesmo modo, Saviani (2006) aponta

sua preocupação com a redução da idade mínima para que os educandos pudessem realizar os exames supletivos – de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio – o que, apesar de possibilitar a conclusão dos estudos mais cedo, na prática, pode traduzir-se na espera de alguns adolescentes para a realização dos exames, os quais não os garantirão a mesma formação da escolarização regular.

Em que pesem as perdas, com a publicação da LDB nº 9.394/1996, a EJA instituiu-se como modalidade da Educação Básica e deixou de ser considerada, ao menos na letra da lei, “como uma compensação de assistência social” (CURY, 2011, p. 575). Conforme o artigo 37 da LDB nº 9.394/1996, a EJA “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). Assim, o texto busca assegurar a Educação Básica aos jovens e adultos que tiveram esse direito negado.

Cabe destacar que a redação desse artigo foi modificada pela Lei nº 13.632 de 2018 que incluiu a ideia de educação e aprendizagem ao longo da vida na LDB nº 9.394/1996. Essa alteração parece referir-se ao conceito de educação ao longo da vida declarado em documento²¹ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme Oliveira (2014). Nessa acepção, a educação ao longo da vida relaciona-se à adequação dos sujeitos sociais ao mundo do trabalho flexível e instável gerado pelo modo de produção capitalista. Desse modo, cabe aos trabalhadores desenvolverem as competências e as habilidades que os permitirão cooperar, em todas as idades, com o desenvolvimento da sociedade nos marcos do capitalismo neoliberal. Subentende-se a essa ideia, tão propalada em vários documentos que visam orientar a EJA, a necessidade da adaptabilidade e da iniciativa empreendedora da classe trabalhadora que passa a ser responsabilizada por seu próprio sucesso ou fracasso.

Ainda no artigo 37, a LDB nº 9.394 declara:

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

²¹ Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, documento produzido pela UNESCO em razão V CONFINTEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos – realizada na Alemanha (OLIVEIRA, 2014). Segundo o autor, a mesma ideia é reproduzida em documentos das conferências subsequentes.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Assim, o fato de a EJA ser considerada uma modalidade de ensino expressa o reconhecimento de sua especificidade e indica a necessidade de adequação do currículo às características e necessidades dos educandos. Todavia, a garantia do direito à EJA no texto legal não se concretiza sem o devido investimento do Estado em políticas públicas sistemáticas e condizentes com as necessidades concretas dos jovens e adultos da classe trabalhadora.

As relativas conquistas da EJA na legislação nacional, se deram no contexto econômico e político de recomposição do capitalismo neoliberal que, entre poucos avanços e inúmeros retrocessos, compõe o cenário atual. De acordo com Melo, Martins *et al.* (2015), a partir de 1990, por pressão das forças econômicas dominantes, o capitalismo mundial neoliberal passou por uma série de reorganizações orientadas por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Na esteira desse processo, o Brasil enquanto país capitalista dependente e signatário de acordos com estas organizações, implementou diversas reformas políticas, econômicas e sociais, em especial no campo da educação. As reformas educacionais foram orientadas principalmente pelo Banco Mundial e pela Unesco – agência especializada da ONU, e posteriormente pela OCDE (FALLEIROS; NEVES, 2015; MELO; MARTINS *et al.*, 2015). As diretrizes educacionais produzidas por esses organismos visavam criar certo “padrão de sociabilidade na ótica do capital”, dentre os quais: a instituição das denominadas “necessidades básicas de aprendizagem” e a “descentralização dos sistemas de ensino”, seguidos pela “eficácia escolar”, combinada à “política de responsabilização de professores e instituições escolares”, conforme apontam Melo, Souza e Melo (2015, p. 59).

As políticas neoliberais que ocorreram nesse período desmobilizaram a classe trabalhadora, que se encontrava em intensa luta por seus direitos, após o aprofundamento das desigualdades sociais durante a ditadura militar (FRIGOTTO, 2015). As reformas neoliberais encontraram terreno fértil no governo Collor de Mello, a partir de 1989, e se aprofundaram nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Conforme Frigotto (2015, p. 47-48), contaram “com ostensivo apoio da burguesia brasileira e seus aparelhos de hegemonia, especialmente a grande imprensa [...]”. Assim, lograram êxito na implementação

da agenda neoliberal, na difusão do modelo gerencial na esfera pública e na dissolução dos direitos sociais.

Em 2003, com a eleição do metalúrgico e sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), a expectativa era de ruptura com as políticas que vinham acirrando as desigualdades sociais e destruindo os direitos da classe trabalhadora. Contudo, as políticas neoliberais e suas reformas não só se mantiveram como foram intensificadas, tanto em seus dois mandatos, quanto nos mandatos posteriores da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), também do PT. Os governos petistas trouxeram avanços significativos no campo da inclusão social, tirando milhões de brasileiros da situação de miséria e fome, por meio de programas de transferência de renda, valorização do salário mínimo e garantia de direitos sociais como acesso à luz e moradia. No entanto, a política adotada caracterizou-se pela conciliação de classes e pelo não enfrentamento radical das políticas neoliberais capitaneadas pela burguesia local e pela influência geopolítica de agências multilaterais e países como os Estados Unidos da América. Nas palavras de Frigotto (2015, p. 49), houveram “mudanças que alteraram a realidade, mas conservando o *status quo*”. Isto é, não se realizaram as mudanças estruturais necessárias para a superação das desigualdades sociais, embora tenham havido avanços importantes nas condições de vida da classe trabalhadora.

Segundo Falleiro e Neves (2015), as políticas implementadas a partir desse período afetaram quantitativa e qualitativamente a educação nacional, traduzindo-se na expansão do acesso à Educação Básica, principalmente ao Ensino Fundamental; no ordenamento de um sistema escolar hierarquizado e descentralizado; na realocação dos recursos financeiros destinados à Educação Básica; na formação dos educadores e na qualidade do ensino nos termos dos interesses das classes dominantes. Embora tenha havido algumas melhorias como a expansão da escolarização, a persistente exclusão educacional expressa-se no baixo rendimento escolar; no baixo percentual de anos de estudo da população de 15 anos ou mais; no alto índice de analfabetismo e nos altos índices de distorção idade-série. Nos termos das autoras, as mudanças na dinâmica da escolarização básica provocadas pela expansão do acesso favoreceram “a agudização de inúmeros problemas político-pedagógicos quanto ao conteúdo e à forma de execução das políticas educacionais” (FALLEIRO; NEVES, 2015, p. 113).

O impacto das políticas neoliberais na educação inclui, para Souza, Melo e Bonatto (2015), além das diversas formas de privatização, a diminuição e a descentralização de recursos que passam a ser regulados via responsabilização fiscal. Consequentemente, nos

sistemas estaduais e municipais de educação, esse processo vem se convertendo em justificativa para o aumento da contratação temporária dos profissionais do magistério, a terceirização de alguns serviços nas escolas e o estabelecimento de “parcerias” via contratos de consultorias privadas para a gestão, a formação de professores e a avaliação (SOUZA; MELO; BONATTO, 2015).

As promessas de valorização do magistério declaradas na legislação e nos projetos políticos serviram ao propósito de apaziguar os coletivos docentes, e as poucas conquistas efetivadas não atenderam às expectativas dos professores. Apesar de algumas melhorias como a expansão do programa de livros didáticos e do programa de merenda escolar, as condições de trabalho docente não passaram pelas melhorias esperadas (FALLEIROS; NEVES, 2015).

No tocante à formação de professores, Falleiros e Neves (2015, p. 153) evidenciam que a hierarquização e a diversificação das instituições de ensino, ampliadas em grande parte, pelo uso da modalidade Educação a Distância (EaD), através das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC) visavam, “a preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho capitalista, nesse caso, o mercado do conhecimento”. Assim, a formação docente, em grande parte, oferecida de maneira aligeirada, não consubstanciou um projeto de educação com qualidade socialmente referenciada, mas visou conformar a classe trabalhadora à ordem social do capitalismo neoliberal.

De acordo com as autoras, a ampliação da formação docente, ainda que não tenha provocado a melhoria da qualidade do ensino, favoreceu a expansão do acesso e da permanência dos educandos da educação básica. Entretanto, a formação desenvolvida objetivou

conformar uma nova cidadania baseada na naturalização da desigualdade social e da concorrência individual e de grupos de interesse. Sob formas sutis, as novas gerações acabam por internalizar como próprias da “diversidade cultural” as estratégias hegemônicas de exploração e de dominação de classe (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 153).

Desse modo, a propagação dos princípios político-pedagógicos do projeto de educação em curso se concretizou, segundo Falleiros e Neves (2015) nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a formação de professores da Educação Básica e do curso de Pedagogia. As diretrizes curriculares para a formação de professores integram um “importante mecanismo de sedução/conformação ético-política do professor desse nível de ensino à concepção de mundo e às práticas neoliberais [...]” (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 156).

Nesse cenário, as políticas de EJA vêm caracterizando-se pela desresponsabilização do Estado, pela fragmentação das ações e pelo persistente viés compensatório. Tais perspectivas demonstram-se através do baixo investimento financeiro; do estabelecimento de complexas relações com entidades do chamado Terceiro Setor e com os movimentos sociais; da redução da EJA à obtenção de certificados²²; da maior abertura à EJA não presencial²³; da adoção de programas²⁴ pontuais, fragmentados e inadequados às especificidades da modalidade; e do consequente rebaixamento da formação oferecida aos jovens e adultos da classe trabalhadora. (CARVALHO, 2012; RUMMERT, 2008). De acordo com Rummert,

configurada no Brasil predominantemente como modalidade de ensino destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e, com frequência, associada à formação profissional, a educação de jovens e adultos inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e de democratização de "oportunidades", o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no País, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p. 176).

Nessa perspectiva, segundo Rummert (2008), a EJA define-se por uma lógica que trata a pobreza como consequência da falta de escolarização e vice-versa. É como se a baixa escolarização produzisse a pobreza e a pobreza obstaculizasse a escolarização. Essa ideia, além de reduzir a finalidade da Educação de Jovens e Adultos, oculta os reais motivos, ou seja, as condições desiguais que estruturam a sociedade brasileira, que produzem e reproduzem a pobreza e a baixa escolarização (RUMMERT, 2008).

²² Como o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que reduz a EJA à certificação em detrimento de uma formação presencial e ampla para a classe trabalhadora.

²³ A alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018 passou a permitir que até 80% da carga horária da EJA de Ensino Médio seja oferecida a distância.

²⁴ Tais como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

É nesse quadro que se inserem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) (BRASIL, 2000), logo, atravessadas pelos princípios neoliberais. Muitos pressupostos que subjazem às DCNEJA derivam da Declaração de Hamburgo, referida anteriormente, e vinculam a alfabetização e a escolarização dos jovens e adultos às exigências da nova organização social do trabalho. O documento enuncia três funções para a EJA: reparadora, que diz respeito à devida restauração do direito que foi negado; equalizadora, referindo-se à equidade; e qualificadora, relacionada à “educação permanente”, “ao longo da vida”, de modo que os jovens e adultos atualizem os conhecimentos, se adaptem à “sociedade do conhecimento” e se capacitem continuamente para enfrentar as mudanças do mundo do trabalho. De acordo com Ramos *apud* Melo, Martins *et al.* (2015, p. 37), as ideias de “aprendizagem ao longo da vida” e de “necessidades básicas de aprendizagem”, “bases da pedagogia das competências, chanceladas pelos organismos internacionais e por intelectuais locais singulares e coletivos, são referências centrais para o projeto de educação neoliberal [...]”.

Assim, embora reforce em alguns momentos a educação como um direito que precisa ser restituído a quem teve esse direito negado, a reparação do direito à educação proposta ao longo das DCNEJA aparece com o caráter da adaptabilidade dos sujeitos sociais a uma nova sociedade e novo mundo do trabalho, visando a conformação da classe trabalhadora à organização social do capitalismo neoliberal.

Segundo as DCNEJA (2000), a não alfabetização e a não escolarização podem ser um divisor entre os cidadãos, especialmente no “século do conhecimento”, em que “mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 8). Desse modo, a relação que o documento estabelece entre escolarização e trabalho coaduna-se com Silva (2015) ao evidenciar que a relação alfabetização, educação e trabalho estabelecida no projeto educacional da classe dominante visa conformar a classe trabalhadora ao atual modelo produtivo.

Nas DCNEJA (2000), a educação é tomada como meio para combater as desigualdades e as discriminações, para promover a cidadania, a igualdade, a liberdade, a diversidade, a solidariedade e, até mesmo, para consolidar países mais autônomos e democráticos. Dessa maneira, passa-se a impressão de que a escolarização é redentora de todas as mazelas sociais, que através dela alcançaremos um mundo idílico (ARROYO, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Além disso, o documento anuncia que a escola é um serviço público e um dever do Estado, mas incentiva e defende a “colaboração” com instituições, setores organizados da

sociedade civil, organizações não governamentais, etc., chegando a dedicar um tópico específico do documento para “iniciativas públicas e privadas”. Nesse sentido, o estabelecimento de “parcerias” com a iniciativa privada, seja através de associações da sociedade civil ou ONGs ou outras entidades, é tomado como uma necessidade para que o Estado consiga garantir a educação dos jovens e adultos. Além do cunho privatista presente nessas elaborações, a elas subjazem a disseminação da ideia de “substituir os conflitos e os antagonismos pela noção de colaboração e coesão cívica ou social” (NEVES *apud* MARTINS, 2008, p. 9). Tal elaboração visa retirar outros projetos educativos da disputa e conformar o ideário de um projeto “coeso” de educação e de sociedade, eliminando-se, assim, as disputas e os conflitos.

Em que pese ressaltar o aspecto de a EJA ter alçado o estatuto de modalidade de ensino e, desse modo, ter afirmadas suas especificidades, devendo receber um tratamento próprio em acordo com as necessidades dos jovens e adultos, as DCNEJA reafirmam todo o ideário neoliberal proposto pelos documentos produzidos pelas organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos²⁵. Segundo Martins (2008, p. 3), os eventos internacionais e seus respectivos documentos, avaliados pelos organismos mencionados, “podem ser tomadas como referências emblemáticas do esforço para orientar a educação das massas na contemporaneidade”.

Logo, o projeto de educação para os jovens e adultos defendido por essas organizações sob a égide do neoliberalismo, visa conformar os corações e as mentes dos trabalhadores aos desígnios do capital e prepará-los “minimamente” para enfrentar as mudanças do mundo do trabalho.

Diante da submissão da classe dominante e dos governos brasileiros às determinações do capitalismo neoliberal mundial, que dotam as políticas de EJA de um caráter desarticulado, contingente e apequenado, a dívida histórica com a educação dos jovens e adultos trabalhadores permanece vigente, conforme o quantitativo de jovens e adultos não alfabetizados aponta.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, embora a taxa de não alfabetização tenha decrescido de 1996 a 2018, os mais de 11 milhões de brasileiros não alfabetizados, em 2018, testemunham a gravidade da desigualdade educacional no país.

²⁵ Documento derivado do Congresso Mundial de Educação Para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Tabela 1 – População de 15 anos ou mais não alfabetizada, Brasil, 1996, 2001, 2006, 2011, 2016, 2018

Ano	População de 15 anos ou mais	População não alfabetizada de 15 anos ou mais	Taxa da população não alfabetizada de 15 anos ou mais
1996	105.209.932	15.360.650	14,6
2001	122.525.468	15.193.158	12,4
2006	137.861.200	14.475.426	10,5
2011	150.048.721	12.904.190	8,6
2016	162.103.486	11.671.451	7,2
2018	165.487.426	11.253.145	6,8

Fonte: IBGE/PNAD

A PNAD Contínua evidencia que quanto mais idade possui o grupo populacional, maior a taxa de não alfabetização, em 2019 havia quase 6 milhões de pessoas não alfabetizadas com 60 anos ou mais, equivalente a uma taxa de 18% dentro desse grupo etário. Os dados referentes à raça ou cor gritam a desigualdade racial brasileira ao mostrarem que 3,6% das pessoas brancas com 15 anos ou mais não eram alfabetizadas em 2019, enquanto 8,9% das pessoas pretas ou pardas, dessa mesma faixa etária, não eram alfabetizadas no mesmo ano. A desigualdade regional também se faz presente, concentrando a maior taxa de não alfabetização nas regiões Norte e Nordeste, com 13,9% e 7,6% respectivamente dentre as pessoas com 15 anos ou mais no ano de 2019. Cabe sublinhar que nessa pesquisa, assumo a compreensão de que as desigualdades raciais e regionais que os dados apontam, não são causadas por si mesmas, mas sim pelas condições socioeconômicas e históricas concretas da classe trabalhadora brasileira.

Além disso, apenas 48,8% da população brasileira de 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória, isto é, o ensino médio em 2019, conforme a PNAD Contínua. Isto significa que mais da metade da população brasileira, ou seja, mais de 107 milhões de pessoas com 25 anos ou mais tiveram negado o direito à educação básica obrigatória. Entre estes que não completaram a educação básica, 32,2% não haviam concluído o ensino fundamental, o que equivale dizer que mais de 33 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais não tiveram direito sequer a completar o ensino fundamental.

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica (2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de jovens e adultos matriculados na EJA do ensino fundamental era de 1.937.583 e na EJA do ensino médio, 1.336.085. Em relação à 2018, houve queda de 8,1% de matrículas na EJA de ensino fundamental e 7,1% na EJA de ensino médio.

Ao observar que a EJA de ensino fundamental, conforme o Censo (2019), possuía menos de 2 milhões de estudantes matriculados e o número de pessoas com 25 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental, de acordo com a PNAD (2019), era de mais de 33 milhões, fica patente o enorme descompasso entre o atendimento real da EJA de ensino fundamental e a demanda potencial da modalidade.

Segundo o Censo (2019), as matrículas na EJA de nível fundamental concentram-se na rede municipal, com 65,8%, enquanto a EJA de nível médio é majoritariamente atendida pela rede estadual, com 87,2%. As matrículas dos estudantes com menos de 30 anos representam 62,2% do total de matrículas da EJA. Esse dado evidencia que a EJA da educação básica é composta, predominantemente, por adolescentes e jovens. Os dados também revelam que 75,8% dos educandos matriculados na EJA fundamental e 67,8% da EJA médio são negros (pretos e pardos, conforme a classificação do Censo). Os estudantes declarados como brancos representam 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio. Do mesmo modo que os dados de não alfabetizados, os dados de matriculados da EJA refletem a desigualdade racial.

Como se o quadro educacional e social brasileiro já não fosse suficientemente árduo para a classe trabalhadora, em 2016, um ardiloso golpe político, jurídico e midiático retirou a presidenta Dilma Rousseff (PT) do poder e o vice-presidente Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) assumiu a presidência. Consequentemente, houve intensificação das políticas neoliberais, dentre as quais destaco: a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu um regime fiscal de implementação do teto para os gastos públicos federais que afeta cumulativamente o orçamento destinando à educação, à saúde e à assistência social pelos próximos vinte anos; e aprovação, em 2017, da contrarreforma trabalhista, que significou mais perda de direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora.

Diante de um intrincado cenário político e econômico, a eleição de 2018 resultou na vitória de Jair Messias Bolsonaro (sem partido). Assim, a agenda conservadora neoliberal e moral ganhou ainda mais espaço e vem traduzindo-se em salvo-conduto a crimes contra o meio ambiente e os direitos humanos. Dentre as ações do atual governo, ressalto o aprofundamento das medidas de austeridade econômica que vêm ampliando as desigualdades

sociais, o aumento do desemprego e da precarização do trabalho e a implementação da contrarreforma da previdência. Na educação, destaco as seguintes medidas: a redução do orçamento destinado às universidades e à pesquisa; o incentivo à militarização das escolas públicas; os ataques aos direitos trabalhistas e à liberdade de cátedra dos professores; a reconfiguração dos membros que compõem o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprofundando a influência de grupos privatistas no bojo de suas ações; e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)²⁶ e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)²⁷. Atualmente a EJA está sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Jovens e Adultos (COEJA) vinculada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Assim, é diante desse contexto nacional de sucessivas perdas de direitos sociais da classe trabalhadora e agravamento das desigualdades sociais, que as políticas educacionais vêm sendo desenvolvidas. A elucidação desse quadro é fundamental para a compreensão dos condicionantes que influenciam, objetiva e subjetivamente, o trabalho educativo e a mediação do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores que as coordenadoras pedagógicas realizam nas escolas municipais de Juiz de Fora. Objetivando aproximar-me um pouco mais do contexto municipal em que a pesquisa se efetua, a seguir apresentarei alguns dados referentes à EJA na Rede Municipal de Ensino.

3.2 O contexto social e educacional juiz-forano

De acordo com o último Censo Demográfico do IBGE²⁸, a população de Juiz de Fora era de 516.247 habitantes no ano de 2010. O IBGE estima que em 2020 a população era de 573.285 pessoas. Juiz de Fora é um município de médio porte situado na mesorregião da Zona da Mata, na porção sudeste de Minas Gerais. Suas atividades econômicas, como a maioria dos municípios brasileiros no contexto do capitalismo dependente, concentram-se no setor de

²⁶ Secretaria do MEC responsável pelos programas, ações e políticas da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

²⁷ Comissão instituída em 2006 que possuía caráter consultivo e era composta por representantes do governo, dos movimentos sociais e sindicais e por organizações não governamentais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/5778-sp-1064818279>. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁸ IBGE Cidade. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 15 jan. 2021.

serviços²⁹, possuindo algumas atividades industriais. Segundo o IBGE, o rendimento médio mensal da população, em 2018, era de 2,5 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 30,2%. Os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, compõem 29,9% da população. Os dados de ocupação e renda do município oferecem uma pequena mostra da desigualdade social juiz-forana que retratam uma parte da desigualdade no Brasil.

Nesse contexto, as 101 escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora estão localizadas, majoritariamente, nas periferias da cidade e destas, 10 situam-se em áreas rurais do município. As escolas municipais atendem a educação infantil, o ensino fundamental anos iniciais e finais e EJA (ensino fundamental e médio). Em 2020, das 101 escolas, 36 possuem turmas de Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental no período noturno, sendo que 1 delas, localizada no Centro da cidade, possui turmas de EJA nos turnos da manhã e da tarde. Além disso, existem 4 postos do Centro de Ensino Supletivo (CESU) que atendem a EJA de modo presencial e semipresencial.

Conforme informações prestadas pela Supervisão de Gestão de Dados Escolares (SGEDE) da Secretaria de Educação, no ano de 2020, a Rede Municipal apresentou o total de 41.272 matrículas, sendo 9.451 na educação infantil, 24.594 no ensino fundamental – 15.274 nos anos iniciais e 9.320 nos anos finais – e 7.227 na EJA. A EJA presencial atende 2.396 educandos e educandas e a EJA semipresencial, 4.831. Na tabela abaixo é possível observar a evolução da matrícula da EJA na Rede Municipal de 2007 a 2020.

²⁹ O setor de serviços inclui: comércio; transporte; atividades imobiliárias; administração, defesa, saúde e educação públicas; e outras atividades (IBGE, 2019).

Tabela 2 – Matrícula da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2007 a 2020

Ano	Educação de Jovens e Adultos						
	EJA (Presencial)			EJA (Semipresencial)			Total EJA
	Ens. Fund.	Ens. Médio	Total	Ens. Fund.	Ens. Médio	Total	
2007	4.627	3.587	8.214	2.290	3.208	5.498	13.712
2008	4.870	3.091	7.961	2.504	2.872	5.376	13.337
2009	4.630	1.701	6.331	2.350	3.300	5.650	11.981
2010	4.297	190	4.487	1.985	3.038	5.023	9.510
2011	3.749	104	3.853	1.810	3.358	5.168	9.021
2012	3.315	87	3.402	1.870	3.767	5.637	9.039
2013	2.908	100	3.008	1.923	3.542	5.465	8.473
2014	2.795	128	2.923	2.020	3.448	5.468	8.391
2015	2.848	135	2.983	1.930	3.622	5.552	8.535
2016	2.667	118	2.785	2.374	3.247	5.621	8.406
2017	2.485	111	2.596	2.026	3.372	5.398	7.994
2018	2.474	115	2.589	1.835	2.934	4.769	7.358
2019	2.460	105	2.565	1.595	2.705	4.300	6.865
2020	2.265	131	2.396	1.913	2.918	4.831	7.227

Fonte: SGEDE/SE/JF a partir do Censo Escolar/INEP.

A LDB nº 9.394/1996 determina que os municípios deverão oferecer prioritariamente o ensino fundamental e os estados, embora devam assegurar o ensino fundamental, devem oferecer, com prioridade, o ensino médio. Dessa maneira, a Rede Municipal passa a priorizar o atendimento à EJA de ensino fundamental, mas mantém o atendimento à EJA de ensino médio nas unidades do CESU, quase em sua totalidade no modelo semipresencial. Na EJA de ensino fundamental presencial observa-se um constante decréscimo das matrículas a partir do ano de 2008. Já a EJA ensino fundamental semipresencial mantém a matrícula relativamente estável e apresentou o total de matrículas bem aproximado da EJA fundamental presencial.

Os dados do Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME)³⁰, fornecidos pela SGEDE/SE/JF, possibilitaram verificar as informações de idade e raça/cor dos alunos da EJA no ano de 2020.

Tabela 3 – Taxa de alunos da EJA do ensino fundamental presencial por faixa etária, Rede Municipal de Juiz de Fora, 2020

Faixa etária	Taxa de alunos EJA ensino fundamental presencial (%)
15 a 18 anos	43
19 a 29 anos	23
30 a 59 anos	25
60 anos ou mais	8

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nos dados do SisLAME/SGEDE/SE/JF (2020).

A tabela 3 revela que 43% do total alunos da EJA de ensino fundamental, de acordo com os dados do SisLAME, são adolescentes e 23% são jovens entre 19 e 29 anos, somando-se as duas taxas, a rede municipal tem 66% dos alunos da EJA adolescentes e jovens. Os adultos entre 30 e 59 anos perfazem 25% do total de alunos, enquanto os idosos representam 8%. Os dados da faixa etária dos educandos da EJA do ensino fundamental das escolas municipais de Juiz de Fora refletem o fenômeno que vem sendo denominado de juvenilização da EJA.

Além de demonstrarem a mudança no perfil da modalidade, indicam que a EJA vem assumindo um caráter de aceleração de estudos aos educandos que se encontram em defasagem idade-série. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), este grupo de alunos mantém com a escola “uma relação de tensão e conflito aprendida na relação anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”.

Outro dado importante apontado pelo SisLAME, refere-se à raça/cor dos educandos da EJA do ensino fundamental presencial. Em 2020, 67% dos matriculados se declararam negros, 27% brancos e 6% não declararam raça/cor. Assim como os dados da EJA nacional,

³⁰ O sistema é desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e utilizado pelas escolas municipais de Juiz de Fora para lançamento de dados referentes aos alunos, turmas e professores.

os dados da Rede Municipal de Juiz de Fora testemunham que os alunos negros representam a maioria dentre aqueles que ainda não lograram concluir o ensino fundamental. Essa característica da EJA demonstra, mais uma vez, a desigualdade racial produzida por nosso passado escravista, seguida pela não reparação social ao povo negro, e continuamente reforçada através dos mecanismos de controle perpetrados pelo Estado e determinados pela ordem capitalista vigente.

Diante dos dados da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Juiz de Fora que revelam o contínuo decréscimo nas matrículas, especialmente no ensino fundamental presencial, ocorreu-me questionar qual era a possível demanda para a EJA no município. Uma vez que os dados nacionais apontam o enorme fosso entre a demanda potencial e o número de pessoas matriculadas na EJA, como esse quadro se apresenta em Juiz de Fora?

Em pesquisa³¹ da Universidade Federal de Minas Gerais, realizou-se o levantamento do total de pessoas não alfabetizadas, sem instrução ou ensino fundamental incompleto e sem ensino médio em todos os 853 municípios de Minas Gerais. De acordo com a pesquisa, Minas Gerais possui mais de 1 milhão de pessoas não alfabetizadas, mais de 7 milhões que não concluíram o ensino fundamental e quase 3 milhões de pessoas que não terminam o ensino médio, somando 11 milhões de pessoas sem a educação básica, diante de uma população estimada em mais de 21 milhões em 2020 (DA SILVA, 2020).

Em Juiz de Fora, a mesma pesquisa revelou que 14.340 pessoas compõem o grupo de não alfabetizadas, 146.610 não possuem instrução e têm o fundamental incompleto e 79.880 pessoas não completaram o ensino médio. Considerando que a estimativa da população de Juiz de Fora era de 573.285 em 2020, os dados anteriores apontam que 3% desta população não foi alfabetizada, 26% não possui instrução e não completou o ensino fundamental e 14% não concluiu o ensino médio. Levando-se em conta o total de 4.178 matrículas da EJA do ensino fundamental presencial e semipresencial da rede municipal e comparando-o com o número de pessoas não alfabetizadas e que não possuem o ensino fundamental em Juiz de Fora, revela-se a abissal distância entre a demanda potencial e o quantitativo de adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que são atendidos na modalidade pela rede municipal³².

³¹ A pesquisa foi conduzida pela Prof.^a. Análise da Silva e feita a partir da triangulação dos dados da PNAD 2014, do Censo/IBGE 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas (DA SILVA, 2020).

³² Não foi possível somar à comparação o número de estudantes atendidos na EJA do ensino fundamental pela rede estadual, pois nos dados do Censo da Educação Básica encontrados, havia apenas o total de matrículas da EJA, sem especificar quantas eram do fundamental e do ensino médio. Mas sabendo-se que havia 3.326 matrículas na EJA da educação básica na rede estadual de Juiz de

Esse cenário nos dá a dimensão do quanto o Estado brasileiro está distante de reparar a dívida histórica e social que possui com a classe trabalhadora. Embora a CF/1988 e a LDB nº 9.394/1996 garantam a educação aos jovens e adultos, esse direito não tem sido assegurado na prática. Apesar das metas e estratégias referentes à EJA no Plano Municipal de Educação³³, preverem, no prazo de dez anos, a realização de busca ativa dos jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo absoluto, a superação da rotatividade de professores na EJA, a manutenção da qualidade do ensino através da seriação presencial, a inclusão do profissional de Educação Física na EJA, etc., observa-se que não houve avanço nesses aspectos.

Assim, essa breve andarilhagem pelos dados da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora e pelo complexo contexto social, político, econômico e educacional brasileiro apresentado anteriormente, testemunha os urgentes desafios que conclamam serem enfrentados para que se assegure uma educação emancipatória aos jovens e adultos da classe trabalhadora. O enfrentamento a esses desafios, dentre outros aspectos, envolve pensar no currículo que deverá ser proposto para a educação dos jovens e adultos.

Dessa maneira, na próxima andarilhagem me aproximei da Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (PCEJA) (JUIZ DE FORA, 2012) em busca da apreensão das concepções de EJA predominantemente evocadas no documento.

3.3 A política curricular da EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

A mediação do currículo da Educação de Jovens e Adultos que a coordenadora pedagógica realiza é afetada pelo contexto social, político, econômico e pelas determinações deste sobre as políticas educacionais e curriculares. Segundo Sacristán (2000, p. 108), “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. Em

Fora, conforme dados do Censo Escolar/INEP 2018, comprova-se que a distância entre a demanda potencial da EJA e o atendimento realizado mantém-se enorme. Disponível em: https://qedu.org.br/cidade/2175-juiz-de-fora/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 15 jan. 2020.

³³ Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o Plano Municipal de Educação foi instituído pela Lei nº 13.502 de 2017. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=52708. Acesso em: 10 out. 2019.

um cenário político e econômico marcado pelas determinações do capitalismo neoliberal, as políticas educacionais e curriculares carregam estas marcas.

Assim, cabe perscrutar quais concepções de educação de jovens e adultos estão presentes nos documentos de currículo que determinam as políticas de EJA e, por conseguinte, impactam a prática educativa. De acordo com Sacristán (2000), as políticas de currículo interferem diretamente sobre a prática educativa, conferindo aos sujeitos sociais envolvidos nessa prática, margens distintas de atuação. Para o autor, “o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Dessa maneira, a influência que o currículo exerce na organização do sistema de educação, na estrutura das escolas, na formação e na profissionalidade docente, aponta a necessidade de regulação curricular pela administração, conforme Sacristán (2000). Esta regulação se dá “pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnicizada de realizar a primeira função” (SACRISTÁN, 2000, p. 108). Desse modo, a organização administrativa do currículo e da escola camufla os interesses ideológicos que subjazem a esse controle técnico. Naturaliza-se a organização curricular como algo indiscutível e neutro, como se esta não estivesse tomada de intencionalidade.

Daí a importância de conhecer as concepções de currículo expressas nos documentos curriculares que orientam a prática educativa na EJA, para buscar compreender como influenciam a mediação do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores que a coordenadora pedagógica realiza com as professoras e os professores da modalidade. Segundo Cassab (2016), é primordial buscar compreender quais são os princípios que as políticas curriculares estabelecem para a EJA e perpassam as seleções, a organização e a mediação do currículo.

Para isso, adotarei as principais concepções de currículo que vêm orientando as propostas curriculares para a EJA, conforme Serra (2014, p. 47):

- 1) o currículo supletivo: concepção subliminar ao ensino supletivo e cuja seleção de conhecimentos é pautada na redução de conteúdos preestabelecidos para o ensino regular diurno (crianças e adolescentes);
- 2) o currículo crítico: conjunto de propostas e ações que têm como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra hegemônico;

3) o currículo por competências: concepção que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível do capital.

A concepção do currículo supletivo marca a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e é atravessada pela negatividade, pela visão da EJA como compensação, correção de um defeito ou cura de uma doença. Em muitos momentos de nossa história o analfabetismo foi considerado uma “chaga” deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades” (FREIRE, 2011, p. 14). Nessa perspectiva, os jovens e adultos trabalhadores, que já tiveram o direito à educação negado e trazem consigo inúmeras vivências de luta, são desqualificados e marcados pelo estigma do fracasso (CIAVATTA; RUMMERT, 2010).

A concepção do currículo por competências reduz a educação à preparação para o trabalho flexível no contexto do capitalismo neoliberal, em que os jovens e adultos trabalhadores deverão desenvolver as competências e as habilidades necessárias para sua adaptação e conformação dentro da atual divisão social do trabalho. Essa concepção é marcada pela racionalidade técnica empresarial, portanto, pela compartimentação do conhecimento e pela consequente perda da totalidade da experiência educativa e da realidade social. A educação é vista por seu caráter funcional e utilitário. De acordo com Sacristán (2000), essa perspectiva tem tido êxito em um contexto social e educacional em que o único espaço de discussão se restringe à eficácia do currículo, e não a seu conteúdo e finalidade.

A tecnocracia dominante no mundo educativo prioriza este tratamento que evita em suas coordenadas o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo. Este passa a ser um objeto a ser manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, sem discutir o valor e o significado de seus conteúdos. Uma colocação que tem acompanhado toda uma tradição de pensamento e pesquisa psicológica e pedagógica acultural e acrítica. (SACRISTÁN, 2000, p. 47)

Por outro lado, a concepção curricular crítica, a qual fundamenta essa pesquisa, busca compreender o currículo como um artefato social e histórico, portanto, revela os processos que subjazem às construções curriculares e aos conhecimentos escolares. A partir da análise do real, do diálogo com as condições concretas e experiências de vida e de trabalho dos jovens e adultos, busca-se desvelar as contradições das relações sociais no contexto atual, através dos conhecimentos científicos e culturais socialmente produzidos, construindo uma educação emancipatória (FREIRE, 1983; CIAVATTA; RUMMERT, 2010). Segundo Freire (2011, p. 17),

Para a concepção crítica, o analfabetismo [ou a não escolarização] nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, [...] mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização [escolarização] por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (acréscimos nossos)

Nessa perspectiva estabelece-se uma relação dialética entre a teoria e a prática, entre o ensino e a aprendizagem, entre os conhecimentos dos educandos, os conhecimentos escolares e o contexto social nos quais são produzidos, entre os projetos pedagógicos e os projetos sociais e políticos. Dessa maneira, os educadores têm maior margem de autonomia e maior controle sobre seu próprio trabalho e sua profissionalidade (SACRISTÁN, 2000).

Estabelecidas as principais concepções de currículo que marcam a EJA, procedo à aproximação com a PCEJA. Esse documento foi publicado no ano de 2012 pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora e decorreu de um processo de elaboração de propostas curriculares³⁴ para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino fundamental das escolas da rede municipal – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Línguas Estrangeiras –, além da modalidade EJA e da Educação Infantil.

De acordo com a PCEJA, a publicação apresentada é fruto de uma construção coletiva, que ocorreu entre os anos de 2009 e 2011, entre o Departamento de Ações Pedagógicas/Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (DEAP/SEJA) e representantes das escolas municipais (JUIZ DE FORA, 2012). Desse processo, além da PCEJA, derivou um documento anterior chamado “Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA” (2010). Essa orientação apresenta, além de orientações pedagógicas, reafirmadas na PCEJA (2012), a reorganização da carga horária presencial da EJA que foi reduzida a partir do ano de 2010 (JUIZ DE FORA, 2010).

As áreas de conhecimento contaram com consultores da UFJF, da Universidade Federal Fluminense e do Colégio de Aplicação João XXIII, porém a EJA não contou com consultoria externa no processo de elaboração do documento. Segundo a PCEJA (JUIZ DE FORA, 2012), a SEJA organizou três grupos de estudos com encontros mensais entre professores, coordenadoras pedagógicas e diretores escolares para estudo e apresentação de uma nova diretriz curricular. Nesses encontros, buscou-se construir uma identidade própria

³⁴ As propostas curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora estão disponíveis no link: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php.

para a EJA, procurando articular educação e cidadania (JUIZ DE FORA, 2012). Desse modo, ainda que passível de críticas, pode-se dizer que a elaboração das propostas curriculares da rede municipal teve um caráter democrático, ao possibilitar a participação dos professores e professoras e das coordenadoras pedagógicas no processo de elaboração dos documentos.

A PCEJA (2012) estrutura-se a partir dos seguintes tópicos: apresentação; diretrizes curriculares para EJA; alfabetização de jovens e adultos; alunos da EJA; tempos e espaços; interdisciplinaridade e transversalidade; eixos temáticos, temas e conteúdos; e avaliação e planejamento. O documento baseia-se na LDB nº 9.394/1996 e nas DCNEJA, ao conceber a EJA como modalidade de ensino que se distingue “pela diversidade de seus alunos” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 6). A PCEJA (2012) anuncia que busca superar a visão compensatória da EJA e criar uma identidade própria para a modalidade e, para tanto, procurou articular educação e cidadania. Nessa perspectiva, o documento apresenta o seguinte conceito de cidadania:

A cidadania não se reduz aos conceitos de direitos e deveres, mas amplia-se para a compreensão de mundo que os alunos trazem consigo e da compreensão do mundo que lhes será apresentada. Deve ser, portanto, compreendida como a apropriação da realidade para nela atuar, favorecendo ao cidadão participar conscientemente em favor de sua emancipação. Considera também a produção humana e sua intervenção no mundo do trabalho, do ambiente, da cultura, da comunicação, da tecnologia e da cidade/sociedade como pontes para a construção do conhecimento (JUIZ DE FORA, 2012, p. 22).

Na busca por estabelecer a relação entre educação e cidadania, a PCEJA (2012) definiu um eixo integrador principal denominado “Cidadania, Comunicação e Tecnologia” que deverá perpassar transversalmente³⁵ todos os outros quatro eixos: “Cidadania e Meio Ambiente”, “Cidadania e Cidade/Sociedade”, “Cidadania e Cultura”, “Cidadania e Trabalho”. De acordo com a PCEJA (2012), em cada semestre letivo, todas as escolas que atendem a EJA deverão desenvolver o mesmo eixo temático integrador, fazendo com que ao longo dos quatro semestres da EJA todos os eixos sejam abordados.

Assim, cabe aos educadores junto com os educandos escolher um tema relacionado ao eixo do semestre e integrá-los aos conteúdos, aos objetivos e às habilidades das diferentes áreas de conhecimento, e à realidade e às necessidades dos educandos. Além da transversalidade a partir do eixo temático integrador principal, a PCEJA (2012) indica que o

³⁵ A PCEJA (JUIZ DE FORA, 2012) tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais (1998).

currículo deverá ter como base a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento. Conforme o documento, o currículo é construído pela “interseção entre as ações de todos os sujeitos do processo educacional, religando os múltiplos saberes [...], pautando-se em uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano que tem como base a interdisciplinaridade [...]” (FAZENDA *apud* JUIZ DE FORA, 2012, p. 20).

Os temas e os conteúdos podem ser “organizados por meio de unidades de ensino, projetos ou conforme planejamento de cada escola” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 24), considerando-se as características e a realidade dos sujeitos da EJA, os pressupostos da PCEJA, das propostas curriculares das diferentes áreas de conhecimento, da legislação educacional e do projeto político pedagógico da escola.

Além do planejamento das aulas presenciais, após a redução da carga horária presencial dos educandos realizada em 2010, os educadores devem planejar e desenvolver atividades de “alternância de estudos”³⁶ e atividades de “culminância de estudos”, através dos temas selecionados para determinado período letivo.

De acordo com a PCEJA (2012, p. 9), a EJA tem como finalidade desenvolver a “cultura geral” e a “formação humana”. Além disso, a EJA deve desenvolver: conhecimentos e habilidades para o exercício da cidadania, consciência crítica, autonomia intelectual, atitudes éticas, responsabilidade individual e coletiva, comportamento solidário, participação na vida política e no mundo do trabalho (JUIZ DE FORA, 2012). A EJA deve também formar para “o acompanhamento da dinamicidade das mudanças sociais e o enfrentamento de problemas novos” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 9). O documento preconiza que as diretrizes de vida e de trabalho, tanto dos educadores quanto dos educandos, devem considerar as exigências do mundo atual como: participação, eficácia, eficiência, flexibilidade e criticidade. Dentre os princípios da PCEJA (2012), estão a diversidade, a equidade e a qualidade.

A concepção de alfabetização preconizada pela proposta está atrelada à concepção de letramento e este deve se dar ao longo do processo educacional. Além do letramento linguístico, deve-se desenvolver o letramento matemático, histórico, geográfico e outros (JUIZ DE FORA, 2012). Segundo o documento, deve-se partir dos conhecimentos prévios de leitura e escrita dos educandos para desenvolver habilidades que lhes permitam ler e interpretar o mundo letrado.

³⁶ As atividades de alternância de estudos devem ser planejadas interdisciplinarmente pelos professores e realizadas pelos alunos fora do horário das aulas. As atividades de culminância de estudos devem ser realizadas aos sábados, a partir dos temas trabalhados no período letivo. Do total de 400h semestrais da EJA, 333h20 são presenciais, 46h40 são destinadas às atividades de alternância de estudos e 20h, às atividades de culminância de estudos.

A proposição de uma relação horizontal entre educadores e educandos, em que os diferentes saberes sejam respeitados, é apontada pela PCEJA (2012) como meio para favorecer o pertencimento dos educandos, o conhecimento de si e do outro e para evitar ou minimizar a evasão escolar. Ao professor, cabe o papel de articulador e mediador do conhecimento (JUIZ DE FORA, 2012).

Os jovens e adultos são tratados a partir da diversidade e heterogeneidade, assim a PCEJA (2012) recomenda reconhecer e respeitar as diferenças em relação à: faixa etária, gênero, raça, etnia, cultura, crença, experiências, necessidades, conhecimentos, realidades, ritmos de aprendizagem e dificuldades.

A PCEJA (2012) usa como referência as DCNEJA (2000) e outros materiais produzidos pelo MEC como a coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, a “Coleção Cadernos de EJA” e os Parâmetros Curriculares Nacionais e estes, por sua vez, estão alinhados pelos documentos emanados das organizações internacionais, como a Unesco. Portanto, esses documentos exerceram bastante influência no documento produzido pela rede municipal, o que fica evidente a partir de alguns termos e princípios evocados na proposta.

Em relação aos jovens e adultos, o documento ressalta a diversidade e elenca diferenças que devem ser valorizadas e reconhecidas, no entanto não apresenta nenhuma discussão sobre raça e etnia, gênero e idade, questões fundamentais para serem abordadas com os educadores e educandos da EJA. Outra discussão primordial sobre a qual o documento silencia é a condição de classe dos educandos jovens e adultos. A escolarização, dentre outras finalidades, aparece como facilitadora da participação dos jovens e adultos no mundo do trabalho, mas não há discussão sobre a condição social dos educandos trabalhadores.

O trabalho aparece apenas em um dos eixos temáticos relacionado à cidadania, cabendo às escolas definirem os temas a partir desse eixo. Segundo o documento, a função da EJA é adquirir as habilidades e os conhecimentos que possibilitem o exercício pleno da cidadania e a inclusão dos jovens e adultos no mundo do trabalho atual, em um contexto dinâmico de mudanças que exige enfrentar problemas novos, criar soluções, ser flexível e eficiente (JUIZ DE FORA, 2012). Desse modo, o documento alinha-se à proposta de formação da classe trabalhadora voltada para a conformação ao *status quo* e para a coesão social, isto é, para a adaptação e sujeição dos jovens e adultos ao mercado de trabalho tal como se apresenta no contexto capitalista neoliberal.

A formação para a cidadania aparece ao longo do documento, sendo tema principal de todos os eixos temáticos integradores. É como se ao desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos os jovens e adultos passassem a ter o direito de serem cidadãos e serem

incluídos socialmente, como se recebessem uma chave para participar da sociedade, da vida política e do mundo do trabalho. É como se a escolarização possibilitasse a conquista de todos os direitos sociais ou como se pela conquista do direito à cidadania promovida pela educação, todos os demais direitos viessem a reboque. Assim, a formação dos jovens e adultos parece descolada da realidade concreta, na qual são negados tantos outros direitos sociais.

Destarte, ao condicionar a cidadania à escolarização, o documento acaba negando a privação de direitos sociais aos quais os jovens e adultos são submetidos e contribuindo para a conformação da classe trabalhadora às desumanizantes condições de vida e de trabalho atuais. De acordo com Silva (2015), no contexto atual do capitalismo tem havido

um deslocamento da noção de cidadania do campo das lutas sociais, da contra hegemonia, para o plano da conformidade social, através da coesão social, atribuindo à inclusão a função de humanizar o capital sem articular os interesses da classe trabalhadora. Esse padrão de sociabilidade orienta significativas implicações na educação escolar de pessoas jovens e adultas, pois os torna subordinados/ajustados às exigências do atual padrão de acumulação, concentração e centralização do capital (SILVA, 2015, p. 177).

Desse modo, a relação estabelecida entre educação e cidadania como aparece na PCEJA (2012), ainda que elaborada sem esta intenção, acaba por contribuir para a formação da sociabilidade adequada ao capital, isto é, para a conformação e a adaptação dos jovens e adultos da classe trabalhadora. Assim, o condicionamento da cidadania à escolarização nos currículos acaba encobrindo a história real. Conforme Arroyo (2013, p. 365),

As mais eficazes e perversas pedagogias para conformar a subcidadania passam pela segregação racial, pela invasão dos territórios dos povos indígenas e quilombolas, pela destruição da agricultura familiar e expropriação da terra dos camponeses, pela reclusão dos pobres, no subemprego e em espaços urbanos precarizados, distantes, desvalorizados, sem infraestrutura, sem serviços ou espaços públicos: saúde, educação, transporte, cultura. Passa por relações de classe. A segregação dos espaços e das instituições da justiça, do poder, do trabalho, da produção da riqueza tem agido e agem em nossa história como os processos brutais de manutenção dos coletivos populares como subcidadãos.

Portanto, conforme Arroyo alerta a subcidadania é produzida em outras bases, é produzida nas relações de classe, nas relações sociais entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Para Arroyo (2013, p. 365), é importante termos clareza dos processos brutais que conformam a subcidadania para “libertar-nos do peso de um discurso social, político que condiciona à escolarização de qualidade e à responsabilidade docente a solução de todos os

males, do atraso econômico, da pobreza, da infância-adolescência em risco, da subcidadania”. Achar que a escolarização solucionará processos estruturais de exclusão e opressão, além de “ingenuidade política e profissional”, contribui para ocultar as relações sociais, econômicas e políticas que produzem historicamente a subcidadania, segundo Arroyo (2013, p. 365). Para o autor, devemos assumir nosso compromisso ético fazendo o que nos cabe como educadores, mas sem encobrir os processos e os agentes sociais que produzem as desigualdades e a subcidadania. Desse modo, cabe aos educadores, dentro das margens de autonomia que possuem, fazerem seleções curriculares que visem desnudar as relações sociais que produzem as exclusões e as desigualdades sociais.

Em alguns momentos, a PCEJA (2012) anuncia que a Educação de Jovens e Adultos deve levar à ampliação da leitura de mundo do educando, à emancipação e à transformação do mundo, chegando a citar Paulo Freire, parecendo alinhar-se à concepção crítica de currículo. No entanto, essa concepção não se sustenta ao examinarmos a proposta em sua totalidade. Na verdade, em muitos momentos, as boas intenções acabam se perdendo por não terem uma base que as sustente. Assim, muitos princípios evidenciados acabam ficando no campo da abstração, como a igualdade, a qualidade e a formação de uma consciência crítica.

Ao propor a interdisciplinaridade e a transversalidade como metodologias que visam organizar o trabalho educativo, a PCEJA afirma basear-se no pensamento Freiriano. Aqui, cabe ponderar que o pensamento de Paulo Freire que possui uma base filosófica diversa pode, muitas vezes, ser utilizado de maneira simplificada, partindo-se da ideia que ao considerar as experiências e os saberes dos educandos e articulá-los aos conhecimentos escolares, o que por si só não é simples, a escola estaria contribuindo para a emancipação dos sujeitos sociais. No entanto, a pedagogia proposta por Freire tem como marca fundamental a clareza da necessidade de uma transformação radical do mundo. Isso significa ir à raiz dos problemas sociais, às suas causas. Portanto, não se limita a tratar as questões de forma ingênua e superficial.

Ao propor uma pedagogia do oprimido, Freire nos convoca a desvelar a estrutura social que produz e reproduz as desigualdades sociais. À classe oprimida, trabalhadora opõe-se a classe opressora, dominante. Esta, por sua vez, articula diferentes modos de manter e ampliar seu poder e a sujeição dos oprimidos. A classe trabalhadora, por sua vez, encontra-se imersa nas condições de vida e de trabalho que a oprimem e condicionada pelos limites destas condições. Contudo, como nos revela Freire, a história não é inexorável, os seres humanos constituem-se pela história, mas também a constroem, o que implica a possibilidade de

mudança da realidade tal como se apresenta atualmente. Mas essa mudança é uma construção coletiva que nasce da classe trabalhadora, ademais é complexa e longa.

Dessa maneira, ao propor uma educação para o povo, para a classe oprimida, trabalhadora, Freire (1983) orienta que se deve partir da leitura de mundo que os oprimidos fazem de sua realidade. Em seu trabalho com a alfabetização de adultos, Freire (1983) propõe que os educadores investiguem com os educandos temas de sua realidade que comporão o que ele chama de temas geradores. A investigação sobre a realidade, articulada aos conhecimentos sistematizados que os educadores devem dominar, deverá conduzir a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica; do homem e da mulher tratados como coisas, alienados de seu trabalho, ao homem e à mulher sujeitos da história (FREIRE, 1983). E essa construção não se dá alheia aos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, não se impõe a partir de instâncias externas, ao contrário pressupõe o envolvimento intenso dos sujeitos sociais na construção desse processo. Nas palavras de Freire,

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. [...] Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1983, p. 101).

Ao apresentar as ideias de Freire de maneira tão resumida, incorro no risco da simplificação de seu complexo pensamento. Porém, meu objetivo aqui é apenas afirmar que desenvolver uma educação com os oprimidos, baseada no pensamento Freiriano, vai muito além de propor mudanças de mundo de maneira abstrata, requer antes de tudo, muito estudo e aprofundamento, requer o movimento constante de relacionar prática e teoria para que de fato se realize uma práxis educativa. Exige do mesmo modo, profundo envolvimento com os educandos, com suas vivências e suas leituras de mundo e a implicação na construção de uma educação emancipatória, algo que se dá, fundamentalmente, no coletivo.

Não obstante o caráter aparentemente crítico da PCEJA (2012) ao propor a articulação entre os conhecimentos escolares, os temas selecionados pela escola a partir dos eixos temáticos e a realidade dos educandos, a concepção que acaba predominando no documento é

a de currículo por competências. Ao afirmar que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes possibilitariam o exercício da cidadania, a igualdade e a inclusão social, a PCEJA (2012) atribui à escolarização funções que não se fundam no real. Assim, acaba por responsabilizar a escola e os educadores pela resolução de questões que se referem à estrutura social, política e econômica.

Dessa maneira, ocultam-se as relações sociais que produzem a subcidadania, as exclusões e as desigualdades sociais. E são justamente essas relações que urgem ser tratadas no currículo escolar e nas práticas educativas, ao se propor um currículo baseado na concepção crítica. Portanto, ao propor que a escola desenvolva habilidades para que os jovens e adultos enfrentem as mudanças do mundo do trabalho atual, sem minimamente indicar a necessidade de problematização das relações sociais, a PCEJA (2012) contribui para a disseminação do padrão de sociabilidade capitalista. E acaba por contribuir com a conformação da classe trabalhadora ao mundo do trabalho precarizado nos termos do capitalismo neoliberal.

Ademais, ao tratar a diversidade dos educandos da EJA de forma genérica, a PCEJA (2012) perde a oportunidade de provocar e aprofundar, junto aos profissionais da educação que trabalham na modalidade, o importante debate sobre as juventudes, a negritude, as sexualidades, bem como a posição de classe e de território que os jovens e adultos trabalhadores ocupam. Debate este fundamental para a construção de um currículo crítico para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme Arroyo (2015, p. 23) pontua, a sociedade atual, através de seus aparelhos ideológicos, difunde “uma compreensão moralista sobre a pobreza que a simplifica e a reduz a hipotéticas ausências de valores e atitudes inadequadas dos(as) pobres”. Para o autor,

À medida que superarmos visões moralizantes e individuais da produção da pobreza, estaremos abertos a reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominância-subalternização vigente na sociedade. Certos coletivos sociais, raciais e de gênero se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais (ARROYO, 2015 p. 16).

Desse modo, as questões relacionadas à classe, à raça, ao gênero e ao território precisam ser compreendidas a partir das relações sociais, políticas e econômicas que as constituem na sociedade capitalista, a fim de que estas relações sejam problematizadas nas práticas educativas e no currículo da educação dos jovens e adultos. Como afirma Freire,

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2001, p. 10).

Assim, após uma aproximação com o contexto social, político, econômico e educacional brasileiro, com o contexto educacional de Juiz de Fora e com o documento curricular que orienta a educação dos jovens e adultos trabalhadores nas escolas municipais, passarei a tratar das protagonistas dessa pesquisa – as coordenadoras pedagógicas da EJA –, e o trabalho educativo de mediação do currículo que realizam.

4 Andarilhagens pelo trabalho da coordenadora pedagógica

Ser pessoa (1)
 Nego as forjas
 as armaduras
 lapidadas na aparência
 bruta da lama
 Nego as máscaras
 indiferentes
 forjando distância
 Nego o resguardo do
 silêncio.

(ALVES, Miriam³⁷; 1985, p. 42)

Nas seções anteriores foram estabelecidas as bases teórico-metodológicas sobre as quais essa pesquisa andarilha, bem como o contexto social, econômico, político, educacional e curricular que perpassam o trabalho educativo da coordenadora pedagógica. A partir desses fundamentos, as andarilhagens seguintes dirigiram-se às questões que perpassam de maneira mais direta a profissionalidade da coordenadora pedagógica e que interferem no trabalho educativo de mediação curricular da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores que essa profissional efetua.

Desse modo, aspectos concernentes à constituição da profissão da coordenadora pedagógica e da formação do pedagogo foram abordados, bem como as funções atribuídas a essa profissional na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Esse esforço deriva da compreensão de que esses aspectos, associados a outros de caráter objetivo e subjetivo e ao contexto social mais amplo, constituem o complexo trabalho da coordenadora pedagógica, e, portanto, exercem influência no exercício de sua função de mediadora do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores. Assim, essas questões passam a compor o quadro de inteligibilidade da pesquisa a fim de possibilitar uma análise mais acurada dos dados derivados dos questionários e das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas da EJA.

4.1 A profissão e a formação da coordenadora pedagógica

³⁷ Nascida em São Paulo em 1952, Miriam Alves é assistente social, professora, escritora e militante da literatura feminina e negra. Integrou o Quilombhoje na década de 1980 e publica nos Cadernos negros. Além de diversos escritos, a autora participa de eventos literários e acadêmicos no Brasil e no exterior.

Na busca pela compreensão do processo de mediação curricular que a coordenadora pedagógica realiza na EJA, senti a necessidade de conhecer como essa profissão se constituiu no sistema educacional brasileiro e no sistema de ensino municipal de Juiz de Fora. Essa necessidade deriva do entendimento de que o trabalho educativo realizado pela coordenadora pode carregar marcas dessa história. Além disso, o conhecimento histórico da profissão do coordenador pedagógico e das forças políticas e econômicas que afetaram e afetam seu trabalho e sua formação pode favorecer reflexões e ações que visem enfrentar os condicionantes que se apresentam em sua prática.

O cargo que hoje denomina-se coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora já teve e ainda tem outras nomeações nos diferentes sistemas de ensino do Brasil. O cargo de coordenador pedagógico integra-se ao quadro do magistério e compõe o conjunto de profissionais chamados de “especialistas” da educação que comumente são denominados como: orientador educacional, supervisor pedagógico, administrador escolar e inspetor escolar. Cada sistema de ensino, dentro de sua organização político-administrativa e pedagógica, designa e atribui funções para esses profissionais. Conforme Franco (2006) aponta, a concepção profissional do coordenador pedagógico é marcada por entendimentos ambíguos e múltiplas regulamentações.

Embora na rede municipal de Juiz de Fora, atualmente, o cargo de coordenador pedagógico seja ocupado por profissional formado em Pedagogia, existem redes de ensino em que essa função é assumida por professores pedagogos ou licenciados nas diferentes áreas de conhecimento. As funções determinadas para os especialistas da educação são marcadas pelo contexto histórico, social, político e econômico nacional e municipal. Desse modo, ora assumem um caráter de controle e/ou fiscalização das atividades pedagógicas, ora de apoio e cooperação ao trabalho dos professores, podendo também, apresentar características diversas e contraditórias.

Em pesquisa sobre a história do supervisor escolar no Brasil, Magalhães (2011) evidencia que esse profissional surge no início do século XX tendo sua função direcionada para o controle do trabalho pedagógico que, por sua vez, tinha como foco a transmissão de conhecimentos científicos. O trabalho dos profissionais do magistério apresentava um traço marcadamente hierárquico, onde aos professores cabia fazer o que o supervisor determinava e este, por seu turno, cumpria com os direcionamentos do diretor (MAGALHÃES, 2011).

A partir da Escola Nova, as ciências comportamentais exerceram influência sobre o trabalho do supervisor, ao mesmo tempo que ideais democráticos ganharam eco no sistema educacional (LIMA *apud* MAGALHÃES, 2011). Desse modo, a ideia de horizontalização da

gestão pedagógica começa a ganhar corpo e a função pedagógica do supervisor recebe mais espaço. Segundo Franco (2006), a partir da década de 1930, estados como Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal começam a inserir esse profissional no quadro do magistério, designando-os como técnicos de educação.

Diante do contexto de “modernização” nacional e do ideário escolanovista, ocorre a expansão das escolas e a implantação de reformas educacionais. Assim, a ideia de inserção do supervisor/inspetor/orientador escolar ganha corpo entre os intelectuais da educação. Nesse cenário, surge o curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 1939. Inicialmente o curso de bacharelado, com duração de três anos, dava ao pedagogo a formação de técnico em educação, e para que pudesse lecionar em escolas normais, era necessário cursar mais um ano para obtenção da licenciatura (FRANCO, 2006; ROCHA, 2019; TAGLIVIANI, 2019).

Segundo Franco (2006), a formação do pedagogo nesse período apresentava um caráter ambíguo, genérico e utilitário. Do mesmo modo, o caráter genérico da formação do pedagogo acabou marcando a atuação desse profissional nas escolas. Entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, sob a influência do tecnicismo, o trabalho do supervisor voltava a direcionar-se à fiscalização e controle do trabalho do professor (FRANCO, 2006; ROLLA, 2006). De acordo com Rolla (2006), a LDB nº 4.024 de 1961 passa “a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino”.

Nesse quadro, no período da Ditadura Militar iniciada em 1964, o curso de Pedagogia, através do Parecer nº 252 de 1969, torna-se uma licenciatura, e passa a oferecer ao formado uma ou duas habilitações: o exercício do magistério no ensino normal e na escola de 1º grau, e o exercício da habilitação escolhida – administração, inspeção, orientação ou supervisão (FRANCO, 2006; ROCHA, 2019; TAGLIVIANI, 2019). Essas “habilitações” poderiam ser acrescidas de outras a partir da complementação dos estudos.

Dessa maneira, o estabelecimento das habilitações marca o quadro de fragmentação e tecnificação do trabalho educativo, em que havia “especialistas” responsáveis pelo controle da prática pedagógica, cabendo aos professores o papel de executores. Conforme Rocha (2019), uma das críticas a esse modelo de organização escolar, voltava-se à função fiscalizadora do supervisor, a qual limitava-se a cumprir as normas e os planejamentos vindos dos sistemas de ensino. Assim, de acordo com Franco (2006), sob a justificativa da melhoria da qualidade da educação, os supervisores passaram a compor o quadro das escolas em quantidade expressiva.

Foi nesse contexto, que a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora passou a contar com a atuação do “orientador de ensino”, entre o final da década de 1960 e início de 1970. A princípio esses profissionais faziam visitas nas escolas “para assistir às aulas dos professores, repasse de instruções aos mesmos e controle de frequência dos alunos” (FRANCO, 2006, p. 55). De acordo com a pesquisadora, em 1973, as escolas passaram a contar com uma orientadora fixa que tinha a função de acompanhar o trabalho pedagógico e os resultados, além disso, havia um grupo de cinco orientadoras que compunham o Núcleo de Planejamento da Secretaria de Educação para planejar os conteúdos, os objetivos e as avaliações de 1ª a 4ª série.

Segundo Franco (2006), em 1983, surge a figura do supervisor educacional na rede municipal. Em 1984, a Lei nº 6.490 implanta o Quadro do Magistério Municipal constituído pelas seguintes classes: Professor Regente, Orientador Educacional, Supervisor Pedagógico e Secretário Escolar. No artigo 10, a lei conferia ao Orientador Educacional as atribuições de: “orientação, aconselhamento, encaminhamento de alunos na sua formação geral, sondagens de tendências e aptidões, diagnose das influências incidentes na maturação do educando na escola, na família e na comunidade”; e ao Supervisor Pedagógico atribuía a “supervisão do processo didático em seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação, no âmbito do subsistema”. Logo, as atribuições do supervisor e do orientador demonstram o caráter técnico das funções designadas a esses profissionais.

Em 1985, de acordo com Franco (2006), devido ao aumento da rede municipal, ocorreu o primeiro concurso para especialistas. A organização do trabalho dos orientadores era por grupos de turmas e dos supervisores era por área curricular, o que acabou acarretando orientações divergentes para os professores. Em razão disso, os supervisores voltaram a se fixar nas escolas a partir de 1989 (FRANCO, 2006). Ainda em 1989, a Lei nº 7.565 revogou a Lei nº 6.490 de 1984 e manteve para o Supervisor Pedagógico as atribuições de: “acompanhar e participar do processo educacional, no seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação”. Ao Orientador Educacional, designou as mesmas funções, acrescidas de “[...] considerando implicações das relações interpessoais, no âmbito da comunidade escolar”.

No contexto nacional, o país passava pelo processo de redemocratização a partir da década de 1980 e a educação se viu à frente da discussão sobre o papel político da prática educativa (FRANCO, 2006). Por conseguinte, a necessidade de mudança na divisão e na perspectiva do trabalho educativo nas escolas entrou em pauta. Dessa maneira, o papel de controle exercido pelo supervisor escolar passa a ser questionado.

Assim, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, após a realização do concurso de especialistas da educação em 1985, o papel técnico do supervisor passou a ser contestado em decorrência das críticas à fragmentação do trabalho educativo e à consequente desqualificação da prática dos professores (FRANCO, 2006). Cabe lembrar que no cenário nacional, caminhávamos para a abertura democrática no bojo das lutas sociais daquele momento e das discussões em torno da Constituição Federal de 1988, o que nos leva a compreender os questionamentos em relação ao papel do supervisor na rede municipal.

Contudo, segundo Franco (2006), com a expansão das matrículas, as próprias escolas começaram a demandar à Secretaria de Educação a necessidade de supervisores para articular e orientar o trabalho educativo. Assim, criou-se, em caráter experimental, o cargo de Apoio Pedagógico que era assumido por professores licenciados em Pedagogia e figurou na rede municipal até o ano de 1997, de acordo com Franco (2006). Entretanto, ao longo dos anos, essa opção acabou gerando problemas em relação à atuação desses profissionais e à situação funcional no quadro do magistério, pois havia orientadores e supervisores remanescentes do concurso e professores (apoio pedagógico) exercendo as mesmas funções (FRANCO, 2006). Além disso, conforme Franco (2006), com a expansão das matrículas, muitas escolas não contavam com esses profissionais e passaram a solicitar à SE a contratação de mais “especialistas”.

No cenário nacional, a partir de 1990, com a mundialização do capitalismo neoliberal, as políticas educacionais passam por novas reformas e o discurso da autonomia e da gestão democrática das escolas ganha cada vez mais espaço. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que ocorre o fortalecimento do Estado através da centralização do poder decisório, do gerenciamento e do controle da educação, acontece a descentralização administrativa e financeira dos recursos repassados pela União, cabendo aos gestores administrá-los com vistas a garantir a eficácia e a eficiência educacional (BELLO; PENNA, 2017; FALLEIROS; NEVES, 2015; MELO; SOUZA; MELO, 2015; SOUZA; MELO; BONATTO, 2015).

Desse modo, a qualidade da educação passa a ser medida através de avaliações externas que visam verificar a aquisição de habilidades de aprendizagem pelos alunos, o que gera significativas mudanças no currículo escolar, na formação e no trabalho dos educadores. O “novo gerencialismo” ganha corpo e caracteriza-se pela “utilização calculada de novas técnicas e artefatos de organização das relações sociais, baseados na competitividade, na eficiência, na produtividade e no cumprimento de metas”, isto é, em “uma moral utilitarista” (BELLO; PENNA, 2017, p. 72). Nesse quadro, a lógica da responsabilização dos indivíduos

pela eficiência da educação passa a exercer novas formas de pressão sobre a escola e os educadores (ÁVILA, 2015; BELLO; PENNA, 2017).

A adoção do modelo gerencialista produz impactos sobre o trabalho e a subjetividade dos professores e das professoras, das coordenadoras pedagógicas e dos diretores e diretoras, a partir de políticas de controle dos resultados escolares, de responsabilização e individualização. Além disso, a responsabilização dos indivíduos oculta a responsabilidade do Estado em oferecer as condições necessárias para o pleno desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (ROCHA, 2014). Ademais, o que se considera qualidade da educação na perspectiva neoliberal restringe-se aos índices de desenvolvimento educacional adotados pelo Estado, desconsiderando as condições concretas em que o trabalho educativo se realiza e negando a discussão da qualidade educacional a partir de outros parâmetros.

Desse modo, a utilização do discurso da gestão democrática, da participação e da colaboração pode assumir, dentro do padrão das relações sociais reconfiguradas pelo neoliberalismo, novas formas de pressão sobre o trabalho dos educadores, além do enxugamento do quadro profissional. Nesse quadro, de um caráter de fiscalização e de controle explícito sobre a prática educativa, a coordenação pedagógica pode ser levada a exercer a função de controle através de outras formas, de modo a garantir a melhoria da qualidade da educação nos termos do padrão do capital. Assim, aos termos gestão, democracia, participação e autonomia atribuem-se os sentidos determinados pelo modelo gerencial, passando a vincular-se às ideias de inovação, estratégia, liderança e flexibilidade (ÁVILA, 2015).

Nesse contexto, em 1997 a Secretaria de Educação de Juiz de Fora publicou edital para concurso de coordenador pedagógico (FRANCO, 2006). De acordo com a autora,

partia-se de uma concepção mais ampliada do campo de atuação desse profissional: uma visão de um profissional com uma perspectiva de trabalho mais abrangente. Buscava-se uma atuação coletiva diferente da visão do profissional especialista cujo trabalho baseava-se em pressupostos teórico-metodológicos voltados para a “racionalidade técnica”. [...] Mais do que uma mudança de nome, a SME indicava uma mudança de postura. Significava passar da perspectiva de um profissional que era responsável pela Supervisão do trabalho docente, com um caráter de controle, tendo em vista a eficiência e eficácia, para a de um profissional com a atribuição de Coordenador da proposta pedagógica da escola, com um caráter de mediação, de formação e de reflexão. (FRANCO, 2006, p. 59-60)

Segundo Franco (2006), a partir do concurso a função de apoio pedagógico foi extinta. Em 2001, a Lei nº 10.113³⁸ criou a classe de provimento efetivo de Coordenador Pedagógico no Quadro do Magistério Municipal, extinguindo as classes de Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico. Essa lei apresentava em seu anexo a seguinte síntese das atribuições para o Coordenador Pedagógico:

Articular e coordenar juntamente com a Direção e demais funcionários de Unidade Escolar a elaboração e o encaminhamento de proposta pedagógica de Escola, acompanhando-a e avaliando-a permanentemente em seu desenvolvimento, bem como o desempenho da Escola como um todo (JUIZ DE FORA, 2001).

Nesse ínterim, cabe ponderar que a supressão dos cargos de supervisor e orientador e sua substituição pelo cargo de coordenador pedagógico, ao mesmo tempo que pode significar um ganho em termos de diminuir a fragmentação do trabalho educativo e indicar a modificação do caráter do papel desse profissional, pode consistir em que apenas um profissional tenha que assumir mais funções que antes eram divididas entre dois profissionais. Dessa maneira, essa perspectiva ampliada da coordenação pedagógica pode favorecer o trabalho educativo dessa profissional à medida que seja necessário conhecer todos os aspectos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mas por outro lado, pode demandar muitas e complexas atividades de um mesmo profissional.

De acordo com Franco (2006), a gestão da Secretaria de Educação (1997/2001) iniciou uma série de reflexões e diálogos com os profissionais das escolas a partir da proposta de discussão da construção do projeto político pedagógico. Nesse processo, integraram-se, “as discussões realizadas nas reuniões mensais em torno do papel do Pedagogo; das dificuldades e avanços encontrados no exercício da função e nas perspectivas de superação [...]” (FRANCO, 2006, p. 57). Na visão de Franco (2006, p. 58), esse processo vinculava-se “a um movimento mais amplo de descentralização das políticas públicas que vem delegando autonomia às escolas para elaborar sua proposta educacional, construindo em última instância, a Gestão Democrática do Ensino Público”.

Ao contextualizar as mudanças no caráter do trabalho da coordenadora pedagógica da rede municipal juiz-forana, no quadro das reformas neoliberais implementadas na educação a partir da década de 1990, é possível imaginar que o significado da autonomia e da democracia estivessem referidas a esse ideário. Nesse sentido, ao invés de compreender a autonomia e a

³⁸ Lei 10.113 de 2001. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023932>. Acesso em: 22 ago. 2019.

democracia a partir da liberdade de escolha e da participação efetiva de todos nos projetos educacionais, pode-se entendê-las com base em um novo modelo de controle sobre o planejamento e a avaliação escolar. Sob o gerencialismo, o Estado não deixou de exercer o direcionamento e o controle sobre as políticas educacionais, ao contrário, a partir da descentralização dos recursos adotou novas formas de controle através dos indicadores de qualidade, das avaliações externas, da responsabilização e da individualização. Dessa maneira, ao invés de favorecer o trabalho coletivo e a colaboração entre os sujeitos sociais, a responsabilização e a individualização acabam por incentivar a competitividade e a meritocracia entre os sujeitos e as instituições escolares (ÁVILA, 2015; BELLO e PENNA, 2017).

Em 2003, diante do crescimento da Rede Municipal de Juiz de Fora e da demanda das escolas por coordenadores pedagógicos, a então Gerência de Educação Básica criou a possibilidade de que professores articuladores assumissem a função da coordenação, conforme Franco (2006). Com a mudança da administração municipal em 2005, a função de professores articuladores foi extinta e pela primeira vez, foram contratados coordenadores pedagógicos pela rede municipal (FRANCO, 2006).

Em 2006, a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) realizou concurso para o cargo de Coordenador Pedagógico. Posteriormente, não houve mais realização de concurso para esse cargo. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com coordenadores pedagógicos em todos os turnos, níveis e modalidades de ensino. Porém, grande parte desses profissionais é contratada temporariamente. Ainda que a CF/1988 expresse que o ingresso em cargo público deve ocorrer por concurso público, desde o ano de 2009 a PJF não realiza concurso para o Quadro do Magistério Municipal, chegando a quase 60% de servidores contratados temporariamente. Esse cenário traz graves prejuízos às condições de trabalho dos profissionais da educação e ao processo de ensino aprendizagem dos educandos, uma vez que a cada ano o profissional contratado, além de não ter os mesmos direitos dos profissionais efetivos, pode ser encaminhado para uma escola diferente, dificultando a continuidade do trabalho educativo e o estabelecimento de vínculos com a escola.

Em relação à formação do pedagogo, após o início de discussões em torno da formulação de novas diretrizes para o curso de Pedagogia em 1997, a Resolução nº 1³⁹ de 2006 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. As diretrizes extinguiram as habilitações do curso de Pedagogia. Não obstante a conquista da

³⁹ Resolução 1. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

manutenção do curso de Pedagogia e a publicação de novas diretrizes curriculares, há pontos preocupantes no documento, como a abrangência da formação do pedagogo, segundo Tagliviani (2019). As atividades que os egressos do curso devem estar aptos a desenvolver, conforme os dezoito incisos do artigo quinto, exigem um “super profissional”, dotado de “super poderes, tão abrangentes, que podem enfraquecer as especificidades da competência do pedagogo” (TAGLIVIANI, 2019, p. 82). Em outras palavras, corre-se o risco de, ao possuir uma demanda de formação tão extensa e complexa, não conseguir formar adequadamente o pedagogo para o desempenho de suas funções (TOZETTO e KAILER, 2018; TAGLIVIANI, 2019).

Como vimos, a constituição da profissão e da formação do pedagogo variou ao longo do tempo e assumiu diferentes características e vieses ideológicos, o que institui desafios de diversas ordens ao exercício profissional do coordenador pedagógico. Desse modo, entre idas e vindas e orientações dispersas e contraditórias, a história de como a profissão da coordenadora pedagógica e a formação da pedagoga foram sendo constituídas, oferece-nos a dimensão da complexidade do papel dessa profissional. Essa historicidade é importante tanto para situar a coordenação pedagógica no contexto social, político e econômico, quanto para compreender os consequentes limites postos ao exercício de seu trabalho educativo.

Diante das mudanças pelas quais a coordenação pedagógica passou no contexto nacional e na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, quais têm sido as funções atribuídas à coordenadora pedagógica atualmente? Na busca por essa resposta, na próxima andarilhagem apresentarei o que dizem alguns documentos da rede municipal que orientam o trabalho da coordenadora pedagógica nos últimos anos.

4.2 As atribuições da coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

O conhecimento sobre as funções atribuídas à coordenadora pedagógica é importante não só para compreender o que se espera dessa profissional, como para perceber o lugar ocupado pela mediação do currículo nos documentos que orientam seu trabalho na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Tais políticas produzem retóricas acerca da ação profissional, que legitimam ou deslegitimam o trabalho desenvolvido. Mesmo que as condições concretas vividas na escola condicionem a atividade profissional, visto que às coordenadoras falta poder suficiente para decidir de forma total o que é e será sua prática

profissional, é preciso entender quais concepções estão em jogo e como as coordenadoras negociam suas ações na trama desses efeitos.

Além da síntese das atribuições do coordenador pedagógico presente na Lei nº 10.113/2001, em 2005, foi publicada a Resolução 01⁴⁰ que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas municipais e explicita as atribuições de cada cargo do magistério municipal. Segundo o Art. 21 da resolução, ao coordenador pedagógico compete:

- I. Coordenar junto com a direção processo de construção, implementação e avaliação coletiva do Regimento Escolar, do Projeto Político-Pedagógico e da Organização Curricular da escola;
- II. Desencadear ações que promovam a formação em contexto considerando os aspectos que permeiam a realidade escolar;
- III. Organizar e coordenar reuniões coletivas para planejamento, desenvolvimento e tomada de decisões referentes às ações educativas, no âmbito da escola, considerando as diretrizes teórico-metodológicas propostas pela Secretaria de Educação;
- IV. Prestar assistência pedagógica aos professores;
- V. Orientar o processo avaliativo discutindo: concepção de conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento e de avaliação, bem como as estratégias a serem utilizadas;
- VI. Promover, junto com o corpo docente, conselhos de classe e reuniões de pais e/ou responsáveis;
- VII. Realizar a orientação dos alunos, junto com a direção e corpo docente, articulando o envolvimento da família no processo educativo;
- VIII. Orientar e incentivar a participação dos alunos na organização de grêmios e outras atividades culturais;
- IX. Cooperar na busca de soluções para questões disciplinares que interferem no processo pedagógico, junto com a direção e o corpo docente. (JUIZ DE FORA, 2005).

Esse elenco de atribuições deixa entrever, a afirmação de Sacristán (2000) que reconhece no currículo o eixo-temático estratégico do trabalho desenvolvido na escola. Quase nada o que concerne ao debate educacional foge à influência do currículo, o que torna sua pesquisa e seu debate no interior da escola ações de primeira ordem para enfrentarmos os desafios apresentados à essa instituição, à docência e à construção de um projeto societário libertador. Nessa pesquisa, o currículo é compreendido como uma construção social que se relaciona à defesa de determinado projeto de sociedade, ao projeto político pedagógico da escola e aos processos de ensino aprendizagem (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2013). Diferentes agentes sociais atuam no processo de construção curricular, com maior ou menor

⁴⁰ A Resolução 01/2005 não foi publicada no sistema oficial do município – Sistema JFLegis. A cópia impressa do documento foi obtida na SE/JF.

poder de influência (SACRISTÁN, 2000). Portanto, os educadores, situados no âmbito prático-pedagógico, possuem certa margem de decisão sobre o currículo.

Compreendendo a coordenadora pedagógica como uma educadora que deve, dentre outras funções, realizar a mediação do currículo, pode-se inferir que quase todas as atribuições da coordenadora pedagógica, descritas na Resolução nº 01/2005, possuem alguma relação com o currículo. Dessas atribuições destaco a construção do projeto político pedagógico, a mediação do debate no interior da escola sobre as políticas curriculares formuladas no âmbito do subsistema político administrativo, a organização curricular, a formação continuada dos docentes, a realização de reuniões de pedagógicas, o planejamento e o acompanhamento das ações educativas e das avaliações escolares. Logo, todas as atividades apontadas relacionam-se, em alguma medida, à mediação do currículo ao perpassarem pela condução de decisões em torno de “o que”, “por que”, “para quem” e “como” ensinar. Daí a defesa de que a mediação curricular é uma função central no trabalho educativo que a coordenadora pedagógica realiza.

Ratificando as atribuições estabelecidas pela Resolução 01 e compreendendo a “gestão pedagógica como princípio norteador da ação do coordenador pedagógico” (JUIZ DE FORA, 2007a, p. 3), o documento “Gestão Pedagógica: iniciando a conversa”, utilizado no segundo encontro de coordenadores pedagógicos do ano de 2007, diz que o trabalho desse profissional deve

articular-se em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem num movimento que perpassa tanto as questões do professor quanto do aluno e de sua família. Sendo assim, busca-se transformar a ação dos pedagogos para que se tornem articuladores de políticas e práticas educacionais capazes de coordenar e integrar propostas pedagógicas (JUIZ DE FORA, 2007a, p.2).

Além disso, o documento orienta que nesse processo de articulação em torno do ensino aprendizagem, a coordenadora pedagógica deve humanizar “as relações entre a comunidade escolar para que a permanência dos alunos na escola culmine em sucesso, cada qual com seu ritmo, com respeito à diversidade, mas sobretudo com qualidade” (JUIZ DE FORA, 2007a, p. 2). Em seguida, define a qualidade como o domínio da leitura e da escrita, do uso social de textos, do raciocínio lógico-matemático e do respeito às especificidades dos alunos.

No documento “Gestão Pedagógica: continuando a conversa...” utilizado no encontro com as coordenadoras pedagógicas no segundo semestre do ano de 2007, reforça-se o papel de articulação da coordenação pedagógica em torno de vários aspectos: do plano de ação da

escola e do pedagogo, das políticas públicas de educação, da proposta curricular, do plano de trabalho docente, da avaliação do trabalho pedagógico, da relação escola e comunidade, do fortalecimento das instâncias colegiadas, da formação continuada dos profissionais e da construção do projeto político pedagógico (JUIZ DE FORA, 2007b). Esses aspectos, segundo o documento, atravessam a gestão pedagógica da escola cuja responsabilidade é de todos os sujeitos da escola – direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, pais e alunos. À coordenadora pedagógica cabe articular esses diferentes sujeitos em volta do “processo ensino-aprendizagem” (JUIZ DE FORA, 2007b, p. 6). Para que a coordenadora possa articular todos esses aspectos com os diversos sujeitos da escola, o documento ressalta a importância do trabalho e do tempo coletivo, destacando que esses “são desafios para essa gestão diante das características da atualidade” (JUIZ DE FORA, 2007b, p. 7).

Na mesma linha do documento anterior, esse material evidencia a predominância da responsabilidade atribuída à coordenadora pedagógica em relação ao processo de ensino aprendizagem. A orientação apresenta um conceito reduzido de qualidade. O documento afirma que a “gestão pedagógica” é responsabilidade de todos os sujeitos sociais que compõem a escola, e confere à coordenadora pedagógica a responsabilidade de articulação dos vários aspectos – projeto político pedagógico, política curricular, currículo, trabalho docente, avaliação, relação escola/comunidade – e sujeitos – direção, professores, alunos, famílias – que constituem a “gestão pedagógica”, o que demonstra a extensão e a complexidade das funções atribuídas a essa profissional.

No ano de 2012, a Secretaria de Educação organizou uma série de cadernos, de publicação bimestral, chamados “Boletim da Coordenação Pedagógica” (JUIZ DE FORA, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d) com o objetivo de auxiliar as coordenadoras pedagógicas em suas práticas na escola. Esse material foi utilizado nas reuniões mensais da coordenação pedagógica realizadas pela SE/JF.

O primeiro Boletim (JUIZ DE FORA, 2012a), com base em texto de Celso Vasconcelos⁴¹, inicia com uma discussão sobre a liderança pedagógica da escola e argumenta que a coordenação pedagógica e a direção escolar, pelas atividades que exercem, podem desenvolver uma visão da escola como um todo. Logo, o coordenador pedagógico é apontado como um “intelectual orgânico” definindo-o

⁴¹ VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

como aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo de enfrentamento. [...] aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 3).

Em seguida, destaca-se a importância de os professores poderem contar com outro profissional que os auxilie diante das complexas demandas que precisam enfrentar no dia a dia e que os “especialistas” devem “apontar na direção da superação da razão instrumental, do simples ‘fazer a escola funcionar’, dado que isto poderia acontecer sem eles” (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 4). Por fim, declara que ao coordenador pedagógico cabe anunciar que o trabalho da escola: “tem uma dimensão coletiva”; inclui-se em um “projeto maior” de educação e de sociedade; e deve voltar-se “para a mudança, para a reflexão, a superação das contradições” (VASCONCELOS *apud* JUIZ DE FORA, 2012a, p. 4). Nesse sentido, uma vez que os professores estão comprometidos com as práticas de sala de aula, à coordenação cabe, segundo Vasconcelos citado no Boletim (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 4), “refletir sobre os processos de mudança, buscando tanto socializar as tentativas localizadas, como tirar princípios que possam orientar as práticas de intervenção, objetivando mudança”.

O boletim (JUIZ DE FORA, 2012a) apresenta sugestões práticas para o trabalho da coordenadora pedagógica; um quadro para que seja feito um plano de ação pela coordenadora a partir das atribuições presentes na Resolução nº 01/2005; um quadro para organização de ações e estratégias; e outras orientações para a elaboração de um plano de ação pela coordenação. Com base em texto da revista Nova Escola o documento apresenta uma série de ações que a coordenadora pedagógica de cada segmento, etapa ou modalidade de ensino deve desenvolver. Dentre as ações da coordenadora da EJA constam: levar o professor a entender que os adultos aprendem de maneira diversa das crianças e adolescentes; conhecer as diretrizes curriculares da EJA; e “compreender os mecanismos de aprendizagem do adulto desde a alfabetização, ter facilidade de lidar com a diversidade e capacidade de criar estratégias de ensino, cuja versatilidade atenda a diferentes necessidades simultaneamente” (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 16).

Por fim, o documento (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 17) discute a reunião pedagógica como um espaço em que a coordenação deve articular o projeto coletivo da escola; articular os diversos saberes dos professores, “a teoria e a prática”, com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos; “estimular a realização de projetos conjuntos entre professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas”.

Percebe-se que o documento busca explicitar as atribuições que a coordenadora pedagógica deve desenvolver, acrescentando-se aquelas específicas ao segmento ou modalidade em que atuam, e propor o planejamento e o desenvolvimento de um plano de ação. Novamente as ações destinadas à coordenação voltam-se às questões afeitas ao processo de ensino aprendizagem. Embora inicialmente o boletim aponte a necessidade de que a coordenadora reflita sobre um projeto “maior”, de sociedade, as ações propostas ao longo do documento não adensam uma discussão da dimensão política do trabalho da coordenação pedagógica, voltam-se mais à discussão das atribuições em si, isto é, das atividades e responsabilidades designadas a essa profissional.

Alguns boletins de 2012 incluíram aspectos relacionados à EJA, denotando a intenção de adequar o trabalho da coordenadora pedagógica às especificidades da modalidade. Convém pontuar que as reuniões mensais realizadas pela SE/JF com as coordenadoras pedagógicas da EJA acontecem separadamente em horário noturno buscando acompanhar o horário de trabalho dessas profissionais e discutir questões afeitas à modalidade.

O segundo Boletim (JUIZ DE FORA, 2012b) aborda os processos ligados à avaliação da aprendizagem, versando sobre o Conselho de Classe, a recuperação paralela e a avaliação da Educação Infantil e trazendo fichas utilizadas por várias escolas como exemplos. O terceiro Boletim (JUIZ DE FORA, 2012c) expõe uma série de estratégias e ações desenvolvidas em cada etapa/segmento de ensino pelas coordenadoras pedagógicas com vistas a favorecer o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo uma discussão sobre a adolescência. Esse documento não apresentou nenhuma orientação específica para a EJA.

O quarto e último Boletim (JUIZ DE FORA, 2012d) traz sugestões de avaliação do ano e de planejamento do trabalho da coordenadora pedagógica para o ano seguinte, conforme o segmento, a etapa ou a modalidade de ensino. Além disso, apresenta relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas no processo de discussão das propostas curriculares da rede municipal nas escolas, objetivando estimular a continuidade do debate e a implementação dos documentos de currículo.

Cabe destacar que as propostas curriculares da rede municipal estavam em processo de elaboração nesse período e foram pautas recorrentes das reuniões mensais das coordenadoras pedagógicas. Além de participarem ativamente das discussões, dos grupos de estudos e dos

seminários⁴² sobre as propostas curriculares, as coordenadoras pedagógicas eram responsáveis por mediar a discussão sobre os documentos curriculares junto aos professores nas escolas.

O Boletim nº 4 (JUIZ DE FORA, 2012d) apresenta ainda uma síntese dos planos de ação elaborados pelas coordenadoras pedagógicas no início do ano. Dentre as atividades da coordenação pedagógica aparecem: a organização do espaço e do tempo na escola, em relação às turmas, ao calendário, aos horários das aulas, dos intervalos, etc.; a organização de enturmação⁴³ de alunos, recuperação paralela e projetos intra e extracurriculares; o planejamento da reunião pedagógica para estudo e reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem; a discussão e o acompanhamento das propostas curriculares; a articulação do projeto político pedagógico; a promoção de momentos para diálogo com os professores; o auxílio e o acompanhamento dos professores no planejamento dos conteúdos, no uso de recursos didáticos, no atendimento às dificuldades de aprendizagem dos alunos e na avaliação; a organização de projetos didáticos; o controle do uso de materiais; a articulação entre as diferentes etapas da educação básica; a articulação do envolvimento dos alunos, dos pais e da comunidade com a escola; etc.

As atribuições designadas para a coordenadora pedagógica denotam a centralidade que a mediação do currículo deve receber no trabalho educativo dessa profissional, pois a articulação do projeto político pedagógico, do planejamento dos conteúdos, das metodologias e das avaliações, passa pela construção curricular, ou seja, pela definição do projeto educativo, dos princípios, dos conteúdos, das metodologias e das avaliações que deverão integrar o currículo.

Assim, os boletins reforçam e detalham as atribuições da coordenadora pedagógica bem como, buscam, através da troca de experiências entre essas profissionais, exemplificar como as coordenadoras podem desenvolver suas ações nas escolas. Percebo que essa ação da SE/JF pode exercer uma dupla função, tanto pode ser compreendida como uma forma de afirmar a importância do papel da coordenação pedagógica, quanto pode impingir maior responsabilidade a essa profissional pela qualidade e pelos resultados da educação nas escolas municipais de Juiz de Fora.

Cabe destacar que a administração municipal nesse período demarcou a centralidade da coordenação nas ações pedagógicas da escola, o que pode ser observado através da produção de materiais de orientação para o trabalho das coordenadoras, vide os boletins (JUIZ

⁴² I, II e III Seminário sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora realizados respectivamente em junho de 2010, novembro de 2010 e outubro de 2012.

⁴³ Reorganização dos alunos de acordo com o nível de aprendizagem.

DE FORA, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d), pela maneira com que as reuniões mensais da coordenação eram conduzidas e pela ampla participação das coordenadoras nas discussões sobre as propostas curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora. Uma das coordenadoras entrevistadas, Cora, chegou a mencionar essa questão ao dizer:

A Eleuza [Eleuza Maria Rodrigues Barboza⁴⁴ (2009-2012), Secretária de Educação à época] marcava muito a importância do coordenador, de um mediador que cuida do currículo na escola. Ela defendia muito o coordenador pedagógico. Não como um gerente. O que veio depois, o secretário [Weverton Vilas Boas de Castro (2013-2015)] que veio depois já queria mais um gerente. Era uma visão mais administrativa, [...]. Tem diferenças. E agora a gente está continuando a construir a identidade do coordenador na rede, que não é um lugar fácil em momento nenhum.

É certo que a fala acima assinala a percepção de apenas uma coordenadora pedagógica que vivenciou aquele momento, porém, a produção de materiais de orientação e o chamado constante à participação da coordenação pedagógica podem levar à essa compreensão. Mas será que esse chamado mais ostensivo à participação da coordenadora pedagógica pode ser lido como reconhecimento dessa profissional? Ao considerar o contexto nacional de ampliação das políticas neoliberais que preconizavam a melhoria da qualidade da educação aferida através de avaliações em larga escala e implicavam em maior controle e responsabilização dos profissionais da educação, pode-se inferir que talvez se tratasse mais de cobrança por resultados do que de reconhecimento.

O extenso número de atividades e a complexidade para viabilização de todas mediante as condições concretas de trabalho da coordenadora pedagógica, podem servir como forma de pressionar essa profissional para o cumprimento de inúmeras demandas em uma restrita carga horária de 22 horas semanais⁴⁵. Ademais, a ampla lista de atividades, dentre as quais algumas de caráter administrativo, sem considerar as condições de trabalho da coordenadora, as

⁴⁴ Secretária de Educação da PJF entre os anos de 2009 e 2012, Professora da UFJF com ampla experiência de atuação no CAEd, instituição vinculada à UFJF que “operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas”. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

⁴⁵ A carga horária de efetivo exercício da coordenadora pedagógica na escola é de 2/3 de sua carga horária total (22h), ou seja, 14h40 e as demais 7h20 podem ser usadas para planejamento e estudo e serem cumpridas fora da escola. Essa configuração foi estabelecida após a aplicação da Lei do Piso do Magistério. Lei nº 11.738 de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 10 jan. 2021.

demandas emergenciais do cotidiano escolar e as lacunas na formação dessa profissional, ao invés de contribuir, pode dificultar o trabalho educativo da coordenadora pedagógica e levá-la a se perder diante de tantas funções.

Em um cenário de controle do processo educativo, através de índices que visam mensurar os resultados de aprendizagem, o trabalho educativo passa a ser orientado para a elevação desses índices e da qualidade da educação, definida pelo modo de produção social dominante. Dessa maneira, o currículo acaba por assumir uma perspectiva tecnicizada, característica do currículo por competências, descolada da totalidade da experiência educativa (SACRISTÁN, 2000). Assim, conforme Sacristán (2000, p. 46) destaca,

perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gerenciável. A sua teoria passa a ser um instrumento da racionalidade e melhora da gestão. Conseqüentemente, o conhecimento que se elabora dentro dessa perspectiva é o determinado pelos problemas com os quais a pretensão da gestão eficaz se depara. Posição que necessariamente teve sucesso entre nós, num ambiente político não democrático, com uma administração fortemente centralizadora e intervencionista, em que os únicos espaços possíveis para a intervenção eram os de discutir a eficácia no cumprimento da diretriz, antes de questionar o conteúdo e os fins do projeto; tudo isso auxiliado por um desarmamento intelectual no professorado. Acontecimento que não é independente [...] do fato de que se afiance em paralelo a estruturação de uma política rígida de controle da escola [...]. Explica-se a força do esquema técnico-burocrático entre nós pela debilidade crítica do discurso pedagógico e pela função política que o modelo cumpre.

Embora o autor esteja se referindo ao contexto espanhol, a análise do fenômeno da racionalidade técnica como forma de controle do currículo e da educação e do centramento nos objetivos para uma aprendizagem “eficaz” coincidem com o modelo de gestão educacional implementado no Brasil a partir da década de 1990, o qual vem se aprofundando a cada ano pela ampliação e diversificação das formas de controle da escola e do trabalho educativo. Assim, o sistema municipal de educação de Juiz de Fora, dado o próprio modo de organização do sistema nacional de educação, insere-se na lógica da gestão educacional anteriormente descrita.

Todavia, o que a análise dos documentos aventa é que mesmo o sistema municipal de educação sendo determinado pelas políticas nacionais de educação, cada administração municipal, em um dado momento histórico, dá o tom das práticas educativas das escolas e, por conseguinte, do trabalho dos educadores.

Após a administração 2009-2012 não houve mais produção de materiais específicos para orientação do trabalho da coordenação pedagógica que pudessem ser incorporados à análise dessa pesquisa. Porém, as reuniões mensais com as coordenadoras pedagógicas, de caráter informativo e formativo foram mantidas.

Além disso, as recentes discussões sobre a reestruturação das propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, em virtude da obrigatoriedade de adequação à BNCC, foram abordadas nas reuniões mensais de coordenadoras pedagógicas pela SE/JF objetivando-se que essas profissionais fomentassem essas discussões nas escolas. O que indica o papel de mediadora das políticas curriculares da coordenadora pedagógica, conforme aponta Oliveira (2018). De acordo com a autora, a coordenadora pedagógica interpreta e recontextualiza as políticas curriculares, mediando-as junto aos professores (OLIVEIRA, 2018).

A partir da perspectiva crítica assumida nessa pesquisa, compreendo que, para além de discutir as diversas atribuições da coordenadora pedagógica, é preciso promover o debate sobre a relação da escola, do projeto político pedagógico, do currículo e dos processos de ensino aprendizagem com o projeto de sociedade que se pretende defender. Ademais, é preciso ter clareza dos condicionantes que envolvem a defesa de determinado projeto para conhecer as possibilidades e os limites da ação pedagógica.

Ao restringir a formação e a orientação da coordenadora pedagógica a uma lista de ações e/ou meios a serem desenvolvidos, corre-se o risco de “substituir” o controle e a fiscalização antes exercidos por essa profissional, por novos tipos de controle do trabalho educativo e gerar nas coordenadoras pedagógicas uma pressão sobre os resultados escolares e o sentimento de frustração por não darem conta de um sem número de atividades a partir das quais pode-se chegar a lugar nenhum. Daí a defesa de que a discussão sobre os fins da educação e os conteúdos curriculares estejam presentes na formação das educadoras.

Além disso, a cobrança pela articulação e realização de tantas ações em prol da qualidade da educação, da garantia da aprendizagem de todos os alunos, da colaboração entre todos na escola, etc. expressa o processo de individualização e de responsabilização aos quais os trabalhadores do magistério estão submetidos no contexto do capitalismo neoliberal. Conforme Rocha (2014, p. 116) aponta, a lógica que subjaz a esse discurso é de que “a melhoria dos resultados da escola só depende de esforço pessoal dos trabalhadores da educação, reforçando ainda que a qualidade, nesta área, pode ser alcançada pelo aumento da produtividade destes profissionais”.

Em um contexto dominado pelo ideário do capitalismo neoliberal, há que se tomar ainda mais cuidado com os controles, às vezes sutis, que se estabelecem sobre o trabalho educativo. Ao contrário, corre-se o risco de o papel de mediação do projeto educativo e curricular da coordenadora pedagógica perder-se em detrimento do exercício da burocracia e do controle administrativo e pedagógico. A tecnificação do trabalho da coordenadora pedagógica pode deslocar seu papel do âmbito prático-pedagógico para o âmbito do controle, e concorrer para a diminuição de sua autonomia profissional (SACRISTÁN, 2000). E o perigo de tal deslocamento é grande, diante da lógica capitalista que mercantiliza a educação, em que tudo deve ser medido, quantificado, controlado, precificado, em que se deve fazer mais com menos. O que no mais das vezes, significa fazer o mínimo para a classe trabalhadora, o mínimo salário, o mínimo direito, o mínimo investimento, o mínimo currículo, adequados ao tamanho da necessidade do mercado.

Dessa maneira, para além da compreensão das funções que são atribuídas à coordenadora pedagógica, busquei resgatar, em Paulo Freire (2001) o compromisso ético e político que envolve o trabalho educativo. Para Freire, a afirmação do compromisso ético e político do educador não se faria necessária

se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos. (FREIRE, 2001, p. 21)

No entanto, diante da existência das classes sociais e da ideologia, e das conseqüentes opressões que esmagam a classe trabalhadora no atual quadro do capitalismo neoliberal, a reafirmação do compromisso ético e político do educador faz-se fundamental, se o que se pretende é a prática de uma educação emancipatória. Tal compromisso implica na escolha do projeto de sociedade que a coordenadora pedagógica pretende defender em seu trabalho, especialmente na mediação do currículo dos jovens e adultos trabalhadores. Essa escolha, como aponta Freire (2001, p. 21), envolve “rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. Conforme Freire (2001, p. 22) afirma, não há neutralidade nem apoliticidade na prática educativa, pois essa se realiza sempre com alguma intenção, “em função de interesses de classes ou de grupos”. E nessa opção reside a politicidade e a eticidade da educação.

Assim, diante de um sistema político e econômico que se coloca como neutro e busca legitimar seu projeto de sociedade à custa da conformação, da exploração e da opressão da classe trabalhadora, o papel político de um educador crítico torna-se ainda mais premente. Em decorrência dessa opção, a prática educativa deve pautar-se, coerentemente, na desocultação da verdade, no desvelamento das relações sociais e históricas que geram a opressão, como defende Freire (2001). Portanto, ao fazer essa opção, o educador age como sujeito de sua prática educativa e não como “objeto manipulado” (FREIRE, 2001, p. 35).

Porém, o trabalho educativo de mediar o currículo da EJA que a coordenadora pedagógica realiza se dá na interrelação com outros sujeitos sociais, em uma dada instituição educativa, condicionada por diferentes subsistemas que participam da construção curricular e pelo contexto social, econômico, político e administrativo mais amplo (SACRISTÁN, 2000). Conforme Freire (2001) alerta, a prática educativa está submetida a determinados limites e a compreensão desses condicionantes exige que o educador assuma a politicidade de sua prática, isto é, tenha clareza do projeto educativo que defende. Freire (2001) assevera que como educador, não posso me considerar crítico

se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. (FREIRE, 2001, p. 25)

Sem levar em conta os limites do contexto histórico, social e econômico, das políticas educacionais e curriculares e das condições político-administrativas e institucionais em que o trabalho educativo se realiza, a discussão sobre as funções da coordenação pedagógica torna-se inócua. Por essa razão, ainda que me arriscando a tratar sucintamente de algumas questões, optei por não me furtar às andarilhagens que me conduziram na compreensão de determinados limites que condicionam a mediação curricular da educação dos jovens e adultos trabalhadores que a coordenadora pedagógica realiza.

Dessa forma, a abordagem das funções atribuídas à coordenadora pedagógica se une à perspectiva crítica do currículo e à apreensão do contexto social, político, econômico e educacional da Educação de Jovens e Adultos para compor as bases sobre as quais essa investigação andarilha. Logo, na próxima seção iniciarei minha andarilhagem com os sujeitos da pesquisa, isto é, com as coordenadoras pedagógicas a fim de compreender como a mediação do currículo da EJA se efetua.

5 Andarilhagens com as coordenadoras pedagógicas da EJA: rumo à compreensão da mediação curricular

Naturalmente

Nas casas e quintais
esmagam flores do passado
antes de murcharem

Calam minha boca
antes muito antes
das palavras brotarem

Esmagam a superfície
não extirpam as raízes
nem as flores
nem as palavras

Teimosamente
numa lei de resistência
elas brotam sempre
sempre
numa nova primavera
de plantas
e palavras.

(ALVES, Miriam; 1985, p. 23)

Essa foi a andarilhagem mais potente de minha pesquisa, o momento em que, fundamentando-me nas teorias críticas de currículo e na compreensão do contexto social, político, econômico e educacional, das políticas curriculares para a EJA, e da constituição da profissão, da formação e das atribuições da coordenadora pedagógica, me detive sobre a compreensão da mediação curricular que a coordenadora pedagógica da EJA realiza. Finalmente encontrei com minhas parceiras de jornada e pude com elas andarilhar e aprender com suas lutas.

Dessa maneira, inicio essa andarilhagem com as coordenadoras pedagógicas da EJA apresentando a formação e a experiência profissional dessas educadoras. Em seguida, caminho pela compreensão que as próprias coordenadoras têm sobre seu trabalho e os condicionantes que o limitam. Depois perpasso pelas concepções do currículo da EJA e pelas visões sobre os educandos jovens e adultos trabalhadores que as coordenadoras pedagógicas evidenciam em suas falas. E finalmente, andarilho pela mediação curricular da educação dos jovens e adultos que as coordenadoras realizam a partir da criação de alternativas e/ou resistências.

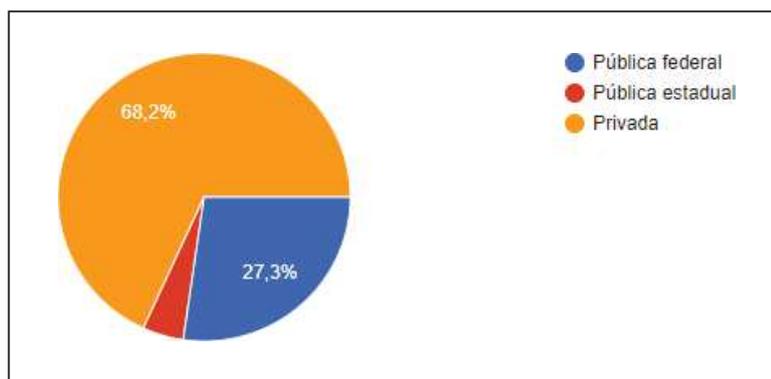
5.1 A formação e a experiência profissional das coordenadoras pedagógicas da EJA

Essa seção se estrutura a partir da análise cruzada dos questionários e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Visa entender quem são as coordenadoras pedagógicas que atuam na EJA no município de Juiz de Fora. Assim, examina alguns dos aspectos abordados nos instrumentos metodológicos da pesquisa, tais como: sexo, a faixa etária das coordenadoras, a sua formação inicial e continuada e sua experiência profissional. Informações mais quantitativas produzidas por meio da aplicação dos questionários são apresentadas, em meio a falas das coordenadoras que participaram das entrevistas.

Das 32 profissionais que atuaram na EJA nos anos de 2019 e 2020, 22 responderam ao questionário. Isto é, cerca de 68% das profissionais na ativa. Destas, 20 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, evidenciando o caráter eminentemente feminino do trabalho da coordenação pedagógica. Em relação à faixa etária, 2 coordenadoras têm entre 30 e 32 anos de idade, 10 têm entre 41 e 50 anos, 9 têm entre 51 e 58 anos e 1 participante não respondeu.

Todas as coordenadoras pedagógicas são graduadas em Pedagogia, por ser esta a exigência de formação para que assumam esse cargo na rede municipal. Das 22 participantes, 15 graduaram-se em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas enquanto 7 formaram-se em IES públicas, conforme aponta o gráfico. Destas apenas uma realizou a graduação na modalidade a distância, todas as outras fizeram cursos presenciais.

Gráfico 1 – Graduação das coordenadoras pedagógicas da EJA segundo a categoria administrativa das IES, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quatorze coordenadoras possuem 20 ou mais anos de formadas, sete se formaram há 10 ou mais anos e apenas uma coordenadora formou-se há menos de 10 anos. Segundo Esmeralda, uma das coordenadoras entrevistadas, a busca pela IES privada ocorreu pois ela

trabalhava durante o dia e naquela época a IES pública não oferecia o curso de Pedagogia noturno. Além da oferta noturna da licenciatura, outro fator que pode contribuir para a procura de IES privadas refere-se, segundo Gatti e Barreto (2009), à maior concorrência dos vestibulares das IES públicas. Em 2005, as matrículas no curso de Pedagogia das IES privadas representavam 57,4% do total, enquanto as matrículas em IES públicas era de 42,6% (GATTI; BARRETO, 2009). Já no ano de 2016, de acordo com Gatti *et al.* (2019), as matrículas no curso de Pedagogia das IES públicas correspondiam a 18,6% do total, e as matrículas das IES privadas representavam 81,4%. O aumento das matrículas nas instituições privadas de ensino superior deveu-se à expansão do número de matrículas nesse setor, em especial, na modalidade a distância, favorecida pelas políticas de expansão do acesso ao ensino superior, especialmente às licenciaturas, para os professores da educação básica (GATTI *et al.*, 2019).

O fato de a maioria das coordenadoras pedagógicas da EJA ter se formado há mais de 10 ou 20 anos pode significar um distanciamento entre os conhecimentos desenvolvidos na graduação e as necessidades da prática educativa da coordenadora pedagógica da EJA atualmente, inclusive as coordenadoras entrevistadas evidenciaram que não cursaram disciplinas específicas sobre a EJA na graduação. No entanto, as coordenadoras continuaram a buscar formação continuada, seja através de cursos de pós-graduação, cursos de extensão ou das formações oferecidas pelo Centro de Formação do Professor da SE/JF. Uma das coordenadoras entrevistadas, disse que está fazendo algumas disciplinas do curso de Pedagogia em busca da atualização de seus conhecimentos.

Vinte e uma coordenadoras fizeram curso de especialização e a única educadora que não cursou pós-graduação *lato sensu*, possui mestrado e está cursando doutorado. Dentre as especializações cursadas, quatro coordenadoras fizeram cursos sobre Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica ou Supervisão Pedagógica, não houve nenhuma específica em EJA e as demais especializações foram em outros campos da educação. Sete coordenadoras pedagógicas, ou seja, quase um terço das respondentes possuem mestrado, sendo três em Educação, um em Gestão e Avaliação da Educação, um em Letras, um em Educação em Ciências e Matemática e um em outra área. Nota-se, portanto, um considerável esforço da categoria em investir em sua formação continuada. Vale questionarmos quais são as instituições que atendem essas profissionais, se a experiência de formação se dá de forma presencial ou à distância e qual o espaço do debate focado na EJA.

Quadro 1 – Formação em cursos de pós-graduação das coordenadoras pedagógicas da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020

Cursos de pós-graduação	Nº de coordenadoras pedagógicas da EJA	Taxa de coordenadoras pedagógicas da EJA
Especialização	21	95%
Mestrado	7	32%
Doutorado (em curso)	2	9%

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dentre as cinco coordenadoras participantes da entrevista, todas possuem pós-graduação⁴⁶⁴⁷, sendo que as duas coordenadoras pedagógicas contratadas possuem especialização – uma em alfabetização e linguagem e a outra em educação empreendedora, e as três coordenadoras efetivas têm mestrado em educação e duas estão cursando o doutorado – uma em educação e a outra em literatura. Uma das coordenadoras entrevistadas tem a EJA como temática do mestrado e do doutorado. Os dados revelam a constante procura por formação pelas coordenadoras, embora a EJA não se revele um tema prioritário nos cursos.

Todas as coordenadoras entrevistadas afirmaram a importância da graduação e da pós-graduação em suas práticas profissionais. A coordenadora Cora, por exemplo, diz que a formação “fez todo o diferencial, não só para a minha prática, mas também como pessoa, no meu desenvolvimento, para a minha conscientização”. Para Cora, sua formação com bons professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação, realizadas respectivamente na UFJF e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lhe ofereceu “fundamentação teórica para olhar a prática e para fazer, para contribuir, para mediar uma prática que faça sentido, que não seja alienada”. Por outro lado, a coordenadora Conceição diz que a formação nas universidades não está “tão próxima à realidade das escolas. [...] Lógico, sei que não existe uma teoria que não esteja pautada numa prática, e nem vice-versa. Mas analisando, muitos hoje na academia falam a partir de um lugar que não é o chão da escola, que estão muito

⁴⁶Dentre as 5 coordenadoras pedagógicas entrevistadas, Cora, Miriam e Conceição são efetivas; Cristiane e Esmeralda são contratadas. Todas as coordenadoras efetivas cursaram mestrado e duas estão fazendo doutorado. As coordenadoras contratadas possuem curso de especialização. Conceição possui mais de 15 anos de experiência como coordenadora pedagógica da educação básica e as outras coordenadoras têm mais de 10 anos de experiência. Em relação à experiência como coordenadoras pedagógicas da EJA, Conceição e Miriam possuem entre 5 e 15 anos, enquanto Cora, Cristiane e Esmeralda têm entre 1 e 5 anos.

⁴⁷ Importante destacar que, de acordo com a Lei nº 8.718 de 31 de agosto de 1995, são concedidos adicionais de formação aos servidores do Quadro do Magistério Municipal da PJJ, sendo: 20% para cursos de especialização, 50% para o mestrado e 100% para o doutorado (não acumulativos).

distanciados [...]”. A distância entre os conhecimentos aprendidos na graduação e a prática escolar também foi apontada pela coordenadora Cristiane.

Nesse sentido, as colocações das coordenadoras Conceição e Cristiane dialogam com Sacristán (2000, p. 25) quando afirma que existe “em geral, uma clara desconexão explícita entre as instituições nas quais se criam e recriam os saberes – a universidade – e os níveis educativos que depois os reproduzem – o que não significa que não exista uma influência, pressão, canalização através de textos, etc.”. A universidade, enquanto âmbito de criação cultural e científica, nos termos de Sacristán (2000), produz saberes que exercem influência sobre os agentes escolares e o currículo, mas que, muitas vezes, têm limites em relação à realidade concreta vivida nas escolas e por seus educandos.

Contudo, todas as entrevistadas reconhecem a importância dos cursos de formação inicial e continuada para o crescimento acadêmico e profissional. Segundo Cora, “estudar as especificidades das questões da escolarização, no mínimo, é fundamental para eu exercer a prática”. Para Cora, a formação “faz toda a diferença. Isso me habilita, me autoriza. É uma questão de respeito, que tenho pela escolarização, pela legislação, pela formalidade do encontro humano e das trocas”.

Entre as cinco coordenadoras participantes da entrevista, nenhuma teve alguma disciplina que tratasse especificamente sobre a EJA na graduação. Apenas a coordenadora Cora mencionou: “em alguns seminários, de algumas disciplinas, a gente falava de Paulo Freire, de Álvaro Vieira Pinto, mas não como disciplina”. As próprias coordenadoras apontam que esse fato pode estar relacionado ao tempo decorrido da formação inicial de 20 ou mais anos, mas podemos questionar ainda na atualidade o espaço que a EJA ocupa no desenho curricular da formação do pedagogo. Pesquisa de Gatti e Barreto (2009) demonstrou que, das 3.107 disciplinas obrigatórias oferecidas nos 71 cursos de Pedagogia analisados, havia apenas 49 disciplinas específicas em EJA, o que corresponde a 1,6% do total de disciplinas; e das 406 disciplinas optativas dos cursos, havia 17 referentes à EJA, isto é, apenas 4,2% do total. De modo semelhante, Ventura e Bomfim (2015) evidenciam que a EJA não tem sido destaque nem na formação docente nem na produção científica, ressalvadas algumas experiências, principalmente, de extensão nas universidades. Segundo as autoras, o currículo das licenciaturas demonstra as “relações de hegemonia num dado momento histórico, o que nos ajuda a compreender as lacunas em relação à EJA nas licenciaturas, apesar da necessidade de uma sólida formação para o trabalho nesta modalidade, reconhecida até mesmo na legislação em vigor” (VENTURA; BOMFIM, 2015). Dessa forma, evidencia-se a formação ainda incipiente para o trato das especificidades que configuram a EJA na formação do pedagogo.

Em relação à formação continuada, das 22 respondentes, 9 coordenadoras pedagógicas da EJA, isto é, 41% afirmaram ter feito algum curso sobre coordenação pedagógica e/ou gestão escolar e/ou supervisão e orientação educacional. No que tange à formação continuada sobre a EJA, 8 coordenadoras, ou seja, 36% declararam ter realizado algum curso sobre a modalidade, incluindo a formação oferecida pelo CFP/SE/JF destinada às coordenadoras pedagógicas e/ou professores da EJA.

Nas entrevistas, ao serem indagadas sobre a formação continuada oferecida pela SE/JF, as coordenadoras pedagógicas da EJA destacaram a importância deste espaço e tempo de troca de experiências entre as colegas e as formadoras. A coordenadora Miriam, por exemplo, considera importante conhecer a realidade de outras escolas de EJA e perceber as semelhanças entre estas realidades, como a juventude do público presente na modalidade. Tanto Miriam quanto Cora destacam a troca de experiências que ocorre nas formações. Para Miriam, ouvir as experiências de colegas de outras escolas, dos técnicos da SE/JF e dos especialistas da Universidade que participam da formação, a faz pensar em novas ideias para sua prática educativa. Cristiane disse que tenta levar as discussões realizadas nessas formações para as reuniões pedagógicas da escola. Esmeralda por sua vez, conta que quando começou seu trabalho como coordenadora pedagógica na EJA sentiu-se perdida e foi a atenção e a orientação da supervisora da SEJA, Kátia Aquino, e o curso de formação coordenado pela supervisora que a ajudaram.

A busca permanente pela formação, seja através de cursos ou de estudos autônomos, é evidente na narrativa das coordenadoras. Miriam e Cora cursam doutorado, Cristiane faz disciplinas do curso de Pedagogia em busca de atualizar seus conhecimentos, Esmeralda recorre à formação da SE/JF e demonstra desejo por continuar seus estudos acadêmicos, e Conceição, ao lembrar o início de seu trabalho ainda como “apoio pedagógico”, relata

[...] quando me tornei apoio pedagógico, lá atrás, [...] participar de reuniões pela Secretaria de Educação, de reuniões na escola, me ajudou muito, mas acima de tudo a minha formação por mim mesma. A busca de material para leitura, material do MEC destinado a isso. [...] Os estudos que fiz por mim mesma, pesquisa de material, conversas com outras coordenadoras e a discussão do que nós vamos fazer com essa turma na escola é que sempre me ajudaram a exercer esse trabalho. [...]

As falas das coordenadoras pedagógicas da EJA testemunham o quanto suas próprias práticas educativas são percebidas como formativas. Diante das demandas e dos desafios que surgem no cotidiano escolar, as coordenadoras recorrem aos conhecimentos da formação

inicial e continuada. Todavia, são os conhecimentos profissionais produzidos por meio da formação em serviço que ganham destaque nas falas das educadoras. Ao ser indagada se fazia ou já havia feito alguma formação específica sobre a EJA, Cristiane imediatamente respondeu: “é minha prática!”. Tal assertiva também se confirma, quando a coordenadora afirma ter se sentido mais segura para realizar seu trabalho ao adquirir mais experiência. Miriam, por sua vez, reflete: “com o passar do tempo, com o amadurecimento, a gente aprende. Às vezes, a gente erra, [...] mas a gente aprende [...]”. Conforme Cora aponta, “a experiência que é a diferença, né? Ter experiência no chão de escola, nas ações de trocas ali, hoje faz toda a diferença. [...]”. Por seu turno, Esmeralda destaca “[...] agora com essa maturidade profissional, consigo. Tento, pelo menos, fazer. Dar o meu melhor”.

Para Conceição, “a maior contribuição para o meu trabalho como coordenadora, além da formação, são também as vivências. As vivências na escola, a vivência com professores, a vivência com os alunos”. Do mesmo modo, Miriam fala da importância da formação, mas também das experiências,

a questão da formação, acho que a formação individual, a formação e a experiência individual influenciam muito o nosso trabalho, à medida em que a gente busca uma formação, isso nos ajuda a pelo menos tentar, ainda que, às vezes, a gente ainda não consiga. Mas pelo menos a gente tem, vamos dizer assim, tem mais repertório para tentar lidar com as situações que vão aparecendo, e a experiência também vai ensinando [...].

Os relatos das coordenadoras pedagógicas da EJA sobre os saberes que mobilizam em suas práticas educativas, coadunam-se com as elaborações de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Para o autor, o saber docente é plural, advém de fontes variadas, como os saberes disciplinares, isto é, aqueles oriundos da formação inicial e continuada; as concepções pedagógicas, ou seja, as teorias, as ideias, as crenças e os valores que as profissionais carregam; e os saberes da experiência, aqueles adquiridos em seu próprio dia a dia de trabalho.

Desse modo, cabe a indagação: qual é o tempo de experiência das coordenadoras participantes da pesquisa nesse cargo? E qual é o tempo de experiência na coordenação da EJA? Essa informação denota que a maioria das coordenadoras pedagógicas possui bastante experiência na profissão. Mas em relação à experiência na coordenação pedagógica da EJA, o quadro se modifica consideravelmente, pois de trabalho na EJA é bem menor.

Quadro 2 – Tempo (anos) de experiência como coordenadoras pedagógicas e coordenadoras pedagógicas da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020

Tempo (anos) de experiência	Nº de profissionais com experiência na coordenação pedagógica	Nº de profissionais com experiência na coordenação pedagógica da EJA
Acima de 15 anos	7	–
Entre 5 e 15 anos	12	5
Entre 1 e 5 anos	2	9
Menos de 1 ano	1	8

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Tal situação pode ter relação com o alto número de contratos temporários da Rede Municipal, que faz com que as coordenadoras pedagógicas (e as professoras e os professores) transitem entre a EJA e o ensino “regular” de um ano a outro, pois a escolha das vagas para contrato ocorre de acordo com a classificação do profissional a partir de uma série de critérios definidos pela PJF, como tempo de serviço, formação e outros. Dentre as 22 coordenadoras que responderam ao questionário, 68% são contratadas temporariamente e 32% são efetivas.

O constante aumento da contratação temporária de educadores, em detrimento da realização de concurso para efetivação do quadro dos servidores públicos do magistério não é exclusividade da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e têm relação direta com as políticas neoliberais na educação. As políticas de descentralização de recursos e de regulação destes através da responsabilização fiscal têm servido para justificar a “incapacidade financeira de ampliar o quadro do funcionalismo público” (SOUZA; MELO; BONATTO, 2015, p. 80). De acordo com os autores, esse quadro tem ampliado a contratação temporária de profissionais e/ou a terceirização de alguns serviços, em detrimento da efetivação de servidores públicos, sob a alegação do teto de gastos estabelecido pelo Estado. Além disso, os profissionais contratados não têm garantidos os mesmos direitos que os efetivos, como estabilidade e progressões salariais previstas no plano de carreira do magistério, o que torna suas condições de trabalho ainda mais precárias. Isso sem considerarmos as perdas nos planos de carreira dos servidores efetivos e o progressivo achatamento do já aviltante salário do magistério da educação básica.

Mesmo as coordenadoras pedagógicas efetivas não têm seus cargos lotados na EJA, pois conforme o Quadro Informativo das escolas municipais, os cargos da EJA são

considerados Cargos de Caráter Transitório (CCT), que devido à suposta transitoriedade da educação dos jovens e adultos trabalhadores não permite a lotação dos profissionais nas vagas disponíveis. Todavia, os profissionais que são efetivos e atuam na EJA, não costumam trocar de escola, a não ser que queiram.

No entanto, cabe questionar a “transitoriedade” da EJA diante do constante número de adolescentes em distorção idade-série que chega à modalidade todos os anos e do quadro de 14.340 pessoas não alfabetizadas e 146.610 que não possuem instrução e o ensino fundamental em Juiz de Fora, conforme Analise da Silva (2020) apontou em sua pesquisa.

A contratação temporária da maioria das coordenadoras pedagógicas da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora, além de desfavorecer o estabelecimento de maior vínculo com a EJA e, conseqüentemente, desenvolver mais saberes sobre a modalidade, também prejudica a continuidade e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas que atendem a EJA. A gravidade da situação se comprova diante da constatação de que 55% das coordenadoras pedagógicas da EJA possuíam, nos anos de 2019 ou 2020, menos de um ano de trabalho na mesma escola; 41% tinham entre 1 e 5 anos de trabalho na mesma instituição escolar e apenas 4% tinham entre 5 e 15 anos de trabalho na mesma escola.

A situação da contratação temporária das coordenadoras pedagógicas e dos professores foi evidenciada na fala das entrevistadas. As dificuldades impostas pelo contrato temporário de trabalho são destacadas por Cristiane em vários momentos de sua fala, seja em razão da rotatividade de seu próprio cargo ou dos cargos dos professores da EJA com os quais trabalha. Segundo Esmeralda, “na escola que estou esse ano, 80% são contratados e 20% efetivos”. Para Cristiane, “a educação é processual, acho que nessa rotatividade de professor esse processo é sempre quebrado” e prossegue,

quando trabalho com a maioria contratada é complicado porque basicamente todo ano troca todo mundo. Às vezes, chega professor que nunca trabalhou com a EJA. Quando você pega um professor de matemática que nunca trabalhou com a EJA [...]. Ele chega, coitado, descabelando: “Mas esse menino não sabe somar! Não sabe multiplicar! O que faço?” Temos que primeiro acalmar o professor [...].

Embora as características gerais das escolas municipais que atendem a EJA sejam semelhantes, a troca constante de escola dificulta a adaptação das coordenadoras pedagógicas, pois conforme Cristiane pontua, cada escola tem suas características, os profissionais são outros, os educandos, os bairros e as comunidades. Normalmente, as coordenadoras levam um tempo até que conheçam a escola e seus sujeitos, até que se sintam mais seguras. De acordo

com Cristiane, “você tem que ir conquistando o espaço. Quando você troca todo ano, é todo ano uma conquista [...]”. “Quando começa a se apropriar, se aproximar daquele grupo, aí para de novo. Tem que recomeçar”. “Acho que essa rotatividade dificulta essa construção da escola. Dificulta a identidade da escola”. Cora relata que na escola em que trabalha todos os professores da EJA são contratados, então, todo ano ocorre mudança. Ela é a única coordenadora efetiva da escola.

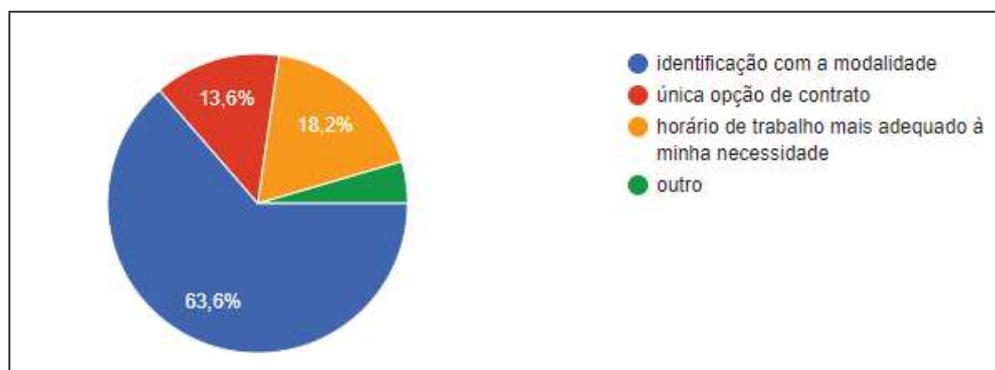
Miriam destaca que a permanência do mesmo professor na escola pode facilitar a continuidade do trabalho e o estabelecimento de vínculos com os jovens e adultos,

quando o professor se mantém na escola, quando não há uma rotatividade, acho que essa escolha vai se apurando, à medida em que ele vai tendo esse tempo de interação para conhecer os estudantes e conhecer, às vezes, até aqueles casos mais particulares que precisam de uma atenção a mais e tal. Mas havendo a rotatividade, entra a questão do coordenador, que a gente precisa, como estou dizendo, no meu caso, ficar mais atenta, fazer esse acompanhamento para poder orientar também.

Freire (1983), em *Pedagogia do Oprimido*, diz que a educação problematizadora passa pela colaboração dos sujeitos da ação educativa, em oposição a ideia de conquista, própria da relação antidialógica. Isso envolve construir relações de confiança, enfrentamento da auto desvalia e adesão verdadeira. Diz Freire (1983) que a adesão se dá com a confiança que os educandos começam a ter de si mesmos e com a autenticidade dos propósitos que reconhecem no educador. Algo que não acontece em abstrato, mas mediatizado pela realidade vivida. Viver a escola é condição importante para o desenvolvimento da ação dialógica. Assim, as falas das coordenadoras são assertivas em reconhecer os limites que o rodízio da equipe escolar acaba por impor ao trabalho desenvolvido.

Embora o contrato temporário das coordenadoras pedagógicas dificulte a permanência e o estabelecimento de vínculos com a EJA, ao serem perguntadas sobre o motivo que as levou a trabalhar na modalidade, as respostas indicam como principal razão, inclusive apontada por mais da metade das respondentes, à identificação com a EJA. Ou seja, ainda que haja muitas dificuldades, a EJA é um tempo e espaço de realização profissional para muitas coordenadoras. Outros motivos que justificam a atuação na modalidade são: o horário de trabalho na EJA melhor atender à necessidade da coordenadora e a falta de outra alternativa de vaga para o contrato.

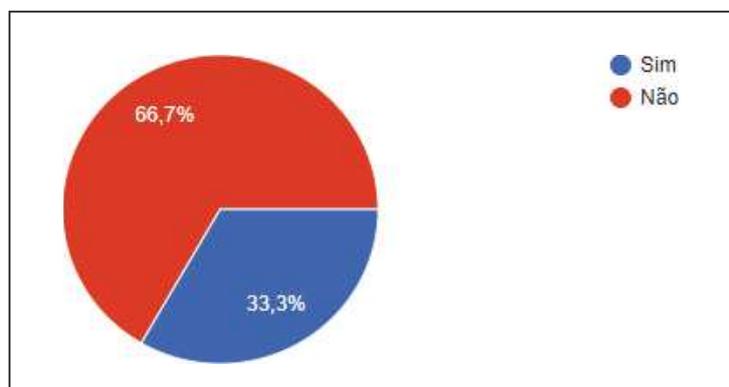
Gráfico 2 – Motivo que levou as coordenadoras pedagógicas a trabalharem na EJA, Rede Municipal de Juiz de Fora, 2019/2020



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Outro fator que dificulta o trabalho da coordenadora pedagógica é o fato de alguns cargos serem divididos para o atendimento de duas escolas, justificado pela SE/JF pelo baixo número de turmas nessas escolas. Dessa maneira, a coordenadora pedagógica que possui 14h40 semanais de efetivo exercício, normalmente distribuídas em 4 dias de trabalho, só consegue atender cada escola dois dias por semana. Dentre as 22 respondentes, 7 coordenadoras dividem o cargo entre duas escolas, enquanto 15 mantêm o cargo em uma mesma escola. Mesmo aquelas coordenadoras que atendem uma escola no total de sua carga horária, acham que o tempo de trabalho é insuficiente para o desempenho de suas atribuições, conforme o gráfico.

Gráfico 3 – Sentido de adequação entre o tempo de trabalho desenvolvido na escola e as funções das coordenadoras pedagógica da EJA, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, 2019/2020



Fonte: elaborado pela autora (2021).

As coordenadoras pedagógicas que acham o tempo de trabalho insuficiente para a realização de suas funções, apontaram os seguintes motivos para sua insatisfação: a divisão do tempo de trabalho entre duas escolas, a divisão da carga horária entre a EJA e o ensino fundamental “regular”, a amplitude e a complexidade das atividades da coordenação pedagógica somadas às emergências do dia a dia, o tempo restrito de efetivo exercício na escola para a realização de todas as atribuições.

Dentre as coordenadoras que destacaram a divisão de seus cargos entre escolas ou modalidades/nível de ensino (EJA e fundamental “regular”), as razões da dificuldade são: distância entre as escolas, pouco tempo de trabalho em cada escola (2 dias por semana) ou modalidade/nível de ensino, dificuldade para contactar, criar vínculos e acompanhar/desenvolver o trabalho com todos os professores, com os educandos e com a direção, e impossibilidade de participação na reunião pedagógica mensal das duas escolas.

Assim, essa primeira andarilhagem com as coordenadoras pedagógicas da EJA me aproximaram de alguns elementos da formação e da experiência dessas profissionais que revelaram alguns condicionantes que limitam suas práticas educativas, tais como: o alto percentual de contratação temporária das educadoras, do qual decorre a rotatividade entre as modalidades/níveis de ensino e escolas; o pouco tempo de experiência na coordenação pedagógica da EJA; a complexidade e a quantidade de atribuições da coordenação pedagógica; o tempo exíguo para realização de muitas funções, especialmente das coordenadoras que dividem o cargo; e o baixo índice de educadoras que possuem formação específica na EJA.

Analisadas as características gerais que constituem o quadro de coordenadoras pedagógicas da EJA, sigo rumo à próxima andarilhagem, em busca da compreensão das funções, dentre as quais a mediação curricular que as coordenadoras pedagógicas da EJA relataram praticar, bem como algumas condições político-administrativas e institucionais que dificultam a efetivação da mediação curricular da EJA.

5.2 A compreensão das coordenadoras pedagógicas da EJA acerca de seu próprio trabalho: funções e limites

O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender como as coordenadoras pedagógicas realizam uma de suas funções: a mediação curricular. Sendo assim, nessa andarilhagem, busquei depreender, a partir das respostas das coordenadoras pedagógicas ao questionário e às entrevistas, quais são as percepções que elas produzem acerca de seu

trabalho e, portanto, das funções que desempenham na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, bem como o lugar que a mediação curricular ocupa no universo de multifunções que a coordenação é impelida a assumir diante de alguns limites que condicionam sua prática.

Para analisar as ações desenvolvidas pelas coordenadoras no âmbito do subsistema prático-pedagógico (SACRISTÁN, 2000), as organizei em três categorias: (i) “pedagógicas”, para as funções relativas à mediação do projeto político pedagógico, do currículo e do processo de ensino aprendizagem. É, portanto, no âmbito dessa dimensão que situo o trabalho de mediação curricular; (ii) as atividades “relacionais”, isto é, aquelas atinentes às relações interpessoais, como a mediação entre professores, educandos, direção, responsáveis e comunidade, aqui incluídas as questões disciplinares; e (iii) as funções “administrativas”, tais como acompanhamento da frequência dos educandos, controle das atividades de alternância de estudos, verificação dos diários de classe, preenchimento de formulários, e outros registros. As categorias atendem o propósito de auxiliar a organização e a compreensão da natureza das funções exercidas pelas coordenadoras pedagógicas na escola. Contudo, não significa que uma atividade mais afeita à determinada categoria não tenha relação com as outras ações realizadas pelas coordenadoras.

As entrevistas das cinco coordenadoras indicam as inúmeras tarefas executadas por elas no cotidiano da escola. Cristiane, Miriam, Esmeralda, Cora e Conceição destacam as dimensões de suas ações pedagógicas. Ainda que tais tarefas disputem o tempo com as demais no fazer profissional, reconhecem-nas como núcleo central de seu trabalho. Nessa linha, Cristiane afirma que, sua função “é coordenar trabalho [...], tentar fazer uma coisa mais didática [...], ter algumas ideias, pensar como aquilo didaticamente pode chegar mais fácil”. “Montar uma reunião”; “ir até as salas”; “sentar com o professor, às vezes, na janela dele bater um papo, conversar a respeito dessas questões pedagógicas”; “conversar com o professor e planejarmos essa alternância, esse trabalho mais interdisciplinar”; “separar um tempo para pesquisar, tirar sugestão de atividade, deixar para esse professor”; “conseguir chegar nos nossos professores, de não desistir dos nossos alunos. [...] Isso acho o maior desafio, esse convencimento. De flexibilizar um pouco o horário, de flexibilizar, às vezes... [...]”; conversar com os professores “do que é a EJA e que faço questão de fazer em toda primeira reunião”; etc.

Suas falas manifestam dois aspectos importantes para entendemos o trabalho de mediação curricular. O primeiro diz respeito aos tempos e espaços de encontro com os professores da EJA. Vemos em seu relato, que a coordenadora busca criar momentos de

diálogo com os professores para além da reunião pedagógica. O esforço é pelo encontro, mas esse acaba sendo individualizado e rápido. Isso porque é preciso considerar que o sistema educacional e curricular proporciona aos seus profissionais "meios, uma estrutura de relações dentro da instituição escolar, um horário compartimentado, a distribuição de um espaço, uma forma de se relacionar com seus companheiros" (SACRISTÁN, 2000, p. 167). O tempo insuficiente que as coordenadoras reconhecem ter para realizar suas atividades, a questão da distribuição, em mais de uma escola, de suas cargas horárias de trabalho e dos professores, conforme já discutido, fazem com que essas profissionais busquem alternativas para promover o diálogo com os educadores. E isso é fundamental e se relaciona ao segundo aspecto que destaco na fala de Cristiane: a necessidade de dialogar com os educadores acerca da natureza do currículo. "Flexibilizar" o currículo, significa entender o que é a EJA e quem são seus educandos. Esse debate parece central para a coordenadora.

Em relação ao tempo para a realização das atividades pedagógicas, Conceição, enquanto coordenadora pedagógica experiente e formadora de coordenadoras em um curso de pós-graduação, anuncia

função da coordenação pedagógica sei de trás para frente, e de frente para trás. [...] acredito muito no papel do coordenador pedagógico. Tanto de fazer parte da equipe diretiva, quanto de ser o articulador das discussões do currículo, do projeto político pedagógico, do próprio regimento, da discussão e elaboração dos planejamentos com os professores, do trabalho com os alunos que avançam, alunos com dificuldade de aprendizagem, esse trabalho com as famílias. Tudo isso acho importante. A gente faz isso na escola? Faz. Mas não da forma como você gostaria e sabe que deveria fazer.

Embora a coordenadora demonstre conhecimento de suas funções, reconhece que o tempo e a dinâmica da escola não possibilitam que todas sejam desenvolvidas como seria necessário. No entanto, ainda que nem tudo seja feito como deveria, Conceição esclarece: "nas reuniões pedagógicas, sento com os meus professores, a gente conversa, a gente planeja. Nas janelas, em horário de Educação Física dos meus professores, a gente senta, a gente conversa, [...]". Além disso, a coordenadora afirma que "discutir o PPP [...], reorganizar o nosso currículo, avaliar o nosso currículo porque está chegando no final do semestre [...], articular a construção, o desenvolvimento e a avaliação desse currículo" são atividades que fazem parte de seu trabalho.

Já Miriam destaca o processo de planejamento das reuniões pedagógicas mensais e a necessidade de engajar os professores na sua participação. Percebe que o envolvimento docente nas reuniões pedagógicas diferencia-se dependendo da escola e que é um grande

desafio contribuir com aquilo que considera como central no seu trabalho, qual seja, afetar o processo de ensino aprendizagem. Os obstáculos que enfrenta nesse propósito, nem sempre atendido, é motivo de frustração profissional. Vejamos sua fala:

Penso que a nossa função é esse trabalho de apoio, de acompanhamento pedagógico mesmo, que às vezes a gente não consegue fazer. Sinto muito que não dei conta de fazer isso bem. Que é o quê? É você manter uma relação com os professores que te permita acompanhar o trabalho de sala de aula. Os estudantes estão aprendendo? Quais são aqueles com mais dificuldades? Para além das questões disciplinares que nos consomem muito. [...] Mesmo você estando fora da sala de aula, você saber mais sobre como que os alunos, os estudantes, estão aprendendo, e se tem alguma forma para que a gente possa interferir nesse processo, para tornar o processo menos penoso, ajudar nesse processo de aprendizagem, mesmo.

Continua suas considerações apontando as dificuldades do trabalho coletivo.

[...] aquilo que é uma dificuldade nossa, da questão do trabalho coletivo. O envolvimento nosso com os nossos colegas, mobilizar as pessoas para o trabalho. [...] você chega pensando “ah vou fazer uma reunião, as pessoas vão se mobilizar” e tudo. E aí você se vê naquelas situações em que você está falando e as pessoas, independente de terem terminado ou não de decidir aquilo que a gente se propôs, dá a hora, as pessoas começam a levantar e começam a ir embora, e a te deixar falando sozinha. [...] Também a gente tem que entender mais a outra pessoa. Então comecei a ficar mais atenta a isso. Quer dizer, se fico ali porque quero decidir, mas nem todo mundo está disposto a isso, então comecei a ter mais atenção à essas questões de ter uma pauta. Tinha determinados grupos de professores com os quais já trabalhei com quem isso não era problema. Por exemplo, em conselhos de classe a gente está sentado, e enquanto a gente não terminava, as pessoas ficavam e a gente fazia e tudo. Mas em outros grupos isso às vezes não era possível. Então você percebia essas dificuldades.

Enquanto Miriam destaca a importância do diálogo com os professores e o engajamento destes nas discussões propostas pela coordenadora, Esmeralda é incisiva em apontar a centralidade da parceira da gestão da escola para o trabalho pedagógico que desenvolve. Para Esmeralda a presença da gestão da escola no turno noturno, algo que assevera ser inusual, é central para desresponsabilizá-la da tarefa de mediar as relações cotidianas da escola e abrir espaço para o exercício de sua função pedagógica. Vejamos:

manter uma intensa relação de parceria com a gestão escolar, [...] acho que a gestão tem que estar junto com você. E é isso que falo em relação à escola A, em que trabalhei ano passado. Senti muito isso lá. Não me senti sozinha na escola. Todos os dias tinha lá alguém da vice direção e a diretora duas vezes por semana na escola, às vezes, até três. No noturno você quase não vê

isso na realidade de uma escola da EJA da rede. Então, sentia firmeza no meu trabalho. Falei “Opa, agora eu posso desenvolver a minha função de coordenadora pedagógica”. Não tenho que ficar ali o tempo todo preocupada com disciplina, se aluno vai sair mais cedo, se aluno não vai e se o aluno está andando no corredor. Porque tinha alguém para fazer isso por mim, junto comigo. [...] Conversávamos muito sobre a demanda, o que íamos fazer de proposta.

Cora também endossa a importância do trabalho coletivo que desenvolve com a gestão da escola. Essa parceria tem efeitos positivos nos propósitos do coletivo pensar a escola, de buscar uma unidade pedagógica no trabalho desenvolvido em todos os turnos. Por isso é muito importante o esforço de buscar se reunir com a direção periodicamente. Segundo a coordenadora Cora,

quando é possível, uma vez por semana, a direção está lá para fazer reuniões também. A gente se reúne para olhar o currículo, olhar o planejamento da escola. Porque a nossa direção cuida muito e ela quer uma linha só, desde de manhã até de noite. Ela quer que faça sentido. Então tem uma organização do trabalho de toda a escola. Tem uma parte do planejamento da EJA que vai se adequar também ao todo da escola. Por exemplo, participar de Feira de Ciências. Os grandes temas geradores, a gente aliava o currículo da Prefeitura [...]. E a gente vem adequando isso para o que a gestão diretiva da escola também pensa enquanto escola, e o coletivo da escola pensa. Então todo ano é novo, e é uma novidade, a gente vai construir. Todo ano é diferente. [...] a gente [...] prepara o evento coletivo que vem e já prepara as falas para a reunião pedagógica. É tudo dividido. Existem comissões que vão fazer cada coisa. E também o Conselho de Classe é um momento muito importante. [...]

Outro aspecto que ganha centralidade no âmbito da categoria "pedagógicas" para Miriam diz respeito à partilha de materiais pedagógicos e experiências que auxiliem os docentes em suas práticas curriculares e que, de certa forma, tem expectativa que contribua com a formação dos professores. Ela diz:

oferecer apoio aos professores, no sentido de oferecer alternativas, de oferecer materiais; [...] as questões dos temas, buscar algum material dentro dos eixos temáticos para poder oferecer para os professores [...]; [...] propõe alguma alternativa para aquilo que ele [professor] está fazendo, em certa medida [...] a gente contribui para essa formação [do professor], na medida em que a gente traz um material, em que a gente apresenta uma alternativa, em que a gente diz assim “olha, vi uma experiência X e foi boa e funcionou, quem sabe? Encontrei tal coisa” e você compartilha com o professor.

Nesse sentido, Esmeralda destaca a importância de se manter próxima aos professores e aos educandos. Para a coordenadora é fundamental “estar ali junto dos professores e dos

alunos, acompanhar de perto o que está acontecendo em todo aquele cenário”. Por essa razão, Esmeralda costuma ir sempre à sala dos professores e passar nas salas de aula diariamente. Segundo ela, essa mediação com professores e alunos favorece a inserção de “novas práticas escolares”. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico de Esmeralda inclui articular junto aos professores as atividades da semana: “as dinâmicas, as palestras, os eventos”, “se era semana de prova”, etc.

As respostas obtidas nos questionários sobre as tarefas que as coordenadoras realizam em seu trabalho asseveram a centralidade da dimensão do trabalho pedagógico, apontado pelas coordenadoras entrevistadas. 19 respondentes no universo total de 22 participantes indicaram como central acompanhar e apoiar o trabalho pedagógico dos professores. Em contrapartida as funções de articular o projeto político pedagógico e mediar a construção curricular entre a prática dos professores e a PCEJA, foram citadas apenas duas vezes cada. Enquanto o planejamento, a realização de reuniões e a formação continuada do professor foram mencionadas apenas uma vez cada.

Já no plano da categoria "atividades relacionais", das 22 respondentes, 8 coordenadoras citaram a intermediação de conflitos e questões disciplinares, 8 falaram do atendimento a alunos e pais e 4 mencionaram a mediação entre os diferentes agentes escolares. Funções que encontram ressonância nas entrevistas realizadas com as cinco coordenadoras. Cumpre ressaltar que as atividades categorizadas como relacionais para fins de organização dos dados estão intrinsecamente associadas às atividades pedagógicas, como a própria mediação do currículo escolar junto aos professores e às professoras e aos educandos e às educandas. A ponderação da coordenadora Miriam evidencia esse duplo caráter das relações interpessoais na escola,

[...] às vezes, a gente lida com ela de um jeito equivocado, quando na verdade ela tem um fundo que tem a ver com esse processo de aprendizagem, que às vezes não está adequado, não está fazendo sentido para ele. Então tem que lidar com a disciplina também com esse olhar, vamos dizer assim, pedagógico. Na disciplina não no sentido de corrigir o comportamento do menino para ele se adequar às regras da escola, mas tentar entender por que ele está agindo daquele jeito e tentar uma alternativa. Não é uma coisa fácil, [...] posso dizer que consegui poucas vezes [...].

É no âmbito das "atividade relacionais" que Cora, por exemplo, situa a função básica de seu trabalho de coordenação. Reconhece como uma de suas principais tarefas na escola “mediar o coletivo [...]: a direção, a comunidade, os pais dos alunos, os professores, e cada grupo desses tem interesses”. Também menciona o atendimento a alunos e a mães. Nesse

âmbito Cristiane menciona a importância de “conversar com aluno, [...] Vira e mexe temos esses problemas, principalmente com os mais jovens, de chamar o pai e conversar, de conversar com ele e explicar essa importância do retorno, de tentar investigar essa dificuldade, o que aconteceu com ele...”. Considerações que se alinham ao destaque que Miriam dá as tarefas de mediar conflitos e atender as questões disciplinares. Algo central para garantir a permanência do educando da EJA na escola. Vejamos:

[...] quando a gente trata das questões de disciplina, a gente acabava tentando achar algumas alternativas para aquele estudante. Porque às vezes a gente tinha algumas coisas “poxa, o menino não para na sala de aula”. [...] A gente então tentava, com o professor, além daquela chamada de atenção, [...] achar uma forma de mudar aquele comportamento, de fazer com que ele tivesse algum tipo de interesse, com que ele se mobilizasse pelos estudos.

Para a coordenadora, aprender a interagir é algo que se conquista no decurso de sua experiência de trabalho ao reconhecer a complexidade do ato educativo e das pessoas envolvidas nessa ação. Ela afirma: “aprendi muito a ter paciência com o outro. Porque a educação escolar é muito complexa e feita a muitas mãos. São muitas pessoas envolvidas”. De acordo com Esmeralda, o cuidado com as relações interpessoais é primordial para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido. Para ela: “se o interpessoal vai bem, acho que o aprendizado flui. [...] a gente consegue fazer um trabalho, se aproximar do aluno, saber das dificuldades dele e chegar perto do professor e conseguir passar isso para o professor”. Na busca por manter essa proximidade com os educandos, Esmeralda costuma acolher os alunos na entrada da escola, “para saber até como eles estão, como chegaram do trabalho”. Já Conceição afirma importar-se em fazer o que estiver a seu alcance para que os educandos da EJA sejam atendidos, independentemente dessas atividades estarem circunscritas às atribuições prescritas para a coordenação pedagógica. Segundo ela,

hoje sou uma coordenadora que faz de tudo na escola, e que, às vezes, não dá tempo de fazer o que é minha função. [...] se faltarem três, quatro, cinco professores que estão doentes naquele turno, vou para sala também. Converso com os meninos, resolvo problema de indisciplina antes de ter que chegar na direção da escola. Converso com pais, converso com menino, aplico prova, faço o que for necessário. Sou chefe de corredor também. Corro atrás de menino no banheiro. Vou na rua pegar menino que não entrou na escola e está na praça. [...] o aluno na escola está em primeiro lugar. Então nós temos que fazer tudo por esses meninos no dia em que eles estão na escola. E eles têm questões toda hora. [...] “Conceição, posso falar com você?”. “Conceição, está acontecendo isso”. [...] “Menino, vem cá. Você está esquisito hoje. Você usou alguma coisa?”. “Ê coordenadora, que isso”. “Não, vem cá. Vamos conversar porque hoje você não está legal”.

A coordenadora considera que essa proximidade com os alunos é sua função, mas também da diretora e dos professores, porém, reconhece que tem mais tempo para mediar essa relação do que um professor que entra apenas um tempo de aula em uma turma. Em suas palavras, “se esses meninos não tiverem alguém que sabe que está preocupada com eles, que vai andar atrás deles [...]. Isso é difícil? É. Não é fácil. Fazer contato imediato de primeiro grau com esses meninos não é fácil”. Apesar das dificuldades, a fala de Conceição evidencia sua preocupação e seu envolvimento com os educandos adolescentes, jovens e idosos. Com segurança, a coordenadora afirma: “hoje criei o meu caminho enquanto coordenadora pedagógica. [...] E falo isso com muito orgulho, porque gosto muito do que faço. Sou apaixonada pelo meu trabalho, mesmo sabendo que ele é uma gota, um grão de areia no deserto”. Apesar dos vários desafios que enfrenta na escola M, Conceição diz que não intenciona pedir transferência para outra instituição, segundo ela “o que aprendi lá como ser humano e o que tenho aprendido como profissional, nenhuma formação em nenhum lugar iria me dar”.

Por seu turno, Cora deixa evidente o quanto sua função pedagógica acaba sendo soterrada diante das inúmeras demandas que precisa atender no cotidiano escolar, especialmente aquelas que se referem às atividades relacionais, conforme é possível observar na citação:

Então a gente está sempre mediando, não só o currículo, mas as relações na escola. E o coordenador pedagógico faz isso muito, mediar o processo ensino aprendizagem, tudo o que o constitui e também as relações. Diria que uma função muito importante, que a gente não consegue ficar muito nela, mas é o trabalho com os professores. A gente acaba que vira um faz tudo e tampa todos os buracos da escola, que tem ali no dia a dia, na rotina. Principalmente mediar o currículo, o Projeto Político Pedagógico, ser um - não é um cuidador -, mas ficar atento ao Projeto Político Pedagógico e à construção do currículo, que deve ser feita o tempo todo na escola.

A constatação de que a mediação das relações interpessoais retira tempo para o exercício de outras funções pelas coordenadoras pedagógicas denota as contradições que cercam o trabalho educativo destas profissionais. Se por um lado, as questões relacionais têm a ver com os aspectos pedagógicos, por outro, acabam impedindo a realização das demais demandas das coordenadoras.

No tocante à categoria "funções administrativas", as coordenadoras pedagógicas mencionaram algumas atividades, mas estas parecem ter menor proeminência em seus

trabalhos cotidianos. Dentre as atividades citadas, temos: o acompanhamento da frequência dos educandos, a organização de turmas e horários, a verificação do diário de classe, o controle das atividades de alternância de estudos, e outros registros. Cristiane, por exemplo, aponta: “fazer uma lista e ligar para os alunos que estão infrequentes”; “normalmente, sou eu que recolho as atividades [de alternância de estudos], nota para juntar, para somar e passar depois para o grupo. Porque como eles [os professores] não se encontram, às vezes, ou é rapidinho fica difícil [...]”; e “olhar diário”. Esmeralda também relata acompanhar a frequência dos educandos e manter um caderno para fazer registros como ligações aos responsáveis ou atraso dos alunos.

Em suma, as respostas dadas pelas coordenadoras sugerem o quadro geral de funções que realizam e indicam a conexão e a concorrência entre as atividades de caráter pedagógico e as de cunho relacional. Muitas das funções que as coordenadoras dizem realizar referem-se, direta ou indiretamente, à mediação do currículo. Dessa maneira, as atividades que as coordenadoras pedagógicas mencionaram realizar estão em consonância com as atribuições citadas nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, tais como a mediação das políticas curriculares, do currículo, do processo de ensino aprendizagem, das ações educativas e dos diferentes sujeitos que interagem na escola; a organização de reuniões pedagógicas; a realização de Conselhos de Classe; a orientação dos alunos e a cooperação em relação às questões disciplinares (JUIZ DE FORA, 2005; 2007a; 2007b; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d). Contudo, estas e outras funções das coordenadoras presentes tanto nos documentos quanto nas falas das profissionais, acabam não sendo plenamente desenvolvidas devido à falta de condições político-administrativas e institucionais (SACRISTÁN, 2000) compatíveis com as necessidades do trabalho educativo na EJA.

Assim sendo, ao falarem sobre seu trabalho no âmbito prático-pedagógico, as coordenadoras apontaram uma série de fatores que dificultam o desenvolvimento, principalmente, de suas funções pedagógicas, incluindo a mediação do currículo da EJA. Esses fatores têm a ver com a forma de contratação dos profissionais, com a organização do trabalho educativo, com as relações que se estabelecem na escola, dentre outros.

Como vimos em outros capítulos, o contexto social, político e econômico mais amplo afeta o currículo e a educação, bem como as diferentes instâncias que agem sobre esses elementos (SACRISTÁN, 2000). Ademais, conforme Sacristán (2000), as instâncias políticas, administrativas e jurídicas regulam a organização da escola e afetam o tempo, o espaço, o currículo, as práticas educativas e as relações na escola.

Nesse sentido, é crucial trazer para o debate os fatores que as coordenadoras reconhecem afetar o trabalho que desenvolvem, em especial a função de mediação curricular da EJA. Afinal, como ratifica Sacristán (2000), os limites da atuação dos profissionais da educação nem sempre são evidentes para os que agem conformados ao sistema curricular, educacional e aos marcos do mundo capitalista. Muitos educadores conhecem e procuram tencionar alguns desses limites na medida que interditam a realização de seus propósitos educativos. Mas muitas vezes convive-se com alguns desse limites porque os educadores são socializados de forma a interiorizá-los e naturalizá-los no curso de suas atividades pedagógicas. Nomear tais limites é, por conseguinte, uma forma de compreender o trabalho desenvolvido na escola e divisar, inclusive, possibilidades de resistência.

Cristiane, Miriam e Cora são enfáticas em reconhecer o desafio e a complexidade do trabalho realizado pela coordenação pedagógica. Seja por conta de fatores externos que modelam suas ações, como o regime de trabalho por meio de contratos temporários ou seja por conta da própria natureza mediadora da atividade e aí podemos situar a mediação das práticas curriculares realizadas pelos docentes, mas inclusive a mediação das relações interpessoais que acontecem nas escolas. Cora, por exemplo, afirma em relação à sua experiência profissional como coordenadora da EJA no município de Juiz de Fora: “foi a coisa mais difícil que já vi na minha vida profissional. Já peguei funções muito melhor remuneradas e com tarefas de mais responsabilidades, mas a mais difícil foi exercer a função de coordenador pedagógico no município de Juiz de Fora”. Na opinião de Cora, a problemática da coordenação pedagógica na SE/JF é “sintoma de uma dificuldade do gestor, a nível de política pública, de apontar um lugar e uma importância do coordenador pedagógico”.

Em um cenário em que se exige cada vez mais dos educadores aliado às precárias condições de trabalho, o destaque às dificuldades do exercício profissional, ainda que a compreensão das causas se apresente de forma difusa para os trabalhadores, é bastante compreensível. Ao falar sobre “a crescente responsabilidade” que vem sendo imputada ao educador, “com a conseqüente pressão social”, Sacristán (2000, p. 97) evidencia a não “correspondência com os meios, as condições de trabalho e a sua formação”. De acordo com o autor, “idealiza-se um discurso pedagógico cada vez mais distante das condições reais de trabalho, da preparação e da seleção de professores, o que inexoravelmente leva a estimular nos professores o sentimento de insatisfação sobre a instituição escolar e sobre a própria profissão” (SACRISTÁN, 2000, p. 97).

Uma questão destacada pelas coordenadoras pedagógicas, refere-se às relações interpessoais, seja com a direção, os professores ou os educandos. A mediação entre os agentes escolares é um fator que se sobressai no relato das coordenadoras e pode tanto facilitar quanto dificultar seu trabalho e a mediação do currículo da EJA.

A importância da presença e do estabelecimento de uma boa relação com a direção escolar apareceu na fala de todas as coordenadoras. O fato de a coordenadora pedagógica da EJA, muitas vezes, não contar com a presença da direção escolar no horário noturno dificulta bastante o trabalho, pois a coordenadora precisa responder pela escola, então, fica sobrecarregada pelas questões administrativas e disciplinares. Como Miriam pontua, muitas vezes, a coordenadora acaba assumindo o “papel de apoio administrativo”, ou precisa “responder pela escola em determinados momentos de ausência da direção”. Segundo Miriam,

tinha a presença da direção nos determinados dias, com exceção nos dias em que eram os extras de cada um - do diretor e do vice-diretor. Então nesses dias em que eu estava respondendo pela escola, então era essa coisa. Cuida do portão e cuida dessa coisa fora. Quando você está com a presença da direção, aí você pode deixar um pouco, fechar os ouvidos um pouco para o que está acontecendo lá fora, e se concentrar na parte pedagógica.

Cora também destaca a importância da direção escolar para o trabalho da coordenadora. Para ela, “depende muito da equipe diretiva que está lá, se o trabalho é mais valorizado, menos valorizado”. Por seu turno, Esmeralda destaca o apoio que teve da direção da escola na qual trabalhou em 2019 e o quanto esse apoio foi fundamental para que conseguisse desenvolver um bom trabalho. O fato de não ter que ficar o tempo todo preocupada com as questões disciplinares a liberou para cuidar dos assuntos pedagógicos. Miriam também destaca o quanto a presença e a relação afinada entre a direção e a coordenação facilitam o trabalho da coordenação. Já Conceição, relata

a gente tem uma equipe de direção na escola, principalmente por parte da diretora, que é coordenadora pedagógica, e que hoje é o meu modelo de direção e de coordenadora pedagógica. Então aprendo muito com ela, porque é uma pessoa muito sensível também. Uma pessoa extremamente competente na sua função, tanto de coordenadora, quanto de diretora. E as reuniões pedagógicas, os encontros, a forma de trabalho, dá muita abertura para que a gente possa chegar e dizer “Diretora, olha, você me ajuda nessa situação? Diretora fiz dessa forma, será que tem outra?”. Ou ela chega “Coordenadora, olha, tenta desse jeito”. Então isso influencia muito no trabalho da coordenação. Se você é parte da equipe. A equipe diretiva cuida do pedagógico também. É porque a equipe diretiva existe em função do pedagógico, não é? E quando você está numa escola em que isso acontece,

que a direção da escola trabalha o administrativo, mas está com você no trabalho pedagógico, isso é muito bom.

Coincidentemente ou não, as duas coordenadoras pedagógicas que se mostraram mais satisfeitas com seus trabalhos ressaltaram o apoio e o envolvimento da direção com as práticas educativas.

A relação com os professores, especialmente das fases finais do ensino fundamental, é apontada como um desafio pelas coordenadoras. Segundo Cristiane, essa questão se assevera quando os professores já possuem muitos anos de trabalho na mesma escola. Sua colocação denota o descrédito ou a recusa dos professores das fases finais em relação à interferência da pedagoga, que pode se dar devido ao não domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento do professor, conforme seu relato,

[...] chegamos na escola, e principalmente, quando estamos começando, você encontra, às vezes, com professor que está lá há dez, quinze, vinte anos, e que se apropria daquele espaço. Então é muito complicado. [...] a princípio, você fica meio de lado, porque os professores do sexto ao nono têm um pouco mais de dificuldade de lidar com a coordenação. [...] falo que não tenho a intenção de dominar a licenciatura de ninguém, se eu quisesse teria feito licenciatura. A minha função é coordenar trabalho, não de... e tentar fazer uma coisa mais didática, de forma nenhuma dominar conteúdo, não tenho menor interesse. [...] Apesar de termos algumas ideias, pensar como aquilo didaticamente pode chegar mais fácil, não tenho esse domínio de todo e qualquer conteúdo. Então não posso chegar e ficar falando. Deixo isso muito claro. Então acabo depois tendo um bom relacionamento com eles, quando entendem que cada um vai trabalhar no seu quadrado e se respeitando.

Miguel Arroyo (2011) discute que não é incomum os professores identificarem o exercício de sua profissionalidade aos conteúdos das áreas de conhecimento que são especialistas. Dessa forma, podemos questionar em que medida no processo de fabricação curricular a interferência de outra profissional que não baliza sua ação pelos conteúdos disciplinares envolve principalmente a conquista da confiança e da colaboração. Nesse sentido, reconhecer que a coordenadora não é uma ameaça, não é uma futilidade e nem exerce o papel de controle do fazer curricular que o educador desenvolve. Pelo contrário, seu papel passa por ajudar os docentes em seu desenvolvimento profissional, a se moverem do que Arroyo (2011) denomina como professor aulista para a conquista de seu papel de educador. Insistem no papel do aulista, a formação docente que ainda centraliza as experiências educativas nos conteúdos disciplinares, o livro didático que traduz as políticas curriculares e como um artefato curricular socorre de forma importante o professor em sua tarefa de

construir o currículo em ação, o esvaziamento dos tempos e espaços coletivos de formação na escola. Isto é, insistem na afirmação do professor aulista os efeitos articulados, não hierárquicos e não lineares dos oito subsistemas nomeados por Sacristán (2000), que nos marcos da sociedade capitalista, operam de forma a interditar a educação como uma prática de liberdade.

Miriam destaca a dificuldade de conversar com os professores sobre os conteúdos de suas disciplinas, “[...] principalmente no caso em que lido com os anos finais, o professor como especialista da sua disciplina já criou um método, uma forma de trabalho. Então, muitas vezes, colocar para ele essas questões, é difícil fazermos esse trabalho”. Há, portanto, modos de operar, de organizar o ato educativo, de selecionar os conhecimentos, de validar as escolhas curriculares em vista de quem são os educandos da EJA e de suas finalidades educativas e políticas que são estabilizados e pouco permeáveis para alguns professores à interferência da coordenação pedagógica. Por isso que Miriam afirma que “todo profissional vai estabelecendo sua forma de trabalhar. Mexer nisso é complicado. E penso que na educação, essa coisa do mexer com o conteúdo do professor é delicadíssimo, para fazer, para questionar isso, para colocar em discussão para ser pensado”.

Uma linha de argumentação compartilhada com Conceição que reconhece como desafiante o trabalho com os professores, já que “[...] alguns professores, [...] aceitam o trabalho da coordenação, como uma parceria. Tem outros que não aceitam. Tem professor que aceita que ele tem perfil para trabalhar na escola M, e tem professor que não aceita que não tem”.

O estabelecimento de uma boa relação entre a coordenação e a os professores e também com os jovens e adultos trabalhadores é apontado por Miriam como fator importante para o desenvolvimento do trabalho educativo. Conforme Miriam ressalta, a posição de mediação da coordenadora pedagógica, esse estar entre e com os sujeitos, constitui-se grande desafio,

a posição do coordenador pedagógico é uma posição de mediação, e é uma posição muito difícil. O professor Paulo Dias, da Universidade, brincava com a gente nas aulas lá na graduação [...] “você está na posição salsicha”. [...] Então você vai estar sempre entre a direção e os professores, entre escola e comunidade. [...] aprender a lidar com isso é o tempo que vai ensinando para a gente, as pessoas, a como articular as ações, a se importar mais ou menos com determinados conflitos. Porque gerenciamento de conflito eu acho que é o aspecto mais importante [inaudível] da nossa função.

Conforme as falas das coordenadoras pedagógicas evidenciam, a influência de suas ações educativas sobre os conteúdos que marcam as práticas educativas dos professores é bastante limitada. Em geral, as professoras e os professores da EJA parecem bastante aderidos aos conteúdos escolares que estão habituados a ensinar e não costumam demonstrar abertura para discuti-los e revê-los. Um dos fatores que obstaculizam a mediação do currículo pela coordenadora é a existência de uma certa sacralidade em torno dos conteúdos disciplinares através da qual os professores foram socializados em seus processos de formação e de profissionalização. Assim, a discussão acerca dos conteúdos escolares se vê dificultada. Segundo Sacristán (2000),

A especialização dos professores em parcelas do currículo é uma manifestação da progressiva taylorização que o currículo experimentou, separando funções cada vez mais específicas a serem exercidas por pessoas distintas. Pode se notar como tal especialização repercute numa desprofissionalização no sentido de que um domínio de campos curriculares cada vez mais especializados leva em si a perda de competências profissionais, como é o caso da capacidade de interrelacionar conhecimentos diversos para que tenham um sentido coerente para o aluno que os recebe. [...] Além disso, uma vez assentada a mentalidade do currículo parcelado para especialistas diversos, quando uma estrutura escolar se apoia na clara separação dos conteúdos, se produzem fortes resistências às tentativas de mudança. Um sistema curricular se reflete numa determinada forma de selecionar professores e de admiti-los nos postos docentes. A prolongação histórica de um determinado uso, neste sentido, cria um sentimento de identidade profissional, direitos trabalhistas, estruturas organizativas nas escolas, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 78-79)

Daí a dificuldade de propor e realizar qualquer modificação nos conteúdos curriculares conforme relatado pelas coordenadoras pedagógicas. A fragmentação do currículo em disciplinas também dificulta o estabelecimento da relação entre as diferentes áreas do conhecimento no planejamento das aulas, impondo mais um desafio às coordenadoras pedagógicas diante da proposta de articular projetos interdisciplinares, em acordo com orientação da PCEJA (2012). Nesse sentido, Sacristán (2000) alerta para as consequências dessa especialização dos conhecimentos em relação ao interesse e à formação dos educandos. Para o autor,

[...] Não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliados separadamente. [...] Isso se traduz numa aprendizagem válida para responder às exigências e aos ritos da instituição escolar, mas não para obter visões

ordenadas do mundo e da cultura que nos rodeia. (SACRISTÁN, 2000, p. 80)

De acordo com Sacristán (2000, p. 79), a desprofissionalização provocada pela especialização docente e conseqüente dificuldade em integrar conhecimentos “exige uma reprofissionalização numa competência nova: a de colaborar dentro da equipe docente”. Para o autor,

o inevitável efeito da especialização curricular deve implicar esforços importantes de contrapeso para contrabalançar suas conseqüências na cultura e educação dos alunos, fortalecendo as estruturas organizativas do professorado nas escolas. Mas, como isso exige condições organizativas e de funcionamento da equipe de professores, nem sempre fáceis de obter, o mais provável é que o projeto educativo vá perdendo coerência, à medida que a escolaridade avança para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 79).

Além disso, o fato de a coordenadora pedagógica possuir uma formação mais abrangente, não especializada pode contribuir para deslegitimar suas proposições. É como se somente os profissionais especializados em uma determinada área de conhecimento estivessem autorizados a discuti-los. Desse modo, desconsideram-se os conhecimentos pedagógicos que também compõem o conjunto de conhecimentos necessários ao trabalho educativo. Essa cisão entre os saberes e as funções dos profissionais do magistério tem origem na própria organização do trabalho sob o modo de produção capitalista.

Além desses fatores, existe uma ideia sobre a própria figura da coordenadora pedagógica derivada de sua histórica atuação como fiscalizadora da prática educativa (FRANCO, 2006; ROCHA, 2019) que pode dificultar o estabelecimento de uma aproximação com os docentes. Outro fator refere-se à divergência de concepções relacionadas ao próprio papel do professor, aos alunos, ao ensino aprendizagem, ao currículo, à avaliação escolar, etc. entre os educadores.

Aprofundando-se na problemática da especialização do currículo, Sacristán (2000, p. 83) alerta que

a conseqüente especialização dos professores, propaga de forma encoberta um código de seu comportamento que induz a parcializar suas funções educativas, separando competências do ensino de outras de tipo educativo para com os mesmos alunos. Separação que a própria organização administrativa do currículo e do funcionamento das escolas torna legítima ao regular a função docente e a função tutorial como facetas separadas.

Ao se referir à função tutorial, por óbvio o autor está se reportando à forma como essa divisão é feita no sistema de ensino espanhol. Contudo, a análise de Sacristán (2000) pode ser extrapolada para o nosso contexto a partir do exame da divisão do trabalho educativo em nossas escolas, em que se tem a compreensão de que as funções de ensino pertencem ao professor e as funções afeitas às relações interpessoais com os educandos são direcionadas à coordenação pedagógica. A própria história de divisão do trabalho entre orientadores educacionais, inspetores escolares e supervisores nos dá prova da persistência dessa prática de divisão das funções na escola. De acordo com Sacristán (2000, p. 83), “a taylorização separa função de ensino de função de atenção ao aluno [...]”. Para o autor, as funções de ensino e de atenção pessoal aos educandos deve ser realizada tanto por professores quanto pelos coordenadores pedagógicos (em nosso caso),

a perda da profissionalidade que supõe se especializar tem de ser compensada com a coordenação entre o professorado, mas sem deixar de considerar que cada um deles tem de cumprir as funções de ensino e a inerente atenção pessoal ao aluno, sendo que a coordenação abrange os dois aspectos ao mesmo tempo (SACRISTÁN, 2000, p. 83).

Sacristán também aponta a relação entre a especialização curricular e a dificuldade em se manter o interesse dos educandos pelos conteúdos escolares, pois diante da fragmentação dos conhecimentos, fica mais difícil estabelecer relações entre os conteúdos e a realidade dos educandos. Para o autor,

A separação nítida entre conhecimentos por disciplinas, isolados uns dos outros dentro de sua especialidade, [...] tem outro efeito indireto muito importante também assinalado por Bernstein (1980, p. 58). É o obstáculo para a conexão dos saberes com o conhecimento de senso comum, com as particularidades dos contextos sociais e culturais singulares, com a experiência idiossincrática de cada aluno ou grupo de alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 80)

Na mesma linha, adverte-nos Sacristán (2000, p. 30),

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em sala de aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

Por outro lado, não podemos fechar os olhos para as graves situações sociais enfrentadas pelos jovens e adultos da classe trabalhadora. Conforme Cristiane manifesta, “[...] quando os problemas vêm, eles são graves, [...] temos que ter outro olhar na hora de resolver. [...] já tive menina em trabalho de parto, menino usuário de droga muito louco em sala de aula, menina surtando... [...] Tem que ter muita articulação para poder resolver”.

De acordo com Conceição, as leis municipais que proíbem o uso de boné e celular nas escolas, acabam gerando muitos conflitos. Outro aspecto apontado por Conceição refere-se ao critério utilizado para escolha de turmas pelos professores. Na rede municipal é comum que essa escolha se dê pelo tempo de serviço que o professor possui na escola. Conceição assevera: “sempre questioneei a divisão de turmas para os professores numa escola. Porque é preciso ter perfil para ser professor de qualquer segmento em uma escola. [...] Assim como tem que ter perfil para ser professora de EJA também”.

De outro modo, quando professores e alunos estabelecem uma relação de proximidade, nos termos de Arroyo (2013), quando o ofício de mestre se institui pelo reconhecimento de seu papel como educador, o trabalho do coordenador é facilitado, conforme a coordenadora Miriam pontua.

Mas uma coisa é certa, essa relação professor-aluno, ela é uma relação que precisa acontecer de forma como diz o Paulo Freire, de forma horizontal. Quer dizer, com esse respeito de que são duas pessoas que ocupam posições diferentes naquele processo, porque uma traz uma formação de um certo domínio de um conhecimento, e a outra está no processo de aprendizagem. [...] Porque, às vezes, a gente tem dúvida se o professor está vendo o aluno como pessoa, em determinados casos. Mas quando existe isso, então a relação, acho que o trabalho pedagógico flui, e aí o meu trabalho, o trabalho do coordenador pedagógico, se torna mais fácil.

Assim, podemos arriscar afirmar que a coordenadora entra no jogo da fabricação curricular apenas quando os alunos também entram. E isso se dá quando os educadores enfrentam os desafios de confrontar as leituras idealizadas de aluno que modelam os currículos prescritos em suas rígidas e inquestionáveis arquiteturas e de reconhecer os adolescentes, jovens, adultos e idosos reais (ARROYO, 2013). É nessa direção que Miriam distingue um educador identificado com a EJA,

[...] mesmo sem fazer a opção inicial pela EJA, muitos professores acabam por se identificar com a modalidade. Então você tem um grupo de professores muito identificados com a modalidade, com essa preocupação de

perceber quem são aquelas pessoas, aqueles estudantes, e quais as necessidades deles, de tentar fazer coisas diferentes, que atendam à essa especificidade, ou de alguém que nunca estudou, ou de alguém que já passou pelo processo de escolarização, mas de forma que não foi boa. [...] tem professores que optam pela EJA

A consideração de Miriam reporta ao movimento de questionamento da estrutura curricular e de abertura ao encontro com os educandos reais da EJA que alguns professores experimentam, conforme aponta Cassab (2020). Para a autora, “o encontro radical com educando é condição *sina qua non*” para “o exercício radical de refletir sobre o que e porquê ensinar determinados saberes na EJA” (CASSAB, 2020, sp.).

Essa identificação com a modalidade é tão importante, que é capaz de enfrentar os efeitos político-administrativos que desenraizam os educadores do exercício profissional em uma mesma escola. Cora relata que, embora haja muita rotatividade de professores contratados em sua escola, os professores que estavam atuando em 2020 tinham uma forte identificação com os educandos da EJA e com a comunidade. Segundo Cora, há uma aproximação entre suas histórias de vida. Em suas palavras, “porque são batalhadores, trabalhadores, também às vezes mal remunerados, às vezes mudaram muito de profissão. Eles têm identidade, eles conseguem dialogar com o grupo que está ali e pertencer, tem o pertencimento”. A colocação de Cora coaduna-se com a observação de Arroyo (2013, p. 41) sobre os professores que cada dia mais se identificam com os educandos “em saberes, cultura, classe, raça, campo ou periferia [...]”.

Esmeralda também evidencia o quanto é positivo quando os professores conseguem estabelecer uma relação mais próxima com os educandos.

Esses professores que [...] se aproximam mais dos alunos, que fazem uma proposta diferenciada, [...] que usam a linguagem deles, que não ficam naquela coisa que está lá há muitos anos, com aquela mesma proposta, eles conseguem se aproximar mais dos alunos, entendeu? Então conseguindo aproximar, você tem um melhor relacionamento. Você tendo um melhor relacionamento, a sua proposta, a sua disciplina, o seu conteúdo, acabam fluindo e você consegue um resultado melhor dos alunos.

Seus efeitos no processo de construção curricular são evidentes, e, portanto, no próprio propósito da modalidade em atender o direito à educação de todos. Todavia, Conceição ainda assinala um aspecto interessante. A identificação com a modalidade provoca a criação de uma certa cultura escolar com a qual os diversos profissionais que circulam na escola poderão se identificar ou não. Aspecto que, portanto, irá incidir sobre a permanência dos educadores na

instituição. Conceição, por exemplo, destaca que na escola em que trabalha tem professores efetivos que estão lá há alguns anos porque gostam e querem continuar trabalhando lá. “Se adaptaram e têm perfil para estar lá, [...] gostam de trabalhar com EJA, [...] entendem e [...] falam a linguagem dos alunos da escola M”. “Nós temos professores contratados, que também já trabalham há muito tempo na escola M”. “E tem os professores que chegam, que nunca trabalharam na escola M, que é a primeira vez e aí vão conhecer a escola M, o perfil da escola, o projeto pedagógico, o currículo e que não se adaptam à escola M, que não dão certo lá”. Não dão certo com os alunos, não dão certo com a estrutura, ou seja, há um efeito institucional que incide sobre o trabalho de mediação curricular que as coordenadoras realizam, mas que nos limites desse estudo não me proponho a aprofundar.

A coordenadora pedagógica tem como atribuições a mediação do currículo e a formação em contexto dos professores. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de, nos momentos coletivos, serem realizadas discussões sobre o currículo da EJA entre a coordenadora pedagógica e os professores. Esse pode ser um profícuo momento de trocas, aprendizagens e construções de propostas e práticas pedagógicas entre os educadores. Segundo Garcia-Reis (2018), o professor tem muito a contribuir com a discussão curricular na escola devido à sua experiência em sala de aula, à ciência dos conhecimentos que seus educandos já possuem e aos desafios que enfrentam na prática. Ao mesmo tempo, a participação dos professores na elaboração dos currículos pode ser uma excelente oportunidade de formação continuada para estes profissionais. No entanto, cabe lembrar da importância da criação de políticas educacionais de ampliação dos tempos e espaços coletivos na escola. Pois como percebi na empiria, esses momentos têm sido bastante limitados.

Ponto comum na fala das coordenadoras pedagógicas da EJA diz respeito à dificuldade de garantir o tempo coletivo na escola. Diante de cargos divididos entre mais de uma escola ou entre a EJA e o ensino fundamental “regular”, a participação dos professores e das próprias coordenadoras em todas as reuniões mensais fica comprometida. Fazer desse tempo coletivo um momento de reflexão, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico também constitui grande desafio para as coordenadoras, uma vez que nem todos os participantes engajam-se na proposição. Ao falar sobre a necessidade de estreitamento da relação com os professores, Miriam menciona: as “reuniões pedagógicas são corridas, as pessoas trabalham em mais de uma escola, mas a gente tem que ir tentando buscar isso”. Cora diz que toda reunião pedagógica tem um momento de informes gerais e depois um momento de cada coordenadora pedagógica com seu grupo de professores, porém, como muitos

professores dividem seus cargos entre a EJA e o ensino regular, acabam optando pela reunião do regular.

Nesse sentido, as dificuldades de realização dos tempos e espaços para o encontro coletivo na escola apontadas pelas coordenadoras contrapõe-se aos documentos da SE/JF que preveem as reuniões pedagógicas como espaços de mediação do projeto coletivo da escola, dos diversos saberes dos professores, da discussão e do planejamento do processo de ensino aprendizagem, conteúdos, metodologias e práticas avaliativas (JUIZ DE FORA, 2012a). Uma vez que a própria condição política-administrativa do sistema de ensino dificulta a concretização do encontro coletivo, como as coordenadoras pedagógicas conseguirão promover o diálogo necessário sobre as questões pedagógicas da EJA? Daí a mediação curricular feita pelas coordenadoras ocorrer nas brechas de tempo encontradas no dia a dia da escola, como nas “janelas” entre uma aula e outra do professor ou antes do início das aulas ou no intervalo.

Outro fator que apareceu na fala das coordenadoras pedagógicas foi a dificuldade de conciliar as atribuições inerentes à coordenação com as demandas emergenciais e/ou as funções extras que surgem no dia a dia das escolas e, até mesmo, as questões administrativas que também precisam ser feitas. De acordo com Conceição,

esse tempo que o coordenador precisa para o trabalho burocrático, não tenho muito. [...] Hoje, o maior desafio para mim, é que a coordenação tivesse um tempo integral na escola. Acho que isso é necessário. [...] O coordenador pedagógico tinha que ter exclusividade na escola. Ele tinha que ficar manhã e tarde, ou ele tinha que ficar tarde e noite, para que ele pudesse dar conta desse trabalho burocrático depois que os alunos foram embora. Que ele tivesse tempo para se reunir com a direção. [...] penso que a coordenação tinha que ter um tempo maior na escola, para que a gente pudesse sentar com os professores depois do horário ou antes do horário. Ter um tempo com a equipe diretiva da escola. Você sentar com você mesma. O meu caderno de anotação que tem dia que três dias depois vou anotar lá uma ocorrência de três dias atrás, porque não deu tempo de sentar para colocar. Então penso que coordenador precisa de tempo.

A fala de Cora vai na mesma direção,

já dividi, trabalhando como coordenadora da EJA em duas escolas. Isso é o fim do mundo, porque a gente não fica, de fato, em nenhuma. Do ano passado para cá fiquei só na escola L, o que foi bem melhor. Acredito que você ser coordenadora da escola como um todo, é a melhor coisa. Porque é uma jornada maior. Por exemplo, ser 40 horas. Isso seria bom para o coordenador. Ao invés dele ter dois contratos, ou dois cargos, ele ser o coordenador da escola. E uma escola grande como a L, e escola de tempo

integral, e que tem da Educação Infantil até EJA, precisa de mais coordenadores, um só não daria conta.

Questão recorrente no relato das coordenadoras pedagógicas é a dificuldade em conciliar todas as suas atribuições com a carga horária de trabalho e o atendimento às demandas emergenciais do dia a dia da escola. Como se vê, as condições político-administrativas e institucionais impõem limites que condicionam a realização do trabalho educativo e de mediação do currículo.

Outro desafio imposto ao trabalho da coordenadora pedagógica da EJA relaciona-se à necessidade de assumir funções que não tem a ver com seu trabalho, tais como realizar atendimentos na secretaria da escola quando ocorre ausência de funcionário, abrir portão pois as escolas não possuem porteiro, e outros. Em seu relato, Cristiane destaca que não vê problemas em atender a eventualidades, mas sim quando desvios de sua função tornam-se prática comum: “vamos, é óbvio, porque eventualidades acontecem. E quando estamos na escola [...] já fui até para a cozinha na EJA à noite. Para mim não tem problema, só não pode virar minha prática. [...] Acho que, enquanto escola, temos que estar ali para isso mesmo. Precisamos resolver [...]”.

Conceição também enfatiza e valoriza as ações que realiza e que estão “fora” do escopo de suas funções. Porém, para essa coordenadora é fundamental fazer o que estiver ao seu alcance para que os educandos jovens e adultos tenham a devida atenção e atendimento escolar. A coordenadora Miriam, por sua vez, relatou que ficava responsável pelo portão⁴⁸ da escola na hora da entrada e após esse horário atendendo aos alunos que chegavam atrasados. “Então basicamente, em alguns dias, ou na maioria dos dias, eu fazia trabalho de porteira e inspetora de alunos, cuidando dos alunos fora da sala de aula”. Segundo Cora, a coordenadora cuida

De todas as relações, até do pessoal da limpeza, porque às vezes, nós coordenadores, ficamos sozinhos na escola sem alguém da direção, e, às vezes, sem alguém da secretaria. A gente tem que atender a comunidade - quantas declarações já fiz, declaração que a pessoa está matriculada. Enfim, não é a minha função, mas a gente tem que fazer e mediar a relação da escola com a comunidade, porque se você não atende, a escola [a comunidade] fica brava. Esse cidadão lá fora, reclama. Então o coordenador que está ali, até para resguardar que a aula está sendo dada, ou que aquele grupo não está sendo incomodado, você segura toda uma barra ali no front da escola.

⁴⁸ Segundo a coordenadora Miriam, depois que os funcionários de serviços gerais não puderam mais realizar esse serviço, esta passou a ser uma função da coordenação ou da direção.

As falas das coordenadoras demonstram que se dispõem a contribuir para o melhor funcionamento das escolas, dentro de suas condições. Desse modo, apontam para as ações de resistência dessas profissionais: conversas com os professores em tempos vagos, investimento na formação, busca de materiais pedagógicos, e troca de experiências, até desvio de função para garantir que a escola funcione diante de uma estrutura que se institui pela precarização e sucateamento históricos. Suas falas denunciam, sobretudo, a falta de condições adequadas de funcionamento das escolas, com pequeno número de profissionais para atender demandas de diversas ordens. A necessidade e o desejo de resolução das questões que acossam as coordenadoras em seus cotidianos de trabalho são legítimos, mas não se deve descurar da reivindicação de condições concretas para o atendimento às necessidades dos educandos jovens e adultos trabalhadores. Do contrário, corre-se o risco de naturalizar situações precárias de trabalho às quais o profissional do magistério se vê submetido. Daí a defesa que faço, baseando-me em Freire (1983, 2001) da fundamental repolitização do trabalho educativo e do desenvolvimento da leitura crítica da realidade.

5.3 As concepções acerca do currículo da EJA e dos educandos jovens e adultos trabalhadores

De acordo com Sacristán (2000), o currículo escolar se configura a partir do contexto social, político, econômico e cultural mais amplo e da ação de diferentes instâncias e agentes. Além disso, três elementos mais imediatos também constituem o currículo: os conteúdos culturais, as condições político administrativas e institucionais e as concepções curriculares. Para o autor, as concepções curriculares se referem às opções teóricas, epistemológicas, filosóficas, pedagógicas, aos valores e às crenças dos educadores e repercutem na ação educativa.

Segundo Sacristán (2000), as concepções dos educadores são centrais no processo de mediação curricular. Os professores ao mediar o currículo em suas práticas educativas o fazem com base em suas concepções de currículo, de EJA, de ensino aprendizagem, dos educandos, etc. Do mesmo modo, a coordenadora pedagógica ao realizar a mediação curricular junto aos professores e às professoras também o faz a partir de suas concepções. Daí a importância de conhecê-las, para compreender quais se interpõem na relação que estabelecem com os docentes ao mediar o currículo da EJA.

A mediação curricular investigada realiza-se em uma modalidade de ensino específica e por essa razão apresenta características próprias. Enquanto modalidade que visa atender aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade considerada própria, a EJA possui especificidades que dizem respeito à realidade e às necessidades de seus educandos. Segundo Sacristán (2000, p. 17), “as modalidades de educação [...] acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação”. Desse modo, o atendimento às especificidades da EJA passa pela construção de um currículo próprio que passa também por uma mediação apropriada.

Assim sendo, busquei apreender quais são as concepções da EJA, seu currículo e os educandos jovens e adultos trabalhadores que orientam a mediação do currículo que a coordenadora pedagógica realiza. Para Arroyo (2013), o currículo reflete uma dada visão dos educandos. “O que projetamos para os alunos no futuro e como os vemos no presente tem sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima” (ARROYO, 2013, p. 102). Dessa maneira, faz-se importante compreender como os educandos são percebidos pelas coordenadoras pedagógicas da EJA.

De modo geral, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas manifestaram a preocupação de que o currículo da EJA seja orientado de acordo com a realidade e as necessidades dos educandos. Ao se referir à EJA, a coordenadora Cristiane destacou o quão desafiador é atender a diversidade de idades e de conhecimentos dos educandos e educandas. “Como é que a gente consegue atender essa diversidade gigantesca que vai chegando [...] na EJA?!” A coordenadora menciona que muitos alunos das fases finais não estão alfabetizados e diz que com os adolescentes nessa condição é preciso ainda mais cuidado, pois eles não querem expor suas dificuldades para os colegas por vergonha e receio de serem vítimas de escárnio.

O fato de os jovens tentarem esconder dos colegas que não estão alfabetizados também apareceu na fala da coordenadora Conceição:

[...] são meninos que fazem de tudo para que os outros colegas não percebam que eles não leem e não escrevem. Isso é o mais doloroso, o mais cruel. Então esses meninos são copistas. Ou então, se eles não conseguem isso, são os meninos que vão bagunçar a aula, que vão brincar, que vão tirar a atenção dos outros, e que vão levar ao ponto máximo a paciência dos professores. Quando você vai descobrir, que você senta com esse menino, que você

oferece um livro para ele ler, alguma coisa, então ele vai te dizer “olha, coordenadora, eu não sei ler e não sei escrever”.

A dura realidade dos jovens que tentam esconder a todo custo o fato de não saberem ler e/ou escrever demonstra a crueldade do processo de exclusão social e educacional ao qual o Estado brasileiro os condena. A vergonha é do Estado brasileiro que levou esse adolescente a essa situação de constrangimento. Um Estado que alinhado aos interesses do capitalismo neoliberal mundial e de uma burguesia nacional que só se preocupa em aumentar sua própria riqueza e atender seus próprios interesses, produz e reproduz as desigualdades sociais e educacionais em escalas cada vez mais chocantes.

Ainda sobre a não alfabetização, a coordenadora Conceição destaca

infelizmente nós temos um grupo, e esse grupo também vem crescendo, de meninos semianalfabetos, ou analfabetos, que chegam na escola M. Então nós recebemos alunos na fase VI, VII, VIII que não leem e não escrevem. E nós fazemos um trabalho de alfabetização desses meninos, paralelo ao trabalho que é feito na turma deles. Então isso é um grande complicador. E uma situação que vem aumentando a cada ano [...].

O relato contundente de Conceição, além de nos colocar diante da negação do direito à educação dos jovens e adultos trabalhadores, nos oferece a dimensão do desafio de construir um currículo que atenda necessidades diversas. Conforme Arroyo (2013, p. 223) aponta, os educadores da EJA enfrentam dificuldades e não sabem “incluir tantos adolescentes entre 14-17 anos que são rejeitados, reprovados no Ensino Fundamental, que carregam percursos escolares e humanos truncados”. Dessa maneira, “o mal-estar docente está provocando ora resistências a esses adolescentes-jovens, ora encontros, debates, dias de estudo para entendê-los, incorporá-los na escola, na sala de aula, no currículo, nas práticas pedagógicas” (ARROYO, 2013, p. 223). As diferentes formas de responder às indagações trazidas pelos adolescentes e jovens da EJA, ficam evidentes nas falas das coordenadoras pedagógicas, há educadores que conseguem estabelecer uma aproximação e um diálogo com esses educandos, enquanto outros enfrentam grandes barreiras.

A coordenadora Miriam destaca a heterogeneidade do público da EJA, que se constitui dos adolescentes em defasagem idade série que vão para a modalidade e os adultos e idosos que, muitas vezes, “retornam por uma vontade, por aquela coisa de às vezes realizar um desejo que sempre teve, de estudar, de poder ler e escrever”. Essa heterogeneidade, segundo Miriam, desafia o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a coordenadora

Esmeralda destaca a problemática do conflito geracional na EJA, “porque a gente tem, na sala de aula, o jovem, o adulto, e o idoso. Então assim, os tempos são diferentes”. Para Esmeralda, “a EJA não tem como não levar em conta a necessidade e a realidade dos alunos”.

Assim, a observação da coordenadora mostra a mudança de olhar e postura à qual os educadores da EJA são impelidos diante das vidas precarizadas de seus educandos. Conforme Arroyo (2013), o convívio com os jovens e adultos da classe trabalhadora, levam os professores a questionar a perspectiva das ciências que aprendem a ensinar. “A vida, a justiça e a dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica” (ARROYO, 2013, p. 39).

Segundo a coordenadora Miriam, na EJA

você vai lidar com pessoas que, se nunca estudaram, vêm para a escola, são adultos que vêm para a escola com uma experiência de vida, que lhes deu uma série de conhecimentos que não estão, muitas vezes, na linguagem do conhecimento escolar [...]. Vão ter os jovens, como a gente falou, que nunca pararam de estudar, e que também já têm um conhecimento até daqueles conteúdos [...].

A heterogeneidade apontada por Miriam também denota a diversidade de saberes e de experiências que os jovens e adultos trazem para as escolas e que podem participar do currículo da EJA. O reconhecimento das experiências e dos saberes dos jovens e adultos implica considerá-los como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens e não como meros objetos passivos e receptores de saberes (FREIRE, 1997; ARROYO, 2013). Na opinião da coordenadora Cristiane,

na EJA precisamos ter empatia com nossos alunos, porque senão eles desistem. Eles já estão voltando, é difícil... [...] precisamos ter essa ideia, deixar os meninos quanto mais a gente puder ali nesse convívio. Uma hora um ou outro vai despertar e acho que isso é muito legal. [...] conseguimos que muitos não desistissem, que mudassem até mesmo um pouco o comportamento. Depois eles mandam: tem aluno fazendo faculdade, tem aluno trabalhando, fazendo curso técnico. Isso é muito legal. Aluno que ficou naquela berlinda de quase desistir e que tentávamos: “não, chega mais tarde. O professor vai te dar atividade”. Mas nem todo mundo tem essa flexibilização. [...] Temos que ter esse cuidado [...]. Quando você fica: “não, não pode, faltou tantas aulas, e não fez as atividades, não...” Não podemos fazer isso. Falo que [...] precisamos ter essa sensibilidade.

Conforme a coordenadora Conceição aponta, diante das dificuldades de vida dos alunos da EJA, “no dia em que ele vai na aula e no tempo em que ele está ali, nós vamos fazer

de tudo para ele aprender alguma coisa”. De acordo com Miriam, a escola precisa ouvir os educandos para conhecer suas necessidades, e essa “é uma coisa que acho que a gente faz pouco. [...] ouvir o estudante sobre o que ele gostaria de aprender, partir talvez das curiosidades dele dentro daquele conteúdo, o que ele pensa que seja aquele conteúdo”.

A coordenadora Cristiane também destaca o conhecimento de mundo dos educandos, “às vezes, eles têm um conhecimento de mundo enorme. [...] às vezes, não conseguem escrever direito, têm uma dificuldade... mas um conhecimento de mundo absurdo. Então acho [...] que temos que buscar... que eles entendam que isso é importante”. Segundo Arroyo (2013), as leituras de mundo dos educandos, os saberes que possuem sobre si mesmos e sobre a realidade devem ser incorporados ao currículo. Conforme o autor, considerar a leitura de mundo dos educandos, não pressupõe negar os conhecimentos sistematizados que precisam ser desenvolvidos na escola, “não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética” aos jovens e adultos” (ARROYO, 2013, p. 42). Conforme Freire (1983), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto, é a partir dela que o processo de ensino aprendizagem deve iniciar. Porém, da consciência ingênua, através da interação sobre os objetos cognoscentes, deve-se passar à consciência epistemológica, crítica (FREIRE, 1983).

De acordo com as coordenadoras, muitos adolescentes, jovens, adultos e idosos possuem empregos, formais ou informais, ou estão em busca de trabalho. Alguns que não possuem emprego, mas realizam tarefas diversas, como o cuidado com irmãos mais novos, por exemplo. Segundo Arroyo (2013, p. 225), esses são “gestos de responsabilidade, de escolhas de dignidade” diante das condições injustas e precarizadas de vida dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora e como tais precisam ser reconhecidos e problematizados nos currículos escolares. Miriam destaca que a EJA “é a educação da classe trabalhadora. [...] classe trabalhadora precarizada”. Em outro momento de sua fala complementa, “da periferia”. Nesse sentido, a coordenadora Cora demonstrou preocupação sobre a situação dos alunos diante da situação de crise sanitária, política e econômica pela qual estamos passando, especialmente com o desemprego dos estudantes e suas famílias.

Nesse seguimento, Miriam destaca sua preocupação em relação ao sentido da escolarização para os jovens e adultos atualmente, diante da falta de perspectiva em relação ao trabalho, cada vez mais precarizado e escasso.

Mas quando a gente pensa em jovens e adultos, principalmente em adolescentes e jovens, que são o nosso público da EJA, acho que a questão

de mobilizar o interesse, ela ultrapassa a alçada da escola um pouco. Olho um pouco para essa coisa de perspectiva de vida. Porque se há anos atrás, [...] as pessoas iam fazer matrícula na EJA, elas chegavam lá movidas, por exemplo, por uma exigência de trabalho [...]. De alguns anos para cá, a gente veio vendo essa coisa de que o trabalho está sendo precarizado” [...], os serviços que, vamos dizer assim, que têm uma oferta maior de trabalho, que a gente nem tem, porque a gente tem aí milhões de desempregados. Mas em posições como o trabalho nos supermercados, por exemplo, que empregam um número grande de pessoas, a exigência de escolaridade diminuiu, para ser caixa de supermercado. Então assim, isso também faz com que as pessoas tenham menos interesse pela escola. O “para que serve”? E aí nós, escola, também não conseguimos muitas vezes ser diferentes, oferecer alguma coisa que seja atrativa nesse contexto. [...] o menino chega ali e encontra espaço para falar, uma proposta de trabalho que faz com que ele se interesse. Ele está aprendendo Português e Matemática, mas também está falando sobre o mundo, sobre as questões que está vivendo. [...] Só que tem esses dois lados, quando a gente pensa na indisciplina, quando a gente pensa no interesse, no querer das pessoas com os estudos. É toda essa situação. [...]

A tendência do capital de transformar trabalho complexo em trabalho simples (RUMMERT, 2011), o quadro profundo de desemprego e subutilização da força de trabalho, o fato de no tempo presente ser o setor de serviços que mais emprega e não necessariamente exigir uma formação especializada do trabalhador, interpela a escola. Não só a fala da coordenadora Miriam como o relato das outras coordenadoras trouxeram, de um modo ou de outro, a relação entre a escolarização e o emprego. Diante do crescente quadro de desemprego e de precarização das condições de trabalho e de existência, cabe-nos questionar o papel da escola no tratamento dessa questão. De acordo com Arroyo (2013, p. 106) o estabelecimento dessa relação entre “escolarização/empregabilidade” pode ocultar “os reais determinantes sociais e políticos da pobreza e do desemprego estruturais”. O autor defende que o papel da escola é justamente desvelar essas “reais determinações e relações sociais de produção, de classe que produzem a pobreza e o desemprego” (ARROYO, 2013, p. 106). Para Arroyo (2013, p. 110),

Destacar o direito dos trabalhadores, crianças, adolescentes, jovens, filhos(as) de trabalhadores(as), futuros trabalhadores(as) aos saberes do trabalho não apenas às competências para o trabalho. O preparar para tem merecido mais destaque nos currículos do que o saber sobre. Até nos currículos de formação docente tem mais destaque o domínio do que e como ensinar do que conhecer os mundos da docência, da organização do trabalho docente, da história de suas lutas por saberes e direitos.

A coordenadora Miriam demonstra grande preocupação com a garantia do direito à educação dos jovens e adultos e com a garantia da aprendizagem. Em suas palavras,

Outra questão que acho desafiadora, é contribuir para a aprendizagem real dos estudantes. Porque quando a gente pensa nas nossas escolas, quando pensa, na EJA, e a gente vai lá e olha quem são os estudantes que estão na EJA, e aí quando você pega os mais jovens, os adolescentes e os jovens que estão lá, os meninos na faixa de 15 a 17 anos, na maioria são estudantes que não pararam de estudar, e na sua maioria são estudantes da nossa própria escola, que entraram lá com 6 ou 7 anos de idade - ou até antes, se a escola tiver Educação Infantil - e em algum momento aquela trajetória escolar dele foi atrapalhada, foi interrompida, foi feita de uma forma que fez com que ele fosse para a EJA. Então acho que o desafio que tem é esse, a gente pensar a questão da aprendizagem dos nossos estudantes. No todo, no ensino dito regular e na EJA, porque penso que a gente fala de direito à educação e tudo, e aí quando o estudante chega na EJA, o direito dele, embora ele tenha tido acesso e tenha permanecido na escola, a aprendizagem não aconteceu. Então quer dizer, o direito à educação não se concretiza se ele não aprendeu, se não conseguiu se apropriar minimamente, [...] da leitura [...] e da escrita, o processo de aprendizagem está comprometido, porque é a partir dela que a gente aprende as coisas. [...] E em relação à EJA, se o estudante chega lá e continua sendo - no nosso sistema, que temos reprovação -, continua sendo reprovado, o direito dele à educação está sendo negado uma segunda vez. [...] a forma como, às vezes, a gente desenvolve o nosso trabalho continua não fazendo com que aquele menino consiga se apropriar do conhecimento. [...]

A fala da coordenadora assinala que cada vez mais a EJA atende educandos que não necessariamente deixaram de frequentar a escola. Suas trajetórias não lineares respondem às múltiplas reprovações mais do que ao processo de "evasão". Nascimento (2018), ao examinar os percursos escolares de alunos que frequentam uma escola pública federal que oferta a modalidade indica que a trajetória de 54,55% dos educandos que participaram da pesquisa é marcada de forma integrada pela experiência da "evasão" e da retenção. A significativa percentagem de 81.82% repetiu em algum momento. Nesse universo, a maioria repetiu duas vezes. Sua análise sugere que a questão da reprovação é mais significativa do que a "evasão" entre os educandos da escola e que a repetência pode contribuir para a evasão, já que apenas 18.18% dos educandos evadiram sem nunca ter sido repetente. Isso traz para a centralidade do debate a questão da aprendizagem. Uma preocupação também manifesta na fala de Conceição,

isso é uma questão muito séria, a negação do direito de aprender para essas crianças e adolescentes. Nós recebemos alunos que são muito bons, que não se adaptavam à estrutura dessas escolas, à forma de trabalhar e eram vistos de uma forma que causava a esses alunos problemas disciplinares. E quando chegam na escola, eles se adaptam à organização pedagógica da escola M. É lógico que o trabalho inicial é muito complicado. Porque receber esses adolescentes que vêm com fama de serem indisciplinados, de serem

violentos, de não respeitarem nem uma hierarquia, [...] de saber que dentro da sala de aula tem um professor que está ali para ensinar, uma pessoa que tem autoridade para estar ali, - não autoritarismo -, e que ele enquanto aluno também tem um papel, para que o processo ensinar e aprender possa acontecer. Então o que você descobre é que na maior parte das vezes esses alunos não têm autoestima. Eles não acreditam mais na sua capacidade de aprender. Eles não acreditam na escola. Eles não acreditam nos profissionais da escola. E vão porque são obrigados ainda, legalmente, e os pais são cobrados por estarem ali. Então quando eles chegam, você tem que fazer todo um trabalho - e isso é um trabalho em equipe, direção, coordenação, os professores, os funcionários da escola - para trabalhar esses meninos, no sentido que eles possam saber que eles estão ali, que nós gostamos que eles estejam ali e que eles são capazes. À medida que a gente vai conseguindo isso, os problemas disciplinares vão terminando para esses que têm mesmo capacidade, que não tinham até então dificuldade, mas que eles se adaptam.

Conceição, portanto, associa a problemática da disciplina discente às questões curriculares. De certa forma o currículo praticado acaba por favorecer a autodesvalia dos educandos, isto é, as visões rebaixadas e preconceituosas que a ordem opressora produz sob os coletivos pobres, trabalhadores, negros e periféricos e que esses acabam por internalizar (FREIRE, 1983). Cassab (2020) ao discutir as forças que impelem os professores da EJA a modificarem suas práticas curriculares no curso de sua ação profissional na modalidade discorre sobre a necessidade que os educadores manifestam em enfrentar a autodesvalia de seus alunos. Isso provoca "um movimento tensionado de deslocamento de conteúdos, aparentemente neutros, para a vida que se afirma na privação de direitos". Em que medida isso afeta o processo de expulsão desses coletivos da escola é algo que precisa ser considerado, já que a "evasão" está na ordem do dia do trabalho na EJA.

Cora fala sobre a questão da evasão na modalidade. Para ela, "temos pessoas que não tiveram acesso, adultos que não tiveram acesso à escolarização, precisam da EJA, querem ir para a EJA, mas não conseguem chegar lá e se matricular, quanto mais ficar. Eles evadem. A maioria evade". De acordo com a coordenadora, "por melhor que seja o trabalho da escola", o aluno, às vezes, trabalha o dia todo, fica cansado, "não tem um ônibus que chegue em tempo para a aula na escola, mesmo que a gente deixe chegar depois". A colocação da coordenadora Cora evoca a dura condição de vida dos jovens e adultos trabalhadores que, muitas vezes, impedem que eles permaneçam na escola. Situa que a permanência do educando da EJA depende do efeito integrado de muitas políticas sociais, como políticas de geração de emprego, de políticas para a juventude, de moradia, acesso aos equipamentos culturais, entre outros.

Nessa linha, Arroyo (2013, p. 95) questiona o quanto a escola, a mídia, os gestores, muitas vezes, emitem “frases duras, injustas sobre a infância e a adolescência e sobre os jovens e adultos populares: não se interessam pelo estudo, infrequentes, desatentos”, mas não olham para os direitos que lhes são negados e impedem que acessem também o direito à educação. Para o autor,

a sociedade, o Estado, a mídia não se perguntam pelo que têm feito com os direitos humanos mais elementares dos setores populares e especificamente da infância e adolescência, dos jovens e adultos das escolas públicas avaliados com tamanho desprezo e culpados dos resultados, desinteresse e indisciplinas.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas, a coordenadora Conceição relata emocionada

Mas quando você vê, no final da fase VIII, os meninos que conseguiram chegar lá e a formatura que a gente consegue fazer para eles... Formatura mesmo, como se fosse uma formatura a nível superior. Que eles chegam bonitos, arrumados, que eles podem levar família, que a gente faz toda uma cerimônia, que a gente dá a lembrancinha para eles. Nas fases gordas que a gente dá um jantar para eles e para a família. [...] Porque você vai ver como esses meninos se transformam, aqueles que conseguem - porque a gente perde muitos pelo caminho. A gente perde muitos para a droga, muitos para a violência, a gente perde muitos que você quando vê uma notícia que o menino levou, adolescente levou tantos tiros, tantas facadas, ou que participou de assalto e está preso, muitos são nossos, a maioria é nosso. Mas quando esses vencem tudo isso e eles conseguem concluir a fase VIII e participar daquela formatura, são meninos que já dizem assim “eu vou para o Ensino Médio”. E tem outros muitos que voltam “coordenadora, estou já no segundo ano”. “estou no terceiro ano”. Que chegam lá fardados, “coordenadora, estou no Exército, vou fazer curso para cabo, prova para isso ou aquilo”. Isso não tem preço.

A fala da coordenadora Conceição expressa sua satisfação com o fato de a escola ter conseguido garantir o direito à educação para ao menos uma parcela dos educandos que chegam à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando que eles continuem seus estudos e/ou sigam trabalhando e até mesmo vivos. A conclusão do ensino fundamental após o enfrentamento das inúmeras dificuldades pelas quais os jovens e adultos trabalhadores passaram é motivo de alegria e comemoração.

O olhar demonstrado por algumas coordenadoras sobre os jovens e adultos trabalhadores caminha no sentido apontado por Arroyo (2013, p. 230)

Há algo alentador, muitas escolas, gestores, professores se fazem essas perguntas e não condenam os jovens e adolescentes. Tentam entender as condições de um viver injusto a que são condenados pelos que os julgam e condenam. Nos debates entre professores aparecem essas visões em tensão. Muitos coletivos reagem às visões preconceituosas que pesam tanto em nossa cultura social e política e que se infiltram na cultura escolar, até na forma de olhar os educandos e de avaliá-los.

Em relação à função da escola e ao currículo da EJA, algumas coordenadoras demonstraram se preocupar com a garantia dos conhecimentos sistematizados, enquanto outras se referiram mais à necessidade de flexibilização do currículo e da relação deste com as necessidades dos jovens e adultos. Segundo a coordenadora Miriam,

a escola tem como função principal essa coisa do ensinar mesmo esse conhecimento que a gente chama de conhecimento historicamente acumulado. Acho essa é a função principal da escola. É ensinar a ler. Ensinar a Língua Portuguesa. Ensinar Matemática. Ensinar História e Geografia. Quer dizer, é o lugar onde a gente vai aprender essas coisas, é a escola. [...] E é claro que nesse processo, há a formação da pessoa. Mas a gente vê hoje que o aspecto da formação do ser humano como um todo está sendo posta para a escola, e aí fica essa coisa assim ampla. A gente tem que formar o cidadão. E aí como você forma um cidadão se ele não sabe ler? Se ele não sabe escrever? Se ele não sabe lidar com o mundo onde está vivendo, as questões políticas? Então, penso que a escola ao longo do tempo foi perdendo isso, está fazendo, às vezes, muito mais o papel da assistência social, do que de fato o papel de educação, de fazer essa formação, [...] E aí assim, isso é uma coisa que me vem aqui agora, numa viagem, que talvez toda essa demanda, principalmente em relação à escola pública, de que a gente seja esses espaço de assistência social, seja exatamente para que a gente não exerça o nosso papel de ensinar para essas pessoas, de precarizar a educação do trabalhador, da classe trabalhadora, que é o público da escola pública e tal. [...] a diferença na EJA, em termos de escolarização, é a questão mesmo da forma como você vai trabalhar com esses conteúdos, mas a função é ensinar também esses conteúdos.

Para a coordenadora Cora, a EJA já tem a especificidade de lidar com alunos que são excluídos - excluídos sociais, excluídos da assistência social, da própria família. E é diante dessas experiências de vida e existências, que o currículo precisa se abrir e se instituir. Segundo Cora, “o currículo nunca está pronto, ele vai sempre estar sendo reconstruído, principalmente o da EJA. [...] o currículo é mais individualizado. [...] E precisa atender à especificidade do aluno da EJA”. Para a coordenadora, a função da escola e da EJA é

garantir a socialização e a democratização da cultura, que é uma construção humana. Ali na escola se garante o acesso à essa produção, à essa construção. Porque se não, essa população seria excluída de ter esse acesso ao conhecimento acumulado [...], à construção de um conhecimento

significativo por esse sujeito que está lá, à fazer uma discriminação da informação - porque hoje se tem muito acesso à informação e ao conhecimento produzido pela humanidade -, mas ser letrado e diferenciar o que é informação fidedigna, o que não é *fake news*, dar conscientização - que é o que o Paulo Freire falava o tempo todo -, você ler as linhas e as entrelinhas da História. Então um texto é produzido socialmente, culturalmente, historicamente. O que está ali nem sempre é verdade. Ele tem uma intenção. Então letrar politicamente. Alfabetizar e letrar. E a alfabetização é sempre política, nesse sentido. Então essa é a função da EJA, é ler, tornar funcional, fazer sentido para o aluno, essa alfabetização, esse texto, essas entrelinhas têm que fazer sentido para o aluno, senão ele não fica - no caso da EJA. E a função da escola é isso, é socializar e democratizar.

Cora nos lembra do sentido político da educação e da alfabetização, da leitura do que subjaz ao texto. Situa a escola e o currículo como centrais no processo de ampliação da cultura do aluno, na possibilidade de leitura que faz sobre o mundo e o tempo presente. Ao evocar a questão das *fake news*, vai ao encontro de Souza (2020), que ratifica a necessidade da proposta de alfabetização de Paulo Freire ser atualizada às demandas de nosso tempo. Diz o autor:

hoje, temos que socializar o letramento digital, o letramento semiótico-linguístico. Isto [...] significa entender o que quer dizer as manchetes dos jornais, as notícias da grande mídia corporativa, os comentários dos ‘âncoras’ dos telejornais e dos analistas econômicos do horário nobre da TV. Ainda [...] temos que saber decodificar as *fake-news* que circulam vertiginosamente nas mídias sociais e perceber as alterações nas formas de ações totalitárias do Estado que há cinquenta anos se valiam de tanques e soldados na rua e, hoje, acionam poderosos segmentos do Judiciário (SILVA *apud* SOUZA, 2020, p. 7).

Além da dimensão política e crítica que a formação na EJA deve proporcionar, Esmeralda, ao discutir a função da escola e da modalidade traz para o debate duas questões importantes: a necessidade do currículo da EJA se diferenciar do currículo do ensino dito regular e ser praticado diante da consideração dos tempos diversos de aprendizagem dos sujeitos de direito da EJA. Nos seus termos, a função da escola e da EJA tem a ver com

formar os alunos dentro desse ensinar e aprender, para que eles consigam ter uma chance na sociedade, que é tão desigual... Falo isso por conta dos nossos alunos da EJA. A formação deles já é uma formação, digamos assim, restrita, em tempo menor, para ele poder competir com aluno que está lá no ensino regular, com o aluno que faz cursinho, enfim. Então, acho que essa é a principal função e desafio da escola. É pensar em uma formação para esse aluno competir, para esse aluno chegar, em uma sociedade tão desigual. [...] [...] essa formação do aluno da EJA, ela é muito complexa. Por quê? Porque o professor sente aquela necessidade de estar assim... para colocar em pé de

igualdade o meu aluno da EJA, com o meu aluno - porque geralmente eles dão aula também no ensino regular - vou ter que trabalhar o mesmo conteúdo que trabalho lá no ensino regular. Aí o que vai acontecer? É aí que ele vai ficar mais longe ainda, em termos de igualdade, entende, do aluno que estuda em escola regular. Então acho que tem que ser um currículo, ações, muito bem pensadas para se trabalhar com esse aluno da EJA, para que ele tenha possibilidade de chegar aí nessa sociedade desigual e ter o espaço dele. Seja no trabalho, na continuidade dos seus estudos, enfim. [...] o currículo da EJA, tem que ser elaborado a partir da realidade social dos jovens e adultos. O aluno é o sujeito da construção do seu próprio conhecimento. E a questão também do tempo diferenciado de aprendizagem, respeitando os limites e as possibilidades. [...] porque a gente tem, na sala de aula, o jovem, adulto, e o idoso. Então assim, os tempos são diferentes. O tempo do idoso é completamente diferente do tempo do jovem e do adulto que está ali na meia idade. Então você tem que pensar um currículo que atenda essas três faixas etárias. [...] e a gente tem que estar respeitando esses tempos. Então às vezes, o professor tem que fazer um trabalho diferenciado com esse aluno, ou às vezes, não é nem o idoso, mas o aluno que tenha uma dificuldade maior de aprendizagem. Então tem que fazer um trabalho diferenciado.

Sua fala novamente posiciona a questão do processo de seleção dos conteúdos. Isto é, os dilemas e as contradições que os educadores enfrentam acerca de qual elenco de conhecimentos legitimar na EJA. Por um lado, a coordenadora demonstra preocupação em oferecer aos jovens e aos adultos conhecimentos que os deem condições de competir no mundo do trabalho, conforme os ditames da ordem capitalista. Por outro lado, Esmeralda defende que insistir em textos curriculares que se repetem na EJA e no ensino dito regular é reproduzir os processos de exclusão e desigualdade. É preciso trazer para cena os contextos existenciais e de vida dos educandos da EJA. Como discute Arroyo (2007), desde Paulo Freire é sabida a centralidade dos saberes dos educandos e de suas vivências para o ato educativo. Essa é uma consideração que encontra ressonância na fala de Esmeralda. Todavia, Arroyo nos convoca a avançar diante desse consenso pedagógico, quando provoca:

A pergunta que teríamos que fazer seria: mas que saberes se aprendem vendendo formas de viver tão instáveis? Que saberes aprendem esses jovens ambulantes? Vão com eles para a EJA? Aprendemos que o trabalho é princípio educativo, mas podemos imaginar que o trabalho informal, o trabalho pela sobrevivência, seja educativo? Se reconhecermos que essas formas de trabalho são formadoras, como devemos trabalhá-las pedagogicamente? Aqui cabe esta pergunta que não é fácil de responder, mas que teremos de colocar com toda força: que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que ele se pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher? Às vezes é pai ou mãe de dois filhos, três filhos, mãe. Que interrogações ele se faz? Como deixar que afluam

essas indagações, para organiza-las e trabalha-las nos currículos?
(ARROYO, 2007, p. 10-11)

Conceição elabora considerações que dialogam com que o autor aponta. Entende que a escola precisa aliar a função de ensinar e aprender a vida. Ser o lugar da possibilidade do encontro, do lugar da afirmação da humanidade dos seus educandos, em sua potencialidade ontológica de aprender. Para tal, novamente assinala o quanto é importante enfrentar sua autodesvalia, inclusive enfrentar muitas de suas leituras desesperanças em relação à escola, aos professores e a própria sociedade. Esses são os termos da coordenadora:

a função mais importante hoje, além de ensinar os conhecimentos historicamente construídos, é ser um espaço de vida. [...] de despertar nos alunos capacidades. De mostrar para esses alunos que eles são capazes de aprender. De ser um espaço de encontro, da cultura, do esporte, das vivências que na maior parte das vezes esses meninos não vão ter mais em lugar nenhum. É um espaço de aprender, um espaço de viver, espaço de conhecer gente. Escola é lugar de ser feliz. [...] Mas para mim, em primeiro lugar, escola é lugar de ensinar e de aprender. É um lugar de construir conhecimento. Escola é lugar de fazer ponte dos conhecimentos com a vida do menino. É um espaço onde a comunidade está dentro e a escola está fora também. É um lugar de juntar tudo isso. Escola, lugar de aprender e lugar de viver. E é isso o que a gente precisa tentar fazer, por mais que pareça isso uma descaracterização - porque escola, na sua essência, é lugar de ensinar e de aprender, mas ela não é só isso. [...] essa questão do acolhimento, onde o aluno se sente importante, ele não é mais um, isso também é muito importante em uma escola. Que ela seja acolhedora, que ela seja espaço de vivência, que ela seja espaço de celebração, além de ser um espaço de ensinar e aprender. [...] fazer com que um adolescente, um idoso consiga acreditar em si mesmo, que ele é capaz de aprender alguma coisa, é o maior desafio que a EJA tem, em qualquer lugar do Brasil. Porque nem autoestima esses alunos têm mais. Eles não acreditam na escola, eles não acreditam no professor, eles não acreditam em mais nada, apenas que eles estão ali porque eles são obrigados. Então você vai ter que começar a fazê-lo gostar de estar na escola e a acreditar nele mesmo. E isso pode levar um semestre, dois semestres... Até que esse menino consiga chegar no final do Ensino Fundamental ou ele vai evadir antes, porque vai arrumar um emprego, ou ele vai cair de vez no mundo das drogas, ou ele vai ser assassinado, ou vai estar acautelado em algum lugar. Essa é a nossa realidade.

Cristiane, por sua vez, dá mais destaque ao que chamou de acolhida. Para a coordenadora, a escola “precisa acolher. E tem hora que acolher o professor, acolher os alunos. Acolher a família”. Mas esse acolher citado por Cristiane também se relaciona à abordagem de temas que tenham a ver com a vida dos educandos e das questões do tempo presente. Assim, como Conceição, reconhece que é importante na EJA questionar currículos prescritos que celebram palavras vazias de significação para os alunos. A coordenadora relata:

uma vez fiquei na sala, a professora estava atrasada, fui conversar com eles, estava perto do Carnaval. O menino falou assim: “problema é das meninas, se engravidar, problema é delas.” Parti para as Doenças Sexualmente Transmissíveis, eles ficaram me olhando assustados porque eles têm a ideia de que se não se proteger, só engravida. A AIDS na juventude está estourando e os meninos não se dão conta. Acho que essa acolhida até de informação. Falo muito isso com os professores, se precisar parar a aula porque precisa conversar um assunto muito pertinente, é muito mais importante que trabalhar aquele conteúdo com eles. A escola precisa ter esse papel, para nossos meninos e até para as pessoas mais velhas, da acolhida mesmo.

Todas as coordenadoras pedagógicas pontuaram que o currículo da EJA deve ser aberto à realidade, aos interesses e às necessidades dos jovens e adultos. No decorrer da entrevista, Cora chegou a refletir sobre a possibilidade de abordar no currículo da modalidade assuntos que, em seu entendimento, estão mais relacionados às vivências dos jovens e adultos periféricos.

Talvez, se falasse mais - mas eu acho, não sei se a gente conseguiria - mas por exemplo, das questões de droga, do desemprego, mais dessas coisas, a gente teria mais público. Porque talvez tenha evasão porque a gente não está discutindo questões que são muito periféricas, não sei. Talvez a gente tenha que pensar, porque está tendo evasão na EJA. A gente tem que tratar de assuntos mais atuais. Atuais que digo assim, violência, coisas que a gente tem que dar uma ênfase no currículo. Tem que ver se isso é do coletivo, mas vejo que isso faz parte da periferia da escola ali, do entorno da escola.

Nessa ponderação, a coordenadora explicita a importância de trazer para o currículo indagações do real, “indagações do viver de educadores-educandos e suas comunidades”, de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos curriculares “com as verdades da vida, da dinâmica social, política e cultural” dos jovens e adultos trabalhadores (ARROYO, 2013, p. 154). Apesar de as coordenadoras reconhecerem a necessidade de integrarem os interesses e as indagações dos educandos aos currículos, suas falas também dimensionam as dificuldades de fazer com que essa mudança aconteça em todas as disciplinas curriculares.

Importante destacar que contemplar as questões do mundo e das vivências dos educandos não significa desconsiderar os conhecimentos escolares socialmente produzidos e mobilizados na escola. Algumas coordenadoras enfatizaram a importância de que os conhecimentos sistematizados sejam garantidos aos educandos da EJA. Todavia, a relação com o saber precisa ser problematizada. Determinar sua validade diante dos objetivos que se definem no ato de educar, diante da leitura que se faz acerca dos educandos e do desejo de

quem gostaríamos que eles sejam, Assim, Miriam se move a partir de uma leitura bastante crítica acerca do currículo,

o que vai ser ensinado. [...] O como vai ser ensinado, o “como” no sentido da ênfase que vai ser dada em determinados aspectos ou não. Porque é uma escolha. A gente tem um campo vasto de conhecimentos em todas as áreas. E tem o “como” você vai selecionar. E essa seleção envolve também o objetivo. Quer dizer: que pessoa eu quero formar? Com qual objetivo? Para quê? Aí penso: “quem é o estudante?”. Ou não penso. Mas por que vou ensinar isso? Pura e simplesmente porque aprendi, porque está escrito? Então o currículo tem esse aspecto, do conteúdo, do como vou ensinar esse conteúdo, do porquê, do para quê? Dessa minha relação com o estudante. Ou seja, o que enxergo quando olho para esse estudante? Porque muitas vezes, quando a gente pensa “ah, para eles não precisa de muita coisa”, a gente constrói uma proposta mínima ou nem mínima, nem constrói, faz de conta. Ou quando penso que ele aprenda determinadas coisas [...]. Que isso possa fazer, de alguma maneira, diferença na vida dele, ainda que não seja essa diferença - porque nós sabemos que a educação não tem esse poder que o discurso, que a narrativa deu a ela durante muito tempo, dessa coisa da mobilidade social, que ela não é capaz disso daí, que a nossa sociedade está saturada de uma forma que essa mobilidade social não se alcança... A educação é importante, mas não é ela que vai resolver essas desigualdades.

Miriam reconhece o currículo como um constructo social e como determinante no seu processo de configuração as leituras que são feitas acerca dos educandos pobres, negros, periféricos e cada vez mais jovens que a modalidade atende. Para Arroyo (2013), o currículo não é apenas o território de representações dos conhecimentos alinhados a funções sociais e políticas em disputa na escola, suas seleções e ordenamentos manifestam inclusive as leituras feitas acerca dos educandos pobres. O mesmo autor (2007) argumenta que leituras moralizantes e de valores que qualificam os educandos da EJA de forma negativa e preconceituosa ganham cada vez mais ressonância no interior da escola. O alunado da EJA não é mais apenas diferente em sua capacidade de aprender, mas diferente do ponto de vista moral e ético. O aluno considerado com dificuldade de aprendizado passa a ser também o indisciplinado, com conduta inadequada e violenta, digno de desconfiança e medo. Para o autor:

A questão da ética passou a ser um dos mais refinados, mais perversos mecanismos de segregação do povo, não por ser incapaz, não porque não tem dinheiro, mas porque não tem valores. Ele não merece confiança das elites porque não tem valores, e, talvez, não mereça nem a confiança de seus educadores e educadoras, porque, também, estes os veem sem valores. Haveria a possibilidade de olhar os educandos com outros olhares? (ARROYO, 2007, p. 16)

Miriam põe no debate as leituras que são produzidas acerca dos educandos, inclusive para problematizar os estreitamentos curriculares ou o cinismo pedagógico que se produzem com base na alegação de que precisam pouco os alunos da EJA, por conta de uma orientação ingênua não maliciosa ou ingênua astuta, em termos freirianos (FREIRE, 1989).

Em relação à Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, o que sobressaiu nas falas das coordenadoras foi a organização do trabalho com temas dentro dos eixos temáticos apresentados pelo documento. Apenas Conceição esclareceu que na escola M a PCEJA não é adotada, pois entende que as Propostas Curriculares do ensino “regular” são mais adequadas para os adolescentes. No entanto, considera que para os idosos, a Proposta Curricular para a EJA é mais interessante.

Assim, após a compreensão de quais são as concepções da EJA, seu currículo e seus educandos parecem orientar a mediação do currículo da EJA que as coordenadoras pedagógicas praticam, passo a andarilhar pelo processo de mediação curricular em si, apontando quais estratégias e/ou resistências essas profissionais produzem em seu trabalho educativo.

5.4 A mediação do currículo da EJA: estratégias e/ou resistências

A atuação da coordenadora pedagógica se dá no real. O real é contraditório e as ações das coordenadoras pedagógicas, relatadas nas entrevistas, também evidenciam essa contradição. Suas ações se dão entre avanços e retrocessos, certezas e incertezas, desafios e enfrentamentos. Desse modo, após perscrutar a percepção que as coordenadoras pedagógicas da EJA possuem sobre suas práticas, os limites que as condicionam, e as visões sobre a EJA, seu currículo e seus educandos adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores, passarei a analisar quais estratégias essas profissionais criam para lidar com os desafios de seu fazer e realizar a mediação do currículo da EJA. No curso do debate procuro problematizar em que medida é possível considerar tais estratégias como resistências diante do enfrentamento de toda uma estrutura que interdita uma práxis educativa crítica.

Com a teoria crítica, adotada nessa pesquisa, a defesa que faço, andarilhando com Sacristán (2000), Arroyo (2013) e Freire (1983, 1997, 2001, 2011), é a da possibilidade de transformação da dura realidade que o modo de produção capitalista impõe à classe trabalhadora. Com Freire (1983), aprendi que a vocação ontológica do ser humano é ser mais, o que afirma a historicidade do ser social e a possibilidade de mudança. Mas essa

transformação, a busca por esse novo caminho, implica resistência. Implica comprometimento ético e político com a práxis educativa, como nos ensina Paulo Freire (2001).

No entanto, sob a atual organização social e divisão do trabalho na sociedade capitalista neoliberal, em especial no interior da escola à qual se impõe esse mesmo modo de organização, praticamente nada favorece a resistência da classe trabalhadora, especialmente no atual contexto de crise do capital e aprofundamento das políticas neoliberais que comprimem ainda mais a vida e o trabalho das educadoras e dos educadores.

Assim, ainda que as ações de mediação curricular dos sujeitos dessa pesquisa, das coordenadoras pedagógicas da EJA, não cheguem a se configurar como resistência no sentido estrito, ou seja, como força organizada e deliberada da classe trabalhadora educadora, afirmo que, diante de suas condições concretas de trabalho, são sim, em maior ou menor grau, atos de resistência, ainda que de forma difusa e não estruturada. As ações de resistência das coordenadoras se manifestam à medida que procuram se aproximar dos professores e dos educandos jovens e adultos intencionando compreender suas necessidades e mediar a relação entre eles e o currículo da modalidade. Dessa maneira, as coordenadoras contribuem com a humanização das relações entre a comunidade escolar para que os educandos permaneçam na escola e concluam a escolarização com sucesso, respeitando-se os diferentes ritmos de aprendizagem (JUIZ DE FORA, 2007a). Elas contribuem com esse processo à medida que conversam com os professores e tentam sensibilizá-los em relação às especificidades da EJA e seus educandos visando que o real vivido pelos jovens e adultos sejam reconhecidos pelos educadores e integrados ao currículo da modalidade (ARROYO, 2013).

Nesse sentido, enquanto uma pesquisadora em formação que se propõe a realizar uma análise crítica da mediação curricular que a coordenadora pedagógica realiza na EJA, entendo ser fundamental, além de “testemunhar a negatividade”, ou seja, denunciar as formas de dominação e exploração que estruturam as relações sociais na sociedade capitalista neoliberal, assumir a postura de anunciar as contradições e as frestas em que a construção de alternativas se torna possível (APPLE, 2011). Conforme Apple (2011, p. 24) propõe,

mais do que dar por certo que as políticas neoliberais e neoconservadoras ditam exatamente o que ocorre em nível local, temos de estudar as rearticulações que ocorrem nesse nível para que sejamos capazes de mapear a criação de alternativas. É aqui que a(s) tradição(ões) da pesquisa crítica, o papel do pesquisador como "secretário crítico" e a ênfase freireana sobre a política da interrupção se unem.

Ao tentar desvelar as estratégias, as alternativas que as coordenadoras pedagógicas produzem para enfrentar os desafios postos em seu cotidiano, o trabalho educativo de mediação curricular da EJA foi tomando forma. É a partir dos modos diversos que essas profissionais encontram para lidar com os condicionantes e limites de suas práticas, de dialogarem e se relacionarem com as professoras e os professores, de se aproximarem dos educandos, sugerirem atividades aos docentes, e articularem projetos com os professores que se dispõem a essa tarefa, que as coordenadoras pedagógicas conseguem encontrar formas para mediar o currículo da educação dos jovens e adultos da classe trabalhadora. Segundo Sacristán (2000, p. 48-49)

Ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez, se descobre que seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão, [...] Parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhes apresenta. O papel ativo que estes têm e o valor dos conhecimentos do professor para abordar tais situações serão fundamentais. [...]

Dessa maneira, as coordenadoras pedagógicas, conscientes da importância de seus fazeres educativos e da necessidade de aproximar o currículo da EJA à realidade e às necessidades dos jovens e adultos, mesmo diante de vários limites, colocam seus saberes experienciais e pedagógicos (TARDIF, 2002) a serviço da criação de possibilidades de mediar o currículo da modalidade. Esmeralda, por exemplo, diante das dificuldades de aprendizagem dos educandos, conversa com os professores para que façam um trabalho mais individualizado: “professora, você viu, a nota não foi muito boa. Teria como você dar alguma atividade complementar para esse aluno?”. Segundo a coordenadora, algumas professoras realizam essa intervenção, às vezes, na hora do intervalo. Além do diálogo com as professoras, Esmeralda costuma conversar com os educandos:

às vezes chamava alguns alunos para poder conversar, saber da dificuldade. Às vezes, [...] pedia: “aqui, lê para mim o que você escreveu na prova, porque estou um pouco ocupada, [...] estou fazendo uma coisa aqui que a diretora me pediu, mas lê aí para mim”. Então, por ali já conseguia, sem constrangê-lo, sabe. Porque às vezes você fala “vou tomar leitura”. Aluno, adolescente, tomar leitura? Então às vezes “lê aí o que você escreveu na prova, na avaliação. Vou fazendo aqui e só vou te escutando para saber se eu concordo, se não concordo com isso que o professor colocou. Essa nota aí. De repente a gente pode estar melhorando essa nota. Você não acha?”. Com jeitinho. Acho que a gente tem que ter muito jeitinho e muito trato com os alunos. Conseguia de repente ali verificar uma dificuldade na leitura, que possivelmente essa dificuldade na leitura é a escrita. [...] olhava a escrita [...]

Dessa maneira, a coordenadora procura investigar quais são os conhecimentos e as dificuldades dos educandos de modo que possa intervir e contribuir com o processo de ensino aprendizagem (JUIZ DE FORA, 2005; 2007a; 2012a; 2012d). Segundo a coordenadora, sua intervenção foi favorecida por poder contar com o apoio de bons professores, como a professora G que é uma alfabetizadora “de mão cheia”. Dessa maneira, Esmeralda reconhece e vale-se das experiências e dos conhecimentos dos outros educadores em busca de facilitar a aprendizagem dos jovens e adultos (ARROYO, 2013). Mesmo que de vez em quando, a professora levasse algumas atividades infantilizadas para os jovens e adultos, a mediação de Esmeralda conduzia à mudança dessas práticas: “professora, [...] o povo aqui não tem quatro anos, tem quarenta, oitenta”, a professora logo buscava alternativas mais adequadas aos educandos: “Ih coordenadora, é mesmo. Nossa. Mas pode deixar, que vou procurar alguma coisa”.

O relato de Esmeralda traz à cena dois aspectos relevantes sobre a mediação do currículo. O primeiro refere-se à questão da alfabetização e do letramento já evidenciadas por Cristiane e Conceição e que requer atenção tanto na condução do processo de ensino aprendizagem quanto no cuidado com os educandos que buscam esconder a todo custo que não sabem ler e escrever. Conceição relata que a escola M busca atender os educandos não alfabetizados nos momentos em que a professora de anos iniciais eventual não está em alguma turma ou aproveitar a sobra de carga horária de outros professores ou contar com o apoio da professora da Sala de Leitura. Segundo a coordenadora, “a gente sempre está fazendo levantamento diagnóstico da situação desses meninos, principalmente com Língua Portuguesa e Matemática, e a partir disso, a gente vai tentando organizar uma forma de como trabalhar com esse menino”. Assim, a coordenadora, em articulação com a direção escolar e os professores, busca meios para atender as necessidades de alfabetização e letramento dos jovens e adultos favorecendo a aprendizagem e a continuidade da formação dos educandos (JUIZ DE FORA, 2007a; 2007b; 2012a). Conforme Arroyo (2013) defende, as histórias dos coletivos precarizados, expropriados, que têm o direito ao conhecimento negado, impõem mudanças às escolas, aos currículos e aos profissionais da educação.

O segundo elemento apontado por Esmeralda relaciona-se ao “jeitinho”, às manhas (FREIRE, 1997) que a coordenadora lança mão para poder se aproximar dos educandos e dos docentes, intervir no currículo da EJA e contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Conforme Esmeralda, cada situação, cada professor, cada contexto requer que ela pense em

estratégias diferentes, em “arranjos” para mediar o currículo. De acordo com Freire (1997), as manhas constituem-se em formas de resistir aos condicionantes impostos pela realidade.

Para a coordenadora Conceição, a conquista do respeito dos professores e das professoras, e dos educandos e das educandas é essencial para a realização de seu trabalho educativo e de mediação curricular.

Vencer às vezes a dificuldade de alguns professores para acreditar que mesmo você não sendo da área dele, você não tendo a formação que ele tem, mas você tem uma formação pedagógica que também pode ajudá-lo, você tem uma visão de currículo, de planejamento que também pode ajudá-lo, você tem um conhecimento de como reorganizar o horário da aula para que aquela aula funcione melhor, e aos poucos você vai também conquistando o respeito dos professores e a confiança e o respeito dos alunos. E hoje, para mim, vou dizer sinceramente para você, isso para mim hoje é mais importante e é mais útil do que dizer “lá no quadro das minhas funções não está a disciplina ‘aluno’ [...]”. Então hoje criei o meu caminho enquanto coordenadora pedagógica. [...]

Para que as coordenadoras pedagógicas consigam realizar a mediação curricular é fundamental que seja estabelecida uma relação mais próxima com os professores e as professoras, no sentido de os educadores perceberem que o trabalho que realizam, embora diverso, tem em comum o objetivo de possibilitar a efetivação do processo de ensino aprendizagem. A intervenção das coordenadoras desloca o centro do debate curricular do conteúdo da área disciplinar, que essas profissionais não dominam, para outros conhecimentos, para saberes pedagógicos e concepções de currículo, de ensino aprendizagem, de EJA, de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, Arroyo (2013) afirma que ocorre uma mudança no referente do currículo, antes centrado na disciplina lecionada, agora desloca-se para os educandos com quem o professor trabalha.

Segundo Esmeralda, a aproximação e a colaboração do professor dependerão do olhar que este possui sobre o trabalho da coordenadora.

Primeiro acho que é a questão da aceitação do professor De você estar apresentando alguma coisa que ele venha a modificar o que está acostumado [...]. Então, acho que a aceitação do professor e o olhar do professor em relação ao coordenador - de que você está ali para mediar, que você está ali para ajudar, contribuir, que você não está ali de forma alguma para falar o que ele vai fazer ou deixar de fazer, mas acho que em termos de contribuição. Então o desafio é esse. Se você conseguir que o professor seja seu aliado, e que consiga identificar a proposta, o seu trabalho, o porquê você está ali, acho que você consegue. Com alguns professores acho que já nem tive a oportunidade de mostrar. [...]

Miriam reforça a necessidade de buscar essa aproximação com os professores e as professoras a fim de favorecer a mediação do currículo e a inserção de outras práticas educativas na EJA:

[...] acho que estabelecer uma relação mais aproximada com o professor, no sentido de saber o que ele está trabalhando, como está desenvolvendo o trabalho dele em sala de aula, que estudantes estão conseguindo acompanhar, qual está sendo o resultado, como ele está vendo aquele trabalho que está fazendo? Quando ele propõe, quando chega e dá uma aula, como ele está percebendo isso? Então, acho que é estreitar essa relação. Reuniões pedagógicas são corridas, as pessoas trabalham em mais de uma escola, mas a gente tem que ir tentando buscar isso. E nessa relação que a gente tem com o professor, se a gente consegue estabelecer essa relação mais aproximada, e acompanhar o que ele está fazendo, a gente consegue fazer também um processo meio que de formação com esse professor. A gente consegue... Quando ele traz [inaudível] ou que a gente ouve o que ele está dizendo e propõe alguma alternativa para aquilo que ele está fazendo, em certa medida a gente está fazendo também a formação desse professor. Mas nesse sentido a gente contribui para essa formação, na medida em que a gente traz um material, em que a gente apresenta uma alternativa, em que a gente diz assim “olha, eu ouvi uma experiência X e foi boa e funcionou, quem sabe? “Encontrei tal coisa” e você compartilha com o professor.

O empenho pela aproximação e pelo diálogo com os docentes passa também por outra estratégia de mediação curricular utilizada pelas coordenadoras que é oferecer aos docentes sugestões de atividades pedagógicas mais adequadas às necessidades dos educandos da EJA. Normalmente, essas atividades relacionam-se aos temas que devem nortear as atividades educativas, conforme orientado pela PCEJA (JUIZ DE FORA, 2012). A sugestão de materiais pedagógicos (textos, atividades, etc.) constitui-se como estratégia usada pelas coordenadoras pedagógicas para provocarem alguma mudança no currículo da EJA. Diante da dificuldade de reunir-se com todos os professores para refletir e construir coletivamente o currículo da modalidade, as coordenadoras buscam conversar com os docentes nas janelas de aula, antes das aulas começarem, nos intervalos, isto é, nos momentos e espaços possíveis.

Nesse sentido, Miriam localiza sua contribuição e apoio à prática dos professores quando leva algum material, “apresenta uma alternativa, em que a gente diz assim ‘olha, eu ouvi uma experiência X e foi boa e funcionou, quem sabe?’ ‘Encontrei tal coisa’ e você compartilha com o professor”. A coordenadora relata,

vivi uma coisa assim com um professor. Ele não se envolvia muito. Mostrei uma possibilidade, um trabalho com grafite [...]. Eu tinha mostrado um trabalho, até daquele material do Unitrabalho, [...] que tem possibilidades de trabalhar várias disciplinas com um mesmo tema. Tinha uma atividade que

falava do grafite, e a atividade era pesquisar pela cidade, fotografar o grafite e, no caso da Geografia, dizer onde era e tal. [...] mas ele [o professor] nunca tinha dado muita bola, vamos dizer assim, para as coisas que eu, para as propostas e tal. Aí ele me chamou e falou “olha só, fiz com os alunos a atividade”. Porque eu costumava às vezes separar algumas coisas e até entregar para cada um, já separadinho. Aí ele pegou e me chamou. Falou “fiz aqui com eles, eles fotografaram, trouxeram”. Aí ele montou um cartaz e tal. Então assim, tem essas surpresas também. [...] Mas quando existe isso, então a relação, acho que o trabalho pedagógico flui, e aí o meu trabalho, o trabalho do coordenador pedagógico, se torna mais fácil. [...] O professor faz uma atividade que ele percebe que funcionou que mobilizou, ele vai também se dispondo a se envolver mais.

Quando alguns professores não são receptivos à intervenção da coordenadora e possuem práticas educativas bastante fixadas, ela se aproxima daqueles professores que são mais abertos ao diálogo e à troca de experiências. Cristiane, por exemplo, realiza seu trabalho educativo com aqueles que se engajam na proposta,

os professores dali já tem o conteúdo deles pré-estabelecido, porque são professores muito antigos, efetivos e quem têm a linha de trabalho deles. Então ali temos que fazer o trabalho inverso, com quem consigo desenvolver um pouquinho do projeto com os temas diferentes, a gente vai devagar, tentando inserir naquilo que ele já tem pré-estabelecido. [...] prefiro, pelo menos, primeiro conquistá-los, ver que não estou ali para discordar do que estão fazendo a princípio. E depois conversamos e tentamos inserir. [...] Vamos sentar, vamos replanejar, vamos fazer? Mas dependendo da circunstância, é muito desgastante, você cria uma antipatia logo de cara. Então tem que ser divagar. [...] Na questão do convencimento, com a própria dificuldade que o professor vai encontrando, vamos dando pistas: “ah, quem sabe... por isso que é legal se a gente fizer dessa forma, se a gente avaliar desse jeito você vai ter um bom rendimento, o menino é bom nisso, mas isso aqui não está tão bom”. Então conseguimos ir acertando.

A dificuldade enfrentada por Cristiane evidencia que alguns professores estão aderidos a uma visão de conhecimento, de núcleo comum, que “tende a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos colados a essas vivências e contextos”, tende “a secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de pensar de um único coletivo humano, social, racial, de gênero ou espaço” (ARROYO, 2013, p. 78). Desse modo, as coordenadoras procuram se relacionar e agir com cautela diante da recusa inicial dos docentes em relação às suas intervenções pedagógicas e buscam estratégias para dialogar com esses docentes, conforme acena Cristiane. As coordenadoras fazem uso das “manhas”, de formas de resistência factíveis diante da necessidade de mudança das práticas educativas e dos currículos da EJA que embora difíceis, mostram-se possíveis (FREIRE, 1997).

Nessa perspectiva, Esmeralda conta que ao perceber o distanciamento entre os conteúdos trabalhados por um professor de História e a realidade dos jovens e adultos, resolveu sugerir que esse docente trabalhasse com os livros didáticos da EJA, pois estes traziam assuntos mais relacionados à vida dos educandos. Assim, a coordenadora se dirigiu ao professor:

tem livro aqui que dá para você usar com todas as suas turmas. Dá um livro para o aluno. E ele é consumível, para o aluno. Olha que beleza, você não vai precisar copiar nada no quadro, você só vai explicar a matéria, e o aluno vai fazer as atividades no livro. Sei que você colocou uma proposta de trabalho, mas gostaria que você desse uma olhadinha nessa proposta do livro e que me desse um retorno”. [...] Ele olhou a proposta do livro [...] e falou: “olha, mas é mesmo. [...] isso aqui também é bom de trabalhar”. [...] Falei “olha professor, [...] o senhor [...] pode fazer uma dinâmica diferenciada. Um dia o senhor pede para um aluno fazer uma leitura. Um dia você faz... Depois você faz uma discussão a respeito daquele tema ali”. Aí ele gostou da ideia e adotou o livro didático. [...] Então vou fazendo assim, não sei se posso usar essa palavra, esses arranjos, entendeu? Para poder dar um jeitinho que eles consigam trabalhar dentro da proposta que a gente tem em relação ao currículo.

Não obstante os desafios enfrentados na relação com os docentes, a proposição da PCEJA (JUIZ DE FORA, 2012) de organizar o currículo da EJA a partir de temas relacionados aos eixos temáticos, associados aos conteúdos escolares e à realidade dos educandos, parece facilitar essa margem pela qual a coordenadora pedagógica consegue mediar o currículo da modalidade. Assim, as coordenadoras, em diálogo com as professoras e os professores responsáveis pelas alternâncias e culminâncias de estudos, conseguem definir um tema a partir do qual essas atividades são desenvolvidas. Conforme narra a coordenadora Cristiane,

definimos um tema, levamos sugestões de atividades. Alguns professores conseguem pegar a ideia e conseguem fazer. Ano passado fizemos um trabalho, foi até muito interessante. [...] Sugeri que fizéssemos um trabalho com cordel, em função de ser uma estrutura simples. [...] E as professoras de Ciências, História e Geografia levaram o trabalho para frente. [...] e eles [os alunos] escreveram, reescrevemos aquele texto e eles se empolgaram tanto. O professor de Arte fez a xilogravura com EVA porque a gente não tinha madeira. [...] Eles conseguiram falar, conseguiram se expressar, muitos escreveram algumas coisas. Então, vou tentando dessa forma, levar a sugestão, pegar um ou outro [professor] comigo, aí os outros também vão vendo: “ah, dá para trabalhar isso”. Não conseguimos dentro da proposta da rede colocar todo mundo junto [todos os professores], mas conseguimos colocar um número maior. Como fiquei mais tempo nessa escola, consegui fazer chegar... [...]. Às vezes, quando pegamos um professor mais animado... [...].

A fala da coordenadora indica que a mediação do currículo da EJA se dá a partir de sugestões de temas e do envolvimento de alguns professores que em conjunto com a coordenadora levam a proposta adiante. É dessa maneira que as coordenadoras conseguem mediar a política curricular da Rede Municipal, o currículo da escola e o processo de ensino aprendizagem (JUIZ DE FORA, 2007a; OLIVEIRA, 2018), ao conversarem com os professores e os apoiarem no desenvolvimento do trabalho educativo (JUIZ DE FORA, 2005; 2012d).

Nesse sentido, Cora relata que na escola T a equipe gestora busca desenvolver um currículo “que faça sentido para aquela comunidade”, desse modo compreende que contribuem para que a escola não se torne “desinteressante”. Segundo a coordenadora, são desenvolvidos temas comuns a toda a escola com “a participação do coletivo” e exemplifica: “esse ano estávamos homenageando mulheres negras. ‘Vidas negras importam e mulheres negras’. Estávamos discutindo isso. Aí veio a pandemia. Então os estudos vão ser todos sobre africanidades, mulheres. Então tem uma linha”.

A escola M, segundo a coordenadora Conceição, vem tentando “construir um currículo que seja a cara dos alunos da EJA - tanto dos idosos quanto dos adolescentes”. Conceição relata que a escola possui uma série de projetos para atender os educandos da EJA,

nós temos alguns projetos que têm dado certo e que fazem parte hoje do currículo da escola, que é, por exemplo, relacionado às aulas de Arte. Nós tínhamos um grande problema, desde que cheguei, que eram as aulas de Arte - duas aulas de Arte. E essas aulas eram as mais problemáticas possíveis. Os professores não se adaptavam, os meninos não se adaptavam. Eram as aulas em que a minha sala ficava apinhada de menino. Tinha mais menino na minha sala do que na sala da aula de Arte. Então conversando com a direção e outros professores, pensei em uma situação. Quem sabe a gente consegue transformar essa aula de Arte num momento em que os meninos vão poder ter um leque de opções que ele possa se inscrever naquele semestre para estar naquela aula? Então nós criamos turma de dança, de capoeira, de ping-pong, de música, uma série de coisas. E essas aulas vão mudando de acordo com o semestre. Até artesanato, trabalhos manuais. [...] E olha, isso está funcionando muito com eles. [...] No ano seguinte vamos avaliar. “Artesanato não funcionou. Os meninos não gostaram. Então vamos substituir por outra oficina”. [...] Mas o que é legal é que antes de a gente começar, eu tive a oportunidade de perguntar para os meninos: “Se não é aula de Arte, o que vocês querem fazer nesse horário?”. E eles foram dando sugestões. É lógico que não dá para atender a cada um, mas o que a maioria quis, a gente conseguiu.

A fala da coordenadora testemunha o esforço da escola e da equipe pedagógica em construir um currículo e uma prática educativa que dialogue com as necessidades e os interesses dos educandos da EJA (ARROYO, 2013; JUIZ DE FORA, 2005; 2007a; 2012d). De acordo com Conceição, apesar das dificuldades estruturais, a equipe escolar tem procurado meios de aproximar os conteúdos escolares aos saberes e às vivências dos adolescentes, jovens, adultos e idosos da modalidade (ARROYO, 2013; FREIRE, 1997).

A gente tem buscado trabalhar uma Matemática que esteja mais voltada para as questões do dia a dia deles: compra de supermercado, de farmácia, trabalhar o caixa eletrônico no banco. Uma Ciências que seja relacionada com a vida saudável do idoso, com doenças, com vacinas. Mas que a gente ainda não conseguiu, por exemplo, para esses idosos que também “ah eu estudei até o 7º ano” e que ele é matriculado ali, mas que ele não sabe ler, não sabe escrever. Então nós temos o Laboratório de Aprendizagem, que também trabalha com os adolescentes, que também trabalha com os idosos, mas que, às vezes, não é suficiente. Porque a gente não quer muito tirar esses meninos da sala. Então o nosso projeto precisa de uma professora alfabetizadora dentro de cada uma dessas turmas, para assessorar o professor e dar um acompanhamento direto para esses alunos, tanto adolescentes quanto idosos, aí no caso mais para os idosos, mas a gente não conseguiu ainda. Então o projeto e o currículo, às vezes, não se concretizam porque é difícil para a escola e também é difícil para a Secretaria de Educação, ainda mais em momento de crise financeira.

A adaptação do currículo escolar às necessidades dos educandos, muitas vezes, esbarra nas dificuldades estruturais, como a contratação de mais professores, conforme relata Conceição. Mesmo diante de condições desfavoráveis, o esforço e a tentativa de uma construção curricular mais alinhada às demandas do real são corroborados pelas falas das coordenadoras pedagógicas, cada qual à sua maneira e a partir de suas condições objetivas e subjetivas (ARROYO, 2013). Nessa linha, Esmeralda apresenta sua experiência em torno do desenvolvimento do projeto “relatos de memória” desenvolvido pelos educadores, a partir do eixo temático Cidadania e Cultura:

O professor N me ajudou com a configuração do projeto, com a estruturação. Porque não foi simplesmente os alunos escreverem uma redação e colocar no papel. [...] porque eles contaram sobre a vida deles. Então teve todo um trabalho em termos de estruturação em relação à Língua Portuguesa, mas também um envolvimento com o emocional desses alunos. Foram histórias e histórias. Então culminou [...] na noite de autógrafos. [...] E os professores no geral, mesmo os que não foram os idealizadores do projeto - porque assim foi uma parceria com o professor N, com a professora I com a parte gráfica, com a parte de Arte, teve muito também a participação da professora das fases iniciais. Todos os professores participaram. [...] Então a gente conseguiu levar um trabalho de Português, mais direcionado para a área da

escrita, para as outras turmas, coordenados por mim e por ele. Ele só estava na escola duas vezes na semana, então ele ia me passando. Ele é da área, muito entendido. E eu servia como ponte para estar repassando para os outros professores como seria o desenvolvimento do trabalho. Então, a professora de Geografia trabalhou com relatos de memória dentro da disciplina dela, não necessariamente falando em termos geográficos, mas em alguns momentos tinha a questão, nos relatos, que contava da cidade, que eles relatavam a cidade onde moravam. Então ela pegava esses ganchos para entrar na disciplina dela de Geografia. Tinha alguns momentos que também se falava o tempo todo da questão da História. [...] Alguns meninos foram fazer seus relatos [...], eles foram lá na frente, leram os relatos, depois teve aquela coisa mesmo de dar autógrafa. [...] Depois teve um jantar. Foi um momento que acho que nunca vou conseguir vivenciar, de tão maravilhoso, tão significativo.

O relato de Esmeralda oferece provas do empenho dos educadores em construir um projeto que reconheça as vivências e os saberes dos jovens e adultos e demonstra a elaboração de outros currículos e outros modos de ensinar e aprender que promovem não só a aquisição de conhecimentos, como a satisfação e a alegria para educandos e educadores (ARROYO, 2013; FREIRE, 1997).

O projeto narrado por Esmeralda alinha-se à PCEJA (2012) que sugere que o currículo da EJA seja organizado a partir de temas escolhidos pela escola a partir do eixo temático determinado para o semestre letivo. Entretanto, o que a fala das coordenadoras pedagógicas evidencia é que esses temas acabam orientando predominantemente as atividades de alternância e culminância de estudos, não chegando a reorientar os conteúdos disciplinares trabalhados nas aulas de todos os professores. Além disso, essa inserção ou integração dos temas aos conteúdos das aulas parece acontecer mais nas aulas dos professores diretamente envolvidos com as atividades de alternância e culminância – que possuem aulas específicas para essa finalidade – ou durante a própria realização dessas atividades pelos educandos. A fala da coordenadora Miriam demonstra claramente essa questão:

como a gente tem a proposta curricular do município, que trabalha também com os eixos temáticos, isso é uma dificuldade. Posso dizer para você que não consegui, ainda, fazer um trabalho em que a gente consiga trazer os conteúdos para dentro do eixo temático, como a proposta indica, sabe? Acaba que o nosso trabalho com eixo temático se limita a fazer as atividades de alternância, ou, às vezes, até atividades da escola. Aí a gente consegue fazer um trabalho, às vezes, interdisciplinar - não sei se pode chamar de interdisciplinar, mas um trabalho que envolve dois, três professores que já, por afinidade, se juntam para trabalhar. Mas penso que a gente acaba ficando mesmo ainda muito com a referência do conteúdo do ensino regular, fazendo a mediação para atender àquela turma com a qual a gente está trabalhando na EJA, o nível daqueles alunos, nesse sentido.

Assim, Miriam aponta a dificuldade para a realização de projetos temáticos e interdisciplinares, pois nem todos os professores se envolvem com esse trabalho e a maioria encontra-se aderida aos conteúdos prescritos para o ensino dito “regular”. Desse modo, as coordenadoras procuram desenvolver os temas junto àqueles professores que se dispõem e/ou possuem aulas com essa finalidade e realizar a mediação do currículo à medida que tenta sugerir adequações dos conteúdos às necessidades dos jovens e adultos trabalhadores. Nos momentos em que os professores se veem em face de dificuldades em relação ao conteúdo proposto e os conhecimentos prévios dos educandos, a coordenadora pedagógica costuma ser acionada, conforme Miriam relata:

vivi uma situação que veio no sentido da reclamação. Por exemplo, a professora [inaudível] equação, e os alunos não sabiam as operações básicas. Tentei argumentar com ela “mas então você precisa ensinar as operações básicas”. Ela falou: “mas eles são do 6º ano, eles tinham que fazer”. Falei: “sei que eles tinham que saber, mas eles não sabem”. “Ah, mas é frustrante”. “Mas não é mais frustrante você tentar ensinar alguma coisa que eles ainda não têm condição de aprender? Porque você ensinar alguma coisa que eles vão aprender...”.

A intervenção da coordenadora, diante da colocação de uma professora aulista (ARROYO, 2013), identificada com uma educação bancária (FREIRE, 1983), foi tentar conscientizá-la de que seu trabalho deveria se dar em torno das necessidades concretas de aprendizagem dos educandos e não dos conteúdos prescritos para determinada fase (série) escolar. Para Miriam, a mediação do currículo passa pelo desafio de estabelecer esse diálogo com os professores e as professoras da EJA, de “forma coletiva”. Em suas palavras,

O desafio na mediação do currículo é fazer essa reflexão do que ensinar, para quem você está ensinando[...]. O conteúdo é esse, então como vou ensinar para esses estudantes? Quer dizer, é de fato esse conteúdo que esses estudantes precisam aprender? Vamos dizer assim “prescrito”. Mas para aqueles estudantes que não têm condições de aprender aquele conteúdo, o que nós vamos ensinar para eles? Acho que o desafio é nesse sentido, de fazer essa construção mesmo, do que ensinar, de como vai ensinar, para romper um pouco essa coisa que já vem pronta.

De modo semelhante, a coordenadora Esmeralda enfrenta recusas dos professores da modalidade, mas também consegue apoios importantes no desenvolvimento de projetos temáticos em conformidade com a PCEJA (2012):

[...] no ano passado, tinha uns três efetivos lá que tinham dificuldades, que é matéria deles, aquela coisa ali. Então, tinha que chegar com muito jeitinho. [...] “professor, estou conversando em termos de proposta da Secretaria. O que você pode fazer? O que você pode dar de contribuição?” Então saía alguma coisa. [...] tive uma parceria muito grande com os contratados. Excelentes! Inclusive [...] consegui que três professores fossem fazer o curso [formação da SE/JF]. A gente conseguiu articular lá na escola, e consegui desenvolver um ótimo trabalho. [...]. O professor L, [...] de Língua Portuguesa, [...] uma pessoa excelente, de uma competência, de uma formação... [...] ele conseguiu interagir com os alunos na linguagem deles. [...]foi até juntos que a gente conseguiu montar esse projeto, [...]. Tinha uma professora de Geografia também muito boa, que era contratada. A professora de Arte também, excelente, contratada. Tem uma professora também, efetiva, mas pediu lotação na escola no ano passado, e que se envolveu muito. Um professor efetivo também que depois a diretora falou: “como foi que você conseguiu?”, porque ele não se envolvia em nada. E no dia do lançamento, que a gente chegou a fazer um livro, a gente conseguiu produzir um livro com os alunos, ele bateu no ombro e falou: “ó, vai fazer quase 30 anos que estou nessa escola e nunca tive uma coordenadora que me fizesse trabalhar tanto quanto você, e que hoje, aqui, olhando esses alunos, olhando esse envolvimento, me sinto professor”. [...] Então consegui que esse professor, efetivo há quase 30 anos, quase aposentando, fizesse parte da equipe. Não consegui 100%, teve outros que não participaram, mas também tentei. Nós tentamos. [...] Quem quer trabalhar, vamos fazer. E eles não se incomodavam. Às vezes a gente precisava tirar os alunos de sala para desenvolver o projeto. Ou às vezes a gente chegava com alguma coisa pronta “professor, tem como você fazer essa atividade?” [...] Então, nesse sentido eles contribuíram. Não contribuíram em termos assim de planejar, de pensar na proposta. Mas assim, sempre que pude, que precisei, eles estavam abertos a conversar, a fazer alguma coisa pelo projeto, pelo o que a gente estava desenvolvendo.

A fala da coordenadora sugere que o fato do professor ser contratado não é a questão central que afeta uma construção curricular alinhada à proposta de temática orientadora definida para o semestre letivo e nem o andamento do trabalho coletivo proposto dentro daquele ano. Parecem ser fatores mais determinantes a dificuldade vivida na escola de realizar encontros coletivos e a não adesão de parte do corpo docente. Todavia, há de se considerar que a mudança de escola da coordenadora e dos professores faz com que o trabalho não tenha continuidade e precise ser recommençado a cada ano, em outros espaços e com outros sujeitos sociais. A ação da coordenadora se dá em face do entendimento que diretrizes gerais para o desenho curricular deveriam ser abordadas conjuntamente por todos os professores, mas que isso não é possível de se dar. Assim, a coordenadora rapidamente reconhece quem são os parceiros possíveis, busca envolvê-los na ação através da sugestão de algum tema sobre o qual possam desenvolver um projeto na EJA, do relato de alguma experiência com projetos que tenha desenvolvido com sucesso em outra escola ou ocasião, e da proposição de atividades relacionadas ao tema escolhido.

A PCEJA (2012) sustenta a ação da coordenadora na medida em que os professores são chamados a responder às demandas do subsistema político administrativo previstos no texto da política e sugerido para aquele semestre de trabalho. Para Sacristán (2000, p. 170),

A atividade do professor não se define na realidade, prioritária nem fundamentalmente, a partir de uma cultura pedagógica de base científica (...) mas de demandas sociais, institucionais e curriculares prioritariamente, prévias a qualquer proposição, às quais depois se modela e racionaliza e ataca inclusive a partir de argumentações pedagógicas.

Isso significa que a mediação curricular que a coordenadora procura produzir é negociada diante da forma social individualizada de exercício do trabalho docente. Apelar para que o professor pelo menos atenda alguma demanda provocada pela definição dos eixos temáticos é buscar negociar arranjos coletivos. Ou seja, conforme afirma Sacristán (2000), os processos de mediação são operações que acontecem no grupo e nos indivíduos. Nisso ora a coordenadora é mais assertiva e diretiva, ora conta com a contribuição dos professores para definir diretrizes para o trabalho curricular especialmente no âmbito das atividades de alternância e culminância.

Aqui cabe um esclarecimento sobre as aulas que deveriam ser reservadas à elaboração das atividades de alternância e culminância. De acordo com as Orientações Curriculares e Administrativas para a EJA (JUIZ DE FORA, 2010), os professores das diferentes áreas de conhecimento devem ter, em sua carga horária, aulas com a finalidade de elaborarem coletivamente as atividades de alternância e culminância de estudos. Essa organização deriva da proposta de transversalidade e interdisciplinaridade, conforme a PCEJA (JUIZ DE FORA, 2012). Porém, após a redução de carga horária de efetivo exercício dos professores com os alunos, a partir da implementação da Lei do Piso pela PJE, houve diminuição das aulas destinadas às atividades de alternância e culminância pela SE/JF. Essa diminuição de aulas e, portanto, de professores responsáveis por essas atividades decorreu do aumento do número de professores da Rede Municipal em razão da garantia da carga horária mínima dos alunos. Desse modo, priorizou-se o custo calculado em aulas, ao invés da garantia das aulas reservadas às atividades de alternância e culminância, em consonância com a PCEJA.

A coordenadora Cristiane chega a mencionar essa questão: “[...] em função da redução do horário, é difícil fazer com que os professores se encontrem. [...] o professor que está na alternância, consigo sentar para conversar, [...] ver o que ele tem de ideia, passar para outro professor que, às vezes, ele não vai encontrar naquela semana”. Dessa maneira, o encontro entre os docentes da EJA fica ainda mais dificultado e a coordenadora pedagógica realiza a

mediação entre os professores para o planejamento das atividades de alternância e culminância de estudos nos momentos alternativos que consegue organizar, mesmo com os professores que não possuem aulas destinadas a essa finalidade em sua carga horária. Conforme conta Esmeralda,

um dos professores [...] tinha alternância, então era o momento em que eu conseguia conversar com ele [...]. O outro, sempre chegava um pouco mais cedo. Nós entrávamos 18h25. Eu chegava às 18h e ele sempre estava lá. Então eu conseguia passar, nesse momento para esses dois.

[...] nós montamos um projeto em cada semestre, a partir de um eixo temático, para que de alguma forma, mesmo eles trabalhando a disciplina propriamente dita em sala de aula, eles conseguissem se envolver em alguma coisa do coletivo, entendeu? [...] Então, às vezes, tinha alguma coisa, alguma atividade, que não era propriamente da aula dele, em relação à aula dele, mas que eu pedia para ele desenvolver, e tentar desenvolver de forma que colocasse o que ele estava trabalhando em termos de conteúdo. Por exemplo, no segundo semestre a gente trabalhou com o projeto do empreendedorismo. Então a professora estava trabalhando porcentagem, acho que alguma coisa assim, então cheguei com o projeto, que era do Eixo Temático Cidadania e Trabalho, e pedi à professora para poder, “ó professora, queria que você trabalhasse... eu sei que você está trabalhando o seu conteúdo na sua disciplina, tenta jogar...”. Aí eu já chegava, vou te ser sincera, com alguma coisa pronta, e dava para eles trabalharem. Porque se ficasse esperando, ah “pensa em alguma coisa dentro da disciplina que é relacionada ao eixo”... Alguns eu tinha que chegar “olha, queria que você fizesse a gentileza, depois vou fazer um registro, tenho que ter isso na alternância. Sei que você não é da alternância, mas você também tem que estar avaliando o trabalho da alternância”. [...]

O encontro entre os docentes e a coordenadora pedagógica nas reuniões pedagógicas da escola é dificultado por esta ser opcional na rede municipal de Juiz de Fora ou por um mesmo profissional ter seu cargo dividido em duas ou mais escolas ou em modalidades diferentes da educação. Ainda assim, as coordenadoras pedagógicas relatam produzirem formas, arranjos para dinamizar as discussões sobre as especificidades da EJA junto às professoras e aos professores que conseguem participar desse momento e espaço de trocas e saberes. Cora, por exemplo, diz

a culminância e a alternância são construídas em reuniões comigo e com as duas professoras que são de alternância de estudo. E tanto na culminância - que são as festas coletivas da escola -, quanto na alternância, a gente tenta construir o que não foi trabalhado na escola. [...] Às vezes, algum conteúdo não dá para trabalhar e a gente vai trabalhar ele com a alternância de estudo. Por exemplo, uma questão do meio ambiente, uma questão de literatura, a gente constrói atividade. Métodos contraceptivos, já teve atividade de alternância de estudo sobre educação sexual. A gente tenta diversificar. Os

professores comigo. Tem atividades que propus, e tem atividades que eles propõem.

Já a coordenadora Esmeralda relata apresentar a PCEJA (2012) a fim de orientar os professores e apontar alternativas para o desenvolvimento do trabalho educativo a partir dos temas selecionados pelo coletivo. Esse diálogo com os docentes ocorre na

reunião pedagógica no início do ano, aquela reunião inicial, [...] já preparo o meu *Datashow*. Consegui montar um material em cima do curso [...], da EJA, da Secretaria. Então, converso com os professores e mostro [...] a proposta para eles e as alternativas de trabalho em cima da proposta. E peço para eles poderem pensar, em termos de currículo, dentro da disciplina deles o que a gente pode estar linkando com a proposta da Secretaria. [...] Já vou direto nos eixos porque é a parte de currículo, e a gente já começa a conversar sobre os eixos temáticos, já chego com isso pronto também. “Ó, esse semestre, de acordo com as orientações, a gente tem que trabalhar determinado eixo. Porque são os quatro eixos, e a gente vai trabalhar. O que a gente pode? Vamos pensar. A partir desse um mês, de fevereiro, a gente vai ter um diagnóstico dos alunos. Dentro desse um mês é o prazo que vocês vão ter para, na próxima reunião, estar me apresentando alguma coisa, para a gente trabalhar dentro dessa proposta”. [...]

Em relação à PCEJA (2012) e ao trabalho com os eixos temáticos, Cora afirma que é feita uma tentativa de tomar os eixos como referência para o trabalho pedagógico, porém, assevera: “se deixar, o professor vai para uma prática tradicional. Se ele ficar sozinho, vai para onde é mais seguro. Se não tem esse coletivo, coordenador para mediar, a direção apontando um caminho, não existe esse trabalho que pode ser muito interessante, mas é mais complexo”. A fala de Cora e das outras coordenadoras pedagógicas demonstram o quanto a ação dessas profissionais é fundamental para estimular, organizar e viabilizar a construção de atividades, projetos e currículos relacionados à PCEJA (2012). Cora também mencionou que orienta os professores a fazerem avaliações diagnósticas no início do semestre para subsidiar a elaboração de seus planos de cursos. As coordenadoras que têm a mesma prática dizem que alguns professores realizam avaliações diagnósticas, elaboram e entregam esse planejamento/plano de curso, porém outros docentes não o fazem.

A apresentação da PCEJA (2012) na primeira reunião pedagógica do semestre também aparece na fala de Miriam. Ela apresentava a proposta curricular para os professores, “às vezes preparava uma cópia daquela parte que explica os eixos temáticos e [...] aquele quadro de como eles se distribuem. E a gente então conversava ali e trocava uma ideia”. Aqueles docentes que já conheciam a proposta, narravam suas experiências e ajudavam a explicar para os professores recém chegados à modalidade. De acordo com Miriam, “focamos nos eixos

temáticos em função de ser a parte mais, vamos dizer assim, da prática direta deles”. Porém, mesmo buscando abordar a questão dos eixos temáticos com os professores, a coordenadora expressa que não foi possível “integrar”, “trazer para dentro dos eixos, os conteúdos” dos diferentes componentes curriculares. Assim, reflete:

É difícil a gente colocá-la em prática da forma como ela está apresentada ali. Porque na verdade seria você sentar com um grupo de professores, e dentro lá daquele quadro, que está lá desenhado, você preencher com os professores aquilo ali, quer dizer, quais conteúdos estão relacionados com aquele tema, para poderem ser trabalhados. Então isso acho que é difícil. Eu não consegui fazer. A gente fez um exercício disso quando a proposta foi apresentada lá no último seminário [sobre currículo, no ano de 2012]. Quando elas foram concluídas, no grupo onde foi apresentado o da EJA, eu estava participando, então estava com um grupo de professores lá, sentamos, e conseguimos fazer ali. Mas ali era um momento especial, totalmente fora do que a gente está no dia a dia. Então, acho que é difícil a gente colocar ela em prática dessa maneira.

Na busca por manter a coerência com sua fala anterior, a coordenadora ratifica a importância de que os conteúdos, isto é, os conhecimentos sistematizados sejam ensinados. Conforme aponta Arroyo (2013, p. 154), incorporar os sujeitos e o real vivido nos currículos não significa secundarizar o conhecimento, “ao contrário, ele se enriquece na procura de outras explicações e outros significados”. Porém, Miriam avalia que “às vezes fica uma coisa meio forçada, [...] essa coisa de inserir o conteúdo no eixo. Então, é um exercício difícil de ser feito. A gente não teve essa formação. Mas talvez seja possível. [...] Na experiência que tive, na prática ainda não consegui trabalhar desse jeito”. Todavia, apesar das dificuldades que a própria estrutura do currículo e do tempo coletivo na escola impõem à realização da proposta temática, a coordenadora revela

mas acabava que, com a proposta dos eixos, os professores buscavam trazer para as suas aulas, algum trabalho com aquele eixo temático. [...] nas atividades de alternância. E às vezes o professor fazia alguma atividade em sala, com aquele tema. [...] pelo menos o eixo despertava para essa coisa de poder levar um assunto diferente. E, às vezes, o professor buscava puxar, dentro do conteúdo dele, alguma coisa. Ou selecionava um material que tratava daquele tema e que achava que era possível. [...] e aí eu tentava disponibilizar, compartilhar com eles as coisas que eu tinha, que eu conseguia sobre o tema, e como falei, tem esse material [Unitrabalho] que já tem um texto que é a base, e a partir daqueles textos puxam atividades para as disciplinas. Então, às vezes, eu conseguia que, dentro dos nossos temas, algumas possibilidades, algumas sugestões.

Na medida em que procuram estratégias para lidar com os limites do trabalho educativo, as coordenadoras pedagógicas buscam mediar o currículo e o processo de ensino

aprendizagem juntos aos professores. O relato das coordenadoras demonstra que o trabalho educativo de mediação curricular se dá diante das margens de autonomia que possui e conquista e dos condicionantes sociais, institucionais e curriculares, assinalados pelas duras realidades existenciais dos educandos, pela organização do trabalho educativo e dos tempos e espaços escolares, pelas relações interpessoais que se estabelecem na escola, pela política curricular, etc. (SACRISTÁN, 2000).

Desse modo, a construção de alternativas de mediação curricular das coordenadoras se dá na tentativa de sensibilização dos docentes para as especificidades da EJA e seus educandos; na aproximação e no estabelecimento de uma relação de confiança com os educandos e com os educadores; na sugestão de projetos temáticos ou atividades ou experiências mais adequadas aos interesses e às necessidades dos jovens e adultos. Assim, as intervenções das coordenadoras pedagógicas no currículo da EJA “exigem resistência” ao contestarem “o caráter sagrado, hegemônico, inevitável que se impõe sobre os educandos e as escolas sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e autoria docente” (ARROYO, 2013, p. 38). Desse modo, ao buscarem estabelecer outras relações, outros currículos e outras formas de ensinar e aprender na EJA, as coordenadoras andam pelas margens de autonomia possíveis e reafirmam sua profissionalidade (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Arroyo (2013), essa mudança no paradigma da profissionalidade docente implica resistências e lutas. De acordo com o autor (2013, p. 27), envolve “lutas para encontrar nossas identidades em uma função instável, um conhecimento instável e, sobretudo, uma infância-adolescência – juventude nova, insegura, instável, vitimada por processos brutais de precarização de seu viver”. Na tentativa de trazerem as vivências e as experiências dos jovens e adultos para o currículo da modalidade, as coordenadoras promovem deslocamentos que, nos termos de Arroyo (2013, p. 38), suscitam a abertura “às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam”.

Desse modo, as coordenadoras pedagógicas da EJA, de modo geral, demonstraram buscar uma aproximação com os jovens e adultos de maneira que consigam estabelecer uma comunicação com os educandos e dar abertura para que eles falem de suas dificuldades em sala de aula. A postura tão persistente dos currículos de ignorar os educandos é enfrentada pela coordenadora a partir de seu esforço de conhecer quem eles são. Para levar ao educador esse conhecimento sensível sobre o educando concreto de forma que haja escuta. A partir de uma questão trazida por algum educando, a coordenadora pedagógica tenta intervir junto aos professores na busca por promover alguma mudança no currículo que facilite a aprendizagem dos jovens e adultos.

A movimentação em torno da realização das atividades de alternância e de culminância de estudos parecem favorecer essa aproximação das coordenadoras com os educandos, além disso, buscam envolver os jovens e adultos na realização de atividades diferentes daquelas que normalmente são realizadas em sala de aula. Segundo Esmeralda,

os alunos gostam desse envolvimento. [...] coloco *Datashow* no pátio, chamo umas duas turmas por vez, para não ficar muito cansativo, e abro esse diálogo com os alunos, [...] dessa proposta com os alunos. “A gente tem propostas para oferecer para vocês. Vocês são adultos. São jovens. [...] Vocês não estão no ensino regular mais. Aqui é uma proposta diferenciada. Nós vamos fazer dessa forma?”. E acho que como eles já estão cansados, muitos já estão cansados, massacrados lá pela rotina do ensino regular, acabam reagindo e dão conta de fazer. Tenho registros [...] na escola [...] maravilhosos de trabalhos feitos pelos alunos, de envolvimento, de relatos. Porque sempre procuro guardar alguma coisa do que foi feito. [...] o chamado portfólio [...].

A tentativa e a persistência por outros currículos, aparecem nas falas das coordenadoras. Para a coordenadora Conceição, a permanência dos educandos na escola é um fator extremamente importante e deve mobilizar esforços de modificação do currículo escolar da EJA,

para mim, o que conta é que os alunos estejam bem na escola, que os professores tenham tranquilidade para entrar na sala e fazer o trabalho deles. Se a gente precisar mudar o currículo 200 vezes, reorganizar planejamento “olha coordenadora, meu planejamento está aqui”, mas “o menino está conseguindo ficar na sala? Está participando?” “Nossa, olha, está se relacionando melhor comigo”. Ou então o professor chega assim “coordenadora, olha, queria falar com você. O Fulano estava conversando comigo, está vivendo uma situação de família muito difícil. Será que a gente pode ajudar?” Então a gente vai se ajudando. E para mim, trabalho em escola é isso. A gente vai se ajudando. A gente sabe tudo? Tem fórmula? Tem nada. Muitas horas nada do que você aprendeu ou do que você leu em lugar nenhum te ajuda. Uma turma funciona, com um menino funciona, com outro não funciona. A gente tem que estar se reinventando. E se reinventar o tempo todo te mantém viva, te mantém ativa, te mostra “eu não sei [...] nada, mas nós vamos encontrar um caminho”.

Assim, as coordenadoras pedagógicas criam estratégias e ações de resistência ao buscarem: viabilizar o trabalho com os temas em acordo com a Proposta Curricular da EJA; conquistar a adesão dos professores, o reconhecimento de seu trabalho através do deslocamento do núcleo duro do conteúdo que muitos professores têm receio e dificuldade de problematizar; e garantir que os educandos permaneçam na escola, que se sintam valorizados e acolhidos, que sejam esfaceladas suas leituras de mundo fatalistas e as autoimagens que têm

de si. Dessa maneira, entre brechas e alternativas, as coordenadoras pedagógicas da EJA vão criando meios para interagir com os professores, as professoras, os educandos e as educandas e contribuir para a construção de um currículo mais aproximado às especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

6 CONCLUSÃO

Na esperança, o homem
Da cabeceira do rio, as águas viajantes
não desistem do percurso.
Sonham.

A seca explode no leito vazio
e a pele enrugada da terra seca e
sonha.

O barco espera.
O sábio contemplativo aguarda.
O homem, ao peso de qualquer lenho,
Não se curva.
Sonha.

Sonha e faz
com o suor de seu rosto
com a água de seus olhos,
com a fluidez de sua alma,
cospe e cospe no solo
amolecendo a pedra bruta.

Faz e sonha.

E no outro dia, no amanhã de muitos
outros dias, a vida ressurgente fértil,
úmida,
alimentada pelo seu hálito.

E que venham todas as secas,
o homem esperançoso
há de vencer.

(EVARISTO, Conceição⁴⁹; 2017, p. 56-57)

Trazer aspectos que forjam minha profissionalidade é uma maneira de dizer de onde falo e em que posição me situo no mundo. É a posição de uma mulher que desde muito jovem aprendeu que a vida se faz na luta. Que se encontra, como aprendente de Paulo Freire e pesquisadora, obstinada a refletir e agir com a classe trabalhadora à qual integra pela luta por direitos básicos para uma vida digna, dentre os quais encontra-se a educação libertadora.

⁴⁹ Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte no ano de 1946. Em 1973 foi para o Rio de Janeiro em busca de emprego como professora. Graduiu-se em Letras pela UFRJ, é mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e doutora em Literatura Comparada pela UFF. Iniciou seus escritos nos Cadernos negros e hoje acumula várias publicações de suas escrituras que expressam a luta e a resistência das mulheres negras.

Por isso essa pesquisa, embora parta do necessário olhar sobre a dura realidade do mundo, do modo de vida instituído pelo capitalismo e por sua “máquina de moer gente”, segue em busca das resistências possíveis produzidas pelas educadoras mesmo diante de contexto tão desafiador. São educadoras que demonstram um olhar humano sobre seus educandos, que buscam compreender suas dores e necessidades e integrá-las à prática educativa. E nesse movimento conseguem mudar ainda que minimamente as práticas escolares, o olhar sobre os educandos e sua educação. É olhando para essa realidade e todas as contradições que a cercam que, diante dos feitos possíveis, acredita na construção do inédito viável de uma educação que problematize a realidade e construa um mundo menos feio.

O esforço empreendido na pesquisa foi buscar a compreensão da mediação curricular da Educação de Jovens e Adultos realizada pela coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Dessa maneira, busquei evidenciar os pressupostos da teoria crítica de currículo assumida na pesquisa, bem como a compreensão de mediação que foi adotada. Além disso, os condicionantes da prática educativa de mediação curricular foram desvelados a partir do contexto social, econômico e político mais amplo e do contexto educacional e curricular da EJA no nível local. Por último, o foco se manteve sobre o trabalho educativo da coordenadora pedagógica da EJA na rede municipal e sobre a mediação curricular.

Em vários momentos do processo de construção dessa pesquisa, diante da compreensão dos modos como a organização social capitalista conforma a realidade objetiva e nossas subjetividades, me vi andarilhando nos limites do que Freire chama de fatalismo. Todavia, foi a companhia do próprio Freire, que ao longo dessa andarilhagem me lembrou de nossa vocação ontológica, me resgatou dos momentos em que me encontrava na fronteira do imobilismo e me ajudou a retomar o movimento, o andarilhar, às vezes lento e às vezes apressado, pela busca da compreensão do complexo processo de mediação do currículo da educação dos jovens e adultos trabalhadores que a, por vezes, controversa profissional coordenadora pedagógica realiza em seu trabalho educativo.

Controversa porque, como vimos, a história da constituição profissional do trabalhador da educação que hoje chamamos coordenador pedagógico esteve e ainda pode estar envolta nos meios de controle dos processos de ensinar e aprender, isto é, no processo educativo e no trabalho educativo que esse processo implica. A figura do inspetor/supervisor escolar, como o próprio nome indica, surge como forma de regular os processos educacionais, portanto, o projeto societário conforme o modo de organização social dominante. Assim, ao longo do tempo, as orientações para o trabalho da coordenação pedagógica assumiram formas ora mais associadas ao controle dos processos e do trabalho que se realiza na escola, ora mais

relacionadas à ideia de cooperação e apoio aos processos e trabalhos educativos. Daí a importância de compreendermos a historicidade dessa profissão e as implicações envolvidas em seu fazer.

Embora hoje, as orientações para o trabalho do coordenador pedagógico se vinculem à ideia de mediação do projeto político pedagógico, do currículo, do processo de ensino aprendizagem e das relações entre os diferentes agentes escolares, conforme as atribuições descritas na legislação vigente, é importante manter atenção quanto às ideias que subjazem a essas prescrições, a partir da compreensão das relações sociais conformadas pelo capitalismo neoliberal. Dessa maneira, conscientes das relações sociais que produzem a atual organização dos processos e trabalhos educativos, as educadoras e os educadores terão clareza do projeto de sociedade, portanto, do projeto educacional que pretendem defender. Se a opção assumida é a da defesa de uma sociedade mais justa em busca da emancipação e da libertação da classe trabalhadora, o projeto educacional que se deve defender implica a luta pela construção de um currículo crítico para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. Desse modo, deve-se pensar em como contribuir com esse projeto a partir do trabalho educativo que é realizado na escola.

Ainda que os relatos das práticas das coordenadoras pedagógicas da educação dos jovens e adultos trabalhadores não possam ser tomados como retratos do real, extensíveis a todas as escolas que atendem a EJA, muitos determinantes evidenciados pelas educadoras expressam a realidade de outras escolas da rede municipal, “na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema” (PARO, 1992, p. 39).

Amparando-me em Paulo Freire, reconheço que a humanização dos sujeitos sociais exige mudanças nas condições concretas de vida. No entanto, mesmo diante de condições precárias de trabalho, educadores produzem insistência e resistência. Mesmo diante de uma estrutura curricular que conforma os tempos escolares, educadoras produzem formas mais humanas de se relacionar com os educandos, de problematizar a realidade para que os educandos aprofundem seus conhecimentos sobre si, os outros e o mundo. Quando a coordenadora insiste em enfrentar a formação disciplinar do professor centrada em desenhos rígidos de saber e o provoca a ir ao encontro dos educandos; faz isso nos espaços escassos da institucionalidade como as reuniões pedagógicas ou o conselho de classe, mas especialmente nas janelas de tempo, que acabam se configurando como janelas para outras miradas curriculares. Quando percebe que entra no jogo da mediação curricular, quando o educando entra também no jogo da construção do currículo em ação que o professor opera. Quando

reconhece a importância do trabalho presente da direção também no turno em que a EJA acontece e da parceria necessária para a concretização de seu fazer mais pedagógico do que administrativo. Quando busca se qualificar e trazer para o debate coletivo seus novos saberes. Quando percebe quem são aqueles com quem é possível estabelecer parcerias e quando precisa ser mais diretiva e propositiva. Quando diante da impossibilidade de construção dialogada e coletiva, busca recursos didáticos para compartilhar com os professores, quando socializa experiências de colegas valorizando as práticas tão invisibilizadas dos profissionais da educação que acontecem na escola.

Assim, as educadoras produzem, diante dos condicionamentos a que seus trabalhos educativos estão submetidos, outros olhares, outros currículos, outras possibilidades de ensinar e aprender e caminham na direção proposta por Paulo Freire: “Então eu acho que, tudo o que a gente pudesse fazer hoje aos que fazem a escola, no sentido de melhorá-la, de fazê-la menos ruim, da escola pública, a escola pública e livre, aberta realmente às classes trabalhadoras desse país, a gente devia fazer” (FREIRE, 1985, p. 32).

Enquanto denúncia e anúncio, a educação emancipatória de Freire é exigente. Nossa responsabilidade como educadoras e educadores é enorme, à altura das lutas urgentes de nosso tempo. Não quero com isso impor sobre nós mais pressão do que a sociedade capitalista já o faz, mas trata-se de um convite a assumirmos nosso compromisso histórico com os oprimidos e suas lutas. E o que nos cabe como educadores é fortalecermos nossas práticas educativas. É nos conscientizarmos das amarras, dos condicionantes que nos conformam e desumanizam, principalmente as chamadas minorias, sujeitas a todas as formas de exploração e de opressão. É enxergar a necessidade urgente da superação dessas estruturas, e nos munirmos do conhecimento e da prática libertadora e emancipadora no seio das escolas públicas destinadas à classe trabalhadora. E nela fazermos o melhor possível dentro das condições concretas, mantendo-nos na permanente luta pela transformação radical dessas condições e da realidade social no geral. Expressar as contradições do real deve fazer parte da luta por sua transformação. Implicar-se nos espaços coletivos que militam a favor da construção de um mundo mais justo e digno. Desde que as educadoras e os educadores tenham como horizonte a educação libertadora.

Na prática educativa das coordenadoras pedagógicas da EJA, essa luta se situa na mediação do currículo. Na disputa pela construção de um currículo crítico que vise a conscientização e a emancipação dos oprimidos. Um currículo que parta da realidade dos educandos, de seus saberes de experiência feita, e em diálogo com os educadores e os conhecimentos sistematizados, problematize e indague o real. Um currículo que ao buscar

conectar-se com a realidade e as necessidades de seus educandos jovens e adultos, não o faça a partir de uma realidade e necessidades abstratas, de uma diversidade igualmente abstrata. Mas que o faça na concretude das duras existências dos jovens e adultos trabalhadores. Que explore a temática de suas condições precárias de vida e de trabalho e procure desvelar com eles os modos de organização social que produzem essas condições. Que a partir da pesquisa sobre a realidade concreta, a partir dos saberes que os próprios educandos trazem de suas realidades, acrescidos dos conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade que os ajude a compreender a complexidade dessas realidades e o que produz as formas injustas e indignas de suas existências, que o leve a passar da consciência ingênua sobre o mundo à consciência crítica.

É parte desse processo não só valorizar a cultura e as lutas dos oprimidos, dos educandos e suas comunidades, mas elaborar a necessária compreensão dos mecanismos que levam à sua opressão e subjugo social. Para tanto, é preciso dominar a cultura dos opressores, da classe dominante, reconhecer em que medida reproduzimos a ordem opressora ao hospedá-lo em nossas subjetividades para apontar suas contradições, desvelar suas dissimulações do real, e produzir com os oprimidos a síntese necessária ao processo de transformação da sociedade.

Espero que as elaborações produzidas nessa pesquisa possam ser andarilhadas por outras educadoras e que sirvam ao propósito não só de evidenciar a importante prática de mediação do currículo efetuada pela coordenadora pedagógica e os limites que a condicionam, mas também de anunciar as possibilidades que ela detém de valorização de sua própria profissionalidade e de mudança das relações educativas e sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. Naturalmente. *In: Estrela na ponta do dedo*. São Paulo: Edição da autora, 1985.
- _____. Ser pessoa (1). *In: Estrela na ponta do dedo*. São Paulo: Edição da autora, 1985.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.
- _____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- _____. **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- _____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P. e MAIA, C. L. (Orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-203.
- AVILA, Lucia Aparecida de. **Análise da Revista Nova Escola Gestão Escolar: o Projeto Educacional da Fundação Victor Civita**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: http://btdt.ibict.br/vufind/Record/UFJF_149ebca4a7aab15adf82bc4752e0614d. Acesso em: 16 out. 2019.
- BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe. 1, p. 69-86, jun. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000500069&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5, outubro, 1988. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília:

INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em 02 dez. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2000]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, 7 de abril de 2010**. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2008. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2010]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. **Parecer CNE/CBE nº 11, 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2000]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 23, 8 de outubro de 2008**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 30 out. 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015001001439&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. A Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do Fundeb. Trabalho apresentado no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1734_int.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

CASSAB, Mariana. Educação de jovens e adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 13-38, mar.-jun. 2016.

_____. Tornar-se uma educadora de Ciências na EJA: a construção curricular em torno dos desafios de superar uma concepção aulista de docência na modalidade. VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA – ENEBIO, VIII; ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE ENSINO DE BIOLOGIA – EREBIO – NE, VIII; SIMPÓSIO CEARENSE DE ENSINO DE BIOLOGIA – SCEB, II, 2020, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: 2020. Disponível em: <http://www.enebio.com.br/evento-online/poster.php?id=957>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

CORALINA, Cora. Aninha e suas pedras. In: “**Melhores Poemas**”; seleção e apresentação Darcy França Denófrío. 3. ed. São Paulo: Global, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Base de Dados – Municípios MG**. Resultado do Projeto de Pesquisa financiado pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) 2015 com metodologia de triangulação dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/index.php/pesquisa/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

EVARISTO, Conceição. Na esperança, o homem. In: **Poemas da Recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). Educação básica: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015. p. 103-158.

FRANCO, Denise Vieira. Coordenador Pedagógico: identidade em questão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. [recurso eletrônico]

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Amílcar Cabral**: o pedagogo da revolução. Palestra de Paulo Freire no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 8 nov. 1985. Texto gravado e organizado por Laura Maria Coutinho. Brasília: mai. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/am%C3%ADlcar.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- _____. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. [recurso eletrônico]
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. [recurso eletrônico]
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A marca estrutural da sociedade brasileira e a reiteração dos impasses na educação básica. *In*: ANDRADE, Juarez; PAIVA-GUTIERRES, Lauriana; OLIVEIRA, Lorene Figueiredo de. (orgs.) **O Estado Brasileiro e a Educação Básica: os difíceis caminhos da universalização**. Rio de Janeiro: Editora AMCGuedes, 2015.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores (CUT), 2005. p. 19-62. Disponível em: <http://cedoc.cut.org.br/d/sistema/livros/1132/arquivo/educacao-integral-e-sist-de-reconhec-e-certificacao-educac-e-profissional.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: editora scipione, 2004.
- GARCIA-REIS, Andreia Rezende. A concepção de aprendizagem nas propostas curriculares da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 472-496, mai.-ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20011>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua)**: Informativo Educação 2019. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 6.490, de 12 de março de 1984** [revogada]. Dispõe sobre o Quadro do Magistério Municipal da Prefeitura de Juiz de Fora e dá outras providências. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Sistema de Legislação Municipal, [1984]. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000018370>. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Lei nº 7.565, de 21 de julho de 1989**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério da Prefeitura de Juiz de Fora e dá outras providências. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Sistema de Legislação Municipal, [1989]. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000020519>. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Lei nº 8.718, de 31 de agosto de 1995**. Dispõe sobre os novos quadros de cargos, vencimentos e gratificações dos Servidores Públicos Municipais, regidos pelo Estatuto dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Juiz de Fora, de suas Autarquias e Fundações. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Sistema de Legislação Municipal, [1989]. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000022535>. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Lei nº 10.113, de 18 de dezembro de 2001**. Altera as Leis nº 8.710, de 31 de julho de 1995, e 9.212, de 27 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Sistema de Legislação Municipal, [2001]. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023932>. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Sistema de Legislação Municipal, [2017]. Disponível em: https://jflgis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000040766. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. **Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA**. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2010.

_____. **Resolução nº 01, de 26 de outubro de 2005**. Estabelece normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Municipais. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, [2005].

_____. **Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos**. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Gestão Pedagógica: iniciando a conversa...** Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, Departamento de Ações Pedagógicas, mar. 2007a.

_____. **Gestão Pedagógica: continuando a conversa...** Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, Departamento de Ações Pedagógicas, jun-ago. 2007b.

_____. **Boletim da Coordenação Pedagógica**. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, ano 1, n. 1, fev. 2012a.

_____. **Boletim da Coordenação Pedagógica**. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, ano 1, n. 2, jun. 2012b.

_____. **Boletim da Coordenação Pedagógica**. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, ano 1, n. 3, set. 2012c.

_____. **Boletim da Coordenação Pedagógica**. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, ano 1, n. 4, nov. 2012d.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cad. Pesq**, São Paulo (66), ago. 1988, p. 70-74.

MAGALHÃES, Poliana M. M. de S. A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>. Acesso em: 20 out. 2019.

MARTINS, A. S. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. Trabalho apresentado no GT09 – Trabalho e Educação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELO, Adriana Almeida Sales de; MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 23-44.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula de. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 45-74.

MELLO, Paulo E. D. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 80-99, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4591>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007. Acesso em: 20 out. 2019.

NASCIMENTO, A. S. **O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6681>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. (orgs.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 25-51.

_____. Coordenador Pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.4, p. 25-48, out./dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1079>. Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Rodrigo Bellei. **UNESCO e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 39-45, jan./mar. 1992.

RIBEIRO, Alessandro Pinto; GESSINGER, Rosana Maria. Instrumentos de Coletas de Dados em Pesquisas: Questionamentos e Reflexões. *In*: LIMA, Valderez Marina do Rosário; HARRES, João Batista Siqueira; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 93-108.

RIBEIRO, Esmeralda. Ensinamentos. **Cadernos negros 31: poemas afro-brasileiros**. (Org. Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa). São Paulo: Quilombhoje: Editora Anita, 2006. Disponível em: <https://vinteculturaesociedade.wordpress.com/2013/04/24/poesia-esmeralda-ribeiro/>. Acesso em: 15 set. 2020.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da. **A coordenação pedagógica na Rede Municipal de Belo Horizonte: intenções, tensões e contradições**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2019_13.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

ROCHA, Soraia da Silva. **Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254134>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2859/1/000347013-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RUMMERT, S. Educação de Jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.

RUMMERT, S. Educação de Jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. *In*: TIRIBA, L. & CIAVATTA, M. (orgs). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e editora UFF, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SERRA, E. **Trajetórias do currículo de Geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/download/6/4>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SILVA, Ana Carolina Brugger. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1189>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva. Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades. Trabalho apresentado no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4639.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SOBRAL, Cristiane. Não vou mais lavar os pratos. **Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros**. (Org. Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa). São Paulo: Quilombhoje: Editora Anita, 2000. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autoras/24-textos-das-autoras/202-cristiane-sobral-texto-selecionados>. Acesso em: 15 set. 2020.

SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula de; BONATTO, Maria Paula de Oliveira. Determinantes internos das mudanças na formação para o trabalho simples. *In*: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 75-102.

SOUZA, Rubneuzza Leandro de. Prefácio. *In*: SILVA, André Gustavo Ferreira da; CARVALHO, Fernanda da Costa Guimarães (orgs.). **Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido** [livro eletrônico]. (X Colóquio Internacional Paulo Freire; 1). Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2020. p. 7-10.

TAGLIVIANI, Maria Cristina Braga. **A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12002/Tese%20completa%20Maria%20Cristina.pdf?sequence=2>. Acesso em: 9 nov. 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOZETTO, Susana Soares; KAILER, Priscila Gabriele da Luz. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 361-379, jul-dez 2018. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27871>. Acesso em: 16 out. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 211-227, Abril-Junho 2015.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS

- a. Gênero: () feminino () masculino
- b. Idade:
- c. Naturalidade:
- d. Aceita participar de mais uma etapa desta pesquisa? (A) sim (B) não

Em caso afirmativo, preencha as informações abaixo:

- f. Nome:
- g. Escola(s) em que trabalha como coordenadora pedagógica da EJA:
- h. Telefone(s):
- i. E-mail:

Eixo I. FORMAÇÃO

1. Em que instituição de ensino superior você se graduou?

- (A) pública federal
- (B) pública estadual
- (C) privada

2. Tipo de formação

- (A) presencial
- (B) a distância ou semipresencial

3. Qual o ano de início da graduação?

4. Qual o ano de término da graduação?

5. Possui especialização?

- (A) não
- (B) sim

Qual(is)?

6. Possui mestrado?

(A) não

(B) sim

Em quê?

7. Possui doutorado?

(A) não

(B) sim

Em quê?

8. Você tem alguma formação inicial ou continuada em Educação de Jovens e Adultos - EJA?

(A) não

(B) sim

Especifique:

9. Você tem alguma formação inicial ou continuada em coordenação pedagógica ou gestão escolar?

(A) não

(B) sim

Especifique:

Eixo II. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Quantas horas você trabalha por semana?

(A) Até 20 horas semanais.

(B) De 21 a 30 horas semanais.

(C) De 31 a 40 horas semanais.

(D) Mais de 40 horas semanais.

2. Há quanto anos você trabalha como coordenadora pedagógica?

(A) menos de 1 ano;

(B) entre 1 a 5 anos;

(C) entre 5 e 15 anos;

(D) mais de 15 anos

3. Há quanto anos você trabalha como coordenadora pedagógica na EJA?

- (A) menos de 1 ano;
- (B) entre 1 a 5 anos;
- (C) entre 5 e 15 anos;
- (D) mais de 15 anos.

4. Há quanto tempo você trabalha na mesma escola como coordenadora pedagógica da EJA?

- (A) menos de 1 ano;
- (B) entre 1 e 5 anos;
- (C) entre 5 e 15 anos;
- (D) mais de 15 anos.

5. Por que você está trabalhando na EJA?

- (A) identificação com a modalidade
- (B) única opção de contrato
- (C) horário de trabalho melhor para minha necessidade
- (D) outro

6. Qual seu vínculo de trabalho como coordenadora pedagógica na Prefeitura de Juiz de Fora?

- (A) efetivo
- (B) contratado

7. Caso já tenha trabalhado como coordenadora pedagógica no ensino “regular” e na EJA, de qual experiência você gostou/gosta mais?

- (A) “regular”
- (B) EJA

Por quê?

8. Você teve/tem outra experiência de trabalho na educação?

- (A) não
- (B) sim

8.1 Qual?

- (A) professora
- (B) supervisora
- (C) orientadora
- (D) outra

8.2 Por quanto tempo?

- (A) menos de 1 ano;
- (B) entre 1 e 5 anos;
- (C) entre 5 e 15 anos;
- (D) mais de 15 anos.

9. Você teve outra experiência de trabalho na EJA?

- (A) não
- (B) sim

9.1 Qual?

- (A) professora
- (B) supervisora
- (C) orientadora
- (D) outra

9.2 Por quanto tempo?

- (A) menos de 1 ano;
- (B) entre 1 a 5 anos;
- (C) entre 5 e 15 anos;
- (D) mais de 15 anos.

10. Neste cargo de coordenadora pedagógica, você divide seu tempo de trabalho em mais de uma escola de EJA?

- (A) não
- (B) sim

10.1 Você acha que o tempo em que trabalha em cada escola é suficiente para desempenhar suas atribuições?

- (A) sim
- (B) não

10.2 Por quê?

11. Neste cargo de coordenadora pedagógica, você divide seu tempo de trabalho em mais de um turno/modalidade?

(A) não

(B) sim

11.1 Você acha que o tempo em que trabalha em cada turno/modalidade é suficiente para desempenhar suas atribuições?

(A) sim

(B) não

11.2 Por quê?

Eixo III. FUNÇÕES E ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO

1. Quais são suas atribuições como coordenadora pedagógica?

2. A coordenadora pedagógica que trabalha na EJA possui atribuições específicas em virtude da modalidade?

(A) não

(B) sim

Quais?

3. Para você, qual a importância do trabalho da coordenadora pedagógica na EJA?

4. Quais são os desafios em ser coordenadora pedagógica na EJA?

5. O ensino na EJA deve ser diferente do ensino no “regular”?

(A) não

(B) sim

O que deve diferenciá-los?

6. Qual é o seu papel, enquanto coordenadora pedagógica, em relação à construção do currículo da EJA?

7. Quais critérios orientam a escolha dos conhecimentos/conteúdos que são ensinados na EJA?

8. Quais conhecimentos/conteúdos são indispensáveis no ensino na EJA e por quê?
9. Você percebe existir relação entre o seu trabalho como coordenadora pedagógica e o planejamento e a execução da aula pelo professor nas turmas da EJA?
- (A) não
- (B) sim
- Quais?
10. No tocante ao conteúdo e à metodologia de ensino, quais são suas fontes (materiais pedagógicos e/ou didáticos) para auxiliar os professores da EJA em seu trabalho?

Eixo IV. PROPOSTA CURRICULAR DA EJA

1. Você conhece a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Juiz de Fora?
- (A) não
- (B) sim
- 1.1 Destaque aspectos da proposta curricular da EJA que considera positivos.
- 1.2 Destaque aspectos da proposta curricular da EJA que considera negativos.
2. O currículo da EJA da escola em que trabalha baseia-se na Proposta Curricular da EJA da rede municipal?
- (A) sim
- Em quais aspectos?
- (B) parcialmente
- Em quais aspectos?
- (C) não
- Por quê?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo 1 – FORMAÇÃO

1. Quando e onde você se formou?
 - 1.1. Quais são as contribuições e os limites da sua formação na graduação para o seu exercício profissional como coordenadora pedagógica?
2. Na graduação, você teve alguma disciplina ou outra experiência formativa centrada no debate sobre a Educação de Jovens e Adultos?
 - 2.1. Em caso afirmativo, no que esse debate contribui com a sua prática na escola?
3. Você se recorda de ter realizado alguma disciplina ou discussão sobre currículo na graduação?
 - 3.1. Em que essa discussão contribui com seu trabalho na escola?
4. Você possui algum curso de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado? Qual(is)?
 - 4.1. De que maneira essa formação afetou sua prática como coordenadora pedagógica na EJA?
5. Você fez ou faz alguma formação continuada sobre a EJA?
 - 5.1. Qual(is)?
 - 5.2. De que maneira esta formação ajuda em sua prática como coordenadora pedagógica da EJA?
6. Você participa(ou) de reuniões específicas para a coordenação pedagógica da EJA na Secretaria de Educação?
 - 6.1. Em que medida essas reuniões afetam sua prática como coordenadora pedagógica da EJA? Comente uma situação concreta de seu cotidiano na escola junto aos professores.

Eixo 2 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo você é coordenadora pedagógica?
2. Como foi o início de seu trabalho como coordenadora pedagógica?
 - 2.1. Como você vê a coordenadora pedagógica que se tornou hoje em relação à coordenadora pedagógica do início?
3. Em quantas escolas já trabalhou como coordenadora pedagógica?
4. Em quantas escolas que atendem a EJA já trabalhou?

5. Qual é o seu vínculo de trabalho com a Prefeitura de Juiz de Fora neste cargo?
6. Para você, quais são as funções da coordenadora pedagógica?
7. E as funções da coordenadora pedagógica da EJA? Você vê diferença(s)?
 - 7.1. Qual delas você acha mais importante? Por quê?
 - 7.2. Com qual(is) você ocupa mais seu tempo na escola?
8. Relate um dia dentro de sua rotina de trabalho na escola do início ao fim do dia.
9. Quais fatores influenciam seu trabalho como coordenadora pedagógica na EJA?
Deixar em aberto para a entrevistada mencionar um elenco mais alargado de fatores, tais como:
 - i. Formação*
 - ii. Experiência*
 - iii. Regime e jornada de trabalho*
 - iv. Estrutura física e administrativa da escola*
 - v. Recursos disponíveis*
 - vi. Relação com a direção*
 - vii. Relação com os docentes*
 - viii Relação com os educandos*
10. O que você acha que facilita/favorece o seu trabalho como coordenadora pedagógica na EJA?
11. Quais são os maiores desafios enfrentados por você enquanto coordenadora pedagógica da EJA?

Eixo 3 – MEDIAÇÃO DO CURRÍCULO

1. Para você qual é a função da escola?
2. E a função da escola na EJA? Difere em relação ao ensino “regular”?
3. Quem são os educandos e as educandas da EJA em sua escola? (Qual o perfil destes alunos?)
4. Quem são as professoras e os professores da EJA? (Qual o perfil dessas professoras e professores?)
5. Como você caracteriza a relação estabelecida entre alunos e professores da EJA?
 - 5.1. Como essa questão afeta o trabalho de coordenação pedagógica que você desenvolve?
6. Para você, o que é currículo?
7. Como o tema currículo da EJA é trabalhado na escola?

- 7.1. Em quais momentos do ano?
- 7.2. Quem participa?
- 7.3. Quais aspectos são mais abordados?
8. São acordados, no coletivo, parâmetros para o trabalho dos professores da EJA? Ou cada professor/professora constrói individualmente seu currículo?
- Deixar em aberto para a entrevistada mencionar um elenco mais alargado de fatores, tais como:*
- i. Formação*
 - ii. Experiência*
 - iii. Regime e jornada de trabalho*
 - iv. Estrutura física e administrativa da escola*
 - v. Recursos disponíveis*
 - vi. Relação com a direção*
 - vii. Relação com os docentes*
 - viii. Relação com os educandos*
9. Como é feita a seleção dos conteúdos (conhecimentos) que compõem o currículo da EJA?
- 9.1.1. Quem faz esta seleção? Esta seleção é feita coletivamente? Em que medida você participa dessa seleção?
 - 9.1.2. Quais critérios orientam a seleção dos conhecimentos selecionados na EJA?
 - 9.1.3. Quais materiais didático-pedagógicos e outros norteiam esta seleção?
10. Que diferenças o currículo da EJA apresenta em relação ao currículo do ensino “regular”?
11. Quais são as metodologias de ensino utilizadas pelos professores e professoras na EJA?
- 11.1. Você participa das escolhas metodológicas dos professores e professoras?
12. Quais materiais/recursos didático-pedagógicos os professores e as professoras da EJA utilizam em suas aulas?
13. Como são elaboradas as atividades avaliativas para os educandos e as educandas da EJA?
- 13.1. Como se dá sua participação nas avaliações?
 - 13.2. Você conversa com os professores e as professoras sobre o resultado das avaliações?

- 13.2.1. Quais são as estratégias de trabalho pedagógico, efetuadas por você e os professores para os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem?
14. Quais relações você entende existir entre o seu trabalho na coordenação pedagógica e o trabalho de construção curricular realizado pelos professores da EJA?
15. Quais aspectos você considera que afetam o processo de construção do currículo da EJA?
16. Quais são os desafios enfrentados no trabalho de mediar o currículo da EJA junto aos professores e às professoras?
17. Quais são as estratégias criadas para enfrentar estes desafios?
18. Você percebe mudanças no currículo da EJA desde quando começou seu trabalho na escola até o momento atual? Quais?

Eixo 4 – PROPOSTA CURRICULAR DA EJA

1. Você conhece a Proposta Curricular da EJA?
 - 1.1. Em caso afirmativo, o que você destaca no documento?
2. Os professores e as professoras da EJA de sua escola conhecem esta Proposta?
3. Você percebe práticas pedagógicas orientadas pela Proposta Curricular nas turmas de EJA de sua escola?
4. São ou foram realizados momentos de reflexão e estudo sobre esta Proposta em sua escola?
 - 4.1. Quando?
 - 4.2. De que maneira?
 - 4.3. Quais aspectos da Proposta você procura trabalhar com os professores e professoras da EJA?
5. A Proposta Curricular da EJA defende práticas pedagógicas pautadas na participação, no diálogo, na colaboração, na cooperação e na coletividade. Esses aspectos da Proposta aparecem nas práticas de sala de aula? De que maneira?
6. A Proposta orienta que os conteúdos e o tema – escolhido com base no eixo temático do semestre (*cidadania e meio ambiente* ou *cidadania e cidade/sociedade* ou *cidadania e cultura* ou *cidadania e trabalho*) – seja desenvolvido interdisciplinarmente, por meio de projetos ou outra organização. Essa orientação aparece nas práticas de sala de aula?
 - 6.1. Quais são as possibilidades e limites de sua realização na escola?

7. De que maneira a realidade e as necessidades dos alunos da EJA são consideradas no planejamento e realização das aulas? Se possível mencione um exemplo concreto.
 8. Questões relacionadas ao trabalho são abordadas com os educandos e as educandas? De que forma?
 9. Sua escola realiza as atividades de Alternância de Estudos e Culminância de Estudos?
 - 9.1. Como estas atividades são planejadas e realizadas?
 - 9.2. Por quem?
 - 9.3. Descreva sua participação no planejamento e realização destas atividades.
- Você gostaria de fazer algum comentário, acrescentar mais alguma questão?