

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

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

Criando laços e recriando histórias – Tempos de Aprender: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2020

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz.

Criando laços e recriando histórias – Tempos de Aprender: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração Linguagem, cultura e saberes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2020

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

Carvalho Brandt da Luz, Maria da Conceição.

Criando laços e recriando histórias - Tempos de Aprender: O papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas Escolas Municipais de Juiz de Fora / Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz. -- 2020.

160 p. : il.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Correção de fluxo. 3. Currículo. 4. Tempos de Aprender. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

CRIANDO LAÇOS E RECRIANDO HISTÓRIAS – TEMPOS DE APRENDER: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas Escolas Municipais de Juiz de Fora”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em 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 17 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Dr^a Mariana Cassab Torres – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr^a Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr^a Sandra Fernandes Leite
Universidade Estadual de Campinas



Dr^a Maria Leopoldina Pereira
Centro Universitário do Sudeste Mineiro (UNICSUM)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação para os meus pais Hélio (*in memoriam*) e Dalva, para o meu Bem (Vanderli) e para as minhas meninas Sheily e Anna Livia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos amigos espirituais por me fortalecer e conduzir nesta jornada terrena até a esta nova conquista. Sei que com ela vem novas responsabilidades e novos desafios.

Aos meus pais, por cuidarem, lutarem e se dedicarem a mim. Nunca deixando-me desistir frente às dificuldades que a vida nos impôs.

Ao meu marido e companheiro de jornada Vanderli e às minhas filhas Sheily e Anna Livia pelo apoio incondicional, pelas noites mal dormidas, pelos lanches levados a mesa para que eu pudesse estudar, por entenderem minhas ausências...

À minha companheira nesta louca jornada Carla do Carmo. Como temos histórias, não é amiga? Só nós sabemos o quanto estudamos, fizemos provas, entrevistas, viagens longas... enfim, muito obrigada!

À minha fadinha Queila Adriana de Alcântara por ler incansavelmente todos os meus textos. Desde a primeira letra do pré-projeto até o ponto final da minha dissertação. Você é uma pessoa muito especial e estará sempre em meus pensamentos.

À minha Orientadora Mariana Cassab Torres por ter me apoiado e incentivado a trilhar os caminhos da pesquisa acadêmica com muita dedicação, seriedade, competência e principalmente, reconhecendo meus limites e potencialidades.

Às amigas de vários momentos e agora professoras da minha banca Mylene Cristina Santiago e Sandra Fernandes Leite. Obrigada por aceitarem participar deste período importante em minha vida, contribuindo para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Às amigas e coordenadoras pedagógicas que com as suas narrativas trouxeram uma linda e essencial colaboração na construção desta pesquisa. Obrigada, pelos momentos alegres, chorosos e de muito aprendizado. Vocês estarão para sempre em meu coração.

Aos amigos e colegas da Secretaria de Educação pelo apoio, carinho, incentivo e ajuda nos diversos momentos desta escrita.

A todos (as) que em algum momento cruzaram o meu caminho e me apoiaram.

Às amigas do GRUPPEEJA por esses dois anos de parceria; pelas trocas de experiências; pelos estudos; pelas viagens; risadas; choro e principalmente, por me ajudarem a enxergar o mundo de outra forma. Meninas, nós vamos dominar o mundo!!!

“ — *Eu sou porque nós somos!*”

Marielle Franco.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de inúmeras inquietações a respeito do papel da coordenação pedagógica no trabalho escolar. A opção em destacar este profissional não é algo aleatório. É um reconhecimento de sua importância no processo de definição de saberes e práticas colocados em ação na escola e também como um educador coparticipe da fabricação curricular, que é provocado a atuar como um educador popular. Como pano de fundo, encontramos o Projeto de Correção de Fluxo Tempos de Aprender da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, implementado nas escolas do município em 2015. Configura-se como uma política pública que busca garantir o direito de aprendizagem de jovens periféricos que, por algum motivo, tiveram sua trajetória educacional cerceada. Partindo desse cenário, discutiremos o processo de construção curricular, entendo-o como um campo de constantes disputas, por isso, não está pronto e nem é estático. Pode sim, ser entendido como uma seleção com características, organizações e critérios próprios, construído historicamente. Essas discussões foram pautadas em autores como Sacristán (2000), Arroyo (2008), Paulo Freire (1996), Antônio Nóvoa (1992), Goodson (2009) e outros que discutem o currículo a partir da teoria crítica do currículo. Utilizamos como metodologia de pesquisa a história de vida, método qualitativo que permite compreender fenômenos sociais através de relatos de experiência. Desta forma, chegamos à conclusão que mesmo enfrentando desafios, resistências e limites, as coordenadoras entrevistadas, conseguem desenvolver o seu papel pois, além de buscarem desenvolver um trabalho de formação continuada para os educadores que atuam na escola; darem um suporte administrativo para a equipe diretiva, conseguem coordenar um trabalho pedagógico de forma a desenvolver uma proposta curricular junto com os diferentes atores escolares.

Palavras chaves: Coordenação Pedagógica. Correção de fluxo. Currículo. Tempos de Aprender.

ABSTRACT

The present work is a result of several concerns towards the role of the pedagogical coordination in the school environment. The choice in highlighting this professional is not something random. It is a recognition of its importance in the knowledge-and-practicedefinition process put in action in school and also as a curricular co-maker educator, which is provoked to act as a popular educator. As background, we find the Project Times of learning Flow Correction (Projeto de Correção de Fluxo Tempos de Aprender) in the educational municipal system of Juiz de Fora, implemented in the municipal schools in 2015. It is set as a public policy that seeks to guarantee of the outskirts youth the learning right which, for some reason, had their educational path curbed. From this scenery, we will debate the curricular making process, understanding it as a constant dispute field, therefore, it is neither ready nor static. It sure can be understood as a selection with its own characteristics, organizations and criterias, historically built. These debates were based on authors such as Sacristán (2000), Arroyo (2010), Paulo Freire (1996), Antônio Nóvoa (1992), Goodson (2009) and others that deal with curriculum from a critical theory perspective. We used the history of life as methodology, a qualitative method that allows us to understand social phenomena through experiences reports. We intend to, through the history of life of the pedagogical coordinators, understand the curricular making process of the Project Times of Learning Flow Correction. Therefore, we reach the conclusion that even facing challenges, resistance and limits, the interviewed coordinators can develop their role because in addition to seek to develop a continuous training work for the educators who work in the field; provide administrative support to the management personnel, they can coordinate a pedagogical work in order to develop a curricular proposal along with the different school actors.

Kew-words: Pedagogical coordination; Flow correction; Curriculum; Times of learning.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES:

Figura 1 –	Subsistemas curricular proposto por Sacristán.....	23
Figura 2 –	Dados do IBGE sobre a questão racial no Brasil.....	49
Figura 3 –	Ocupações de trabalho por cor/raça no Brasil – 2017.....	50
Figura 4 –	Taxa de rendimento da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – 2018.....	62
Figura 5 –	Taxa de rendimento escolar – Escola zona sudeste – 2018.....	67
Figura 6 –	Distorção idade-série – Escola zona sudeste – 2007 a 2018.....	67
Figura 7 –	Taxa de rendimento escolar – Escola zona norte – 2018.....	68
Figura 8 –	Distorção idade-série – Escola zona norte – 2007-2018.....	69
Figura 9 –	Taxa de distorção idade-série na rede pública por série e por sexo do Ensino Fundamental 2018.....	73
Figura 10 –	Dados acerca da distorção idade-série em Minas Gerais (%)	73
Figura 11 –	Dados de distorção idade-série municipal de 2017 (%).....	74
Figura 12 –	Taxas de Rendimento Escolar no Brasil 2014- 2018.....	74
Figura 13 –	Mapa de distorção idade-série – Brasil – 2018.....	75
Figura 14 –	Escolas participantes do Projeto Tempos de Aprender – 2015.....	80
Gráfico 1 –	Oscilação temporal do Projeto Tempos de Aprender – 2015 a 2020.....	85
Figura 15 –	Percentual de acertos por descritores – Língua portuguesa – avaliação diagnóstica 2019.....	86
Figura 16 –	Percentual de acertos por descritores – Matemática – avaliação diagnóstica – 2019.....	91
Figura 17 –	Percentual por níveis – Produção de texto – avaliação diagnóstica - 2019.....	92
Figura 18 –	Percentual de acertos por níveis – Produção de Texto – Avaliação Diagnóstica /2019.....	93
Figura 19 –	Conteúdos propostos para o TA 8º/9º anos – 1º período letivo de 2015....	123
Figura 20 –	Projeto para as turmas do Tempos de Aprender – 2016.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Círculos de Alfabetização e Cultura
CES	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
COMAPE	Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.	Escola Municipal
GEB	Gerência de Educação Básica
GRUPPEJA	Grupo de pesquisa, Práticas e Estudos da EJA
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGS	Organização não governamental
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RJ	Rio de Janeiro
RE	Rede Estadual
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDEAE	Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar
SE	Secretaria de Educação de Juiz de Fora

SEJA	Supervisão da Educação de Jovens e Adultos
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Projeto de Correção de Fluxo Tempos de Aprender
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA: ENTRE REPRODUÇÕES E RESISTÊNCIAS – COMO AFIRMAR O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO?.....	18
2.1	O CURRÍCULO COMO INTERSEÇÃO DE PRÁTICAS: ALINHAMENTOS E CONFRONTOS.....	19
3	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO DE VIDA QUE SE ENTRELAÇA COM O PROJETO TEMPOS DE APRENDER.....	32
3.1	A HISTÓRIA DE VIDA COMO CONDUTORA DO PROCESSO DE PESQUISA.....	32
3.2	UM POUCO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO.....	37
4	AS ESCRITAS DO PROJETO TEMPOS DE APRENDER: A POLÍTICA E O TRABALHO CURRICULAR DAS COORDENADORAS.....	59
4.1	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA E AS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE ATENDEM AO PROJETO TEMPOS DE APRENDER.....	59
4.2	EM FOCO: O TEMPOS DE APRENDER.....	71
4.3	PROJETO TEMPOS DE APRENDER: UMA TRAJETÓRIA QUE SE APROXIMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	94
4.4	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU TRABALHO NO TEMPOS DE APRENDER: UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR?.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas.....	148
	ANEXO A - Lei Municipal nº 10.113/2001.....	152
	ANEXO B - Lei Municipal 12.249/2011.....	156
	ANEXO C - Lei Municipal 12348/2011.....	158

1 INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização no Brasil ampliou a possibilidade de acesso à escola pública os alunos (as) das classes populares que, historicamente enfrentam uma série de impeditivos para terem seu direito à educação garantido. A presença cada vez mais ampliada de camadas diversas da população brasileira na escola tenciona constantemente o debate acerca das finalidades sociais, políticas e educacionais dessa importante instituição.

No entanto, para que este direito seja reconhecido e garantido, um movimento exigente é sua impressão na letra da lei. A lei deve orientar a produção de políticas que garantam equidade entre os sujeitos sociais com o objetivo de diminuir as diferenças sociais e as discriminações. Por isso, não podemos deixar de compreender que a elaboração de leis e políticas públicas educacionais são frutos de lutas sociais e refletem o desenvolvimento ou não de um país. Segundo CURY (2002, p. 249), “[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para intervir no domínio das desigualdades.

Defender o direito ao acesso à educação significa defender o desenvolvimento pleno dos sujeitos sociais no exercício efetivo de sua cidadania e no compromisso com a transformação da sociedade.

Para que a escola cumpra essa função social, espera-se que o governo elabore políticas públicas e que estas possam ter uma efetiva ligação com as demandas e a realidade social. Ao se pensarem uma política pública educacional (em qualquer esfera governamental), faz-se necessário, também, projetar possíveis reflexos e impactos que terão nas instituições escolares e na própria sociedade.

O currículo sendo o processo que organiza a ação educativa, não deve apenas considerar como conhecimentos válidos só aqueles que são socialmente aceitos ou ditos científicos, mas também, reconhecer os conhecimentos que são produzidos por educandos (as) e por professores (as). Esses conhecimentos influenciam e são influenciados pelo planejamento curricular.

Ao elaborá-lo, devem-se compreender os conflitos e as disputas que se dão nesse campo. Esses conflitos são ainda mais visíveis na construção curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por que não dizer que também são explícitos nos currículos destinados às turmas de correção de fluxo, pois essa elaboração acabam esbarrando em duas

questões importantes: primeiro, a divisão entre os currículos prescritos e os currículos direcionados para o mercado de trabalho e em segundo lugar, a questão do tempo escolar que acaba por limitar, muitas vezes, a escolha curricular do (a) docente.

Tais discussões acontecem há vários anos. PAULO FREIRE (1921-1997), já vinha pontuando que a educação popular não deveria ter viés tecnicista e mercantilista, mas sim, uma prática pedagógica que pudesse contemplar as reais necessidades desses educandos (as). Sua proposta de educação emancipadora traz uma nova visão e proposta curricular ligada a uma proposta social.

Segundo ele, a escola não é apenas local de transmissão de uma cultura pronta, mas um lugar de lutas e possibilidades. Ou seja:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar são ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, pág. 12).

Nesta perspectiva, em 2014, após levantamentos realizados pelo COMAPE¹(Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico) da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SE), foi implementado um programa de correção de fluxo escolar, como forma de corrigir o índice de distorção idade série no município. Essa política foi colocada em prática com diretrizes e orientações divulgadas em 2015 e 2016 respectivamente.

Dentre as formas buscadas pela Secretaria de Educação para darem apoio aos desafios encontrados neste projeto, foi organizado um curso de formação denominado Tempos de Aprender e Ensinar, que começou a ser ministrado no início de 2015. Ele foi oferecido aos profissionais que trabalhavam no projeto de correção de fluxo, e desde então, tenho convivido com relatos de professores (as) e coordenadores que precisam criar alternativas pedagógicas para essas turmas.

Todas as discussões ocorridas no grupo de formação colocaram em evidência alguns dos interesses e preocupações que marcam minha trajetória há muitos anos, como por exemplo: a prática escolar, a construção curricular, a aprendizagem dos alunos e principalmente, o papel da coordenação pedagógica dentro destes contextos. No conjunto, dão sentido pessoal ao interesse de pesquisa que esse trabalho se ocupa. As tramas de minha

¹Grupo de coordenadores pedagógicos que tinha como uma de suas atribuições propor estratégias para a construção de novas práticas pedagógicas contribuindo para a processo de ensino.

vida pessoal e profissional agora se entrelaçam a um fazer científico e a uma escrita acadêmica voltada a investigar: Como se dá o processo de construção curricular realizado pelas Coordenadoras Pedagógicas que atendem as turmas do Projeto de Correção de Fluxo – Tempos de Aprender (TA) da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora?

A opção em destacar nesta pesquisa a figura do coordenador pedagógico não é algo aleatório. Esta escolha parte da minha própria trajetória nesta frente de trabalho e das minhas inquietações acerca do papel desempenhado por mim nas questões pertinentes à construção curricular das etapas escolares em minha responsabilidade. Perante este fato e, também por desempenhar diversas funções que acabavam por sobrepor sua ação de dinamizar as questões curriculares, pedagógicas e formativas para a capacitação dos professores (as), reconheço a importância deste profissional no processo de definição de saberes e práticas que serão postas em ação na escola.

Por isso, nessa pesquisa, o coordenador pedagógico é concebido como um educador coparticipe da fabricação curricular, que ao participar do projeto Tempos de Aprender é provocado a atuar como um educador (a) popular.

Para responder o questionamento da pesquisa, nos embasamos em autores da perspectiva crítica que traz para o campo educacional, discussões que buscam relacionar as práticas educacionais e culturais à luta pela justiça social e econômica numa sociedade democrática. Buscam, ainda, ampliar as compreensões críticas e práticas emancipadoras para a superação de relações de dominação e opressão, auxiliando desta forma, professores e alunos a tornarem-se sujeitos questionadores e reflexivos.

Ao elaborar um currículo escolar, devem-se compreender os conflitos e as disputas que se dão nesse campo. Esses conflitos são ainda mais visíveis na construção curricular para modalidades de ensino e projetos que atendem aqueles educandos (as) que produzem trajetórias escolares não lineares, que ofendem as lógicas de progressão no curso da escolarização do ensino dito regular. São os (as) alunos (as) da EJA, dos projetos de correção de fluxo, os quilombolas e indígenas.

Indo mais além e procurando delimitar alguns aspectos que definem o projeto Tempos de Aprender, percebemos que a repetência, o abandono e a evasão escolar são questões recorrentes na educação brasileira e, junto ao problema da distorção idade-série, pode ser considerado um dos grandes desafios do Sistema Escolar Brasileiro.

Tal afirmação é comprovada na fala de MIGUEL ARROYO (2000, p. 33) ao dizer que:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo.

Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. [...]. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias[...].

Acreditamos que essa pesquisa trará importantes contribuições, pois pretendemos trazer à luz a construção curricular norteada por uma prática pedagógica que busca (ou deveria buscar) auxiliar a aprendizagem dos (as) alunos (as) que, durante muito tempo, foram sendo excluídos, por vários motivos do ambiente escolar.

A consulta realizada a produções acadêmicas interessadas em investigar o currículo, testemunha também a relevância da pesquisa proposta. Encontramos várias que discute a retenção, a evasão, a distorção idade-série e até as atividades da coordenação, como por exemplo: organização das atividades pedagógicas da escola; responsabilidade pela formação continuada; limites e entraves da ação pedagógica na escola frente às questões administrativas etc. Porém, nenhuma discute o currículo e o papel da coordenação pedagógica dentro de um projeto específico de correção de fluxo escolar em um sistema de ensino, como no caso das escolas municipais de Juiz de Fora/MG

Como estruturação do presente trabalho, proponho na seção a seguir, trazer algumas discussões teóricas do campo do currículo, entendendo este como resultado de seleções de conteúdos, práticas de ensino e métodos que envolvem interesses econômicos e sociais, em uma constante luta de interesses e poder. Para tal iremos nos apoiar em autores como Miguel Arroyo, Sacristán e Nóvoa no claro interesse de estabelecer diálogos entre autores do campo da Educação Popular, como Paulo Freire.

No segundo capítulo, é feita a abordagem das questões metodológicas da pesquisa. Utilizamos para isso a História de Vida. Com entrevistas de vida semiestruturadas procuramos produzir conhecimento de caráter autobiográfico acerca das trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa afim de compreender e qualificar as escolhas realizadas pela coordenação pedagógica atuante no projeto Tempos de Aprender.

No terceiro e último capítulo, intitulado Conhecendo o Projeto Tempos de Aprender, abordamos alguns aspectos que norteiam e definem o projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender. Projeto em vigor desde 2015, com o objetivo de corrigir os altos índices de distorção idade-série, principalmente nos anos finais, apresentados pelas escolas municipais de Juiz de Fora. Nesse mesmo capítulo, faremos uma breve contextualização da Rede Municipal bem como das escolas que participam do projeto, entendendo que esta abordagem nos dará subsídios para a compreensão do processo de construção dessa política pública.

Nessa mesma seção, discutimos ainda questões norteadoras da Educação de Jovens e

Adultos, elencando a teoria com as falas das coordenadoras entrevistadas. Nesta dinâmica, entendemos que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é um segmento que vem sendo deixada de lado há vários anos e que por isso, é possível traçar muitos paralelos entre ela e a política de correção de fluxo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Tempos de Aprender.

Por fim, abordamos também, quem são os atores sociais da Educação Popular. Falar desses sujeitos, a meu ver, é falar do (a) professor (a), do (a) aluno (a) e também, do coordenador pedagógico que compõe a EJA e as turmas de correção de fluxo. Todos esses atores são pontos chaves, junto com o currículo do processo educativo.

Pensarmos na construção curricular e no papel da coordenação nessa elaboração principalmente no Projeto de correção de fluxo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, foco dessa pesquisa, estaremos procurando entender o ensino como uma prática política e uma educação crítica que entende o direito à aprendizagem de alunos (s) da classe trabalhadora, possibilitando ainda, a emancipação e transformação desses indivíduos e conseqüentemente de toda a sociedade.

Nesse sentido, questionar as construções curriculares no “Tempos de aprender”, envolve problematizar as eleições em termos de conhecimentos e práticas realizadas, mas também investigar as organizações dos tempos e espaços escolares. Assim, nossa pesquisa se empenha em produzir escuta e conhecimento acerca de como as orientadoras inventam formas próprias e singulares de atuação em uma estrutura que reforça a desigualdade e as injustiças. Entre a reprodução e a resistência, como se dá a mediação da produção curricular realizada pela orientação pedagógica no contexto do Tempos de Aprender?

2 O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA: ENTRE REPRODUÇÕES E RESISTÊNCIAS, COMO AFIRMAR O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO?

O projeto Tempos de Aprender se configura como uma política pública produzida pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora que visa enfrentar um cenário de fluxo escolar marcado pela retenção, evasão e, conseqüentemente, não cumprimento da escolarização das crianças em jovens na idade esperada. Segundo dados do IBGE (2018) 69,3% de jovens entre 15 a 17 anos frequentam ou terminaram o ensino médio. No entanto, 30,7% apresentam atraso escolar ou não frequentam a escola. Sendo que, esse dado reflete a situação de jovens homens pretos ou pardos. Em suma, essa é uma realidade que permeia a educação brasileira desde a sua suposta universalização e precisa ser analisada nos marcos de nossa sociedade extremamente excludente e estruturada nas desigualdades econômicas, sociais, culturais e raciais.

No intuito de enfrentar esses processos de repetência, evasão e distorção idade série, políticas públicas são formuladas, a partir da década de 1990, nos marcos de um ideário neoliberal, o que significa, entre outros fatores, considerar as diversas e diferentes influências advindas de organizações internacionais e privadas. Segundo LIBÂNEO (2016), tais interferências torna o papel da instituição escolar um lugar esvaziado e até mesmo nulo na formulação das políticas.

Todavia, a partir das formulações do campo das teorias críticas do currículo, procuramos focalizar no âmbito dessa pesquisa o lugar da resistência e da contradição que nos permitem entender a construção de políticas públicas curriculares marcada por constantes disputas e tensões sociais e educacionais manifestas desde o processo de produção dos currículos prescritos até a formulação dos currículos em ação protagonizada pelos (as) educadores (as).

Pautada em autores como SACRISTÁN (2000) E ARROYO (2011), discutimos questões em torno do campo do currículo, entendendo que este é marcado por disputas sociais e, por isso, traz consigo ideologias da classe dominante.

Dentro desta perspectiva, o currículo pode ser visto como uma seleção de teorias e crenças construídas historicamente. É uma práxis que exerce função socializadora nas escolas.

Portanto, ao construir/pensar em uma proposta curricular, concretiza-se o papel e a função social da escola dentro de um contexto histórico marcado pelas questões de poder. Assim, o currículo pode ser entendido como uma prática que estabelece diálogo entre a

sociedade, a escola, seus atores e os diferentes fazeres pedagógicos desenvolvidos, em meio a um terreno de correlação de forças desiguais e injustas. Como as coordenadoras se movem diante dessa estrutura foi o nosso objeto de reflexão.

2.1 O CURRÍCULO COMO INTERSEÇÃO DE PRÁTICAS: ALINHAMENTOS E CONFRONTOS

A redemocratização brasileira trouxe várias mudanças em relação à educação. Entre elas, a ampliação do acesso ao direito à educação de todos os cidadãos, independentemente de sua classe social. Se agora o acesso universal à escola é quase uma realidade, a integralização da formação básica é algo muito distante para a maior parte da população brasileira.

Nesse sentido, podemos dizer que a distorção idade série é uma das consequências do fracasso escolar e, ambos são problemas que a escola enfrenta ao longo do tempo e que estão muito longe de serem superados. Apresentam ainda suas raízes em questões sociais e nas desigualdades econômicas, sociais e culturais presentes em nossa história. Tal fato traz à tona discussões sobre a entrada, a permanência dos educandos e a qualidade do ensino nas escolas do país. Segundo ARROYO (2011, p. 91):

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. [...].

No entanto, é necessário entendermos que o fenômeno da distorção idade-série não é algo pontual, exclusivo de uma única escola ou região. Mas marca as trajetórias não lineares dos estudantes pobres e trabalhadores, desde a educação infantil até o ensino médio. De acordo com o Panorama da distorção idade-série no Brasil de 2018, divulgado pelo UNICEF (2018, p. 04), “Grande parte dessas meninas e desses meninos ingressam na escola na idade certa, mas não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado [...]. Tal fato, impactará negativamente suas trajetórias escolares, levando muitos a abandonar a escola”.

Portanto, ao pensarmos nesses problemas, é importante entendermos que são problemas complexos, que envolvem todo o sistema escolar brasileiro e também outras políticas sociais centrais, como as que dizem respeito ao trabalho, à saúde, à moradia, à alimentação e à cultura. Para enfrentá-los, é imperiosa a ação conjunta entre o poder público

nas suas diferentes esferas federativas (municipal, estadual ou nacional) empenhadas em produzir políticas educacionais consistentes e condições materiais objetivas para sua real e concreta realização. Na ponta cabe às instituições escolares reconfigurar tais diretrizes na conformidade de sua realidade e no objetivo central de garantir o direito à educação a todos brasileiros.

Tratando especificamente da área educacional, as políticas públicas podem ser vistas como frutos de problematizações e demandas das instituições escolares, como também, uma forma de regular e impor econômica, política e economicamente o sistema curricular, ou seja, “a política pode ser entendida como um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes modeladores” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Portanto, as práticas curriculares não devem ser vistas desconectadas desses aspectos que os modelam. SACRISTÁN (2000, p. 107) nos afirma que:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. [...] O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar.

A partir dessas colocações, podemos dizer que desde a década de 1990, com a globalização, estas políticas vem sendo cada vez mais influenciadas pelas ideias e interesses de organismos internacionais e grupos ligados à elite. Instituiu-se um padrão para formulação de políticas públicas baseadas em metas, controles e indicadores de qualidade sem levar em consideração as diferenças sociais existentes.

Segundo LIBÂNEO (2016), o papel da escola como um espaço de desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito está em segundo plano ou até mesmo ausente. Seus conteúdos e procedimentos didáticos/metodológicos estão reduzidos ao mínimo de aprendizagem. Torna-se uma educação apenas como preparação para a força de trabalho. “Como isso, a função do ensino fica reduzida aos conteúdos mínimos, desvalorizando-se o papel do (a) professor (a) e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino” (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

ARROYO (2011) contribui com esse pensamento ao dizer que se faz necessário repensar a construção de políticas públicas educacionais no sentido de se reconhecer as lutas por espaços, por pertencimento. Deixar de se pensar em políticas compensatórias e pensar

em políticas de reconhecimento, de direito.

Portanto, segundo esses autores, é necessário que haja uma mudança na forma de se pensar e estruturar as políticas públicas educacionais de forma que elas se tornem espaços de reconhecimento e afirmação das diferentes culturas e conhecimentos existentes em nossa sociedade.

Dentro desse contexto, ao pensarmos nas políticas públicas curriculares, podemos dizer que ela é um lugar de constantes disputas. Disputas curriculares, sociais e profissionais e por isso, não está pronto e nem é estático no devir histórico.

Hoje, com as várias pesquisas realizadas na educação e especificamente no campo do currículo, podemos dizer que é marcado pelo resultado dessas tensões sociais e educacionais. É também constituído a partir de uma seleção de conhecimentos produzidos historicamente e orientados pela dinâmica social, que traz para o campo do currículo, as manifestações e reivindicações das camadas sociais marginalizadas.

Para SACRISTÁN (2000), o conceito de currículo perpassa por um estudo e uma prática complexa, pois dentro dela estão pressupostos, teorias e crenças que condicionam a sua construção. Dentro desta perspectiva, o currículo pode ser entendido como uma seleção com características, organizações e critérios próprios, construído historicamente. E, por isso, sofrem influências políticas, científicas e filosóficas. São também formas culturais ligadas às condições econômicas e sociais característicos de diferentes classes e segmentos sociais. É o núcleo da escola e por isso, “um lugar normatizado, politizado e inovado” (ARROYO, 2011, p. 13).

Ao construir um currículo, estamos concretizando as funções sociais da própria escola dentro de um determinado contexto histórico. Portanto, podemos dizer que o currículo é uma práxis, com uma função socializadora e cultural que traz para o interior das instituições escolares diferentes práticas pedagógicas. Segundo SACRISTÁN (2000, p. 16), “O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor”.

Portanto, o currículo é uma prática que estabelece diálogo entre diversos atores: professores (as), alunos (as), equipe diretiva, técnica e sociedade. Tal diálogo é concretizado ainda pelos conteúdos, seu formato, organização, distribuição no tempo e pelas práticas que são arquitetados em torno de objetivos em disputa.

Nesse viés, podemos dizer que o currículo exerce diferentes finalidades de acordo com a etapa de ensino e suas características. Incorporam ainda: discursos, práticas de ensino,

tradições e teorias de outros sistemas. Isso quer dizer que, a escola através da sua prática e de seu direcionamento, concretiza sua ideia sobre a cultura, refletindo ou não certos interesses e ideologias. Tal atitude reflete diretamente sobre os objetivos que norteiam o currículo.

No entanto, é importante lembrarmos que a função da escola vai além da apreensão dos conteúdos vistos como “importantes” pela sociedade. O currículo deve refletir a ideia de humanização do homem.

Desta forma, podemos entender ainda que o currículo é a forma como o conhecimento é distribuído socialmente, tornando-o algo cada vez mais decisivo para o desenvolvimento da sociedade. Ou seja, “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Para SACRISTÁN (2000), o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se restringem à prática pedagógica centrada no trabalho do (a) professor (a) - e no caso da pesquisa, no trabalho da coordenação pedagógica. Complementa, apontando oito subsistemas que, segundo ele, são forças diversas que incidem na ação pedagógica a partir da relação articulada entre o sistema curricular e um sistema social mais amplo. A seguir, faremos uma breve caracterização desses subsistemas, já que são fundamentais para a compreensão de todo o processo de formulação curricular.

O primeiro subsistema apresentado pelo autor é o “âmbito da atividade político-administrativa” caracterizado pelas políticas públicas e por ações externas ao currículo e por isso, com pouca margem para autonomia das escolas e professores.

O segundo refere-se ao “subsistema de participação e controle” que corresponde à elaboração, implementação e controle do currículo que pode estar a cargo das secretarias de ensino e órgãos governamentais; escolas e sindicatos. Segundo o autor, esses dois subsistemas nos mostram que o campo curricular é “um terreno político e não meramente pedagógico e cultural” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Já o subsistema referente a “ordenação do sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 22) diz respeito ao fluxo de matrícula, taxas de rendimento e organização das etapas de ensino.

O quarto subsistema é denominado “sistema de produção de meio” que regula a elaboração de materiais pedagógicos, principalmente dos livros didáticos. Importantes artefatos que contribuem para “uma forma de ordenar o progresso curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Esses materiais não são instrumentos neutros já que exercem

uma função determinante de controle do fazer pedagógico no sistema de ensino.

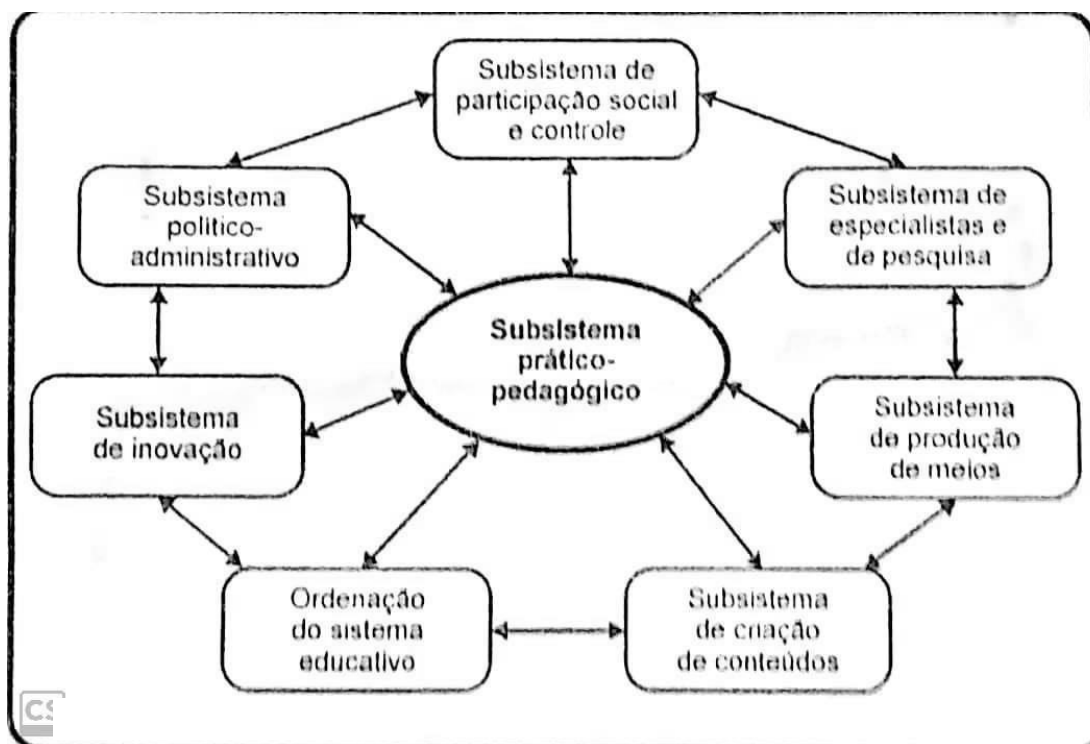
Os dois próximos subsistemas, “âmbitos de criação e culturais, científicos” e o “técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores”, respectivamente, correspondem às instituições que criam científica e culturalmente o currículo e que, acabam influenciando na formação do professor e como este ressignifica o conhecimento e a formação adquirida para o seu campo de atuação profissional.

O “subsistema de inovação” diz respeito à procura de uma inovação da prática através de formulação de materiais didáticos e sistemas de apoio normalmente produzidos por grupos de professores (as) preocupados com a qualidade educacional.

Por último, Sacristán (2000) se refere ao “subsistema prático-pedagógico” que corresponde à prática configurada pela junção das ações dos (as) alunos (as), dos (as) professores (as) e das instituições de ensino. “É o próprio ensino expressando-se nas práticas de ensino-aprendizagem” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

A figura 1 sintetiza o esquema analítico produzido pelo autor que é central para a construção do percurso teórico metodológico do nosso estudo.

Figura 1 - Subsistemas curricular proposto por Sacristán



Fonte: Sacristán (2000, p. 23).

Como base em autores como SACRISTÁN (2000), a pesquisa se movimenta no terreno das contribuições teóricas da teoria crítica do currículo. Nos seus limites

interpretativos são destacadas nos estudos as questões de poder, da ideologia, da reprodução e da resistência. O papel do currículo e da escola é investigado na consideração de como reproduzem a estrutura econômica e social. Ao mesmo tempo em que configuram o currículo como território de disputa de outras versões de saberes que atendam os interesses e as experiências sociais e culturais dos oprimidos. A escola e seus educadores (as), portanto, reproduzem, mas também resistem. Nesse sentido, a pesquisa procurou responder às seguintes questões: Como a coordenação pedagógica que participa do projeto tem considerado esse currículo em relação às diferenças culturais existentes na comunidade escolar em que está inserida? Qual é o papel da coordenadora pedagógica enquanto educadora na construção desse currículo? A partir da formulação dessas perguntas, entendemos que o planejamento curricular é algo político e intencional. Sua construção é determinada por um contexto histórico e social, mas também situacional e biográfico. É o lugar onde se forjam as relações de poder; onde a cultura que tem mais poder tenta impor seus valores sobre as outras. Enquanto que os oprimidos resistem e ousam suas presenças no campo do currículo, da escola e do direito.

O conhecimento escolar, nesse sentido, não é uma mera representação da realidade, ou expressão desinteressada do melhor produzido pelas ciências. O currículo escolar é socialmente selecionado e organizado. Por isso, o saber não é neutro e o currículo não está a serviço de todos, sobretudo dos excluídos.

A seleção, organização e mediação dos conhecimentos que forjando currículo é um processo extremamente complexo. Dá-se em meio a conflitos e negociações. Diferentes instâncias sociais, diferentes grupos e atores sociais irão disputar lugares e identificações dentro do território do currículo. Os dominadores buscam preservar seus privilégios e os mecanismos de opressão que mantêm interdita a vivência da educação libertadora pelos oprimidos.

Assim, a seleção cultural que atende hegemonicamente os interesses, a cultura e os privilégios dos opressores, faz com que esses adquiram cada vez mais educação mais “qualificada” socialmente. Enquanto os dominados, muitas vezes, acabam vivenciando o que a ordem opressora denomina de “fracasso” escolar. Portanto, acabam por não exercer seu direito de apropriação da cultura humana socializada via educação escolarizada. Essa afirmação pode ser confirmada na fala de ARROYO (2014, p. 38-39) ao dizer que:

Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessário, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justo e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que

chegam nas escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumindo não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes.

SACRISTÁN (2000) completa que a questão burocrática acaba controlando também a organização do currículo, impondo muitas vezes, uma determinada ação por parte do (a) professor (a). Aponta ainda que o currículo deve ter o conteúdo como etapa de preparação dos cidadãos para a vida adulta. Deve ser ainda um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências. Ou seja, o currículo não deve ser visto como uma relação de conteúdos intelectuais, mas também, uma função educadora e socializadora que acaba refletindo o esquema socializador, formativo e cultural da escola. Assim, investigar o currículo significa buscar entender as finalidades sociais e pedagógicas em disputa atribuídos as diferentes etapas de ensino e modalidades. Para PAULO FREIRE (1987), o currículo deve ser dinâmico, fruto de lutas entre os opressores e os oprimidos. Deve ser um ato libertador.

Autores como MIGUEL ARROYO (2011) nos provocam a entender que o currículo expressa também visões diversas acerca dos educandos as quais se destinam. E que é preciso superar um olhar escolar sobre os (as) educandos (as) (evadidos, reprovados, defasados, com problemas de frequência e de aprendizagem) e conceber configurações curriculares a partir das especificidades do tempo de vida de seus sujeitos e, perceber que há lacunas não apenas nos processos escolares que protagonizam, mas que são múltiplas as lacunas que a sociedade condena o (a) educando (a) pobre: vulnerabilidade, tempos de vida nos quais incidem violências, extermínio, múltiplas facetas de opressão e exclusão social.

Como o currículo se estrutura também em função de certas visões do (a) aluno (a), é preciso contestar visões reducionista, idealistas e preconceituosas acerca dos (as) educandos (as). Ao invés do currículo apenas preparar para o mercado de trabalho cada vez mais precarizado e pouco exigente no que toca a qualificação da maior parte dos trabalhadores, é preciso se mover em torno de ideais de emancipação e transformação da vida injusta e indigna dos oprimidos. O conhecimento valioso é, portanto, aquele que amplia os conhecimentos dos (as) alunos (as), promovendo a reflexão de si e do mundo no compromisso de o transformar radicalmente.

Outro ponto de tensionamento e disputa geralmente pouco travado no campo do debate curricular diz respeito aos saberes e experiências dos próprios educadores (as). Tal fato faz com que a comunidade escolar também seja vista como incapaz de produzir um conhecimento socialmente válido. Essa ideia pode ser comprovada quando analisamos as

discussões em torno dos currículos e dos livros didáticos, que apesar de serem espaços de conhecimentos, estão muitas vezes descontextualizados das vivências sociais e das experiências concretas, tornando as metodologias e o ensino-aprendizagem também desconectados do contexto social. Assim podemos pensar: como suas experiências sociais forjadas no curso de suas vivências pessoais, de formação e de percurso na profissão se configuram como balizas para a construção curricular que promovem na escola?

Nesse sentido, as avaliações, tanto escolares como externas, vêm ratificar essa visão abstrata; considerando os sujeitos como se aprendessem de uma única forma diferenciadas. Segundo ARROYO (2011, p. 76-77):

Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica.

Esse distanciamento acaba também por produzir uma hierarquia entre os saberes. Estabelecendo-se que aquele saber produzido pela classe dominante é o saber científico/válido e os saberes produzidos pela classe dominada é comum/simples/ cotidiana.

É importante, nesse sentido, entender e reconhecer que o conhecimento também parte da interação social entre sujeitos. É algo central. Não há conhecimento superior ao outro, pois pensar assim é contribuir para acentuar e fortalecer as desigualdades sociais.

Devido a essa relação entre seleção curricular-conhecimento-poder, SACRISTÁN (2000, p. 71) assume a posição de que:

Uma das características lamentáveis das aprendizagens escolares continua sendo que se mantém muito dissociadas da aprendizagem extraescolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria seleção dos conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos processos escolares.

Essas ideias são apoiadas por ARROYO (2011) ao afirmar que há uma relação entre experiências e conhecimento. Essa relação parte da concepção que todo o conhecimento surge de uma experiência social. Desta forma, o currículo sofre algumas tensões ao deixar de lado as vivências de educandos (as) e educadores (as). É preciso entender que essa não é uma realidade incidental. É um projeto necessário para garantir e naturalizar as relações de opressão e dominação que marcam a vida em uma sociedade capitalista.

Portanto, ao entendermos que todo o conhecimento é uma produção social,

irremediavelmente atrelada ao modo de produção capitalista, é uma luta a ser travada reconhecer a diferença, afirmar sua importância e convocar sua presença na fabricação curricular. A leitura de mundo dos oprimidos, o concreto de suas vidas e a superação de sua condição de alienação e também devem estar pautados no trabalho do currículo.

Por isso, é importante também entendermos que como esse campo está relacionado com o trabalho humano inscrito nos diferentes contextos históricos, ele torna-se dinâmico. Dentro desta perspectiva, o currículo e a escola são ao mesmo tempo lugar de estabilidade e de mudanças; de reprodução e de criação de conhecimentos, culturas e vivências sociais. Eles são dinâmicos e plurais.

O campo do conhecimento sendo dinâmico possibilita que os coletivos docentes também se tornem dinâmicos na medida em que, inscritos em algumas margens, tentam incorporar suas experiências sociais aos currículos prescritos que inspiram as práticas curriculares nas escolas. Uma assunção que nos assente questionar em que medida se dão os diálogos travados entre os conhecimentos dos (as) educadores (as), dos (as) educandos (as) e os conhecimentos científicos e sistematizados.

Segundo ARROYO (2011), essa nova configuração curricular traz para a escola duas situações: renovar conhecimentos de cada área disciplinar e incorporar a eles conhecimentos trazidos pela comunidade escolar.

O currículo como um campo de conhecimento deve estar centrado no ensino e na aprendizagem e estes em consonância com as vivências dos (as) alunos (as) e dos (as) professores (as). No entanto, apesar de termos muitos avanços, o currículo ainda se apresenta distante dessas experiências sociais. Isso se dá por muitos motivos, destacamos dois. As diretrizes e orientações curriculares ainda se mantêm impermeáveis ao real concreto da vida dos oprimidos. E como assevera SACRISTÁN (2000), não basta formular/reformular, o currículo se não modificar efetivamente as condições concretas dentro das estruturas político-administrativas, culturais, de controle ou escolares para essa mudança.

Para este autor, o currículo também pode retratar um projeto educacional mais amplo e com diferentes influências culturais. Tornando-se, desta forma, um currículo diferenciado daqueles que se limitam apenas aos componentes disciplinares. Incorpora diferentes saberes, aptidões e metodologias possibilitando, por parte dos (as) educandos (as) a compreensão da realidade e da cultura.

Um currículo que compreenda um projeto socializador e cultural é, portanto, mais amplo. Por isso mesmo, deve ir além dos interesses dos (as) educadores (as) e da gestão

escolar. A proposta curricular neste sentido, torna-se “[...] um mapa representativo da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 58). Ou seja, engloba diversas áreas de conhecimento, experiência e cultura que podem servir como pilares para a seleção de conteúdos e não para demarcar disciplinas específicas.

Assim, aponta que para selecionar tais componentes curriculares são necessários o que ele chama de “territórios da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 60) que são áreas de experiências e de conhecimento que visam possibilitar os estudantes acesso às aprendizagens para a participação numa sociedade democrática.

No entanto, não se pode deixar de levar em conta que os territórios de cultura também provocam disputas e contradições, pois são construídos e submetidos à avaliação da própria sociedade, a seus diferentes grupos e seus interesses que acabam, por sua vez, influenciando na valorização de uma ou outra área de aprendizagem.

Porém, SACRISTÁN (2000) nos alerta que os componentes curriculares, mesmo sendo mais valorizado, oferecem oportunidades desiguais porque não há uma neutralidade curricular. O currículo dominante aplicado pela maioria das escolas, possuem metodologias/processos/avaliações iguais para todos os (as) alunos (as) independente se conseguem ou não as atender ou de que forma conseguem significá-las para a sua vida. Nesta perspectiva, podemos entender que:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos veem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social, algo que não veem tanto nos que têm como função a formação manual ou profissionalizante em geral. (SACRISTÁN, 2000, p. 62).

O autor nos alerta que o currículo tradicional acaba legitimando a cultura da elite e que, por isso, os alunos da classe trabalhadora e culturalmente desfavorecidas acabam fracassando, pois, a sua cultura tem pouco a ver com a que se deparam na escola.

Dentro desta perspectiva, podemos dizer que o currículo deve levar em conta os diferentes grupos sociais e suas culturas e, portanto, qualquer seleção curricular poderá ter um determinado impacto nesses grupos e também na cultura escolar de cada instituição de ensino.

Neste debate é importante também compreendermos que o sistema escolar tem uma maior centralidade no dito “currículo tradicional”. Por isso, há uma resistência em se pensar

um currículo que aborde diferentes culturas. Visto que, a valorização social dos conteúdos tradicionais está ligada às disciplinas clássicas e em última análise a nossa sociedade de classe, estruturalmente racista, patriarcal e misógina, heteronormativa e centrada nas culturas estadunidenses e européias.

Assim, uma educação democrática não deveria ser hierarquizadora dos conhecimentos, mas propiciar os (as) alunos (as) uma vivência desses saberes em consonância com a sua própria realidade social. No entanto, para isso é necessária uma transformação de concepção curricular, metodológica e na própria formação dos (as) educadores (as). Em uma análise ainda mais radical, significa a superação da ordem capitalista.

Outro ponto importante nessa transformação curricular é o impacto que ela provoca nos “subsistemas escolares” que pode criar indecisão sobre qual é o conhecimento e a metodologia que devem ser utilizados. De acordo com SACRISTÁN (2000, p. 67),

Formalizar procedimentos de ensino para objetivos tão diversos, complexos e conflitivos não é tarefa simples, aflorando claramente a impotência do conhecimento atual para entender e governar as práticas pedagógicas, o que deixa o professorado à mercê de uma maior pressão social e institucional sobre seu trabalho, ao qual tem de responder com mais capacitação profissional.

Nesse viés, se fez necessário pensar na revisão curricular em relação aos conteúdos “clássicos”. Pensando que a sociedade produz e produziu inúmeros conhecimentos ao longo do tempo. Quais devem ser priorizados? Lembrando que o currículo deve estar conectado com a realidade da escola, mais também, garantir acesso a esse conhecimento construído socialmente, quais as áreas do saber e as disciplinas devem ser priorizados? Assim “[...] A melhora da qualidade do ensino deve partir dessas novas realidades culturais, a existência de meios potentes no exterior frente os quais os cidadãos têm oportunidade de acesso desiguais e a necessidade de mudar os métodos de adquirir cultura[...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 73).

O autor aponta ainda que esse distanciamento entre o currículo e as influências sociais externas aparecem com maior visibilidade em camadas da população com maior poder financeiro ou em grandes centros urbanos por terem um maior acesso. Reconhecer que o conhecimento tem origem nas experiências sociais é uma questão política. Negar essa origem é negar o conhecimento.

Reafirmamos então que o currículo não é neutro e nem apenas um produto escolar. É uma sistematização dos conhecimentos que precisam ser aprendidos. Ou seja, “Todo conhecimento é uma produção social, toda experiência social produz conhecimento; que não

há conhecimento não produzido, selecionado, legitimado, fora da experiência social [...]” (ARROYO, 2014, p. 120).

Podemos pontuar que o currículo sendo um processo que organiza a ação educativa, não deve considerar conhecimentos válidos apenas como aqueles que são socialmente aceitos, ditos científicos. Mas também, deve reconhecer os conhecimentos que são produzidos pelos (as) educandos (as).

Pensar na garantia ao direito de saber é procurar entender que cada área do conhecimento traz contribuições para compreender a si mesmo e o mundo em que estamos inseridos.

A mudança de olhar frente à construção curricular que vem sendo discutida neste texto propõe fazer escolhas. Escolhas essas com viés seletivo, preparatório para o mercado de trabalho sucateado ou que abordem as questões do mundo do trabalho numa postura crítica frente às relações sociais e de classe.

No entanto, o que temos vistos é que apesar de todo o esforço, muitos (as) professores (as) acabam reforçando numa lógica meritocrática, fazendo com que os currículos não se tornem: “campos de direitos” (ARROYO, 2014). Este mesmo autor afirma que “Uma abordagem meritocrática do Ensino Médio reproduz o lugar inferior que foi demarcado para os coletivos populares, para os trabalhadores nas relações de classe e nesses padrões classistas, racistas, sexistas de poder, de trabalho e de conhecimento”. (ARROYO, 2014, p. 168)

Pensar contra esse raciocínio é organizar um currículo que têm como ponto principal o direito a aprender dos (as) jovens educandos (as) em relação à formação intelectual e cultural. Ou seja, um currículo multicultural articulado com o mundo do trabalho.

Entretanto, é necessário que as próprias políticas públicas deixem de pensar nos alunos da escola pública como “carentes de saberes” e ou/ com problemas de aprendizagem somente, de forma que possibilite à equipe escolar a construção de um currículo que reorganize essa visão de “carência”. Como afirma ARROYO (2014, p. 30), “Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos”.

Nesta seção, discutimos questões pertinentes ao campo do currículo perpassando pelo fracasso escolar; pela distorção idade série e pelas políticas públicas que, interferem e influenciam na construção de uma proposta curricular.

Podemos compreender que a repetência, o abandono e a evasão escolar não são situações pontuais, mas, mostram e marcam trajetórias truncadas da maioria dos educandos

(as) que advêm de camadas populares.

O projeto Tempos de Aprender, nesta perspectiva, poderia ser visto como mais uma possibilidade de garantir o direito à aprendizagem negado repetidamente e historicamente a esses jovens. No entanto, não podemos afirmar que o mesmo consiga superar todas essas exclusões.

Portanto, ao se propor a construção de uma política pública curricular, deveria-se pensar no contexto social na qual estarão inseridas de forma que, possam atender às manifestações e reivindicações da população marginalizada fazendo com que esta possa conscientizar-se de sua situação de oprimida para modifica-la. Este para a pesquisa, deveria ser o verdadeiro papel da escola e da educação.

No próximo capítulo, iremos percorrer o caminho metodológico da pesquisa e como as histórias de vida das coordenadoras pedagógicas estão interligadas às suas escolhas profissionais e à sua atuação dentro do projeto Tempos de Aprender.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO DE VIDA QUE SE ENTRELAÇA COM O PROJETO TEMPOS DE APRENDER.

Neste capítulo abordaremos questões em torno da metodologia qualitativa denominada história de vida. Essa nos permite produzir conhecimento das perspectivas biográficas que as coordenadoras constroem acerca de elementos de sua trajetória de vida e profissional e que serve o propósito da pesquisa de compreender o trabalho de mediação curricular que as mesmas realizam junto aos educadores (as) do projeto Tempos de Aprender. É uma proposta que possibilita pensarmos como que as experiências de vida influenciam as escolhas pessoais e profissionais de cada indivíduo, portanto, serve-se da experiência humana tal como ela é rememorada e significada pelos próprios atores, em um testemunho subjetivo da vivência, mas também de determinado momento histórico e social.

A partir desse debate teórico metodológico sobre a História de vida, o capítulo apresenta as narrativas produzidas acerca da história de vida de três coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que atuaram no projeto Tempos de Aprender. Esse movimento, tem como objetivo, interligar fatos importantes da caminhada de cada uma com as suas escolhas profissionais e como elas interferem no seu trabalho e nas escolhas curriculares para as turmas de correção de fluxo e da própria escola que atuavam.

3.1 A HISTÓRIA DE VIDA COMO CONDUTORA DO PROCESSO DE PESQUISA:

A metodologia científica é um caminho, um corpo de procedimentos para realizar uma pesquisa. Ela compreende um conjunto de conhecimentos e de operações para a formulação de hipóteses e possíveis respostas de acordo com os objetivos elencados.

Diferente de método, a metodologia, preocupa-se com “o caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa e, portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com procedimentos (métodos e técnicas)” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13).

Pesquisar, portanto, é buscar respostas. No entanto, é importante que, ao se formular uma pesquisa, levamos em consideração nossos limites e possibilidades. Ratificando esta ideia, encontramos a fala de GIL (2002, p. 17), definindo a pesquisa como “Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar possíveis respostas aos

problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Como metodologia de trabalho, utilizamos a pesquisa qualitativa. Essa surgiu no final do século XIX e são práticas interpretativas que representam e significam as ações dos próprios indivíduos. Tal afirmativa está apoiada na fala dos autores DENZIN E LINCOLN (2006, p. 17), ao afirmarem:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Partindo desse princípio, para realizar uma pesquisa, devemos fazer nossas ideias dialogarem com a teoria, interligando-a com o tema, problemas, hipóteses, conceitos e metodologia, pois esses são aspectos essenciais para a sua concretização.

Devemos também levar em consideração que um trabalho de pesquisa também terá características e estilos do pesquisador. É, por isso, um ato autobiográfico e político.

Dentro desta perspectiva, utilizamos como metodologia de pesquisa a história de vida. Ela é um método qualitativo que permite compreender os fenômenos sociais através de relatos de experiências.

No Brasil, foi implementada de forma mais institucionalizada, na década de 1970, com a criação do Programa de História Oral do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas/RJ. É utilizada, atualmente, pelos cientistas sociais de forma qualitativa considerando-se que a oralidade procede a escrita na construção da humanidade.

Segundo GODSON E GILL (2015), essa metodologia tem como base os conceitos de narrativa/relato. Por isso mesmo, é a junção das experiências de vida dos indivíduos/grupos ao longo do tempo são contextualizados social, político e economicamente dentro de um momento histórico.

Além disso, por estar ligado aos enfoques narrativos, apresenta características deste gênero como a temporalidade, significado e encontros sociais, significando a experiência humana. “O objetivo da história de vida é compreender a interação entre mudança social, vidas e ação dos indivíduos e grupos (GODSON; GILL, 2015, p. 215).

Para MEIHY (2002), há três tipos de História Oral: A história temática que parte de um assunto preestabelecido em busca de um esclarecimento. Nesta linha, o entrevistador

tem um papel mais ativo. O segundo tipo é a Tradição Oral que procura pesquisar questões do passado ligadas às histórias que são transmitidas socialmente de geração para geração e por isso, as entrevistas devem ser feitas com pessoas tradicionais e antigas da comunidade. Por fim, a história de vida. Nesta perspectiva, são priorizados os relatos de experiência, onde o narrador é a figura mais importante e desta forma, as entrevistas devem ser amplas e com uma sequência cronológica em torno da vida do entrevistado.

GODSON E GILL (2015), complementa nos apontando que há uma diferença entre narrativas e histórias de vida. A primeira, mostrando o papel do pesquisador é apenas dar voz ao entrevistado, sem interferir nessa participação. Já a segunda, mostrando a centralidade estão nas histórias pessoais e o pesquisador interage nessas histórias fazendo interpretações e análises desses participantes. Mas, mesmo assim, ambas estão relacionadas à vida humana.

A partir daí podemos entender que a história de vida é uma proposta de pensar como as experiências e percepções têm influências sobre cada indivíduo. É ainda uma narrativa que permite a pessoa falar e refletir sobre essas vivências e por estar ligada aos seres sociais, possui padrões variáveis e sofre influências sociais, culturais, históricas e políticas.

NÓVOA (1992) aponta ainda que essa abordagem surge como forma de responder a uma insatisfação e buscar novas formas de pesquisa das ciências sociais. Assim, a pesquisa pautada nesta metodologia está relacionada a um contexto histórico, social, político e educativo. Sendo preciso cuidado nas análises dos discursos e também nas análises dos silenciamentos.

Portanto, neste tipo de abordagem, o ponto de partida do projeto são os indivíduos entrevistados, valorizando-se o significado simbólico de suas experiências, fazendo com que a tradição oral se fortaleça com a escrita. Segundo THOMPSON (1998, p. 44), “Ela lança a vida para dentro da própria história [...] traz a história para dentro da comunidade e extraí a história dentro da comunidade”.

A história de vida pode assumir diferentes enfoques. Pode ser usada como método ao utilizar-se de entrevistas ou como técnica para complementar falhas de documentação.

Nesta perspectiva, podemos dizer que essa metodologia pode auxiliar o reconhecimento que a história pessoal do indivíduo está ligada a uma história coletiva e, por isso, influência na constituição como um todo deste mesmo indivíduo enquanto ser humano (profissional e pessoal). Ou seja, tanto a história de vida quanto a narrativa podem possibilitar ao pesquisador entender a profundidade e a complexidade do comportamento humano. Desse modo, “A vida é cheia de significado, mas o significado é implícito e só fica

explícito em nossas narrativas ou histórias” (GODSON; GILL, 2015, p. 216).

Por estarem relacionadas (vida-narrativa), a segunda remete à questão da identidade e, assim, não está ligada ao eu, mas também, à questão cultural, histórica, social e pessoal.

Nesse viés, as narrativas tornam-se mediadoras entre diversas dialéticas, podendo ser ainda vista como narrativas vividas e como contadas. O indivíduo é visto como intérprete e como interpretado. Desta forma, “[...] com a identidade narrativa o indivíduo pode viver a vida num contínuo” (GODSON; GILL, 2015, p. 217).

Por ser subjetiva, essa metodologia foi objeto de várias críticas enquanto utilizada como método, pois a confiabilidade se apoia na memória do sujeito pesquisado e por isso, não se pauta na objetividade. Essa fala pode ser confirmada em NÓVOA (1992, p. 19), ao dizer que:

[...] Não admira que as histórias de vida tenham sido objeto de críticas cerradas [...]. No primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto) biográficas; no segundo caso no esvaziamento das lógicas sociais[...].

No entanto, THOMPSON (1998), afirma que não há fontes seguras, todas elas podem estar corrompidas, pois a memória depende da percepção do indivíduo que, por sua vez, estão sujeitas às influências sociais. Aponta ainda que tratar fontes escritas como mais importantes do que as orais é uma ação errônea.

NÓVOA (1992) complementa essa reflexão ao afirmar que apesar de todas as fragilidades, é através da história de vida que se tem tido uma reflexão sobre as práticas e sobre as metodologias que os (as) professores (as) realizam. Podemos entender que tanto as fontes orais como escritas, possuem características autônomas e funções específicas, fazendo com que diferentes frentes de trabalho dialoguem entre si.

É notório entre os autores que estudam esta metodologia de pesquisa que a história oral produz narrativas históricas e que estas acabam revelando identidades, pois o entrevistado expõe o que vê de si e do mundo em que vive.

A entrevista, nesse sentido, é o ponto principal da história oral e por isso, sua elaboração e planejamentos devem ser feitas de forma criteriosa. É importante, que o entrevistador entenda e estabeleça confiança e compromisso com os sujeitos pesquisados, compreendendo que cada indivíduo é diferente e pode ter diferentes relações frente a essa ação.

Ela ainda nos possibilitará um melhor aprofundamento e uma melhor compreensão

das narrativas e do momento histórico em que são construídas. Torna-se uma ação colaborativa e de interação entre o entrevistador e o entrevistado e por isso, não é neutra. Traz consigo concepções de linguagens e de discursos.

Dentro desta ideia, ao iniciar a entrevista, é necessário deixar claro seus objetivos, para que não se tenha dúvida de finalidade do relato. O local da ação também deve ser pensado com atenção e cuidado.

GODSON e GILL (2015), no entanto, nos alerta que nas análises dessas narrativas há interferência de diferentes contextos, porque as histórias contadas também sofrem essa interferência. Portanto, a construção da subjetividade; os discursos dominantes e a própria reflexão são fatores importantes para contribuir de forma crítica para a mudança social e pessoal. Apontam ainda, que o principal desafio para a aplicação dessa metodologia é o domínio metodológico e epistemológico. É preciso que haja uma ligação estreita entre o entrevistador e o entrevistado. Ou seja, “Respeitamos os participantes como pessoas, não só como meios para a pesquisa obter esclarecimentos, de modo que muitas vezes nós mesmos ficamos expostos, apresentando nossos relatos de vida aos participantes” (GODSON; GILL 2015, p. 219).

Portanto, trabalhar com essa metodologia é entender a importância do relato de uma pessoa sobre sua trajetória através do tempo. É um trabalho entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador.

É ainda uma narrativa, uma memória que por si só carrega significados e características que nos levam a uma reflexão sobre a prática docente.

Dentro destas perspectivas, esta pesquisa foi desenvolvida com três Coordenadoras Pedagógicas de Escolas Municipais de Juiz de Fora que atende/ atendeu alunos (as) do projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender, com os seguintes perfis de trabalho: Uma coordenadora pedagógica efetivas e/ou contratada que trabalhou com o projeto desde a sua criação (Maria); uma coordenadora pedagógica efetiva e/ou contratada que trabalhou no projeto durante três anos (Manuela) e uma coordenadora pedagógica que trabalhou no ano do início da pesquisa de campo em 2019 (Marina). Vale mencionar que os três nomes adotados no estudo são fictícios.

O critério de escolhas dessas coordenadoras passa pela ideia de entender como se deu a implementação do projeto, visão das coordenadoras ao longo do tempo de trabalho e de buscar diferentes visões entre coordenadoras efetivas e contratadas.

Foram construídos quatro roteiros, cronologicamente relacionadas para subsidiar as entrevistas de história de vida realizadas com cada uma das coordenadoras. Isso significa

que foram realizados quatro encontros com cada colaboradora da pesquisa, perfazendo o total de 12 entrevistas. Essas foram feitas em horários e locais combinados de acordo com a disponibilidade das coordenadoras entre os meses de agosto a novembro de 2019, na clara intenção de produzir uma relação de confiança e cumplicidade de forma a favorecer o diálogo. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise.

Todas as conversas foram realizadas de forma fornecer elementos acerca do que as coordenadoras consideram importantes sobre suas vidas a partir de destaques definidos pela pesquisadora, a saber: Na primeira abordagem, as perguntas perpassaram pela família e pela escola; na segunda abordagem consideramos a formação superior e as trajetórias profissionais; na terceira abordagem o foco foi o trabalho no projeto Tempos de Aprender e na quarta e última abordagem elencamos pensamentos em torno das políticas curriculares e o currículo no referido projeto.

Portanto, as histórias de vida não falam sozinhas, sua análise exige o enquadramento do contexto em que é produzido, isto é, os sujeitos envolvidos no diálogo, o tempo da vida que o mesmo se produz e a intenção que move a narrativa. Também exige no seu exercício interpretativo extrair do particular vivido as formas como os indivíduos se inserem e agem no grupo a qual se identificam e no mundo. Através desse movimento buscamos compreender a estruturação dos processos de construção curricular do Tempos de Aprender e mais ainda, dar voz ao papel e ao trabalho da Coordenação que em muitas ocasiões são deixadas em segunda instância no cotidiano escolar.

3.2 UM POUCO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO

Inspirado em um ideal tecnocrata e gerencial da educação, durante décadas houve a tentativa de racionalizar o ensino a partir da definição eficiente e eficaz das práticas pedagógicas e da total subordinação da subjetividade de seus sujeitos à razão pretensamente objetiva e neutra da ciência e da técnica. Entretanto, na relação entre um ideal normatizador e a realidade há um descompasso. Tal ação não é praticável, visto que, “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 09).

Há um grande interesse por parte de autores da área como NÓVOA (1995), GOODSON (2009) E SACRISTÁN (2000) em interligar a história de vida dos (as)

educadores (as) com a sua atuação no campo do trabalho. Essa ligação parte do princípio de que, ao narrar suas práticas, é possível elaborar diferentes e profundas reflexões conceituais; metodológicas e de entendimento das possibilidades e limites desse educador em seu fazer diário e na construção de sua história.

Para NÓVOA (1995), esse movimento produz um olhar aperfeiçoado para as práticas de ensino e a vida do (a) educador (a), fazendo com que se pense também no processo identitário da profissão, em um movimento de sublinhar inquietações, interesses e atitudes que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Através das histórias de vida das coordenadoras podemos entender como as experiências pessoais interferem e estão interligadas à prática educativa de cada uma.

GOODSON (2009) reforça que, o ato educativo e a prática curricular perpassam também pela dimensão pessoal da figura do professor e da interação deste com a sociedade. Quem são, portanto, Maria, Marina e Manuela segundo as narrativas que produzem sobre si?

A coordenadora Maria (nome fictício), é negra, veio de uma família pobre, a mãe trabalhava como inspetora de disciplina em uma escola particular tradicional de Juiz de Fora e por isso, estudou nesta instituição com bolsa a educação infantil. Os pais são separados e durante boa parte da sua infância e juventude morou com a sua mãe e irmão na casa da avó materna. Casou-se antes de cursar a faculdade, teve um filho e também se separou. Não tinha uma relação próxima ao pai, pois o mesmo, segundo ela, se importava com as pessoas de fora da família. Está envolvida com a área educacional a 35 anos. Começou sua trajetória trabalhando como professora do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e depois atuou na rede particular em Juiz de Fora, inicialmente como professora dos anos iniciais e assumindo em 2000 a coordenação do ensino fundamental I. Em 2003, convidada pela direção dessa escola, assume também com regime de dedicação exclusiva, a coordenação dos anos finais, atuando como coordenadora geral até 2007, quando passa a atuar apenas nos anos finais até 2010, quando se aposentou. Na Rede Municipal de Juiz de Fora, começou a atuar em 2011 como coordenadora temporária, na EJA. Em 2014, foi encaminhada para outra escola municipal onde permaneceu até o final do ano letivo de 2018. No início atendia as turmas de 6º ao 9º ano e as turmas dos projetos de extensão de carga horária. No ano seguinte (2015), trabalhou com as turmas do projeto de extensão e as turmas do projeto Tempos de Aprender. No ano letivo de 2019, devido à classificação obtida no processo simplificado de contratação temporária, não conseguiu retornar para a escola. No entanto, foi convidada pela gerente do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e atualmente ocupa um cargo como técnica neste departamento na Supervisão de Jovens e

Adultos (SEJA).

A Coordenadora Manuela (nome fictício) vem de uma família de classe média. Sua mãe é professora e seu pai era comerciante. Sua mãe é de uma cidade próxima de Juiz de Fora, Matias Barbosa e relata que tem boas lembranças da casa da avó materna que, continuou morando nessa cidade. Segundo ela, foram momentos alegres, de brincadeiras na rua, de inocência. Mora no mesmo bairro da zona norte de Juiz de Fora desde o seu nascimento. É a filha do meio e considera a irmã mais nova como sua filha, pois cuidava dela para ajudar a mãe. Casou-se e depois de um tempo separou-se, indo morar com a filha na casa de sua mãe e está lá até hoje. Estudou inicialmente em escola estadual e no ensino fundamental 2, devido a problemas de bullying na escola anterior por causa dos problemas de bebida do seu pai, foi estudar em uma escola particular tradicional da cidade. Começou a atuar logo após sua formatura em pedagogia em 1988, nas escolas estaduais de Juiz de Fora, ficando nesta rede até o ano 2000. Apesar de ter sido aprovada no concurso realizado pela Prefeitura Municipal em 1997, só conseguiu ser efetivada em 2001. Nesse primeiro ano, trabalhou como coordenadora dos anos iniciais e em 2002, transferiu-se para uma escola perto da sua casa, onde trabalha a 15 anos como coordenadora dos anos finais. Sobre o seu trabalho nas escolas municipais, relata que nunca trabalhou com a EJA e desde a sua chegada na atual escola trabalha como coordenadora dos anos finais e desde 2016 com as turmas do Tempos de Aprender. Está há 20 anos na área da educação.

A Coordenadora Marina (nome fictício), vem de uma família rica, mas que perdeu seus rendimentos na época do presidente Collor. Foi criada pela avó materna, uma ajudante que vivia com a avó e o pai, pois a mãe faleceu muito jovem. Segundo ela, foi um momento muito difícil para todos porque a mãe estava grávida de 9 meses de uma menina. Sua criação também teve influência de tias maternas. Seus pais vieram de uma cidade próxima a Juiz de Fora, Matias Barbosa e, na adolescência vivia lá na casa de parentes e foi onde conheceu seu marido. Começou a atuar na área da saúde (odontologia). Em 1991, buscando segundo ela, um sonho pessoal prestou vestibular para Pedagogia. Fez o primeiro semestre, mas devido à gravidez, não conseguiu continuar seus estudos. Em 2000, teve um diagnóstico definitivo de sua perda de visão, o que fez repensar suas vontades e prioridades. Sendo assim, prestou um novo vestibular em 2001, parando de trabalhar definitivamente na área de saúde quando teve a oportunidade de ser bolsista em um departamento da Faculdade de Educação. Pensando em trabalhar no ensino superior priorizou sua formação (mestrado/doutorado). Nas escolas da Rede Municipal, iniciou sua atuação como coordenadora em 2017. Ficando sem trabalhar em 2018 e retornando em 2019. Nesses dois anos de trabalho atuou em uma única escola

que atendia alunos em distorção idade-série e EJA em todos os seus turnos.

Nessa primeira apresentação dos sujeitos da nossa pesquisa destacamos elementos centrais para a análise que serão aprofundados no curso da escrita.

Ao longo das abordagens, em vários momentos, as narrativas nos sugerem o quanto essas histórias influenciaram na trajetória de vida de cada coordenadora entrevistada e como, mesmo sem perceber/direcionar, as histórias se entrelaçam e são semelhantes. São três mulheres, mães e profissionais que tiveram como apoio e influência outras figuras femininas.

A coordenadora Maria ao iniciar sua narrativa sobre a sua vida em família coloca que:

Eu venho de uma família e de uma infância que lutou muito. Nós tínhamos uma situação bem complicada financeiramente. Minha mãe lutou muito sozinha, mesmo com o pai (foram casados durante um período, depois se separaram). Meu pai não assumia a família, então, a gente lutou muito. Foi uma infância muito difícil. Não tive nada. Lutamos com muita dificuldade.

Essa fala não é diferente das recordações da coordenadora Marina ao narrar um pouco de sua infância...

A minha mãe faleceu muito nova, quando eu tinha 10 anos e como a vó já morava com a gente, ela continuou e acabou nos criando também nesse momento mais difícil. Ela tinha uma companheira, que era a vó Vina (Dovina/ filha de ex-escravos), que os filhos dela chamavam de mãe Vina. Minha família é uma família bem grande. Eu diria que não é uma família nuclear. É uma família com característica matriarcal. Então, foram duas mulheres que marcaram minha vida, a Vó Dorvina, que acaba sendo a mãe Virna, que ajudou a olhar e cuidar dos filhos da vó. As mulheres sempre foram muito presentes, muito independentes e muito autônomas.

Completando essas narrativas em torno das figuras mais significativas em sua história de vida, encontramos a fala da coordenadora Manuela que diz:

O que tenho marcado na minha memória de infância é que todo final de semana ia para a casa da minha avó nesta cidadezinha e lá havia tudo que criança adora brincar. Coisas que hoje as crianças não valorizam muito [...]. Minha mãe sempre foi o esteio para todos os momentos; de dificuldades, naqueles sofrimentos que a gente passava com a situação do meu pai (ele era alcoólatra) e tudo. Ela estava sempre ali e ela nunca deixou a gente demonstrar ou ter sentimento de raiva por todas aquelas situações [...]. Posso dizer que as pessoas mais importantes foram a minha mãe, a minha avó até os 16 anos e a minha irmã mesmo, que cuidei como se fosse filha.

A partir das narrativas apresentadas, percebemos o quanto mulheres, nas figuras de avó e mãe exerceram um papel importante nas trajetórias dessas coordenadoras, à medida que influenciam suas escolhas profissionais principalmente no caso das coordenadoras

Maria e Manuela. No caso da coordenadora Marina isso não ficou claro, porém acredito que as avós tenham influenciado na busca por uma educação formal. Pois, ambas e a própria mãe da entrevistada não tiveram essa oportunidade. Percebemos nas falas que essas mulheres também são presenças femininas marcantes por saírem do anonimato imposto durante muitos anos para enfrentar a sociedade em busca de algo melhor para as suas famílias.

A discussão sobre o conceito de gênero vem tomando grandes proporções na atualidade e em diferentes áreas. As diferenças entre homens e mulheres são configuradas a partir de uma construção cultural bidimensional, hierárquica e patriarcal, onde o homem se torna uma figura “superior” à mulher.

Com o movimento feminista em 1960 essa ideia da mulher sendo inferior ao homem começa a ser rompida. Ela passa a ter um maior protagonismo nas estruturas sociais, tendo sua entrada no mercado de trabalho e exercendo funções antes tidas como masculinas. Por ser uma construção cultural este papel varia conforme a sua classe social; sua posição no trabalho; seu grau de estudo. Modificando-se de acordo com o momento histórico.

Entretanto, se faz necessário pontuar que apesar desses avanços as mulheres ainda sofrem repressões e discriminações por parte da sociedade que ainda é machista. Isso se agrava aliado a esse elemento consideramos a questão de raça. Em muitas situações, como no caso das mães e avós das entrevistadas, acumulam funções domésticas e maternas junto com as suas funções no mundo do trabalho. Além disso, é importante ressaltar que apesar de estarem no mercado trabalhista, muitas vezes, numa posição de chefia tem um salário menor do que os seus colegas do gênero masculino. Outra questão que ainda perpassa é a violência doméstica que ainda faz parte da vida de muitas jovens/mulheres. Principalmente as que vivem nas periferias da cidade e que estão nos bancos escolares da EJA e do TA (Tempos de Aprender).

Evidencia-se que mesmo que a função social da mulher venha sendo ampliado e modificado ainda existem limites e desafios a serem rompidos. Isso porque, em uma sociedade machista ainda se faz necessário garantir melhor acesso delas ao mercado de trabalho, às condições sociais e culturais, à proteção das que são ameaçadas em seu cotidiano. Portanto, apesar do avanço em relação à função feminina na sociedade, ainda se faz necessário a luta contra a desigualdade entre os gêneros, de forma que haja uma sociedade mais igualitária. Todos esses elementos se agudizam se consideramos também o recorte de raça.

Ao pensar nas situações e nas realidades cotidianas, mesmo que estas sejam vistas

como de menor importância, podem trazer elementos ricos e interessantes para questões da pesquisa. Por exemplo, como que essas mulheres influenciaram nossas entrevistadas em suas escolhas de formação e na sua atuação profissional? Assim, ao analisar todas as falas posso concluir que, todas essas mulheres tiveram um protagonismo na vida das coordenadoras através do exemplo e da força para buscar uma melhor condição de vida para a família. Mostrando-nos também a importância do contexto social para o desenvolvimento do indivíduo.

Ao pensar nesses contextos sociais, outro fator novamente me chamou atenção. O quanto as vidas das coordenadoras em questão se entrelaçam. Um elemento de entrelaçamento é sua condição feminina oriunda da classe trabalhadora que partilham desafios e entraves sociais comuns às camadas populares, como gozar a plenitude de seu direito como pessoa humana à educação. Ao relatarem sobre o lugar onde viveram, percebemos que sempre estiveram no mesmo bairro, fazendo parte da mesma comunidade durante sua infância, juventude e fase adulta. A experiência da cidade é marcada pela importância do bairro de moradia da família e isso vai ser condicionante das interações sociais que estabelecem e as experiências culturais que usufruem. Isso porque, as escolas que atuam estão situadas em bairros periféricos da cidade e, atendem alunos de baixa renda. Mesmo a escola do centro, atende alunos oriundos desses bairros e que estão na Educação de Jovens e Adultos. Maria, por exemplo, nos conta:

Na verdade, eu era a única neta, tenho um irmão, mas eu era a única menina na família. Então, eu sempre fui muito criada numa redoma porque quando os meus pais separaram, nós fomos morar com a minha avó. São 4 tios, então eu nunca pude fazer nada... Sair, ir para a casa dos outros Eu ficava muito em casa, com todo mundo me cercando e nunca fui de muita convivência com as outras crianças. Então, eu brincava muito na frente da casa da minha avó. Era igreja, escola e casa. Nossa família sempre foi do Granbery e eu cresci ali, passei minha infância, minha adolescência, minha juventude. Casei, saí e retornei agora. Então, ali é um lugar para mim muito especial porque vi o bairro crescer, se modificar e todo mundo tem uma história. A nossa família tem uma história ali no bairro.

Marina também convivia no seu dia-a-dia com parentes que moravam próximos a ela. Relata:

Quando eu tinha 4 anos viemos morar em Juiz de Fora. E nessa vinda que veio a família toda. Era uma casa de parede e meia, em Santa Luzia. Dividiu porque eram casas pequenas e não podia abrigar todo mundo, então a vó Dorvina ficou na casa de uma filha e a vó Lilia ficou na nossa casa. Mas tudo muito perto. A presença dela foi muito presente de muitos jeitos, depois a gente, meu pai construiu uma casa num bairro mais a frente, e a vó foi junto conosco e a vó Dorvina ficou nessa casa onde

morávamos. Mas tudo no mesmo bairro e a gente convivia com eles o tempo todo. Então, era uma casa de porta muito aberta, não tinha um dia que não tinha alguém batendo na porta, sempre tinha visita, ou era de pessoas ao redor do bairro ou eram parentes próximos que também moravam no bairro.

Entrelaçando essas falas encontramos o relato de Manuela e suas lembranças do bairro onde sempre viveu desde o seu nascimento. Segundo ela:

Sempre morei no mesmo bairro e na mesma casa. Quando minha mãe mudou para lá ela estava grávida de mim. Então, é uma referência muito boa. Depois casei, continuei morando no mesmo bairro. Não deu certo e voltei para a casa da minha mãe. A gente conhece os vizinhos e, mesmo mudando algumas pessoas, como é um bairro muito pequeno, a gente acaba conhecendo todo mundo. A gente ainda tem uma afinidade muito grande com os mais antigos dali do bairro.

Na segunda parte da entrevista, abordamos as lembranças que as entrevistadas possuíam de sua escolarização. Maria, por exemplo, frequentou a Educação Infantil em uma escola particular no centro de Juiz de Fora; mesmo lugar em que sua mãe trabalhava como disciplinadora. Por ser uma escola elitizada, sua mãe resolveu transferi-la no início do ensino fundamental I para uma escola pública estadual próxima à escola de origem. Tal fato, segundo Maria, a marcou muito, trazendo um certo desconforto com a mudança, gerando inclusive uma certa dificuldade em relação à sua aprendizagem. No entanto, estudou nesta escola até o 2º ano do magistério. Sobre esse tempo, relembra:

Ao sair da escola particular depois da educação infantil, fui estudar em uma escola estadual no centro de Juiz de Fora que, na época e ainda hoje, é uma escola enorme! Então, eu confesso que fiquei muito assustada. Eu saí de um ninho, de um aconchego, e fui para o mundo. Esse foi um dos desafios que precisei aprender a lidar lá. E gostei, assim... foi fácil não? Não, não foi. Porque pelo meu temperamento, pelas coisas que eu via e vivia em casa, acaba que refletia em tudo na escola. Então, eu era muito chorona, chorava... qualquer coisinha eu chorava. Foi difícil no começo, mas depois me acostumei. Não tinha outro jeito. Eu fiz o magistério. Fiz todo esse percurso lá nesta escola estadual até o 2º ano do magistério. Sai de lá, porque teve um professor de química que reprovou todo mundo no final do 2º ano do magistério. A turma não aceitou. Aí nós resolvemos ir uma outra escola, também estadual e fazer o 3º ano lá com dependência.

Já Marina nos conta que não conseguiu frequentar a fase da educação infantil por conta da falta de adaptação e, por isso, só começou a ir à escola no início do ensino fundamental I. Era uma escola particular, com uma cultura militarizada, no bairro Santa Luzia (bairro periférico da cidade de Juiz de Fora), onde morava. A escola atendia alunos com bolsa de estudos oriundos das classes populares que não conseguiam vagas em escolas

públicas. Assim:

Eu estudei numa escola no bairro onde eu morava e fiz minha escolarização até o ensino médio lá. No tempo em que estudei, ainda não tinha feito a universalização do ensino do fundamental, então ainda tinha muita escola de fundo de quintal ou em bairros pequenos que recebiam alunos que poderiam estar na escola pública, mas não tinham vagas. Eles recebiam bolsas, geralmente tinha muitos alunos bolsistas. Então, eu tive contato com pessoas na minha escolarização, como se eu tivesse numa escola pública. A escola tinha uma cultura militar. O dono da escola era muito frustrado porque tinha sido expulso do exército, na ditadura, mas ficou com esse ranço do militarismo. Então, a gente tinha todo uma questão do uniforme, por exemplo. Todo aquele ranço daquela geração militar. Então, era como se estivesse numa escola militar.

Manuela nos conta que ao entrar na educação infantil fez um teste de aptidão. Algo muito comum naquela época pois, achavam que a aprendizagem se media pelas habilidades motoras e pelo quociente de inteligência – QI. Por sua mãe ser professora e conhecer a escola, conseguiu que fosse matriculada na 1ª série (2º ano do ensino fundamental I). Era uma escola estadual próximo à sua casa. No entanto, no início do ensino fundamental II foi transferida para uma escola particular conhecida na cidade que fica no Jardim Glória. No ensino médio, foi para uma outra escola particular, mas agora no centro de Juiz de Fora. Da época de escola, lembra-se da professora ser muito séria e enérgica, diferente da professora do seu irmão. Lembra-se também do bullying que sofria por conta do pai que possuía problemas com o alcoolismo.

Eu tive uma prof.^a muito rígida, muito fechada, não era de brincar. Meu irmão já teve uma prof.^a mais carinhosa, aconchegante. Não sei, naquela época tinha aquela divisão de turmas né? A turma melhor, a turma mais ou menos e a turma dos “especiais”. E por eu ser muito novinha, ter conseguido, não estava igual aos outros, eu fiquei na turma intermediária. Era mais nova e não estava tão preparada quanto os outros. Eu sempre fui muito esforçada, tinha mais dificuldade porque, quando eu entrei no pré-escolar, tinha prova para ver em qual série você entraria (pré ou 1ª série direto), numa escola ali do bairro, minha mãe conhecia alguns funcionários dali, a diretora, chegou pegar um contrato de alguns meses... Eu fiz esse teste, em penso que isso me atrapalhou, porque entrei mais cedo. Consegui então com 6 anos fazer a 1ª série. Eu e meu irmão, saímos dessa escola do bairro, pelas situações como já falei do meu pai beber muito, aprontava... a gente passava muita vergonha. Porque os colegas chegavam comentando na escola... Vai crescendo um pouco o *Bullying* não existe só agora. Então, a gente passava um pouquinho.

Ao analisarmos essas memórias, destacamos fatos importantes que nos levam a pensar nas trajetórias de vida dessas mulheres e como que estas estão ligadas ao seu posicionamento frente ao projeto Tempos de Aprender. Primeiro diz respeito às suas

trajetórias escolares que se dão no cenário de democratização do acesso à escola pública intensificado no período da ditadura militar. A escolha por escolas particulares, em pelo menos parte de suas histórias escolares, parece se configurar como uma alternativa para as famílias garantirem a educação das filhas. As experiências vividas, as contradições implicadas nessas vivências, marcam essas mulheres. Especialmente as situações que denotam evidente preconceito de classe e de intolerância, frente a situações familiares diferentes das convencionais. A escola do final da década de 1970 e início da década de 1980 foi marcada principalmente pela mudança de um regime ditatorial para um regime democrático. Com essa nova configuração ressurgem movimentos sociais vinculadas aos interesses da classe trabalhadora. A partir de inúmeras reivindicações e lutas criam-se condições para que o país inicie o processo de redemocratização, ainda que nos marcos limitados do Estado capitalista. A educação testemunha e protagoniza também este processo. A escola pública se abre definitivamente para a classe trabalhadora a ponto de na atualidade a questão do acesso ser considerado praticamente universal. Porém é preciso ressaltar que ao lado da abertura lenta das escolas à classe trabalhadora, também é preciso problematizar o quanto os currículos professados atendem os interesses dos educandos populares e a ideia de educação libertadora.

Nesse sentido, podemos dizer que muitas instituições de ensino transpassadas por estas questões sociais tendia a contribuir para a reprodução das desigualdades sociais e mantendo a estrutura econômica capitalista.

A escola neste sentido nega o capital cultural e as aprendizagens prévias de seus alunos fazendo com que o ato de ensinar seja definido apenas como uma tarefa técnica.

Portanto, ao nos depararmos com as falas das coordenadoras podemos dizer que as suas escolarizações estão bem próximas da escolarização dos alunos do Tempos de Aprender visto que, a escola mesmo que haja resistências, ainda perpetua o caráter centralizador e conservador da sociedade brasileira, segregando os alunos oriundos dos grupos oprimidos. Percebe-se ainda que, ao pensarem em suas trajetórias e nas dos alunos do TA, verbalizam a necessidade da escola e dos órgãos gestores pensarem em ações e no currículo que atenda às necessidades desses jovens. No entanto, percebem um currículo esvaziado e uma ação pedagógica que possibilita na maioria das vezes, o controle do trabalho docente.

Dentro desta perspectiva, os entraves na escolarização tanto das entrevistadas quanto dos alunos do TA, da EJA e até do ensino dito regular, nos mostram a negação dos direitos básicos e um sistema precarizado onde, jovens de classes populares precisam aliar sua

condição de estudante com a de trabalhador, fato que incide de forma decisiva no seu percurso dentro da escola.

Ao refletir sobre as relações autoritárias e discriminatórias travadas entre a escola e os (as) educandos (as) populares fica evidente que o cerceamento do direito à educação passa pelo fato que geralmente a desigualdade de oportunidades vivida pelos sujeitos sociais que frequentam a escola é pouco considerada. Maria, por exemplo, teve que estudar a noite, numa faculdade particular, porque precisava trabalhar durante o dia. Quantos alunos do TA precisam se ocupar com outras atividades que não apenas o estudo ao longo do percurso que faz na escola? Isso é um elemento definidor dos currículos? Em quais dimensões? Os saberes da experiência do trabalho são objeto de consideração na formulação curricular? Para os alunos pobres que estão nas escolas públicas a valorização e legitimação apenas de determinados conhecimentos científicos abstratos e descontextualizados, impõem-se em detrimento das suas culturas e leituras de mundo. Nos limites dessa escola capitalista é que as três coordenadoras se formaram e, em seguida, retornam profissionalmente quando assumem o trabalho no TA junto a educandos (as) que experimentam de forma aguda a desigualdade e a injustiça.

Ao buscarmos, através da abordagem da história de vida das coordenadoras e das memórias que são acionadas nesse percurso de falar de si, nos aproximamos das identidades individuais e coletivas, articulando-as com as suas próprias trajetórias profissionais.

Portanto, para COSTA E GONÇALVES (2013), a memória é algo particular, mas que ao mesmo tempo, endereça a um grupo. As autoras afirmam que a memória aflora o passado e com ele, o desenvolvimento da aprendizagem. Em seus termos, “[...] a memória é seletiva, pois guardamos aquilo que, por um motivo ou por outro, tem ou teve algum sentido em nossas vidas” (COSTA; GONÇALVES, 2013, p. 127).

Completam ainda que “A memória é algo vivo que, ao ser contada, o passado e o presente vão se embaralhando no presente. Ela vai sendo revivida e emerge do passado e, nessa imersão, o que vem à tona é o que é relevante para o narrador (COSTA; GONÇALVES, 2013, p. 127).

Portanto, é através das lembranças e das histórias pessoais que nos aproximamos das experiências e dos acontecimentos de nossa vida. Tal fato pode ser visto ao longo das quatro abordagens/entrevistas, quando as coordenadoras foram narrando suas principais lembranças e como estas de certa forma, influenciaram em suas escolhas. Pode-se ver isso, por exemplo, na fala de Maria ao dizer que:

Meu pai sempre foi àquela pessoa permissiva. Na verdade, ele não assumiu muito a família [...]. E a minha mãe, não. Eu sempre digo que sou igual. Sempre correu atrás, batalhou se virou [...].

Outro ponto importante é entendermos que tanto as histórias quanto as narrativas fazem parte do cotidiano de cada indivíduo e, portanto, nos auxiliam na organização da nossa memória. Ela é uma reconstrução pessoal e de grupo.

Podemos observar isso na fala da coordenadora Manuela ao lembrar sua infância junto com amigos e parentes na casa de sua avó em outra cidade perto de Juiz de Fora. Essa narrativa mostra o quanto foi significativa essa etapa de sua vida, pois, a mesma está guardada em sua memória afetiva. Diz:

A gente gostava de brincar muito de boneca, brincava de dar aula. Tinha situações que foram muito marcantes e importantes na minha vida.

A partir desse relato podemos consolidar a nossa ideia de que a história de vida é a compilação das experiências vividas no passado e no presente que cada indivíduo faz de si mesmo, e com isso, pode nos fazer perceber as interações entre as mudanças sociais e a vida de determinados grupos. Na fala de Maria há uma ligação do seu tempo de escola com os acontecimentos que estavam diretamente ligadas aos acontecimentos familiares. Vejamos:

O desafio era aprender a lidar com as coisas...da educação infantil, com a diferença marcante que tinha econômica. Porque às vezes eu queria ter alguma coisa e não podia. Às vezes era uma merenda... Foi essa também um dos motivos que a minha mãe me tirou de lá.

Outra narrativa que apóia a afirmação dos autores pode ser observada na fala da Marina quando se reporta à época da escola e da falta de ascensão dos alunos negros nas escolas particulares e como isso a fez pensar nas questões raciais em seu entorno. Segundo ela:

Quando eu cheguei na escola particular para cursar o ensino médio, me peguei um dia parada observando no pátio da escola, e me deu um estalo um “*insite*”[...] e o que observei e que achei estranho era que não havia nenhum negro na escola e, a partir, dessa reflexão, eu passei a pensar: “Poxa, por que eles não estão aqui, não estão aqui?” Ai eu comecei a construir toda uma reflexão da questão da exclusão dos negros e não foi ninguém que me disse, porque isso não é uma coisa discutida entre a gente, mesmo porque eu sempre olhei a questão de outra forma porque eu sempre morei em bairro de classe baixa que tive colegas negras com o mesmo nível social que o meu e tinha algumas mais pobres, obviamente, mas também tinham brancos mais pobres; tinha uma avó negra, que não era tratada como outra coisa que não fosse avó, e para mim aquilo foi um baque. Isso foi no início da década de 80.

Ou ainda na fala da educadora Manuela ao rememorar um pouco da trajetória profissional da mãe e como esse fato a influenciou na escolha da sua própria profissão.

Bem, não é que me induziu..., mas via minha mãe. Ela era professora. Trabalha em dois horários. Ela trabalhava no estado e na prefeitura. Então, eu a ajudava. Meus irmãos até brincavam quando a gente ia ajudar a corrigir provas/ trabalhos. Ela falava: não, vocês só corrigem, eu dou a nota!

A partir das narrativas feitas pelas entrevistadas, podemos entender que as mesmas se referem a contextos pessoais e de memórias sociais. Ou seja, as narrativas aqui apontadas nos levam a histórias de vida de três mulheres. Suas relações sociais, suas experiências de vida e escolares. Portanto, são histórias individuais que nos remetem a histórias coletivas; com obstáculos, lutas e racismo próprios da sociedade capitalista brasileira.

A fala das coordenadoras sobre a representatividade negra nos espaços escolares me trouxe lembranças muito próximas. Como uma mulher, educadora e negra, criada em uma família onde a maioria das pessoas é branca, estudante em uma escola elitizada também com uma ampla maioria de alunos brancos. Eu era a única negra em toda a escola. Mas não tinha na época, como Maria, uma referência para seguir e me apoiar. Como Marina, olhar o pátio escolar e não encontrar pessoas como eu sempre me incomodou. No entanto, não tinha conhecimento, como tenho hoje, para produzir reflexões e protagonizar debates nesses ambientes em que vivia. Até porque, a questão racial não era um tema de debates na minha infância e adolescência.

As desigualdades sociais e raciais entre os negros e os não negros é algo histórico, cultural, ideológica e política que vem sendo perpetuada em nossa sociedade. Um ponto notório em toda essa discussão é que o (a) negro (a) ainda precisa transpor inúmeros obstáculos e limites sociais, culturais e profissionais para alcançar algum sucesso em nossa sociedade. Ou como NASCIMENTO (2011, p. 9) afirma, “Quanto mais clara for a pigmentação da pele de uma pessoa, maiores são as oportunidades de assumir cargos de status e salários elevados, e, quanto mais escura a tonalidade da pele, menores são as chances de tomar posse de postos de trabalhos de prestígio social”.

A desigualdade racial estrutura as relações sociais, econômicas e culturais em nosso país. A maioria da população negra é a parcela mais pobre e vive em condição de vulnerabilidade. Indicadores sociais, educacionais, de saúde e trabalho, por exemplo, deixam evidentes as desigualdades raciais que definem nossa sociedade.

A inserção do negro em espaços privilegiados de trabalho ainda é muito restrita e este fato se agrava sendo mulher e negra. Tal fato pode ser comprovado através de dados do

IBGE (2018) ao apontarem que apesar de serem 55,8% da população e representarem 54,9% dos trabalhadores brasileiros, somente 29,9% ocupam cargos com maiores rendimentos e destaque. Veja a figura 2:

Figura 2 – Dados do IBGE sobre a questão racial no Brasil



Fonte: IBGE (2019, p. 1)

Essa ideia pode ser constatada na própria fala da coordenadora Maria, quando coloca que para ela a maior vitória foi a sua formatura devido aos problemas que enfrentou para que isso acontecesse. Comenta:

Um fato muito importante na minha trajetória foi a minha formatura. Quando eu provei que consegui. Foi uma luta! O que mais me marcou foi a minha história. Dificuldades existem em todo o percurso e tudo mais. Mas quando eu consegui me senti aliviada, mas já me preparando para as próximas etapas.

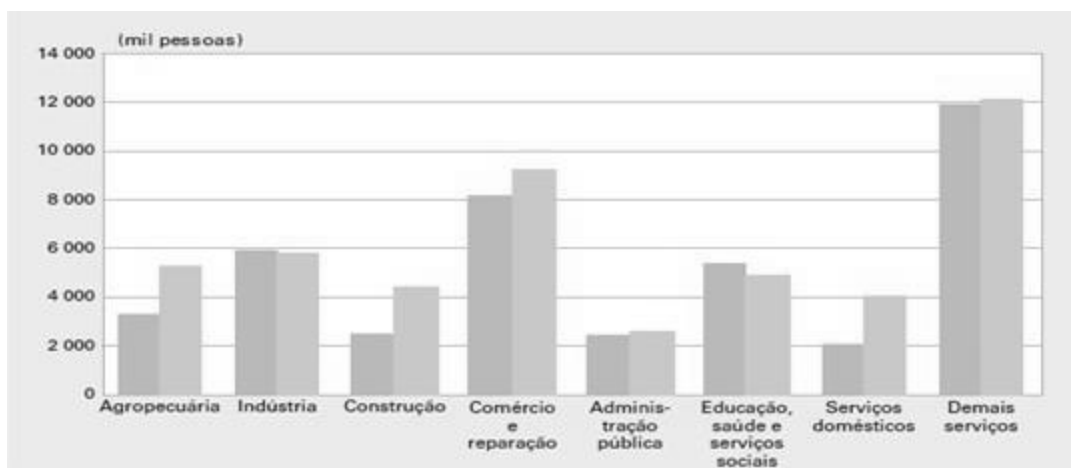
Desta forma, concordo com a fala de NASCIMENTO (2011, p. 30) ao mencionar que “As desigualdades sociais entre a população branca e negra não são apenas resultado da herança do regime escravista, mas refletem principalmente as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição”.

Portanto, as desigualdades sociais que atingem a população negra não é acaso. Pelo contrário, é algo pensado; estruturado e baseiam-se na questão do racismo. É histórico e, apesar do crescimento socioeconômico do país, essa parcela de indivíduos ficam à margem; desfavorecidas desses direitos e, por serem mulheres e negras ainda precisam enfrentar de forma mais contundente todos esses entraves.

Segundo dados do IBGE de 2017, lançados na síntese de indicadores sociais em 2018, percebe-se que as ocupações de trabalho para a população negra ainda se destacam

postos de trabalho com menor renda financeira e status sociais. Para os homens, encontra-se a construção civil e para as mulheres, os serviços domésticos, marcando, portanto, a segregação racial. Vejam a figura 3 que confirma essa informação.

Figura 3 - Ocupações de trabalho por cor/raça no Brasil – 2017



Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais – 2018

Assim, ao analisarmos estes dados, constatamos duas questões primordiais a meu ver, para entendermos as questões raciais levantadas pelas coordenadoras. Primeiro, o quanto a questão racial permeia as relações sociais de forma contundente e que, muitas vezes constitui um impedimento para o crescimento educacional e profissional desta parcela da população. Segundo o quanto a vida dessas profissionais está interligada de várias formas a dos alunos do Tempos de Aprender. Principalmente no que tange às suas condições sociais marcadas pelo racismo e pela invisibilidade.

Nesse sentido, NÓVOA (1995) pontua que o desenvolvimento da identidade docente passa por três processos: adesão (aceitação de princípios e valores de forma a evidenciar as capacidades intelectuais dos alunos), ação (pensar numa melhor forma de atuar tanto pessoalmente como profissionalmente) e autoconsciência (reflexão sobre a sua prática educativa). Essas ações necessitam de tempo para que o educador reveja e ressignifique concepções para contribuir com as mudanças sociais. Por ser uma construção, é um processo complexo, dinâmico, conflituoso e mutável.

Esse autor completa ainda que essa ação de forjar a sua identidade profissional evidencia diferentes vontades, experiências, comportamentos que a torna única, um jeito pessoal do educador lidar e organizar suas práticas pedagógicas. Nesse movimento, o (a) professor (a) evidencia sua subjetividade e sua identidade como profissional da educação.

Maria, por exemplo, coloca que a vontade de ser professora sempre esteve presente em sua vida e que, tanto sua mãe quanto sua avó sempre a apoiaram nessa decisão. Completa ainda que essa vontade se fortificou nas aulas que teve em sua formação inicial quando as professoras uniam a teoria com a prática, trazendo um olhar diferenciado para as questões que permeavam o dia-a-dia da escola. Segundo ela:

Eu sempre quis ser professora e busquei um curso que realmente fizesse a diferença na minha vida profissional para que atuasse dentro da escola. Aí busquei a pedagogia [...].

A questão da profissionalização pode ser construída sob três aspectos: institucional (normas e valores); coletiva (organização de estratégias comuns) e pessoal (experiências vividas pelo indivíduo). Esses três aspectos articulam-se no exercício da prática profissional, tornando o ensino uma prática e função social e, portanto, no dizer de SACRISTÁN (1991, p. 67), “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”.

Ao pensarmos na construção da identidade e na prática educacional, pensamos também na questão da formação desses profissionais. Na fala de Manuela, percebemos o quanto essa formação foi significativa para que atue hoje como uma profissional, uma coordenadora pedagógica. Diz:

Em relação à formação, digo que tentei aproveitar ao máximo... não tinha condições de ficar comprando livros, então, aproveitava os professores, as aulas... Anotava tudo. Eu fazia os meus próprios resumos. Foi um tempo muito significativo para mim.

NÓVOA (1992) pontua que a formação de professores pode trazer importantes contribuições para a construção da identidade profissional quanto para a prática educativa. No entanto, Manuela nos chama atenção que a formação se realiza nos contornos impostos pela condição existencial e material de cada sujeito. No trecho acima é sublinhada sua condição econômica que exige a produção de estratégias para lidar com os limites materiais impostos. A formação por si só não constrói uma profissionalidade. A maneira como a formação é vivida e significada diante da condição subjetiva e objetiva de cada sujeito e as experiências vividas no cotidiano da ação na escola são elementos que incidem na construção dessas profissionalidades. Nesse movimento, é extremamente potente e necessário que a formação se ocupe em refletir sobre a ação do professor. O ato educativo deve tomar centralidade no contexto formativo e não apenas determinados conteúdos

identificados com áreas de saberes diversos apartados das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem propriamente dito.

Nessa linha, a pesquisa explorou na história de vida dessas três mulheres fortes que tiveram influência de outras mulheres, igualmente fortes, que lutaram diante das durezas impostas pela vida para manterem suas casas e famílias financeiramente. Buscamos através dessas narrativas uma ligação entre essas trajetórias com suas escolhas e aspectos que tratam de seus percursos formativos, numa clara intenção de buscar relações entre aspectos que marcam suas formações e prática deste grupo tendo em vista o Projeto Tempos de Aprender. As coordenadoras Manuela e Marina fizeram a sua formação em pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nos anos de 1991 e 2001, respectivamente. A primeira ainda com um currículo dividido em habilitações. A segunda fez o curso já com o currículo reformulado.

Ao serem questionadas sobre o motivo de escolha por uma universidade pública, ambas colocam que suas preferências se deram pela alta qualidade de ensino da instituição e também por não terem condições financeiras na época para cursarem em uma instituição particular. Vejamos então, a fala da pedagoga Manuela:

Olha pela minha situação financeira e porque sempre ouvi falar que na universidade pública o ensino e os professores eram melhores.

Ou ainda quando Marina reforça:

Porque eu acredito no ensino público e não teria condições de pagar um ensino privado. Eu apesar de ser um profissional liberal e trabalhar nessa época a gente era muito perrengados. Meu marido começando a carreira dele e a gente criando uma filha [...]. Mas eu nem pensava em fazer um curso no particular. Além disso, o ensino na federal é um ensino de qualidade.

Maria, apesar de reconhecer a mesma qualidade de ensino da instituição pública, por causa da necessidade de trabalhar, fez o curso de pedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES). Em sua narrativa também nos conta como foi significativa a sua formação.

Isso foi um diferencial na minha carreira profissional. Porque eram pessoas que além de darem a questão teórica, eram pessoas que tinham uma história dentro da escola. E elas associavam muito a teoria e a prática. A história de vida delas me encantava. Uma delas é uma professora bem conhecida na cidade, já foi secretária municipal e, com toda a rigidez dela, você via a bagagem que tinha e isso me chamava atenção [...].

Essa narrativa toca em um ponto principal que também é defendido por NÓVOA (2013), quando afirma que a formação do professor passa pela reflexão, pela ligação entre a teoria e a experiência. Também pelo reconhecimento do ambiente escolar como uma experiência de formação continuada. Assim perspectivado o autor irá pontuar que “[...] educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua” (NÓVOA, 2013, p. 01).

Essa mesma ideia é compartilhada por PAULO FREIRE (1996), pois defende que para ensinar é preciso que o educador reflita sobre a sua prática e essa ação é fundamental para o exercício de seu trabalho, o modo como faz e como pode fazer melhor, ou seja, “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca [...]” (FREIRE, 1996, p. 24).

Tal como a fala da Maria abaixo, entendemos que o processo de formação de um professor se realiza na construção de um trabalho reflexivo e crítico sobre a própria prática em junção com a sua identidade profissional.

Essa associação entre a teoria e a prática foi algo que também me chamou atenção. Posteriormente, fui ser professora no curso de pedagogia e aí foi um outro olhar. Foi uma outra experiência que eu vi que teve uma relevância para mim quando eu fiz. Porque com as meninas eu precisei ter posturas, retomar algumas coisas que na minha época fizeram a diferença. Penso, que apesar de ser um desafio, eles precisam do nosso olhar e eles não tem. Na maioria das vezes, não tem. Porque é muito mais fácil para o professor lidar com aquele aluno que “atende as expectativas” desse professor e a escola, muitas vezes, esquece daquele menino que tem um tempo diferente de aprender, tem uma forma diferente de aprender, que foge das expectativas da escola e do professor.

Para NÓVOA (1992), a formação passa pela relação entre o saber pedagógico e científico, pela experimentação numa reflexão crítica sobre a mesma. Vejamos a fala de Manuela em relação a essa ideia:

As orientações de estágio foram muito importantes. Nós fazíamos os estágios e levávamos para as professoras analisarem como estava sendo feito. Elas ajudavam nessa parte para olhar diário, escrituração da escola, como fazer o PPP, o regimento. Para a gente, que não tinha experiência, foi muito bom. Quem já estava atuando era mais fácil para entender essas situações. Eu que não tinha prática de sala de aula, essa vivência de escola, foi só no estágio muito positivo.

Este mesmo autor em seus escritos de 1995, nos afirma que as políticas públicas deveriam investir na prática do (a) educador (a) como lugar de produção do saber e de

formação.

Em suma, as narrativas sugerem que vivências formativas passíveis de proporcionar uma explícita relação entre saberes teóricos e a prática profissional são aquelas mais evocadas pelas coordenadoras. Os estágios foram, geralmente, percebidos como o tempo e espaço da formação que por excelência propiciaram essa integração. Nessa medida, ganham destaque quando as coordenadoras constroem narrativas sobre suas histórias de vida no tocante à formação profissional. Nota-se essa valorização da relação explícita entre teoria-prática também no reconhecimento da ação dos formadores que tinham experiências pretéritas na escola. Essas considerações vão no sentido de confirmar aquilo que NÓVOA (1992) qualifica como excelência no desenho dos cursos de formação de professores: vivências formativas que se dão na articulação orgânica entre a universidade e a escola.

A partir dessa formulação, podemos afirmar que as coordenadoras entrevistadas utilizam do conhecimento adquirido em sua formação tanto inicial quanto continuada para atuarem nas escolas. No entanto, essa formação esbarra nas questões burocráticas e administrativas, fazendo com que busquem soluções e respostas no seu trabalho cotidiano, com outros profissionais da própria escola ou de outras colegas de profissão.

A prática é, por conseguinte, o critério de validação das experiências formativas. O debate teórico e político é posto em avaliação no contexto da ação profissional e ganha validade se ajuda o sujeito social a responder uma questão concreta da realidade. Marina, por exemplo, sinaliza que um limite da formação é delegar ao próprio licenciando em pedagogia a tarefa de realizar a mediação entre o teórico e o prático. Por isso, que a formação assume diferente estatuto de acordo com a margem de possibilidade de atuação dos educandos. Segundo ela:

Naquela época, vejo que dependia muito do perfil do aluno. Eu falo assim e acho que isso ainda acontece. A Federal, naquela época, formava alunos muito bons, mas também, alunos muito ruins. Dependia muito mais da sua vontade, do seu comprometimento, da sua garra e do seu propósito [...]. O que eu posso dizer é que tiveram professores que me marcaram de forma muito positiva e que me instigaram a estudar, a buscar conhecimento e outros que não [...]. Com relação à coordenação/ gestão, te digo que só descobri o que era um coordenador pedagógico faz quando eu vim para o chão da escola. A direção, você tem uma noção mais ou menos, né?! Mas como a gestão no curso de pedagogia era muito politizada, eles ficavam muito no discurso, na abordagem mais política, muito na área da pesquisa, pouco chão de escola.

Marina, ao associar a formação em pedagogia às disposições do próprio aluno, novamente evidencia-se como a dimensão pessoal é fundamental para entender o sentido

que determinada experiência e prática social assumem.

Então, eu acho particularmente que para trabalhar com esse perfil de aluno (TA ou EJA), deveria se pensar em um projeto bacana e escolhido a dedo os profissionais que vão atuar com esses alunos. Porque a questão do acolhimento e do apostar naquele aluno, de deixar que ele seja protagonista, comer pelas beiradas nunca batendo de frente é essencial. É importante ter um olhar diferenciado sobre esse aluno e, por isso, a contratação deveria ser diferente.

Autores do campo da formação de educadores (as) pontuam que articular a inovação com a tradição muitas vezes torna-se algo difícil e que uma possível resolução seria o resgate das experiências pessoais e coletivas de forma a aceitar o novo estando atendo às reproduções de forma crítica.

Historicamente, a formação para os (as) professores (as) da EJA é deixada para segundo plano por parte das políticas educacionais. O exame do quanto o debate focado na modalidade ocupa na grade de formação do pedagogo é bastante indiciária dessa assertiva. CASSAB (2016), dentro desta perspectiva pontua que a falta de políticas públicas educacionais para a EJA, acaba por dificultar ações de formação, fazendo com que professores de diferentes áreas, tenham pouca (e na maioria atreladas a estágios) ou nenhuma experiência voltada para este campo de atuação.

SOARES (2011), também vai nessa mesma linha de discussão afirmando que é preciso pensar em uma proposta de formação de educadores que leve em consideração o público encontrado na EJA. Ou seja, é necessário levar em conta as necessidades, exigências e interesses desta modalidade de ensino. Esse cenário acaba por produzir uma realidade em que a formação de um (a) educador (a) que atua na EJA ou em um projeto de correção de fluxo, como o Tempos de Aprender, se dê no decurso, muitas vezes sofrido, da atuação profissional na modalidade.

É nessa direção que as narrativas produzidas pelas coordenadoras apontam quando questionadas sobre o quanto suas formações atenderam aspectos próprios da modalidade ou questões ligadas à correção de fluxo. Segundo elas tiveram pouca ou nenhuma formação nesse sentido; colaborando com concepções compensatória e generalistas da Educação de Jovens e Adultos que apoiam a não exigência para o investimento em uma formação específica. Em relação a esse tema, Maria nos narra que:

Não tive nem na faculdade e nem na Secretaria de Educação e, isso para mim é muito sério, porque deveria ter. Acho que é uma falha muito grande no processo de formação do professor. Vejo que hoje já começou... Pouco, mas tem. São várias possibilidades que você tem de ter contanto com o aluno da EJA ou com esses meninos que tem dificuldades de

aprendizagem. Você pode até ter essa formação numa pós-graduação, mas na graduação não. Então, o professor vai para a prática sem aquele olhar. Sem jogo de cintura. Sem saber buscar estratégias diferenciadas para lidar com esse público. Na teoria tudo é muito bonito, se tem o aluno ideal. E na prática, como fazer?

Maria marca a diferença que há entre o aluno ideal, predominante nas discussões teóricas dos contextos de formação e o educando real com o qual o educador trabalha no cotidiano da escola. A fala da educadora sublinha a carência de formação específica do profissional que atua na EJA, todavia, reconhece que esse cenário já foi ainda mais grave. Vai ao encontro da consideração de ARROYO (2006) acerca da política de formação dos educadores da EJA ainda em construção. A perspectiva de que há lacunas, mas com avanços tímidos no que toca à formação para a modalidade a trajetória da coordenadora Manuela. Ela afirma que teve uma breve formação no último ano de faculdade em um curso de inverno, por conta de um interesse pessoal.

Eu tive sobre a EJA em um curso de inverno (julho) na Faculdade de Educação. Fizemos esse curso intensivo. A professora levava assuntos para serem discutidos sobre a EJA. Não me lembro se era todos os dias da semana ou só alguns dias. Isso foi antes de me formar, em 95/96. Da educação popular tivemos também contato porque levavam experiências. Tinha meninas na sala que já atuavam. De correção de fluxo, não.

Ao conversarmos com a coordenadora Marina sobre sua formação, ela destaca limites e aspectos positivos.

Quando eu entrei o currículo já tinha mudado. Eu formei já com todas as habilitações. Assim o que eu vi nessa formação: se você leva a sério o curso, você sai com uma visão muito boa, mas ainda generalista da educação. Você dá conta de olhar a realidade. Você tem uma área de fundamentos boa, te dá um chão de forma que não perca de vista a função social da escola. Agora, para mim, você perde um pouco na área de práticas. Há muito discurso e muita teoria. Faço de certa forma uma crítica aí. O aluno não tem uma visão do chão da escola e acho que ele precisa ter isso para chegar à escola.

Maria ainda afirma que muitas vezes as turmas mais difíceis ficam a cargo dos professores mais novatos. Considera isso como algo muito preocupante,

[...] mas ao mesmo tempo você começa a fazer uma análise da teoria com a prática. Você é mais crítico porque sai do curso de pedagogia deslumbrado e, na prática, no dia a dia ele te desperta e te faz desconstruir algumas coisas. Então, você tem que ter uma formação; uma consciência de que no dia a dia as coisas são diferentes. Isso deveria ficar a cargo do coordenador pedagógico.

Ou seja, para a coordenadora o ponto chave da formação inicial seria a interação entre a teoria e a prática. No entanto, para ela, essa prática deveria ser crítica e próxima à realidade que o educador encontrará nas escolas, nas salas de aula. Desmistificando aquele aluno ideal que muitas vezes é a visão trabalhada nas formações para professores.

Assim, defendemos que pensar a formação do coordenador pedagógico a partir da perspectiva da educação popular é buscar nos desafios e potencialidades do fazer pedagógico desses profissionais instrumentos para formular políticas de formação inicial e continuada capazes de articular a teoria com a prática, isso é mover-se pela práxis.

Utilizamos aqui as histórias de vida e de formação das coordenadoras pedagógicas como um dispositivo analítico fundamental para a interpretação das construções curriculares que realizam junto aos educadores (as) no contexto do Projeto Tempos de Aprender. Isto é, ao compreendermos suas trajetórias, também poderemos compreender suas concepções em relação ao papel do professor (a) e a sua própria prática pedagógica.

Durante as leituras e análises das falas, percebemos que essas trajetórias individuais, suas escolhas e a própria formação estão interligadas às relações sociais e culturais. E, a partir delas, o educador pode desenvolver um olhar diferenciado frente às questões que permeiam sua prática pedagógica como também, questões que marcam a sua identidade docente. Ou como PAULO FREIRE (1996, p. 20) nos alerta “Ensinar é, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-lo e respeitar-me [...] Como Professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Conforme apresentado, nessa seção, nos dedicamos a tratar de aspectos determinantes das trajetórias de vida e profissionais das três coordenadoras. Nas próximas seções, iremos aprofundar o debate acerca do trabalho realizado pela coordenação pedagógica no tocante à construção dos currículos nas aulas do projeto. Quais princípios educativos orientam seu trabalho? Como qualificam as finalidades sociais, pedagógicas e políticas do projeto e como tais concepções direcionam suas práticas? Quais critérios validam os conhecimentos que consideram relevantes para compor os currículos do projeto? Quais recursos apoiam suas práticas de mediação dos currículos? Quais limites e possibilidades consideram determinantes no trabalho de mediação curricular que desenvolvem? Quais estratégias adotam no sentido de resistir aos limites impostos pelos âmbitos diversos que conformam o sistema curricular? Esse debate traz ao centro da defesa de que a coordenação pedagógica tem como uma de suas principais funções: articular e mediar o trabalho curricular desenvolvido pelos (as) educadores (as) que atuam no TA.

Portanto, compreender a natureza do trabalho específico que desenvolve é imprescindível para qualificar as ações do projeto.

4 AS ESCRITAS DO PROJETO TEMPOS DE APRENDER: A POLÍTICA E O TRABALHO CURRICULAR DAS COORDENADORAS.

A escrita de um currículo é algo pessoal e biográfico. Define-se na ação da integralidade da pessoa, e não apenas do (a) educador (a), daí a opção de se servir da história de vida no estudo. Todavia, a construção curricular se concretiza nas margens definidas por contextos institucionais e situacionais, que precisam ser interrogados. Nesse sentido, o movimento de conhecer as histórias de vidas dos sujeitos nessa pesquisa integra-se ao esforço de melhor caracterizar seus contextos de atuação profissional. Certamente por meio de uma aproximação que não visa um aprofundamento analítico irrealizável nos limites definidos pela construção do objeto do estudo e das condições objetivas de sua produção. Neste capítulo, por conseguinte, faremos uma caracterização da Rede Municipal de Juiz de Fora, bem como de três escolas que participam do projeto Tempos de Aprender e que as coordenadoras atuam ou atuaram em algum momento. A intenção é entender algumas questões históricas e sociais que permeiam o trabalho educacional dessas instituições.

Na segunda parte, traremos uma descrição do projeto de correção de fluxo: sua formulação e objetivos alinhados com as falas das coordenadoras, objetos de nossa pesquisa, procurando entender como se dá essa dinâmica dentro das escolas.

Finalizando o capítulo, discutiremos a relação que estabelecemos entre os alunos que fazem parte do TA com os que fazem parte da EJA pois, possuem trajetórias escolares próximas. São jovens marcados por problemas sociais e que, também a escola em algum momento, os deixaram à margem da escolarização.

4.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA E O CASO DE TRÊS ESCOLAS QUE ATENDEM AO PROJETO TEMPOS DE APRENDER.

Conforme baliza SACRISTÁN (2000), o currículo é um objeto de extrema complexidade, pois sua composição é resultado de práticas interseccionadas produzidas por diferentes instâncias que compõe o sistema curricular, subscrito ao sistema social mais amplo. Isto é, o currículo não é um objeto estático encerrado, por exemplo, ao texto escrito de uma política curricular como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ou aos conteúdos escolares organizados em um livro didático. O currículo é processual. Sua apreensão, portanto, impõe o desafio de reconhecer a multifatorialidade de sua constituição e os alcances possíveis e desejáveis impressos na construção da pesquisa que o toma como

objeto de interpretação.

Se por um lado a dimensão biográfica de seus atores é elegida como chave analítica importante para entender o trabalho que o coordenador pedagógico realiza. Por outro, definimos como importante trazer para a interpretação proposta elementos da ordem da atividade política administrativa (SACRISTÁN, 2000) que caracterizam o contexto no qual os sujeitos da pesquisa operam. Esse âmbito de decisão tem grande poder de definição e regulação das margens de ação passíveis dos (as) educadores (as) se movimentarem, o que nos impele nesse capítulo a apresentar a rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora, com especial ênfase as três escolas as quais as coordenadoras atuaram profissionalmente.

Segundo SILVA (2018) e a consulta do documento Diagnóstico da educação do município de Juiz de Fora², as questões educacionais começaram a ser pensadas na cidade em 1890, quando há um crescimento na produção de café e das indústrias, gerando assim, um aumento na população operária e um forte investimento na educação para atender esta demanda. Depois de vários anos e inúmeras reestruturações, a SE foi implementada em 1969 pelo decreto executivo nº 000898 de 12 de maio, recebendo o nome de Secretaria de Educação e Cultura, tendo como secretário o professor Murilo Hingel na gestão do prefeito Itamar Franco. Tendo como atribuições:

[...] a partir desse decreto, passam a ser responsabilidades da Secretaria de Educação: manter o sistema municipal de ensino através de uma rede de escolas infantis e primárias; programar a construção, a conservação e ampliação dos prédios escolares; administrar prédios escolares; orientar programas de ensino, técnicas e métodos pedagógicos; selecionar o pessoal para o trabalho, promover cursos de aperfeiçoamento, atualização e treinamento de pessoal; manter e auxiliar a manutenção da merenda escolar; promover e supervisionar pesquisas de natureza pedagógica; promover e supervisionar as bibliotecas escolares; criar e orientar os caixas escolares; promover a educação de jovens e adultos; ampliar o acesso ao ensino de grau médio através de convênios e bolsas de estudos; construção e administração de parques infantis; promover, programar e incentivar a recreação, os esportes e a educação física³ (SE-PJF, 2015, p. 68).

Em 2001, com a Reforma Administrativa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passa a ser Gerência de Educação Básica (GEB) através da Lei nº 10.000 de 08 de maio de 2005 e diretamente ligada à pasta de Política Social.

² Documento produzido pela Secretaria de Educação para subsidiar o Fórum Municipal de Educação para a Elaboração do Plano Municipal de Educação em 2015.

³ Finalidades da Secretaria de Educação e Cultura elencadas no Decreto Municipal nº 898 de 12 de maio de 1969 que aprovava o regulamento da referida secretaria.

Com a Lei nº 10.937 de 03 de julho de 2005 e com o Decreto 8591, a GEB passa a ser denominada Secretaria de Educação de Juiz de Fora. A partir desta criação, a administração educacional do município deixou de ser um departamento para assumir o status de Rede de Ensino, tendo como principais funções:

- formular e articular as políticas públicas de Educação de forma integrada com as políticas estaduais e federais e com os demais órgãos ou entidades que atuam nestas áreas;
- implantar as diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do Município;
- planejar, oferecer e coordenar os serviços de Educação Básica para crianças e adolescentes, articulando-os com as ações de assistência social, esporte, lazer, cultura e promoção da cidadania, desenvolvidas pela Secretaria Assistência Social de Juiz de Fora – SAS/JF;
- coordenar e elaborar a implementação do Plano Municipal de Educação, com base nas diretrizes emanadas do Conselho Municipal de Educação, dos planos estadual e nacional de Educação;
- promover levantamentos e pesquisas de natureza educacional e pedagógica;
- coordenar a atividade de organização escolar nos aspectos pedagógicos e administrativos;
- coordenar o Cadastro Escolar e Censo Escolar;
- implementar ações para a consolidação do Sistema Municipal de Ensino;
- propor ações que consolidem a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino;
- gerir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- registrar, avaliar e divulgar ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF;
- coordenar os programas, projetos e funções de caráter permanente afetos à sua área de atuação;
- coordenar as atribuições dos Departamentos subordinados, visando ao cumprimento de seus objetivos;
- fomentar acordos de cooperação e intercâmbio com órgãos e entidades oficiais, agentes diversos da comunidade e instituições nacionais e estrangeiras ligadas à política de Educação;
- formular, em conjunto com as demais Secretarias da Prefeitura de Juiz de Fora, em consonância com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Juiz de Fora – SPDE/JF, projetos para captação de recursos para financiar programas e ações na área educacional;
- zelar pelo cumprimento das regras e princípios contidos na Lei nº10.000, de 08 de maio de 2001 e na Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005;
- atuar no controle dos procedimentos internos e favorecer o controle externo das atividades da Administração Pública Municipal; na sua esfera de competência;
- prestar suporte técnico e administrativo aos Conselhos vinculados à sua área de atuação;

- assessorar o Prefeito em assuntos relativos à sua área de atuação. (SE-PJF, 2005)⁴

No ano de 2020, a Rede Municipal de Ensino conta com 133 (cento e trinta e três) escolas atendendo em média 24.604 (vinte e quatro mil, seiscentos e quatro) alunos do ensino fundamental e 7.419 (sete mil, quatrocentos e dezenove) na Educação de Jovens e Alunos, tendo no total 39.012 (trinta e nove mil e doze) incluindo a Educação Infantil.

Segundo levantamento do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2019, que analisam as taxas de rendimento das Redes de Ensino, o município apresenta ainda um alto índice de reprovação, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Tal fato acaba por contribuir com o aumento da distorção idade-série e conseqüentemente, na manutenção e relevância do projeto Tempos de Aprender. Veja a figura 4.

Figura 4 – Taxa de rendimento da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – 2018

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	7,7% 1.212 reprovações	0,4% 65 abandonos	91,9% 14.473 aprovações
Anos Finais	18,1% 1.601 reprovações	1,2% 104 abandonos	80,8% 7.151 aprovações
Ensino Médio	-	-	-

Fonte: QEdu/ Censo Escolar (INEP, 2018).

Outro fato importante a ser destacado é que a maioria das escolas municipais está localizada nos bairros periféricos ou na zona rural da cidade, tendo como seu público alvo as classes populares. Evidência que corrobora com a importância de as comunidades escolares estarem atentas às diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte reveladoras dos percursos sociais, raciais, de classe diferentes dos educandos.

Acreditamos que esse entendimento é central no processo de luta da escola em buscar conhecer os (as) alunos (as), sejam eles crianças, jovens ou adultos e seus

⁴ Finalidades da Secretaria de Educação de Juiz de Fora mencionadas na Lei Municipal nº 10.937 de 03/06/2005 e do Decreto do Executivo nº 8591 de 08/07/2005 que regula a organização e as atribuições da SE/JF.

caminhos/histórias de humanização. Ou como PAULO FREIRE (1992, p. 99) pontua: “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando a desumanização [...]”.

Pensando no caminhar e na construção da Rede Municipal de Ensino, passamos a configurar a coordenação pedagógica. Em 2020, encontra-se no quadro funcional cerca de 309 pedagogos (as) entre efetivos e de contrato temporário. Este cargo foi regulamentado pela Lei Municipal n 10.113 de 18/12/2001 (anexo 2), onde prevê em seu artigo 3º parágrafo 2º a incorporação dos Orientadores Educacionais e dos Supervisores Pedagógicos nesta nova carreira, bem como, a extinção desses dois cargos. Estipula ainda no parágrafo 3º que a carga horária poderá ser de 20 ou 40 horas a escolha do servidos com salário compatível à jornada de trabalho. Em seu anexo, traz como atribuições deste profissional:

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 (SE/PJF, MG, 2001)

Esta lei foi alterada pela Lei Municipal nº 12.249 de 23 de 03 de 2011 (anexo 3) e pela Lei nº 12.348 de 30 de 08 de 2011 (anexo 4) que em seus artigos alteram a jornada do coordenador em uma hora, que será utilizada, não necessariamente na escola, para planejamento e formação continuada. Este acréscimo também incidu em um aumento de 5% no vencimento deste profissional. A partir dessa segunda lei, o profissional terá como carga horária 22 horas semanais.

Com a Lei Federal nº 11.738 de 16 de 07 de 2008, que implementa o piso salarial profissional para o magistério, houve uma mudança da carga horária do coordenador. Apesar de não estar regulamentado por uma lei municipal, esse profissional passou a trabalhar 14 horas e 40 minutos na escola e o restante deve/deveria ser utilizada para planejamento e formação continuada. No entanto, não explicita se esse tempo seria utilizado dentro ou fora da instituição de ensino. No caso das escolas municipais, os profissionais utilizam-nas fora da escola.

Assim, em relação à atuação da coordenação pedagógica nas escolas da rede, pedimos para que cada entrevistada nos contasse como era desenvolvido esse trabalho e qual foi o impacto do TA enquanto profissional da educação ligada a esse projeto. Desta forma, Maria coloca que:

Como você sabe sou coordenadora contratada na rede. No meu 1º ano de trabalho trabalhei com o tempo integral e com as turmas de 6º ao 9º ano. Uma das coisas vou ser muito sincera, que eu vejo como negativo, que atrapalha um pouco o processo é a questão da carga horária apesar de ter sido uma conquista. Então por minha conta, pode haver críticas, mas isso para mim é uma coisa super tranquila, eu sempre fiquei além do meu horário porque eu precisava organizar a minha rotina enquanto coordenadora, porque eu precisava atender o público do TA e o público do tempo integral. Eu precisava conversar com esse professor. Eu ia embora? Não! Eu esperava para sentar com ele para conversar.

Em relação ao seu trabalho com as turmas do Tempos de Aprender, relata:

A correção de fluxo foi um divisor de águas. Foi o momento da minha vida que o meu coração criou outro formato. Até mais do que na EJA. Porque eu comecei a ter contato com aqueles meninos que ninguém queria ter. Eu não aceito isso para a vida deles. E eu vi um desafio de justamente provar para eles que eles são capazes. Então, eu tinha que acreditar no potencial deles e que eu sabia que eles tinham. O mais difícil é mostrar e fazer com que eles entendessem que eles têm esse potencial. Isso para mim foi um momento de desconstrução porque você... eles vêm com aquela questão do estereótipo eu não sei, eu não vou aprender, eu vou tocar o terror mesmo, eu vou bater... e aí eu precisei me aproximar deles mostrando que há uma outra possibilidade. Eles não aceitavam nem o toque e hoje eles me pegam no colo.

Já Manuela nos conta sobre seus primeiros anos como coordenadora efetiva nas escolas municipais:

Trabalho no turno da manhã, porque pego contrato como professora no estado do 1º ao 5º ano à tarde. É difícil as escolas terem essas turmas na parte da manhã. Quando eu consegui essa escola para supervisão de manhã, não quis mexer para ter oportunidade de pegar esses contratos a tarde. Nessa escola eu atendo as turmas de 6º ao 9º ano e uma turma do TA. Quando fui para lá tinha a educação infantil. Tinha 2 turmas do 5º ano. Minha maior experiência como coordenadora é do 6º/9º ano. Ao todo atendo 8 turmas.

Em relação ao seu trabalho com as turmas do TA pondera:

Apreendi muito lidando com essas diferenças. Percebo que em muitas situações a gente tem que relevar e até mesmo pensar na nossa própria vida. Pensar no jeito de lidar com esses meninos. Se for tudo a ferro e a fogo você não consegue nada com eles. Eu primeiro tento conversar, tento ver uma forma deles se abrirem, deles tentarem conversar. Não é que a gente quer invadir a situação pessoal deles, mais de tentar entender o que se passa na cabeça dele. O que está acontecendo com esse menino para tentar ajudá-los e tentar contribuir de forma significativa. Mesmo que não seja o conteúdo em si, mas a relação deles com os outros.

A Coordenadora Marina em relação ao seu trabalho nesta escola comenta:

Atendo na parte da manhã 09 turmas de escolarização. 04 turmas são de TA. A escola é a única que tem uma turma de 4º/5º de TA, tem uma de

6º/7º e duas turmas de 8º/9º de manhã. Além dessas turmas a gente tem 04 turmas de EJA do segundo segmento e temos uma EJA que atende ao primeiro segmento que é multisseriada. Essa turminha é um pouco esvaziada porque são poucos alunos que aparecem. É uma demanda um pouco menor do que o do segundo segmento. Há também turmas de oficinas que atendem a comunidade que tem uma coordenadora diferente. Como falei antes, vejo essas turmas de TA com demandas muito parecidas com a EJA. Eu não consigo diferenciar porque as turmas da EJA basicamente são de adolescentes.

A partir dos relatos acima percebemos primeiro que o trabalho das coordenadoras se realiza junto a segmentos diversos e modalidades de ensino. Por mais que haja algum acúmulo de experiência profissional em algum segmento específico, no curso da carreira, essas profissionais serão impelidas a atuar em contextos diversos. Outro aspecto diz respeito ao desafio de equalizar a carga horária de trabalho oficial da carreira e o tempo demandado pelo cotidiano da escola. Por fim, destacamos que o trabalho junto ao TA é algo que se configura na trajetória de trabalho como uma demanda da própria escola onde cada coordenadora atua. Ou seja, a coordenadora efetiva responsável pelo turno na qual o projeto foi implementado assume a (s) turma (s) ou troca de turno/escola caso haja outra vaga. Em relação às coordenadoras contratadas, não é uma escolha voluntária pois, dependendo da sua classificação, há poucas opções e, normalmente, as escolas com vagas no final da contratação são aquelas que apresentam turmas do TA.

Considerações acerca da experiência nos diferentes segmentos, a questão da carga horária e de como as coordenadoras aderem ao trabalho junto ao projeto são aspectos importantes para a interpretação de como essas profissionais trabalham na mediação curricular no TA. Outro aspecto central é a própria rede de ensino e, especificamente, a unidade escolar no qual o trabalho se concretiza. Assim, ao tratar da organização da Rede Municipal e do trabalho das coordenadoras pedagógicas, também é central fazer uma caracterização das escolas nas quais atuaram. Selecionamos alguns dados estatísticos relacionados à taxa de rendimento escolar; distorção idade série, estrutura física. Esse levantamento não tem por objetivo produzir juízos de valor e nem hierarquizações entre as escolas da rede. A intenção é caracterizar o quadro grave que aponta para os limites da efetivação da educação como um direito de todas e todos, e dessa forma, contextualizar o lugar de atuação das entrevistadas.

A primeira escola caracterizada está localizada zona sudeste da cidade. É uma escola referência no bairro por ser a única municipal que atende à região. Segundo a coordenadora entrevistada, a escola enfrenta muitos problemas sociais e por isso, procura realizar um trabalho diferenciado com os alunos. Nesse sentido, Maria pontua que:

Na escola há muitos problemas pessoais. Muitos pais presos. Mas, os alunos, sentiam o acolhimento da escola, então, parece que naqueles momentos eles esqueciam de tudo ou mesmo quando eu chamava para conversar, eles se abriam. Era um momento de desabafo, mesmo sem poder ajudar externamente. Isso era um espaço importante. Por isso falo que o meu papel como coordenador pedagógica vai muito mais além do que a mera técnica.

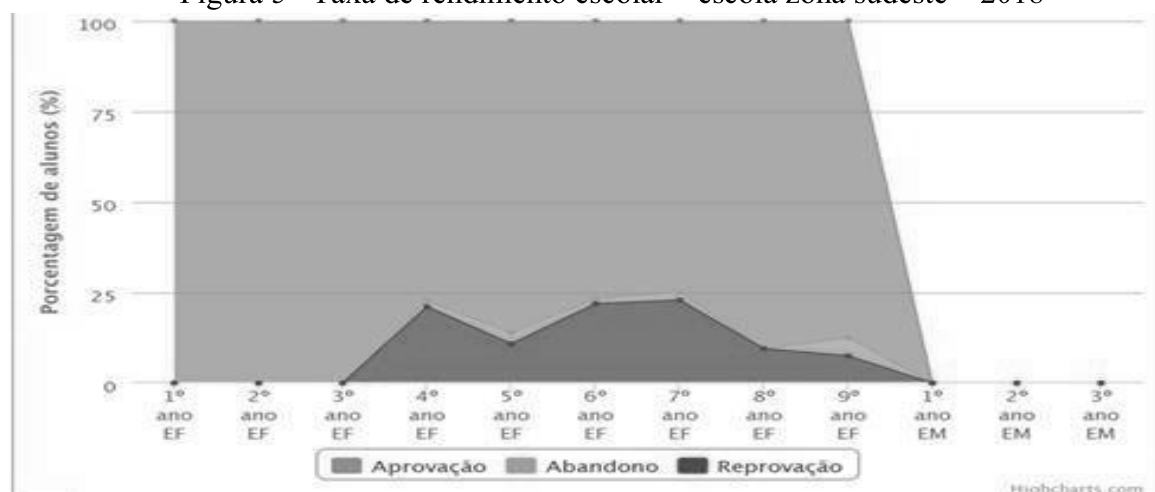
Considerada uma instituição educacional de porte médio, possui uma equipe diretiva composta por 1 diretor, 2 vice-diretores, 3 coordenadoras pedagógicas e com um corpo de 89 funcionários. Atende alunos dos anos iniciais (277 matrículas), anos finais (199 matrículas) e EJA (87 matrículas). Participa do Projeto Tempos de Aprender desde 2015. Em 2019, possuía uma turma de 8º/9º anos e em 2020, antes do surgimento e do distanciamento social por causa da Covid19, havia previsão de abertura de uma turma de 6º/7º anos.

Em relação à estrutura física da escola, a mesma possui laboratório de aprendizagem, sala de leitura, quadra de esportes, sala de AEE⁵, sala de professores; coordenadores e direção. Por ser uma instituição com uma boa estrutura, atende alunos (as) com diferentes projetos no contra turno e turno intermediário.

Segundo dados do INEP de 2018, a escola apresenta uma taxa de reprovação nos anos iniciais de 8,2% (19 reprovações) e de 16,6% (33 reprovações) nos anos finais. Veja a figura 5 que representa esses dados.

⁵ Sala destinada ao atendimento pedagógico a alunos deficientes. A professora responsável por este trabalho tem curso específico oferecido pela Secretaria de Educação.

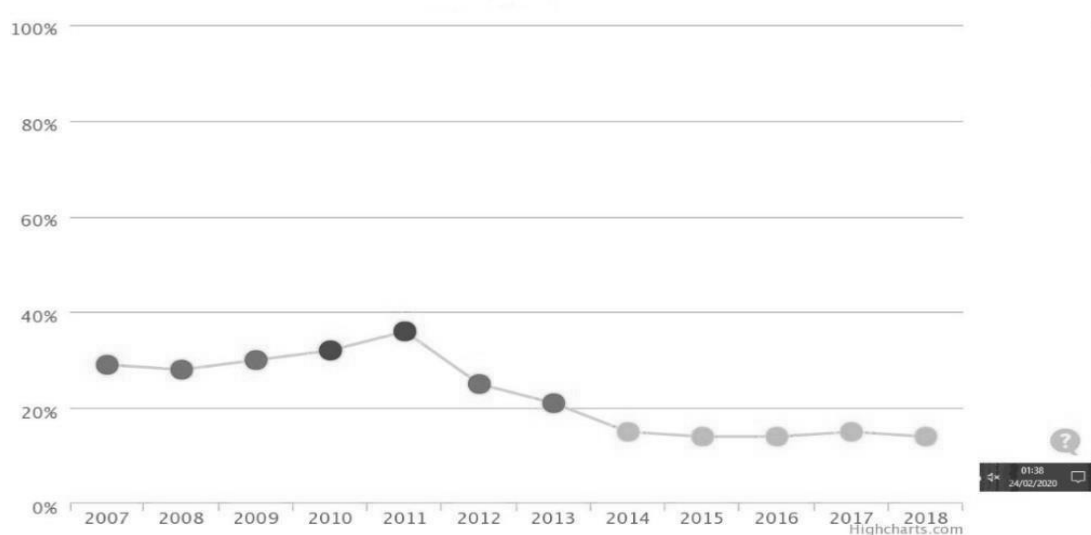
Figura 5– Taxa de rendimento escolar – escola zona sudeste – 2018



Fonte: QEdu/ Censo Escolar (INEP, 2018).

Em relação à distorção idade-série apresenta um maior índice no 5º ano do ensino fundamental I (34%) e no 6º ano do ensino fundamental II (58%). Observando-se os anos anteriores podemos perceber um declínio nesses índices. Veja a figura 6:

Figura 6 – Distorção idade-série – escola zona sudeste 2007 a 2018



Fonte: QEdu/ Censo Escolar (INEP, 2018).

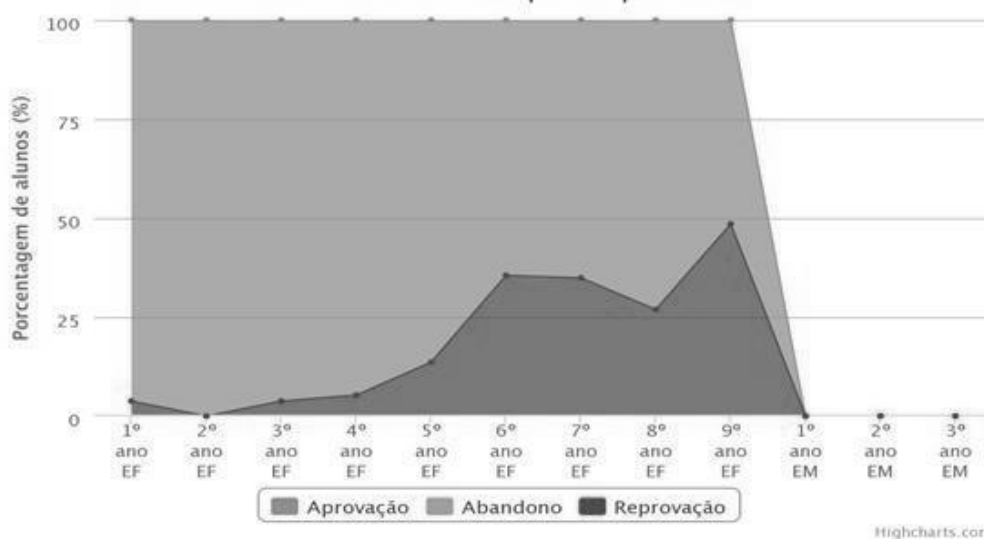
A segunda escola destacada está situada na zona Norte. É a única instituição de ensino municipal do bairro que atende o ensino fundamental e a EJA. Pode ser considerada uma escola de porte médio por atender alunos dos anos iniciais (151 matrículas), anos finais

(134 matrículas) e EJA (69 matrículas), sendo ao todo 354 alunos. Possui uma equipe diretiva com um diretor, um vice-diretor, 3 coordenadoras pedagógicas e 69 funcionários. Atende. Participa do Projeto Tempos de Aprender desde 2016. Em 2019, possuiu uma turma de 8º/9º anos e para este ano (2020) não há previsão de turmas do projeto, pois segundo dados analisados pela SE, já conseguiram sanar o problema de distorção idade-série.

A estrutura física da escola é composta de laboratório de aprendizagem, sala de leitura, quadra de esportes, sala de AEE, sala de professores; coordenadores e direção. Por ser uma instituição com uma boa estrutura, atende alunos (as) com diferentes projetos no contra turno e turno intermediário.

Segundo dados do INEP, no ano de 2018, a escola apresenta uma taxa de reprovação nos anos iniciais de 6,4% (10 reprovações) e de 36,9% (50 reprovações) nos anos finais. Observe a figura 7 que apresenta os dados acima.

Figura 7 - Taxa de rendimento escolar – escola zona norte – 2018.



Fonte: QEdu/ Censo Escolar (INEP, 2018).

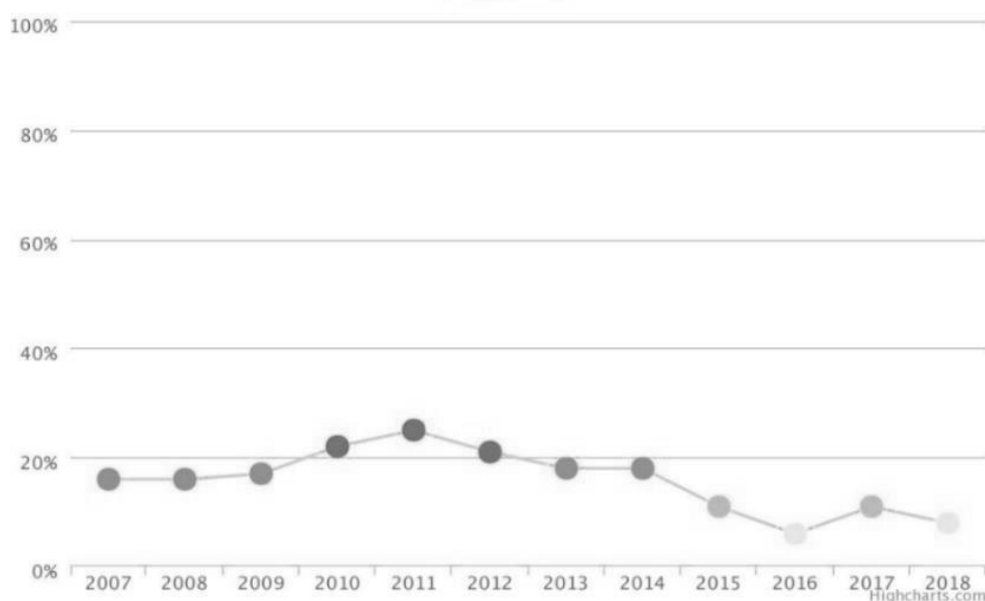
A coordenadora entrevistada reconhece a evasão como uma questão importante a ser enfrentada pela escola. A adesão ao projeto é uma estratégia importante. Outro fator de extrema importância que pontua é a relação entre escola e comunidade escolar, especialmente a família dos (as) educandos (as). Um grande desafio a ser enfrentado. Diz:

A gente, na escola, lida com a questão da evasão. Tentamos primeiro entrar em contato com a família. No entanto, muitas vezes, os próprios colegas falam o que está acontecendo e a gente busca se é verdade. A gente tem situações de meninos que falam que vão para a escola e sai e vai para outro

lugar. Quando a gente não consegue contato com a família, tentamos com o próprio colega que mora perto levar o recado. A gente pede para a família assinar o termo de compromisso. A maior dificuldade é a família de entender o lado da escola. Essa união entre ela e a escola.

Em relação à distorção idade- série apresenta um maior índice no 4º ano do ensino fundamental I (13%) e no 8º ano do ensino fundamental II (35%). Observando-se a figura 8, podemos perceber um declínio nesses índices em relação aos anos anteriores.

Figura 8 – Distorção idade-série – Escola zona norte - 2007 a 2018



Fonte: QEdu/ Censo Escolar (INEP, 2018).

A terceira escola fica no centro da cidade de Juiz de Fora. É uma instituição de ensino muito conceituada pelo seu trabalho junto à comunidade escolar, aos alunos (as) deficientes e às pessoas que procuram algum curso de capacitação (informática, teatro, dança, música etc.). É uma escola que atende apenas a Educação de Jovens e Adultos e, desde 2017, oferece turmas do Projeto Tempos de Aprender e projetos para a comunidade. Em 2019, incorporou profissionais e educandos (as) de outra escola municipal, localizada também no centro da cidade, que teve suas atividades encerradas em 2018. Possui uma equipe diretiva composta por 1 diretor, 2 vice-diretores, 4 coordenadoras pedagógicas e com um corpo de 90 funcionários. Atende alunos dos anos iniciais (50 matrículas), anos finais (40 matrículas) e EJA (477 matrículas). Em 2019, possuía uma turma de 4º e 5º anos, uma turma de 6º/7º e duas turmas de 8º/9º anos e em 2020, antes da instituição da pandemia de Covid19, a previsão era de aumento do número de turmas para o projeto, já que, a escola

ainda possui alunos em distorção idade-série.

Por ser uma escola que atende somente estudantes da Educação de Jovens e adultos, não há por parte de órgãos governamentais (INEP e secretaria de educação), levantamentos de dados em relação à distorção idade-série ou taxas de rendimentos.

A escola possui diferentes cursos para toda comunidade. São oferecidas matrículas para oficinas de violão, coral, dança, teatro, informática etc. Também possui oficinas destinadas a alunos com diversas deficiências e turmas de CACs (Círculos de Alfabetização e Cultura).

Segundo a coordenadora, a instituição como as demais já apresentadas, enfrenta um problema sério em relação à infrequência e evasão. Pontua:

O nosso maior problema na escola é a infrequência e o impacto que elas causam. A grande maioria é a falta de recurso e a falta de um contato direto e efetivo com a família que muitas vezes também está em situação de vulnerabilidade no sentido de não ter recurso financeiro. A gente não consegue contato via celular porque eles mudam constantemente o número, a gente não consegue que venha à escola. Quando a escola marca uma reunião de pais tem que ser sábado porque todos trabalham e moram longe. É muito difícil manter uma frequência regular para esses alunos.

A partir desses dados e caracterizações tanto da Rede Municipal quanto das escolas, podemos concluir que apesar de estarem em diferentes territórios da cidade, as referidas unidades compartilham realidades comuns em relação às trajetórias escolares dos (as) educandos (as). Isso indica que apesar da centralidade das políticas educacionais e o debate pedagógico para o enfrentamento dessas situações no interior das unidades escolares, essas questões, conforme indicado nas falas acima mencionadas, extrapolam os muros das escolas e se relacionam também com as condições econômicas, sociais, culturais e raciais dos educandos vulneráveis que a EJA e projetos de correção de fluxo atendem. É com esse educando concreto que as coordenadoras precisam dialogar e, junto aos professores (as) produzir olhares e currículos que afirmem suas humanidades, suas potencialidades, seus direitos. Assim perspectivado, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, pág. 09). Passa também como sinaliza Maria e Marina enfrentar a autodesvalia própria dos oprimidos e contribuir para o desenvolvimento da confiança de si. Como uma educadora que atua nas fronteiras da educação popular, a coordenadora pedagógica é uma formadora que orienta o trabalho pedagógico em uma interação com os diferentes atores escolares; o projeto da escola e os conteúdos que dialoguem com a realidade dos educandos (as) e visem sua transformação. É, portanto, uma figura de extrema importância no ambiente escolar, pois, através do seu papel de mediadora, os (as) professores (as) obtêm

apoio e orientação para o complexo ato de educar.

Com base nessas formulações, defendemos que a Educação de Jovens e Adultos e o projeto Tempos de Aprender, são políticas afirmativas⁶ dos direitos dos jovens e adultos de se escolarizarem. São também expressões das lutas pelo direito à diferença, da afirmação das identidades dos oprimidos em seus pertencimentos territoriais, de classe, raça, gênero, orientações sexuais, religiosos, entre outros. Por conseguinte, todo o trabalho desenvolvido necessariamente precisa passar pelo questionamento elementar de quem são esses alunos da EJA/ Tempos de Aprender? Que percursos e escolhas fizeram e/ou foram impelidos a fazer? Como essas provocações atingem o trabalho de mediação curricular realizado pelas coordenadoras. Tais estão problematizados nos próximos capítulos. Por hora, a próxima seção se ocupa em apresentar o projeto Tempos de Aprender

4.2 EM FOCO: O TEMPOS DE APRENDER

Políticas educacionais estabelecem pautas e princípios administrativos, pedagógicos e curriculares que regulam as ações dos sujeitos. Isto é, regulam ou impõem determinadas configurações para o sistema educacional e curricular nos quais os atores sociais movimentam-se conformados por determinadas margens. A ordenação e a prescrição de uma determinada prática pedagógica por parte da administração educativa é uma forma de sugerir o referencial e as condições para a atuação (SACRISTÁN, 2000). Isso significa que para entender como as coordenadoras pedagógicas realizam a mediação da construção curricular no Tempos de Aprender, é relevante entender aspectos da política educacional que estabelece a criação, as feições e o funcionamento do projeto. Como assevera, SACRISTÁN (2000, p. 147) "o professor tem, de fato, importantes margens de autonomia da modelação do que será o currículo na realidade". Todavia, as políticas materializam as exigências e expectativas em torno de sua ação.

Certamente o objetivo não é produzir uma reflexão analítica acerca do processo de criação e implementação do projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender. Não irei mapear os atores envolvidos, as disputas em jogo e as concepções legitimadas e eclipsadas

⁶ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (SILVA, 2015)

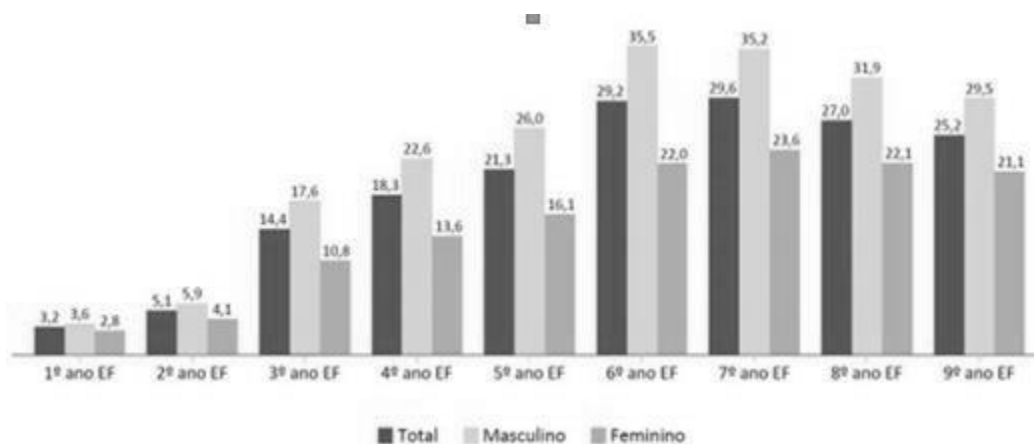
no conteúdo dos documentos consultados na pesquisa. Essa é uma tarefa que transcende os limites dessa pesquisa e que se configura como um interessante objeto de pesquisa para outros estudos.

Como o projeto configura-se como um programa, o mesmo não foi regulamentado em forma de lei e nem publicado em diário oficial. Algo indiciário de sua importância no conjunto das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e que testemunha os percursos históricos das iniciativas direcionadas a garantir o direito dos mais vulneráveis à educação, como é o caso da própria Educação de Jovens e Adultos. Apenas foram elaboradas diretrizes e orientações com intuito de direcionar o trabalho pedagógico e administrativo. Tais documentos são disponibilizados para as escolas e profissionais que atuam no projeto a fim de que tenham ciência de todo processo de funcionamento do projeto. A intenção da pesquisa passa por entender como o papel da coordenação pedagógica no processo de construção do currículo para as turmas do Tempos de Aprender.

Nesse capítulo, persigo o esforço de produzir uma interpretação, ainda que limitada no contexto do objetivo da pesquisa, do processo de construção e implementação da política de correção de fluxo Tempos de Aprender. Ao propor uma leitura histórica, procuro trazer para o debate o contexto de produção do projeto e os contornos que assume. Para tal, aciono como fontes para a discussão as atas das reuniões do Comitê de Apoio Pedagógico (COMAPE) que discutiram e deliberaram a construção da política pública; os documentos norteadores do projeto que são as diretrizes e orientações e documentos organizados pela Secretaria de Educação. Além disso, acredito que seja importante para o leitor entender as finalidades e as características desse projeto.

O primeiro aspecto que precisa ser evocado para se entender a criação do TA é a taxa de distorção idade-série nas escolas públicas brasileiras. Segundo dados do INEP houve uma queda de 20,7% em 2017 para 19,7% em 2018. Os maiores índices concentram-se no sexo masculino e nas séries iniciais do ensino fundamental II (6º, 7º e 8º anos), com taxas de 29,2%; 29,6% e 27%, respectivamente. (DEED/INEP – 2018). Veja a figura 9 que demonstra esses dados:

Figura 9 - Taxa de distorção idade-série na rede pública por série e por sexo do ensino fundamental – 2018



Fonte: DEED/INEP – 2018

Já em Minas Gerais, a situação não é diferente. No painel educacional estadual de 2017, também divulgado pelo INEP, percebe-se que a taxa de abandono no 9º ano do Ensino Fundamental foi de 6,4%. Nesta mesma etapa de ensino, pode-se observar ainda uma alta taxa de reprovação (17,9%) e uma maior ainda em relação à distorção idade-série, cerca de 45%, chegando quase a 60% se juntarmos com o 5º ano do Ensino Fundamental I. (INEP/ Painel Educacional / 2018).

Figura 10- Dados acerca da distorção idade-série em Minas Gerais (%)

	Taxa de Distorção Idade-série (%)					
	2015		2016		2017	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1º ano	1,3	1,3	1,0	1,6	1,1	1,5
2º ano	1,4	2,2	1,5	2,1	1,4	1,9
3º ano	2,7	7,1	2,5	6,0	2,5	6,2
4º ano	3,9	9,9	3,6	8,4	3,3	7,3
5º ano	6,3	14,4	5,6	11,6	4,9	10,4

Taxa Distorção Idade-série Minas Gerais
Anos Iniciais

- RE – Rede Estadual
- RME – Rede Municipal do Estado

	Taxa de Distorção Idade-série (%)					
	2015		2016		2017	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
6º ano	18,1	24,0	18,8	23,5	18,6	22,4
7º ano	21,5	26,3	20,5	23,8	21,0	24,3
8º ano	23,9	25,0	22,8	23,0	19,4	21,5
9º ano	21,3	21,3	22,7	21,4	24,2	20,1

Taxa Distorção Idade-série Minas Gerais
Anos Finais

Fonte: INEP/ Painel Educacional (2018).

No contexto específico da pesquisa, nas escolas municipais de Juiz de Fora, encontramos também um grande percentual de educandos em distorção idade-série. Segundo

o INEP, o município apresenta só no 5º ano, uma taxa de 25,8% e no 9º ano um percentual de quase 30% de alunos fora da faixa etária de escolaridade (29,6%). (INEP – Painel Educacional / 2018).

Figura 11 – Dados de distorção idade-série – Juiz de Fora/ 2017 (%)

	Taxa de Distorção Idade-série (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
1º ano	0,7	0,3	1,5	0,3	1,0	1,0
2º ano	2,2	1,2	1,8	1,2	2,3	1,7
3º ano	2,6	3,8	3,1	3,6	2,6	2,8
4º ano	5,0	13,0	4,8	13,6	5,4	14,2
5º ano	10,2	28,3	9,5	25,7	7,3	25,8

Taxa Distorção Idade-série
Anos Iniciais – Juiz de Fora

	Taxa de Distorção Idade-série (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
6º ano	24,7	40,1	26,7	39,5	27,9	36,4
7º ano	29,2	39,5	30,5	35,2	28,4	36,5
8º ano	33,7	36,9	30,5	37,7	27,6	35,9
9º ano	29,5	27,9	31,0	32,0	35,3	29,6

Taxa Distorção Idade-série
Anos Finais – Juiz de Fora

- RE – Rede Estadual
- RME – Rede Municipal

Fonte: INEP – Painel Educacional (2018)

Diante desses dados, é possível verificar que a distorção idade-série ainda é uma situação presente nas escolas públicas do país. É um fator que vem ocorrendo ao longo dos anos, refletindo uma educação com resultados negativos e insucessos escolares. Tal informação pode ser observada na figura 12:

Figura 12: Taxas de rendimento escolar no Brasil 2014 -2018

Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018									
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos Iniciais			Anos Finais			Aprovação	Reprovação	Abandono
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono			
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

Fonte: MEC/INEP/DEED (2018).

Afunilando a análise e os levantamentos de dados, percebe-se que a distorção idade-série apresenta maiores índices em estados da Região Norte e Nordeste. Tais regiões são as que apresentam populações mais carentes tanto social quanto economicamente. Observa-se tais dados do mapa na figura 13:

Figura 13: Mapa de distorção idade-série – Brasil/2018



Fonte: INEP (2018).

A questão do fracasso escolar e conseqüentemente, da distorção idade série surge a partir da década de 1980, com a redemocratização do país e a expansão e universalização do ensino que trouxe a possibilidade de se pensar a educação como um direito social. No entanto, apesar da obrigatoriedade de ensino apresentada em diferentes leis e normatizações, não houve uma melhora na aprendizagem dos alunos.

Segundo LIMA (2015), a mudança de perfil do trabalho docente devido a entrada na escola da população carente e a mudança do próprio perfil dos alunos, trouxe uma “desinstitucionalização” da escola que, sobrecarregada pela ampliação de novas demandas e funções, fortalece a precarização da educação” (LIMA, 2015, p. 22).

É possível entender que apesar das leis garantirem acesso dos (as) aluno (as) às instituições de ensino, não assegura a permanência dos mesmos até o fim de sua escolaridade.

No intuito de minimizar ou solucionar a situação de distorção e fracasso escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) , traz em seus artigos 23 e 24 respectivamente, a possibilidade de oferta de aceleração de estudos para educandos que apresentam defasagem escolar. Segundo a Lei:

Art. 23 - A educação básica pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de

aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24 - A educação básica nos níveis fundamental e médio será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996).

Ao pensar nessas diretrizes, concordo com LIMA (2015) ao dizer que:

Função reparadora das propostas de correção do fluxo escolar deve ser vista como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola, como uma alternativa viável em função das suas especificidades socioculturais. Assim, pensar uma política de forma equitativa é uma alternativa para garantir o processo de inclusão social através da permanência maior de todos os grupos e classes sociais na escola (LIMA, 2015, p. 31).

Nesse sentido, em 1995, o Ministério da Educação – MEC, entendendo a grave situação de distorção idade-série que havia no país, adotou programas e projetos na tentativa de corrigir o fluxo escolar de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras. Em 1997, adotou com apoio de instituições privadas, do BNDES e de ONGS, um programa denominado *Aceleração de Aprendizagem*. Esse programa foi desenhado como uma proposta de experiência educacional alternativa para atender aqueles (as) alunos (as) que estavam dois ou mais anos atrasados em sua escolaridade. Assim:

Por intermédio do programa, oferecia-se a oportunidade de uma experiência de aprendizagem significativa que favorecesse a eliminação da discrepância idade-série em sua educação escolar. Dos 27 estados da federação, 25 estavam presentes na implementação desse programa, que previa assistência técnica e recursos financeiros para a realização de capacitação profissional para o corpo docente. (LÜCK; PARENTE, 2007, p. 10).

Segunda as autoras, durante o período de 1997-1999, foram ainda alocados recursos para investimentos em ações destinadas à capacitação de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração criadas por esse programa do MEC (Ministério da Educação).

LIMA (2015) traz uma definição que considero interessante para entendermos o que seriam esses programas. Segundo ela, “Programas que visam combater a distorção idade-ano, com base numa estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos em defasagem escolar” (LIMA, 2015, p. 24).

Baseando-se na questão que as políticas públicas de correção de fluxo escolar são importantes para se pensar no direito à educação e escolaridade dos alunos que apresentam uma trajetória escolar truncada, as técnicas do COMAPE, na Secretaria de Educação em 2014, analisando as taxas de rendimento de 2013 divulgadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), perceberam que havia um alto número de alunos do ensino fundamental II em distorção idade-série (44%). Este fato aliado as orientações de agências internacionais, normativas do MEC e outros dispositivos de pressão, fizeram com que a SE resolvesse criar turmas de correção de fluxo⁷.

A primeira reunião do COMAPE para a construção dessa proposta ocorreu no dia 12 de junho de 2014. Participaram da reunião: as técnicas do comitê; a subsecretária de Educação; gerentes e supervisores dos departamentos de Ensino Fundamental e Educação Infantil e supervisores do departamento de política e formação de professores. Essa iniciativa se institui também por conta da preocupação de algumas escolas da rede, manifesta nos Colóquios Pedagógicos⁸ ao longo do ano letivo de 2014, acerca alto índice de distorção idade-série.

Nesse encontro, colocou-se a necessidade de se discutir com a escola, através das reuniões com os coordenadores, concepções sobre avaliação, metodologia e ações para trazer os (as) professores (as) para a formação no Centro de Formação do Professor. Mayara (nome fictício) técnica educacional do COMAPE, pontuou que “*a escola precisa conhecer as dificuldades dos seus alunos e criar mecanismos de ação com foco a beneficiar esse aluno*”⁹ Também se levantou a proposta de um encontro de formação entre os (as) educadores (as) do Centro de Referência Herval da Cruz Braz¹⁰ com os profissionais das escolas selecionadas para fazerem parte do projeto de correção de fluxo.

No entanto, a supervisora do Departamento de Educação Fundamental dos Anos Iniciais da época, que iremos chamar de Mirela, ressaltou que havia por parte das escolas um alto índice de rejeição ao projeto. Segundo ela, a maior preocupação foi em relação ao número de alunos (as) por turma e que com a abertura dessas turmas, poderia haver perda de

⁷ Uso essa denominação por não acreditar no termo “aceleração”. Tal palavra me remete a algo corrido, sem planejamento; como uma ação precipitada.

⁸ Reunião entre a equipe diretiva da escola com a equipe diretiva da SE para discutirem problemas administrativos e pedagógicos de cada escola. Aconteceram entre os anos de 2014 e meados de 2015.

⁹ Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Ata da reunião do Comitê de Apoio Pedagógico – COMAPE, Livro I (2014/2015). Reunião realizada em 12 de junho de 2014.

¹⁰ Escola da Rede Municipal de Juiz de Fora criada em 2010 para atender alunos com alto grau de distorção idade-série. Seu fechamento aconteceu em dezembro de 2019.

vagas nas escolas, já que, em pouco tempo, eles (as) sairiam da unidade. Ressaltou ainda, que caso realmente a ideia fosse posta em prática, seria importante assegurar com a instituição um “*compromisso em relação à minimização do currículo*”¹¹. Isto é, fazer com que a escola procurasse trabalhar com um currículo forjado na interlocução entre a às necessidades dos alunos e os conhecimentos social e historicamente reconhecidos, de forma que garantam a esses educandos o direito à aprendizagem e ao conhecimento.

Ainda foram formuladas algumas considerações para o aperfeiçoamento da proposta, entre elas o elenco de escolas que iriam aderir ao projeto. No entanto, já foi deliberado na própria reunião, que o projeto piloto das turmas de correção de fluxo seria realizado na Escola Municipal Dante Jaime, porque a própria equipe diretiva já havia buscado ajuda da Secretaria de Educação.

A segunda reunião para a criação da política pública para a correção do fluxo se deu no dia 27 de junho de 2014. Nela foi feita uma devolutiva da reunião com o diretor da Escola Municipal Dante Jaime. Segundo, Melissa, a supervisora do Departamento de Educação Fundamental dos Anos Finais, os receios levantados na reunião anterior foram confirmados, mas mesmo assim, o diretor se dispôs a conversar com os professores da escola sobre o projeto.

Essa mesma supervisora pontuou sua preocupação com os dados de distorção da Rede como um todo. Apontou que havia escola com mais de 50 % de distorção nos anos finais. Foi proposto então, por Michele (nome fictício), técnica do COMAPE, que essas escolas também deveriam ser chamadas para uma possível abertura de turmas de correção de fluxo.

Essa mesma técnica diz que apesar da criação do Centro Herval, a distorção ainda era alta nas escolas e, por isso, a necessidade de uma reavaliação do acesso e da aplicação do currículo da Rede e da importância do papel do coordenador no contexto dessa tarefa.

Dentro das situações expostas, levantou-se e forma discutidas algumas hipóteses sobre possíveis causas da distorção idade-série. Entre o posto em debate apareceram com maior vigor a rotatividade do (a) professor (a) nas escolas municipais em função da forma de contratação dos profissionais da educação na rede e a divulgação e implementação limitadas do currículo da Rede Municipal de Ensino, construído em 2012.

A subsecretária pontuou que o projeto não deveria ser imposto para as escolas e que

¹¹ Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Ata da reunião do Comitê de Apoio Pedagógico – COMAPE, Livro I (2014/2015). Reunião realizada em 12 de junho de 2014.

este o envolvimento de toda a equipe escolar era fundamental para a garantir sua qualidade. Afirma: “Deve-se acelerar sem perder de vista a aprendizagem”¹². Outra ação importante foi definir a realização de um curso de formação para os profissionais atuantes no projeto. A intenção era selecionar profissionais com um perfil adequado ao trabalho diferenciado que o projeto exigia. No tocante a questões administrativas, era necessário modificar o edital de contratação para que, os profissionais que fossem trabalhar com as turmas do projeto pudessem ser convidados, como aconteceu na implementação do Centro de Referência Herval da Cruz Braz.

Dessas medidas a única a ser colocada em prática foi a construção e realização de um curso de formação para os professores que atuam no projeto. Ele é organizado pela Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar (SDEAE) que faz parte do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). Porém, ele apresenta limitações. Como por exemplo, a baixa adesão da maioria das escolas ao curso e a pouca procura de professores (as) por causa do acúmulo de trabalho que muitas vezes, o impedem de participar de alguma atividade fora do seu horário de trabalho. No entanto, a supervisão procura entrar em contato tanto com a escola quanto com os (as) docentes num trabalho de convencimento. O mesmo vem acontecendo desde 2015 e procura trabalhar questões educacionais pertinentes à correção de fluxo.

No entanto, como pondera SACRISTÁN (2000), essas medidas testemunham o quanto iniciativas inovadoras no âmbito do sistema educacional exigem remodelar suas normas, premissas e funcionamento em diferentes dimensões, desde o currículo proposto, recursos disponíveis, exigências da formação dos profissionais, formas de controle e avaliação, organização administrativa, entre outros. Afinal o sistema educacional “serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nesta mesma ata do COMAPE, há uma proposta da subsecretária de implementar o projeto como piloto em 12 escolas com índices mais graves de distorção. Segundo ela, era “*necessário garantir a qualidade educacional*”¹³. Tal proposta foi posta em votação e aprovada pela maioria dos presentes.

¹² Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Ata da reunião do Comitê de Apoio Pedagógico – COMAPE, Livro I (2014/2015). Reunião realizada em 27 de junho de 2014.

¹³ Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Ata da reunião do Comitê de Apoio Pedagógico – COMAPE, Livro I (2014/2015). Reunião realizada em 27 de junho de 2014.

Na reunião, realizada no dia 06 de março de 2015¹⁴, socializou-se a informação que o projeto de aceleração de aprendizagem “Tempos de Aprender” foi implementado na maioria das escolas da Rede Municipal que apresentavam altos índices de distorção idade-série. No entanto, não fica claro nas atas como foi a adesão das escolas. Ou seja, se foi adesão ou adesão compulsória.

Assim, em 2015 foi implementado o projeto de correção de fluxo “Tempos de Aprender” em 25 escolas da Rede Municipal de Ensino. Essas escolas foram selecionadas devido ao grande número de alunos com defasagem idade/série, a maioria nos anos finais (6º e 7º anos/ 8º e 9º anos). Houve abertura de 3 turmas destinadas aos anos iniciais (4º e 5º anos). Num total de 33 turmas e 578 alunos atendidos. Veja a figura 14 que mostra as escolas atendidas no início deste projeto:

Figura 14 – Escolas participantes do Projeto Tempos de Aprender- 2015

Escolas com Projeto de Aceleração						
	Escola	nº de turmas de aceleração	Turma de EJA	nº de alunos por turma	Turno	OBS
1	Georg Rodenbach	1		20	1º	BI (6º e 7º anos)
2	Marília de Dirceu	1		30	1º	BI (6º e 7º anos)
3	Oscar Schmidt	1		12	1º	BI (6º e 7º anos)
4	Padre Wilson	2		15	1º e 3º	BI(4º e 5º anos) BI(6º e 7º anos)
5	Paulo Japiassu	1		20	3º	BI (6º e 7º anos)
6	Henrique José	1				BI(7º e 8º anos)
7	Quilombo dos Palmares	2		18	1º	BI(4º e 5º anos) BI(6º e 7º anos)
8	Raymundo Hargreaves	1		19	1º	BI(8º e 9º anos)
9	Santa Candida	1		23	3º	BI (6º e 7º anos)
10	André Rebouças	5	3	17	01M/02 T /EJA N	Receberá a matrícula de 15 alunos encaminhados pelo Rocha Pombo
11	Bela Aurora	1	-	20	tarde	-
12	Cosette de Alencar	1		20		aguardando construção de sala
12	Dante Jaime	2	3	20	2 tarde	-
13	Dilermando Cruz	1	3	15	EJA noite	-
14	Dom Justino	1	-	15	EJA noite	-
15	Gabriel Gonçalves	7	4	16	2M/5T	
16	Helena Antipof	1	-	16	3 Aceler: M e T 1 EJA T 1 EJA N	-
17	João Guimaraes	1	-	14	Manhã	
18	Lions Centro	1	-	14	Manhã	
19	Marcos Freez	1	-	16	Manhã	
20	Menelick de Carvalho	1	1	16	Manhã	
21	Padre Caetano	1	-	12	Tarde /EJA tarde	
22	Thereza Falci	1	-	16	Manhã	
23	Theodoro Frederico Mussel	1				
24	Manuel Bandeira	1		17	tarde	
25	Maria Catarina Barbosa	1		18	manhã	
	TOTAIS	39		419		

Fonte: SDEAE/DPPF/SE (2015).

Na reunião também foi informado que as escolas participantes receberiam as orientações e que nessas constariam a entrega de uma proposta de trabalho para essas turmas

¹⁴ Não há registro oficial de outra reunião antes desta data.

para a Secretaria de Educação.

No entanto, segundo a ata, a gerente do departamento de Ensino Fundamental era contrária à essa ação, entendendo que a elaboração de um projeto era “*algo mecânico e que não reflete a realidade do trabalho desenvolvido*”¹⁵. Porém, a subsecretária da época não aceitou essa argumentação e como passo seguinte, foi deliberado que as técnicas pedagógicas do COMAPE, nas próximas visitas às unidades escolares, dessem prioridade para aqueles que aderiram ao projeto. A pauta das visitas das técnicas foi organizada em torno das demandas em torno da implementação do projeto e das demandas pedagógicas e administrativas das escolas que fariam parte do projeto. Em relação à implementação do projeto nas escolas, as coordenadoras que participaram desse estudo sinalizaram que as equipes diretivas das escolas que atuavam abraçaram o projeto. Porém, isso não significou uma ausência de conflitos na acolhida do projeto por toda a comunidade escolar. As coordenadoras perceberam uma certa resistência por parte de alguns(as) professores (as) das equipes e desafios relativos à logística de organização dos espaços das escolas.

Maria, por exemplo, assim narra a implementação do projeto na escola em que atuava:

O projeto chegou para mim porque estava trabalhando como coordenadora na escola. Lá trabalhava de 6º ao 9º ano. Eu peguei esse desafio e de cara já me chamou atenção por conta do público alvo. No entanto, os professores efetivos não queriam dar aula para o TA, porque existe um rótulo. São os meninos que dão mais trabalho. Porque sair da zona de conforto é difícil.

Em relação ainda à implementação da proposta, a coordenadora Maria também pontua questões de ordem políticoadministrativas que incidem sobre o trabalho desenvolvido junto ao corpo docente que atua no projeto. Afirma que uma das suas maiores dificuldades era a grande rotatividade destes devido aos critérios de recrutamento dos contratados que não garatem a sua permanência na escola. Quando são superadas no trabalho de orientação algumas questões centrais para o trabalho no TA, como a importância de se ter um olhar diferenciado e afirmativo em relação aos educandos (as), praticamente todo o corpo docente se renova no ano seguinte. Um eterno retorno que às questões de base. Diz a educadora:

Tive muitas dificuldades em relação à proposta porque todos os anos mudava a equipe. Todos os anos que eu fiquei lá, nós começávamos do

¹⁵ Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Ata da reunião do Comitê de Apoio Pedagógico – COMAPE, Livro I (2014/2015). Reunião realizada em 06 de março de 2015.

zero. Então, quando a equipe estava abraçada com o projeto, encantada com o projeto, querendo continuar no projeto, não conseguiam voltar. Eu tive, até hoje, só uma professora contratada que conseguiu voltar desde o início do projeto. E no meu caso, esse ano não consegui voltar para a escola.

Manuela faz uma fala nessa mesma linha:

Tem alguns que conseguem retornar. Ano passado a maioria era efetivo que trabalhava com essas turmas. Mas como no início do ano eles podem escolher então, alguns tiveram dificuldades com esse trabalho preferiram ficar com as turmas regulares. No entanto, apesar do corpo docente do TA ser a sua maioria de professores contratados, estão por enquanto conseguindo mantê-los durante esses anos.

Quanto a questões logísticas que desafia a realização do projeto em sua escola, Maria destaca um problema estrutural. No ano de 2015, os (as) alunos (as) tiveram que ficar no turno da tarde junto com o ensino fundamental I, configurando-se como mais um desafio para a abertura do projeto no primeiro ano. Relata:

No começo foi muito difícil, principalmente pela aceitação dos (as) professores (as). Tínhamos receio que pudesse acontecer alguma coisa porque eram adolescentes convivendo com crianças. São perfis completamente diferentes. Mas aos poucos fomos mostrando para os meninos do projeto e para todos os outros pares da escola que existia um projeto sério sendo desenvolvido e então, cada um foi ocupando o seu lugar e aprendendo a lidar com respeito. No final os meninos do projeto já interagiam muito com os pequenos. Ajudavam a contar história, a tomar conta do recreio. Foi criado um laço de amizade, de respeito.

Percebe-se com base no relato, que a apreensão inicial foi superada pela instituição de relações respeitadas e inclusive colaborativas entre os diferentes escolares. Em que medida as preocupações postas inicialmente relacionavam-se mais a visões preconceituosas acerca dos educandos (as) do TA que questões propriamente pedagógicas é algo que merece provocação.

O estigma que cerca o (a) aluno (a) do projeto é uma questão recorrente nas colocações das coordenadoras. ARROYO (2011) nos fala das visões negativas acerca do povo e da escola pública. Nos provoca a questionar "Até onde, como educadores (as) desse jovens-adultos populares, não nos deixaremos contaminar com essas visões tão negativas do povo?"

Ao analisar as narrativas das coordenadoras, destacamos duas ponderações. A primeira diz respeito à articulação e implementação das políticas públicas que, ao ser pensada traz possibilidades para que o problema possa ser sanado ou parcialmente resolvido. No entanto, é na sua implementação que será avaliado os resultados e os impactos desta

política. Por isso que, ao ser colocada em prática se faz necessário conhecer seus objetivos e seus possíveis resultados claros. Além disso, precisaria de uma articulação entre diferentes fatores que influenciam diretamente sua realização ou, como SACRISTÁN (2000) aponta que os subsistemas se interajam e complementem-se para dar suporte às novas ações.

Entretanto, cabe ressaltar que ao ser posta em prática, as políticas públicas sofrem influências e incorporam contradições de diferentes grupos sociais e, por isso, representam a própria sociedade e o momento histórico em que vivem.

A segunda ponderação diz respeito à resistência ao novo que significa a realização do projeto na escola. Argumentamos que o trabalho com o Tempos de Aprender exige enfrentar aquilo que PAULO FREIRE (1996) chama de educação bancária, isto é, um modelo educacional onde as aprendizagens e experiências dos (as) alunos (as) são desconsiderados e estes são vistos como reservatórios onde o (a) professor (a) “deposita” o conhecimento. É ainda um movimento em sentido único, sem trocas e diálogos entre educador (a)/educando(a); onde aquele que “recebe” apenas memoriza e não toma consciência crítica daquilo que aprende. Ou seja:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1987, p. 34).

Em suma, instituir o diálogo ao invés da palavra oca de significação, envolve respeitar e conhecer a leitura de mundo dos (as) educandos (as). Ou como pondera nosso patrono da educação em outra obra, orbitar o ato educativo em torno do centro de interesse do educando. Diz Freire:

Também precisamos pensar, que hoje a gente lida com um perfil de adolescente completamente diferente do que há algum tempo atrás. E aí? Se eu não acompanho isso, se eu não acompanho o centro de interesse desse menino, para criar uma aula diferente para buscar desse menino o que ele quer aprender fica difícil (FREIRE, 1996, p. 30).

Todavia, se a experiência pedagógica vivenciada pelos profissionais da educação se forja hegemonicamente no seio da educação bancária e o próprio sistema educacional e curricular se instituem nos seus limites, como não resistir as formas exigentes da educação como prática de liberdade? Discutimos no capítulo anterior que práticas autoritárias e discriminatórias, desconsideração de suas histórias pessoais e familiares compõe as narrativas de história de vida das coordenadoras no tocante às suas trajetórias escolares. Nas

suas atividades profissionais, portanto, são enormes os desafios em trabalhar e provocar os (as) professores (as) a trabalharem no TA a partir da perspectiva emancipatória da educação popular.

Trazer a voz das coordenadoras no momento da caracterização do projeto é fundamental para sublinhar os limites da política e do âmbito político administrativo que modelam a ação dessas educadoras. Fica evidente como a atividade prática pedagógica se realiza no cruzamento das práticas realizadas pelos diversos subsistemas que SACRISTÁN (2000) caracteriza a composição do sistema curricular. A implementação do projeto se configura, por conseguinte, em face de desafios que se renovam em termos numéricos, administrativos, políticos, pedagógicos, entre outros.

No ano seguinte à primeira edição do projeto, houve uma redução no número de escolas e, conseqüentemente, em números de turmas e alunos. No ano de 2016, foram atendidas pelo projeto 22 escolas, num total de 513 alunos sendo que 17 turmas com terminalidade, ou seja, alunos nos 8º/9º anos, 12 turmas de 6º/7º anos e 01 turma de 4º/5º anos com 13 alunos. Percebe-se também a saída de algumas escolas que participaram no ano anterior. Tais dados foram coletados dos documentos organizados pela supervisão de Desenvolvimento de Ensino e Avaliação Escolar (SDEAE) da SE que é responsável pela formação dos profissionais que atendem ao projeto. (SE/ SDEAE/DPPF - 2016).

O terceiro ano do projeto (2017) foi o ano em que houve o menor número de escolas participantes da política pública. Não conseguimos entender claramente os motivos desse fato, pois não há nada oficialmente registrado. No entanto, podemos supor que como a implementação do projeto é por adesão da própria escola, essa baixa participação possa ser pela falta de interesse das escolas da Rede Municipal. Segundo dados levantados, foram ao todo 16 escolas com 22 turmas e 302 alunos. A maior parte dos alunos estava em séries de terminalidade (8º e 9º anos do ensino fundamental) com 188 alunos. (SE/ SDEAE/DPPF - 2017).

Em 2018, houve um aumento de participação das escolas. Participaram 22 escolas com 29 turmas e 398 alunos. Sendo que, diferente do ano anterior, a maioria dos (as) alunos (as) (119) cursava a 1ª etapa do projeto (6º e 7º anos do ensino fundamental) e, há uma turma de 13 alunos de 4º/5º anos (SE/SDEAE/DPPF – 2018).

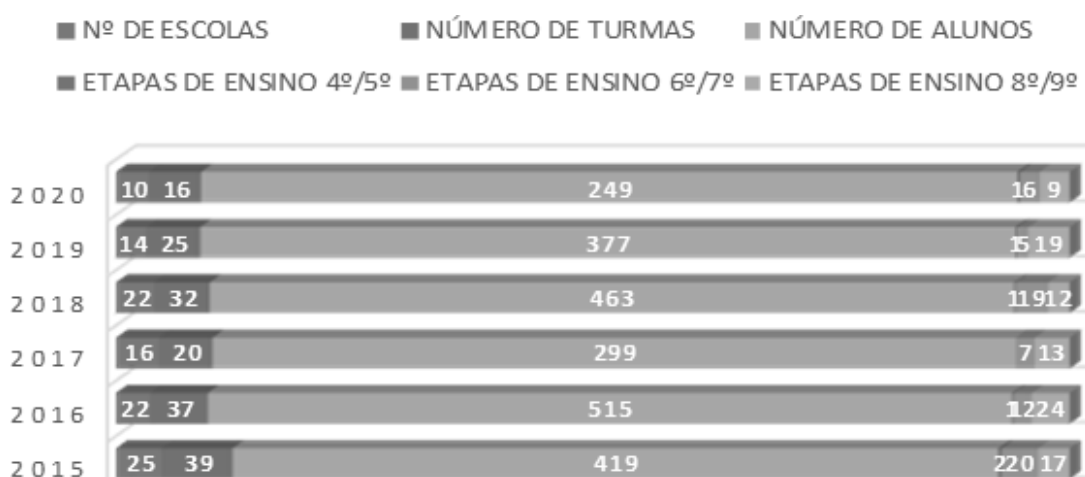
No ano de 2019, o número de escolas foi bem reduzido. Isso pode ter ocorrido porque novamente não houve adesão das Escolas Municipais ou porque o número de escolas com alunos em distorção tenha sido reduzido. Não podemos afirmar nenhuma dessas suposições pois, não há registro oficial dos mesmos. Foram atendidas pelo projeto Tempos

de Aprender 15 escolas, num total de 29 turmas e 435 alunos. Sendo que, a maioria das turmas relativa aos 8º/9º anos. (SE/SDEAE/DPPF - 2019).

No ano de 2020, segundo o Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, o projeto atenderia 10 escolas. Teria uma turma de 4º/5º ano com 13 alunos; seis turmas de 6º/7º ano com total de 104 alunos e nove turmas de 8º/9º anos com 132 alunos. A previsão antes da calamidade sanitária que se instituiu com a pandemia do coronavírus e que obrigou a suspensão das aulas no ano de 2020, era do projeto alcançar o total de 16 turmas com 249 alunos. Sem a inserção de novas escolas.

Para apresentar com maior clareza essa movimentação de escolas, turmas e alunos ao longo desse tempo de projeto, elaboramos um gráfico com essa oscilação.

Gráfico 1 – Oscilação temporal do Projeto Tempos de Aprender



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o levantamento desses dados, percebemos que nesses anos de projeto, 06 (seis) escolas participaram apenas no primeiro ano do projeto, 03 (três) escolas participam do projeto desde 2015; 01 (uma) escola participou de 2015 a 2019; 06 (seis) escolas participaram de 2015 a 2017, 03 (três) escolas participaram de 2015 a 2018, 07 (sete) escolas participaram entre 2015/2016; 2017/2018 e 2019/2020 e 04 (quatro) escolas participaram em 2015, saíram em 2016/2017 e voltaram aderir ao projeto nos anos de 2017/2018. Percebe-se que poucas escolas participaram do projeto de forma contínua e isso deve ser um fator considerado para avaliar os efeitos do trabalho desenvolvido no que toca a efetiva progressão dos (as) educandos (as). É preciso fazer uma avaliação mais cuidadosa dos motivos que levam as escolas aderirem ou não ao Tempos de Aprender para além das estatísticas indicativas da relação idade esperada e série. Vale problematizar o quando o seu

caráter de programa e não uma política pública permanente condiciona a disposição das unidades educativas em ofertar o seu atendimento.

Outro dado interessante é que as regiões norte e leste de Juiz de Fora apresentam maior participação das escolas no projeto Tempos de Aprender. O total de sete escolas, respectivamente. Seguidas da região nordeste com seis escolas. A Região que apresenta o menor número é a região central da cidade, com duas escolas. Uma que só participou no 1º ano (2015) e a segunda é uma escola que atende apenas alunos de EJA e de correção de fluxo. Participa do projeto desde 2018.

A análise dos dados de 2017 acerca das taxas de distorção idade série das escolas do município, produzidos pelo INEP, favorecem a hipótese de que o Projeto de Correção de Fluxo “Tempos de Aprender” tem colhido resultados positivos no que toca o desafio de minimizar os altos índices de distorção idade-série apresentados até então. É possível perceber uma queda dos índices em relação de 2015 para 2017.

Figura 15 – Comparação das taxas de distorção idade-série da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

	Taxa de Distorção Idade-série (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
6º ano	24,7	40,1	26,7	39,5	27,9	36,4
7º ano	29,2	39,5	30,5	35,2	28,4	36,5
8º ano	33,7	36,9	30,5	37,7	27,6	35,9
9º ano	29,5	27,9	31,0	32,0	35,3	29,6

Taxa Distorção Idade-série - Anos Finais – Juiz de Fora

- RE – Rede Estadual
- RME – Rede Municipal

Fonte: INEP (2017).

Essa informação pode ser comprovada através do relatório do Projeto Tempos de Aprender organizado pela Secretaria de Educação em novembro de 2019. Segundo esse documento, 75% dos alunos participantes do projeto (2015 – 2018) foram aprovados, o que sugere o alcance do seu objetivo geral.

Outra evidencia relevante é mencionada no referido documento:

[...] pode-se observar no município de Juiz de Fora, o aumento progressivo de matrículas no 1º ano do Ensino Médio, fato que pode estar sendo resultante da maior aprovação possibilitada pelo projeto “Tempos de

Aprender”. Pode-se observar no município de Juiz de Fora, o aumento progressivo de matrículas no 1º ano do Ensino Médio, fato que pode estar sendo resultante da maior aprovação possibilitada pelo projeto “Tempos de Aprender” (SE/PJF, 2019, p. 11).

É inegável que a dimensão da garantia da integralização da formação básica aos educandos (as) em situação de vulnerabilidade configura-se como aspecto fundamental. Todavia, é necessário também produzir instrumentos avaliativos acerca de aspectos qualitativos dessa experiência educativa. Certamente um campo aberto à pesquisa que merece atenção da academia.

Se por um lado os dados estatísticos sugerem a importância do projeto no âmbito das políticas adotadas de enfrentamento das situações de evasão, reprovação e distorção idade-série. Por outro, torna-se relevante ponderar sobre os limites iminentes ao caráter de programa do “Tempos de Aprender”. Como não há garantias de continuidade no decorrer dos anos letivos e nem há vagas para professores (as) efetivos (as). Uma realidade vivida também para a modalidade EJA. Os profissionais da educação do quadro permanente interessados em trabalhar no projeto poderão fazê-lo, desde que cientes que, ao término do ano letivo não há garantias da efetivação do projeto no próximo ano, o que implicará no retorno as turmas correspondentes à sua vaga.

Os profissionais que atuam nessas turmas, é na maioria das vezes composta por professores (as) e coordenadores (as) contratados (as), o que dificulta a construção e solidificação de um trabalho pedagógico para as turmas de correção de fluxo, como já discutimos anteriormente.

O suporte financeiro para as escolas que optam pelo projeto é o mesmo que as demais escolas. Isso porque, mesmo com a abertura de novas turmas, os (as) alunos(as) já faziam parte do censo escolar.

Já o suporte administrativo é feito pelo Departamento da Educação Básica (DEF), através das suas supervisões (Anos Iniciais, Anos Finais e Jovens e Adultos). Cada supervisão atende um número determinado de escolas e dá suporte para dúvidas e necessidades pedagógicas e administrativas de cada uma.

A parte pedagógica é dividida entre dois departamentos: Departamento da Educação Básica (DEF) e Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). A primeira é responsável pela abertura de turma; pela contratação de professores e ou coordenadores pedagógicos quando necessário; orientação/ verificação para a organização curricular e demais demandas da escola. A segunda é responsável pela formação continuada dos profissionais que atendem ao projeto na própria Secretaria de Educação/SE (curso de

formação) ou na própria escola quando solicitada (reunião pedagógica); pela organização das avaliações diagnósticas bem como análise delas e organização de uma devolutiva pedagógica, além de atendimento às escolas em caso de dúvidas. Todas as ações são de responsabilidade da Supervisão de Planejamento de Ensino e Avaliação Escolar (SDEAE).

A formação continuada se dá através da realização de encontros formativos mensais, organizados a partir de demandas e necessidades das escolas interligadas aos objetivos do projeto. Há ainda nesses encontros, relatos de experiências diferenciadas realizadas pelas escolas participantes do projeto, com o objetivo de divulgar atividades exitosas.

Apesar da política pública de correção de fluxo ter sido colocada em prática no início de 2015, somente entre o final deste mesmo ano e o início do ano subsequente (2016) é que a Secretaria de Educação publicou as diretrizes e orientações para organizar e estruturar o projeto.

Ao serem perguntadas sobre os documentos norteadores (diretrizes e orientações) em 2015 e 2016 respectivamente, percebemos que duas coordenadoras tiveram pouco ou nenhum acesso a esses. Somente Maria deixou claro o seu conhecimento e o trabalho desenvolvido com a equipe escolar:

Claro! Inclusive repliquei para os professores os dois documentos em duas reuniões iniciais que fizemos. Não sei se você se recorda, que um dos dificultadores que eu tinha na escola, era que todo ano chegava uma equipe nova. Isso dificultou muito a construção do currículo. Mas todo o grupo que chegava a primeira coisa que eu solicitava a direção era essa reunião fora da reunião pedagógica. Combinava, conversava com os professores justamente para entregar para cada uma das diretrizes e as orientações. Porque por ali que você já começa a ter um outro olhar sobre / para o projeto. Fiz até uma síntese para apresentar nessa reunião.

A coordenadora Manuela afirma que o que foi desenvolvido na escola foi um projeto interdisciplinar sugerido na formação oferecida pela Secretaria de Educação aos profissionais que atuam no TA. Fala:

Esses documentos seriam a proposta curricular da prefeitura? Não. O que fizemos foi um projeto, no ano passado, a pedido da formação para quem trabalha no Projeto do Tempos de Aprender oferecido pela SE. Estamos utilizando esse projeto esse ano, já que é uma continuidade. [...]. Apenas o que vocês deram no curso ano passado. Orientações para a montagem do projeto de estudo. Com objetivos, temas... o projeto prevê o trabalho com cidadania, valores, de protagonismo juvenil, respeito às diferenças.

As considerações produzidas pelas coordenadoras sugerem que é um desafio tornar público tanto para esses atores, como para os (as) educadores (as) os documentos

norteadores do projeto. Nesse sentido, apontam a importância da gestão superior e as gestões de cada escola produzirem estratégias e políticas de formação que incluam o trabalho com esses documentos. Especificamente, do lugar que ocupo atualmente na Secretaria de Educação, na supervisão SDEAE/DPPF, que se responsabiliza pelo monitoramento e formação dos profissionais que atuam no projeto, penso ser importante pensarmos em novas estratégias para que os documentos norteadores sejam apropriados pelas escolas e seus profissionais, já que são eles que trazem os princípios e objetivos de todo o trabalho.

Entendo que se queremos que a escola tenha um novo olhar diferenciado em relação ao Tempos, precisamos também praticar esse olhar. Isso também recai sobre a própria formação. É preciso repensá-la, trazer discussões afins ao grupo de escolas que fazem parte do projeto.

Explorando mais profundamente as diretrizes, a mesma pontua que a aceleração dos (as) alunos (as) em distorção será de no máximo dois anos, em relação ao ano de escolaridade de cada participante. Situa como objetivo do projeto:

Resgatar a trajetória dos alunos em situação de defasagem idade/ano de escolaridade (2 anos a mais) por meio de reorganização dos tempos e espaços escolares que possibilitem a (re)construção e a consolidação de competências e o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram alcançadas (SE/JF, 2016, p. 01).

Como metodologia de trabalho, tanto a diretriz quanto às orientações indicam que as áreas de conhecimento devem ter como ponto de partida o entendimento de que todos são sujeitos capazes de aprender, em diferentes ritmos e tempos e que em um determinado momento, por diferentes razões, em sua trajetória escolar encontraram dificuldades no processo de aprendizagem.

Além disso, pontuam ser importante que metodologias diferenciadas sejam utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica, como forma de atender a diferentes percursos de aprendizagem. É necessário ainda que haja um mapeamento dos conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) com a finalidade de propor conteúdos que façam sentido nas suas práticas sociais e colaborem na compreensão da avaliação como um processo contínuo de diagnóstico, permitindo (re)planejar as ações/situações de aprendizagem em todo momento que se fizer necessário.

Desta forma, independente da turma/etapa (4º/5º anos, 6º/7º anos ou 8º/9º anos), sugere-se a realização de avaliação diagnóstica inicial e, caso seja constatado que o processo de alfabetização não tenha sido consolidado, faz-se necessária uma proposta de intervenção

pedagógica que assegure aos discentes essa efetiva conquista.

Segundo os documentos norteadores do projeto Tempos de Aprender, as escolas têm autonomia na elaboração da organização curricular para as turmas do “Tempos de Aprender”, ou seja, cada escola pode optar por seguir a Proposta Curricular da Rede Municipal para as turmas regulares (Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II), seguir a Proposta Curricular destinada às turmas da Educação de Jovens e Adultos ou a equipe gestora pode elaborar junto com os profissionais da escola que atendem às turmas do projeto o seu próprio desenho curricular. No entanto, tal elaboração deve dialogar com os conhecimentos prévios, saberes e experiências destes alunos, garantindo os direitos estabelecidos nas legislações vigentes. Independente da escolha é pertinente o acesso desses aos demais projetos e programas que a escola desenvolve.

As diretrizes prevêm que para a organização das turmas, as etapas de escolaridade terão a periodicidade anual, ou seja, 200 dias letivos e 800 horas/aula, como prevê a LDB 9394/1996. A carga horária deve ser igual ou superior às previstas para as outras turmas da unidade escolar.

Orienta-se que o professor utilize diferentes instrumentos e estratégias para avaliar o desenvolvimento dos alunos em cada etapa do Projeto, não concentrando sua prática avaliativa em um único instrumento. É possível utilizar, desta forma, por exemplos, trabalhos em grupo ou individual, portfólios, trabalhos orais etc.

Segundo os documentos norteadores do Projeto Tempos de Aprender, estão previstas avaliações diagnósticas em três momentos: uma no início do ano, para definir os rumos do planejamento pedagógico; uma no início do segundo semestre, para acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e a terceira ao final do ano, para a organização do planejamento da etapa seguinte.

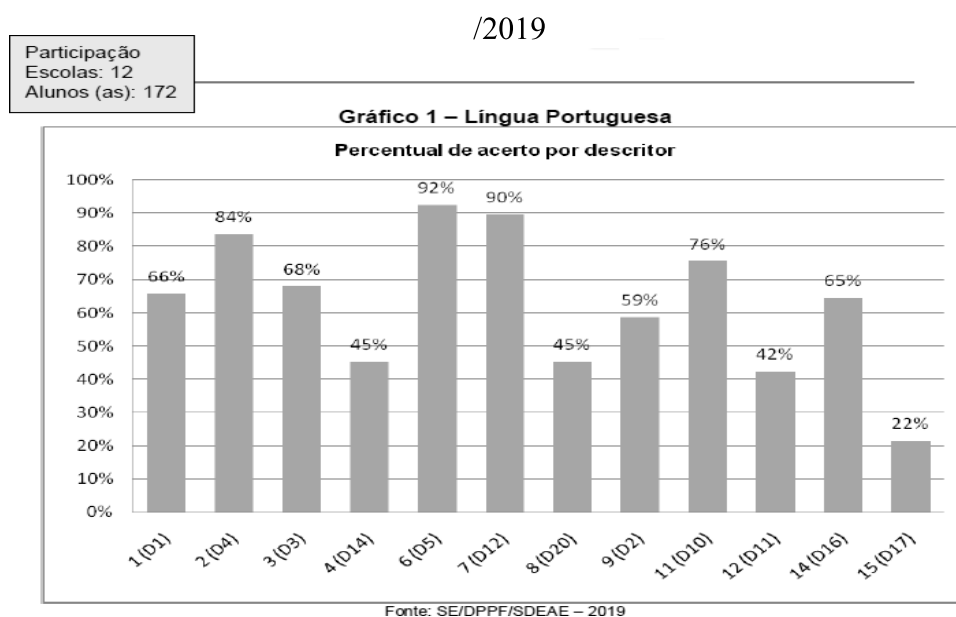
Essa avaliação, segundo esses documentos, é o primeiro passo para a organização do trabalho pedagógico à medida que norteia a organização pedagógica por parte dos (as) professores (as). Em 2015/2016 foi elaborado pelas técnicas do COMAPE, um banco de dados com itens baseados nas matrizes de referência da Prova Brasil (SAEB) para o 5º e 9º anos com algumas orientações para que a coordenador pedagógico junto com os professores organizasse esta atividade.

Em 2017, para auxiliar o monitoramento do Projeto pela Secretaria de Educação, a avaliação diagnóstica passou a ser elaborada pela Supervisão de Planejamento de Ensino e Avaliação Escolar (SDEAE) que faz parte do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). Essa mudança foi apresentada aos participantes da formação do

Tempos de Aprender desse mesmo ano e aprovada por eles. Ela também é pautada na matriz de referência do SAEB para o 5º e 9º anos com perguntas objetivas. Em Português, são 15 descritores divididos em 6 tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e Variação Linguística. Em Matemática, são 22 descritores divididos em 4 tópicos: Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Números e Operações/Álgebra e Funções e Tratamento da Informação. Há também uma avaliação de produção de texto pautada em um gênero textual escolhido pela supervisão. Após envio e aplicação pelas escolas, as respostas são reenviadas à SDEAE e a mesma analisa os resultados e organiza uma devolutiva pedagógica para cada escola participante do projeto.

Essa devolutiva pedagógica consiste numa análise quantitativa em relação aos acertos obtidos pelos alunos em cada avaliação diagnóstica. Em 2019, a devolutiva foi elaborada a partir dos resultados gerais da Rede Municipal das escolas que trabalham com o Tempos de Aprender e dos resultados individuais destas mesmas escolas. Como exemplo, colocamos abaixo as tabelas produzidas pelo departamento responsável (SDEAE), como devolutivas de português, matemática e produção de texto referentes às turmas de 8º/9º anos.

Figura 16 – Percentual de acertos por descritor – Língua Portuguesa – Avaliação diagnóstica

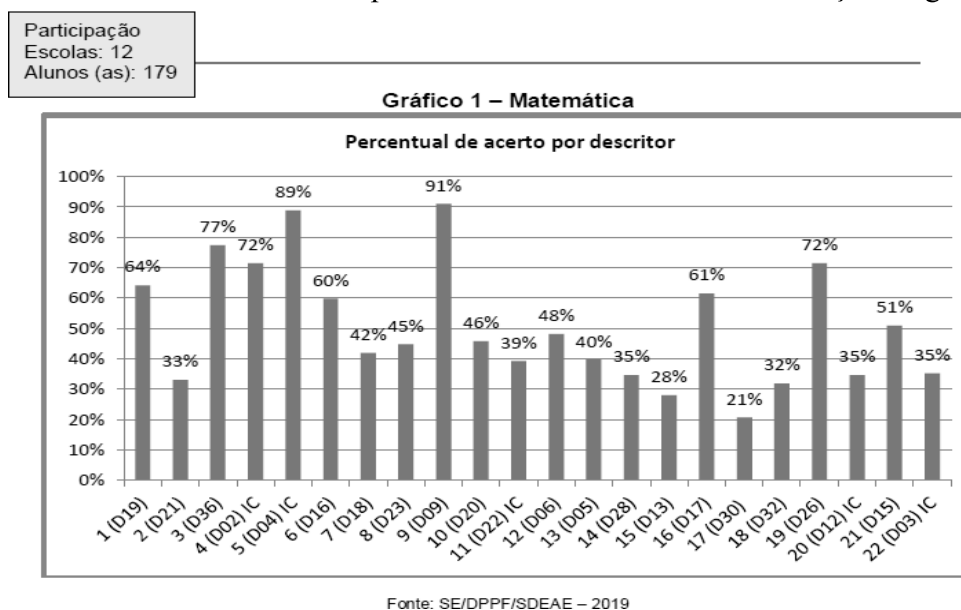


Fonte: Devolutiva pedagógica – Língua Portuguesa/ SDEAE/DPPF/SE (2019).

Após o gráfico, a devolutiva traz uma análise desses dados. Segundo ela, os (as)

alunos (as) apresentaram um aproveitamento satisfatório na avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa. Das 15 (quinze) questões objetivas, 08 (oito) apresentaram mais de 50% de acerto, sendo que, o eixo I – Procedimento de leitura foi o que obteve maior número de respostas corretas. A questão 15 (D17), segundo os resultados apresentados, precisa de um trabalho pedagógico.

Figura 17 – Percentual de acertos por descritor – Matemática – Avaliação diagnóstica /2019

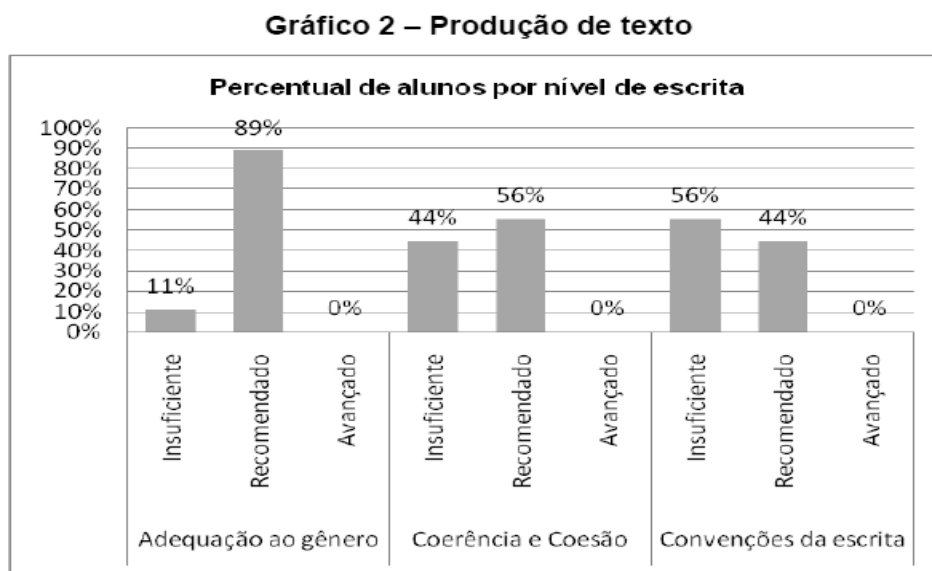


Fonte: Devolutiva pedagógica – Matemática/ SDEAE/DPPF/SE (2019).

Em matemática, pela devolutiva, das 22 (vinte e duas) questões objetivas apresentadas, 08 (oito) apresentaram uma média de mais de 50% de acerto, sendo que, o eixo Tratamento de Informação foi o que teve maior número de êxito nas respostas dos alunos. A questão 15 (D13), referente ao item Grandezas e Medidas, segundo os resultados apresentados, necessita de um trabalho pedagógico mais direcionado.

A avaliação diagnóstica referente à produção de texto, teve como gênero textual avaliado, o relato de experiência vivida. As escolas deveriam avaliar os alunos dentro dos níveis: Avançado, Recomendado e Insuficientes dentro de critérios de adequação do gênero; coerência e coesão e convenções de escrita. Diferente as demais, foram feitas apenas no resultado individual de cada escola. Na figura 18 teremos um exemplo da análise feita de uma das escolas cuja coordenadora pedagógica foi entrevistada.

Figura 18 – Percentual de acertos por níveis – Produção de Texto – Avaliação Diagnóstica /2019



Fonte: SE/DPPF/SDEAE – 2019

Fonte: Devolutiva pedagógica – Produção de Texto / SDEAE/DPPF/SE (2019)

A Figura 18 demonstra que em relação à adequação do gênero, a maioria dos (as) alunos(as) estão no nível recomendado. Ou seja, reconhecem a maioria das características pertinentes ao Relato de Experiência. Em relação à coerência e coesão e convenções da escrita houve uma inversão das porcentagens entre os níveis insuficiente e recomendado, demonstrando que ainda se faz necessário um trabalho pedagógico para a consolidação da aprendizagem nesses níveis.

Ao observar essas devolutivas pedagógicas referentes às avaliações diagnósticas feitas em agosto, podemos perceber que os(as) alunos (as) do projeto de correção Tempos de Aprender estão em sua maioria, no processo de consolidação de algumas habilidades e competências destinadas para a etapa em que se encontram.

A promoção no Projeto Tempos de Aprender se dá mediante a obtenção de aproveitamento mínimo de 50% e de frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas e será por média global (somatório das médias dividido pelo número de disciplina) (SE/JF, 2015, p. 07). Sendo que, a emissão do documento de transferência dessas turmas, no decorrer do ano letivo, será feita com indicação de matrícula no ano/etapa de origem no projeto.

Por fim, nas orientações para o Projeto há ainda discriminado as atribuições de todos os envolvidos nesse processo. Desde a Secretaria de Educação até o (a) professor (a). Destaca-se que o acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico permeia as ações de

todos os atores.

Em síntese, o Projeto “Tempos de Aprender”, tem uma orientação e uma diretriz flexíveis em relação à organização curricular, já que, a escola tem a possibilidade de escolher entre os currículos prescritos da Rede ou na estruturação de seu próprio currículo, com a participação da equipe escolar.

Percebemos que tanto os objetivos gerais quanto os objetivos específicos que norteiam a proposta, apontam para a importância do acesso do aluno participante aos conhecimentos científicos e estes em consonância com o conhecimento trazido por eles, numa prática pedagógica diversificada. Aponta ainda para o prazer em aprender dos alunos.

Essa breve contextualização histórica da evolução do projeto na rede municipal de Juiz de Fora, alguns dos princípios pedagógicos que dão sustentação a proposta de trabalho sugerem alguns questionamentos que serão enfrentados no decorrer da pesquisa: Qual o papel do coordenador pedagógico no processo de construção dos currículos na turma dos tempos? Quais desafios reconhecem no processo de construção curricular? Quais foram as principais estratégias, mobilizadas pela coordenação pedagógica para lidar e/ou superar as restrições e obstáculos para a construção da proposta curricular norteadora das práticas educacionais do projeto Tempo de Aprender?

4.3 PROJETO TEMPOS DE APRENDER: UMA TRAJETÓRIA QUE SE APROXIMA DA EJA.

Se perguntarmos a um coordenador pedagógico quem é o (a) aluno (a) de um projeto de correção de fluxo e quem é o educando da EJA é provável que seja traçado um perfil muito comum de sujeitos sociais: indisciplinados, com grandes dificuldades de aprendizagem e desmotivados. Também serão unânimes em reconhecer as diversas dificuldades que enfrentam na vida e que afetam sua presença e desempenho na escola. Não é raro que em face dos problemas da vida a escola fique em segundo plano, mas que em algum momento passe novamente a ser importante por conta de diferentes questões. Outro aspecto destacado é a questão do trabalho. Muitos chegam à escola depois de uma longa jornada, cansados, o que exige a produção de um olhar diferenciado, de um acolhimento por parte de todos que atuam nas instituições de ensino.

Mas não é apenas no tocante aos educandos (as) que é possível de se estabelecer aproximações entre o projeto Tempos de Aprender e a EJA. Ambas as modalidades de

ensino guardam em comum o desafio de garantir o direito à educação àqueles que não tiveram oportunidade na idade esperada. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender a educandos (as) que não tiveram acesso ou continuidade em etapas de ensino na idade certa. A escola, desta forma, deverá garantir uma educação apropriada e interligada aos interesses e características destes (as) jovens. Objetivo também perseguido por projetos denominados de correção de fluxo.

Apesar de a lei garantir esses direitos, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma trajetória tensa. Perpassam diferentes e conflitantes interesses e limites nas formulações de políticas de Estado que garantam sua permanência e efetivação como uma modalidade de ensino que oferta uma educação de qualidade e democrática. Como nas turmas de correção de fluxo, a EJA é o tempo da formação possível de indivíduos e coletivos marcados pela sua condição social, econômica e racial. A maioria é de jovens e adultos oprimidos, pobres e excluídos social e culturalmente.

Hoje, a nova configuração que ela apresenta, traz o processo de guetização como consequência da excessiva exclusão que acontecem nas escolas brasileiras. São jovens, em sua maioria trabalhadores, pertencentes a um certo grupo social e racial que possuem percursos escolares e humanos que são completados nos espaços da EJA, tornando-a desta forma, uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos. (ARROYO, 2017, p. 23). O mesmo podemos afirmar em relação aos educandos do Tempos de Aprender.

Aprofundando o nosso debate, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos se configura como um campo político e de produção de conhecimento acadêmico e científico que traz um olhar diferenciado sobre seus alunos. Por isso mesmo, persegue um fazer pedagógico diferente; com práticas curriculares criativas e inovadoras, que acabam estando “na contramão da história oficial” (ARROYO, 2006, p. 10). Por essa ação, essa pesquisa irá se servir de textos e autores que centram seu debate em torno da EJA. Portanto:

Entender a EJA como direito, portanto, trata-se do direito à vivência plena e a garantia de processos educativos que vão além da escolarização e levem em consideração a vivência dessas pessoas no trabalho, na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero. (SILVA, 2011, p. 05)

Essas considerações encontram fôlego na fala da coordenadora Maria ao se referir aos alunos do projeto em sua escola.

Acho que o TA tem muito a ver com a EJA por causa do olhar diferenciado. Apesar do público ser diferente, por conta da idade [...]. Você tem que ter um olhar diferenciado e acreditar no potencial de cada um deles. Buscar alternativas diferentes porque muitas vezes aquilo que é obvio para mim não é para você, não é para aquele menino que está no TA e não é para aquela pessoa que está na EJA. Aquele que já trabalhou o dia inteiro e está cansado ou aquele aluno que está lá no ensino regular nos anos finais no turno da manhã, mas você não sabe a história dele. O que aconteceu a noite em casa. Se ele dormiu...houve briga em casa... isso tudo tem que ser entendido quando você entrar para dar aula. Não existe dar aula você entra para contribuir para a aprendizagem da pessoa. Isso tudo precisa ser considerado. Então, eu acho que essa relação da EJA com o TA é muito forte.

Ou na fala da coordenadora Marina ao ponderar que na escola onde atua não consegue diferenciar os alunos do TA com os alunos da EJA, a não ser pela escrituração e organização dos tempos escolares. Segundo ela:

Como a gente só tem esse perfil de alunos, a escola é totalmente indiferenciada a questão do TA. A única diferença é que os professores sabem que são de regularidade anual e faz uma diferença no preenchimento do diário. Faz diferença na não urgência para fazer um conselho de classe porque na EJA. Você tem que fazer o conselho no segundo semestre e nos TAs você tem uma regularidade maior. Tem mais um tempo para pensar naquele aluno, chamar os responsáveis, como eu fiz com as turmas do 8º e 9º na o. Sentamos, olhamos cada situação e decidimos o que fazer com vários alunos [].

Tal fala nos leva a pensar que é preciso se atentar que as questões em torno dessa modalidade de ensino não se encerram nas questões políticas/ legais ou de conteúdo. Mas, são construídas dentro de “percursos de humanização” (ARROYO, 2017, p. 10). Cabe à EJA tornar esses indivíduos (jovens e adultos) sujeitos com identidade e lugares sociais.

Nesse sentido, ARROYO (2014), por exemplo, denuncia o quanto nos últimos anos, temos visto diversas ações e políticas públicas, que procuram encaixar as ações pedagógicas da EJA num sistema rígido. Tal fato faz com que a escola acabe negando aos seus (as) alunos (as) espaços educativos e culturais que possibilite na produção de uma experiência educativa adequada às suas reais necessidades.

Não supomos que há uma relação de linearidade entre o currículo prescrito e o currículo ativo forjado pelos (as) educadores (as) no cotidiano de suas na escola. Todavia, conforme sugere Cassab (2016) é preciso entender como as políticas educacionais atuam e são ressignificadas pelos educadores na produção do currículo. Essa é uma consideração que nos provocar a questionar: Como os professores selecionam os seus conteúdos? Como se

movimentam pelo campo curricular frente às disputas de poder? Quais são as ordens de considerações que o trabalho do coordenador pedagógico provoca nesse campo de debate?

Apesar dos avanços na política educacional, existe ainda uma dificuldade em ver a EJA como um direito e acima de tudo, compreender que a mesma não deve seguir padrões de processos escolares tradicionais, mais sim, fazer com que ela tenha uma proposta educativa que abrace as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte. Novamente uma realidade compartilhada por projetos como o Tempos de Aprender, vulneráveis aos redirecionamentos governamentais próprios do subsistema político e administrativo, que ameaçam sua existência no tempo e a possibilidade de ver suas demandas administrativas atendidas. Afinal, como assevera SACRISTÁN (2000) é preciso analisar a construção curricular na concretude das condições que definem as suas feições.

Da mesma forma que é crucial enfrentar o “[...] desafio reflexivo de não circunscrever os processos de escolha curricular à mera definição de conteúdo considerados neutros” (CASSAB, 2016, p. 11). Ou seja, é importante perseguir a humanização e o reconhecimento da pluralidade do conhecimento e das relações entendendo que, esses saberes são formadores educativos e por isso, é também um ponto central da ação pedagógica também no Projeto de Correção de Fluxo.

No entanto, essa é uma luta que se realiza em diferentes instâncias e entre diversos atores, inclusive na ação do coordenador pedagógico. A educação reflete a sociedade de uma época. Seus princípios, suas aspirações, seus desejos. Essa modalidade de ensino, como faz parte dessa educação, também reflete essa mesma sociedade, seus anseios e tensionamentos. Por isso, sofre com as disputas por conhecimentos existentes entre os diferentes grupos sociais e ao questionar esses conhecimentos “sagrados”, a escola torna-se humana, justa e menos segregadora, mas também mais perigosa para a ordem opressora. O posicionamento não ocorre sem lutas, sem disputas, sem conflitos.

Por isso, compreender como as coordenadoras realizam o processo de mediação curricular passa inevitavelmente pelo entendimento das concepções que constroem acerca dos educandos do projeto. A primeira consideração destacada por Maria diz respeito as trajetórias truncadas que marcam suas presenças na escola. Os sentidos de insucesso, de autodesvalia (FREIRE, 1987) manifestam-se em suas vivências escolares no TA e precisam ser enfrentadas e superadas para que o aluno integralize sua formação. Diz a coordenadora Maria:

Eu vejo como qualquer outro aluno. Ele tem que ter o meu olhar e ele percebem que o meu olhar para ele é acreditando no potencial dele. Esses

eram um dos embates que tinha com eles. Eu falava: “eu não quero saber! Eu acredito que você vai dar conta, se vira.” Minha linguagem com eles era assim, bem próxima. E isso dava muito resultado. Eu falava com eles: “tente fazer. Eu sei que vocês vão conseguir. Eu estou aqui para te ajudar, sua professora também está aqui para te ajudar”. Porque a gente recebe esse menino totalmente desestruturado e sem credibilidade. E quando ele percebe que nós acreditamos neles as coisas começam a mudar de figura. Eles chegavam no chão, com história de fracasso escolar, sem afeto. Ah é de arrepiar. Adoro!

Suas ponderações sinalizam a importância da produção de olhares e ações que afirmem positivamente os (as) educandos (as). Ao invés dos incapazes, desinteressados, indisciplinados, os indesejados da escola, procura-se produzir outras relações e vivências educativas pela escuta, pelo diálogo, pela consideração de suas realidades.

Essa relação com esses (as) jovens, a coordenadora Marina irá qualificar como diferenciada. Na sua apreensão essa é uma disposição ou "perfil" imprescindível para o trabalho no Tempos de Aprender ou na própria EJA que nem todo educador apresenta. Inclusive considera que deveria ser critério de recrutamento dos profissionais que irão atuar junto ao projeto. Pontua:

Porque não olhar diferenciado? Se é um projeto para atender alunos desse perfil porque não ter um olhar específico para esses alunos? (...) Nossa contratação deveria ser diferenciada, são duas coisas que a gestão marca o tempo todo, porque muitos tem boa vontade mais não tem perfil, não dá conta. Porque você não pode olhar esse menino como um aluno regular.

Esse olhar diferenciado passa por considerar as condições juvenis dos (as) educandos (as) do TA. Pensar as juventudes não como um intervalo de tempo do desenvolvimento humano, mas como uma construção que se realiza em face da história e das questões de classe, de gênero, étnico raciais, de orientação sexual e de território.

SPOSITO E CARRANO (2003) apontam que, muitas políticas públicas voltadas para esse público ora os colocam como sujeitos que necessitam de um olhar pontual, ora como os que trazem perigo; como marginais e, por isso, necessitam de controle constante. Uma forma de caracterizar os jovens que apaga suas “[...] identidades, vontades, desejos e ações próprias” (CASSAB, 2009, p. 56).

Em outros termos, a construção curricular no projeto TA passa pelo enfrentamento de olhares sempre tão negativos e preconceituosos sobre os educandos populares e os jovens. Na acepção dos nossos sujeitos da pesquisa esses enfrentamentos se realizam de forma expressiva na cotidianidade da experiência profissional dos (as) professores (as). Isso significa que reconhecem distinções entre um (a) profissional que nunca atuou com

experiências educativas como o TA e a EJA e aquele que inicia o seu trabalho ainda balizado por visões idealizadas de aluno.

Marina, por exemplo, compartilha uma experiência de trabalho com professores de sua escola, que vieram transferidos de outra escola da Rede Municipal, desativada em 2018, que também atendia alunos em distorção idade-série. No convívio com esses profissionais percebe uma diferença entre eles e os demais. Diz:

Por exemplo, esse ano recebemos alguns professores de uma outra escola da Rede que foi desativada. Nós temos professores ali extremamente capacitados para esse perfil de aluno e estão sendo subaproveitados porque a gente não consegue sentar, não conseguimos fechar o currículo. Eles têm saídas que nem eu pensei...pela minha própria trajetória no chão da escola e eu não consigo aproveitar a experiência desse povo. As coisas vão acontecendo e eles fazem acontecer (...).

Na fala acima é também possível perceber o quanto os limites impostos pelo subsistema político administrativo dificultam a efetiva troca das experiências acumuladas dos diversos profissionais da escola fundamentais para a desconstrução dos preconceitos que cercam os jovens. O trabalho individual se sobrepõe ao trabalho coletivo, o que torna a orientação pedagógica realizada pelas coordenadoras um grande desafio diário, enfrentado através de estratégias como: tentativas de reuniões pedagógicas com o grupo de professores (as) para a elaboração de algum projeto coletivo; montagem de grupos por mídias sociais (*Facebook* ou *WhatsApp*) para troca de experiências e/ou desafios enfrentados no dia-a-dia da escola; encontros com a coordenação pedagógica fora do horário de trabalho, entre outros.

Em suma, enfrentar diferentes formas de preconceito e discriminação é algo que as coordenadoras relatam como parte significativa de seu trabalho no TA. Para as entrevistadas, os (as) alunos (as) do projeto são aqueles que, por diversos motivos, estão “esquecidos” na escola; que tiveram ou ainda têm durante vários anos sua aprendizagem negada. Para a coordenadora Maria, muitas vezes essas crianças, jovens e adultos chegam na escola, nessas turmas “destruídos”. Pontua:

São aqueles meninos que tem um potencial enorme e que esse potencial ou não foi descoberto ou foi destruído. Vou ser pesada... muitas vezes pela escola, pela postura do professor; por uma palavra; por um gesto pelo estereótipo, por não entender o que é aprendizagem; por achar que todos tem que aprender do mesmo jeito na mesma época, com a mesma estratégia. Então, são aqueles meninos que foram renegados, mas, são aqueles meninos que a gente está levantando. Provando que é possível fazer a diferença na vida de uma pessoa.

Ou segundo a coordenadora Manuela:

Vejo esses meninos como alguém pedindo socorro. De acordo com o que eles vivem em casa ou na rua, quando chegam no contexto da escola é uma forma deles estarem pedindo ajuda. Até a forma como eles lidam com os professores, uns com os outros, com os funcionários na escola que vai comentar/falar alguma coisa, com agressividade. Então, é uma forma de chamar atenção, de pedir ajuda.

Essas falas nos traz a ideia de ARROYO (2017) sobre as trajetórias e itinerários que fazem esses alunos a retornarem à escola ou até a reformulação de um currículo comprometido em garantir que esses jovens tenham seu direito de aprendizagem preservados. Para isso, segundo o autor, é importante que o direito ao conhecimento parta do reconhecimento desses indivíduos como produtores de cultura.

Dentro desta perspectiva, por exemplo, Maria nos diz que procura nas reuniões pedagógicas trazer dinâmicas de grupo que levem o (a) professor (a) a estar no lugar do (a) aluno (a). Para isso procura oferecer subsídios para a construção desse trabalho. Suas experiências formativas são cruciais nesse movimento. O diálogo com outros educadores, a troca de vivências, o acesso a documentos são centrais no enfrentamento dos limites impostos pelo real, que geram expectativas irrealizáveis e frustrações passíveis de desanimar e paralisar o trabalho docente. Diz a educadora:

Oferecendo para eles as referências, mostrando experiências interessantes e que deram resultado positivo, e também não criar expectativa de que tudo será 100 %, por que não é. A gente tem que ser transparente porque cada dia é um desafio novo, e esses desafios as vezes podem causar frustrações. Porque pode não dar certo. Mas a gente não pode deixar se abater. Então, para os professores, até enquanto formadora é minha função / atribuição sugerir propostas de estudo, textos, sites pra que eles possam aprimorar a prática deles. Porque isso fez bem para meu dia a dia isso me aprimorou. Fora os convites que a gente faz para as formações. Desde o 1º ano, participo dessa formação e é fantástico. Porque você ouve experiências, tem acesso a documentos, a materiais que vai aprimorado sua prática.

Maria completa afirmando que o seu papel como coordenadora é fundamental na construção desse novo olhar que passa pelo afeto ao aluno (a) e ao professor (a). Diz:

Passou muito pelo afeto. Eu sempre vou falar isso e no futuro é o meu desejo de pesquisa. Porque eu abracei com afinho o projeto. Enquanto coordenadora eu provei para os professores e para quem não acreditava que é possível. Eu provei! Tanto é que eu falei que a gente fazia as reuniões no início do ano com todos os professores do TA e isso eu achei muito legal, porque todos se dispuseram a participar. Mas antes, eles vinham e falavam: “Marcia isso não tem jeito, isso não vai dar certo”. Professor que ia na minha sala chorar e essa no final do ano chorou porque não conseguiu voltar. Porque criou-se o vínculo. Criando isso a coisa funciona/ anda.

Segundo ARROYO (2017) numa prática educativa crítica o conhecimento está ligado à produção de cultura, sendo função do(a) professor (a) entender que todos fazem parte desse processo, independente de sua origem. E, a partir daí, desenvolver junto com os educandos, o entendimento de quem é, de onde vem.

Nesse sentido, Manuela nos conta que procura conversar com os professores sobre o perfil da turma e a partir daí trazer elementos que partam da própria experiência dos professores para a construção de uma proposta de trabalho que atenda à essas particularidades. Segundo ela:

A gente sempre faz uma reunião com os professores, principalmente os contratados que pegam essas turmas para explicar como que é a turma, as dificuldades que os meninos têm, como que a gente pode fazer uma proposta diferente. Buscamos sugestões desses professores. Às vezes, alguns já trabalharam parecido em outras instituições. Então, alguns (compartilham as experiências que tem para poder conseguir um avanço caminhar melhor.

Percebemos em suas ponderações que a socialização das experiências acumuladas pelos educadores é muito potente para o desenrolar do trabalho no projeto. Um aspecto que esbarra nos limites de tempo e espaço para a efetivação de um trabalho pedagógico coletivo. A questão da importância do trabalho coletivo fica evidente, por exemplo, nas práticas diferenciadas que a escola busca promover em relação aos alunos do TA que apresentam problemas de alfabetização. Manuela diz:

Os professores com as turmas do TA, procuram fazer trabalhos em dupla, junto com os pares ou em grupo para um ajudar um ao outro. Não só para conhecer sílabas, letras, o alfabeto em si, mas, de acordo com a vivência de mundo que tem. Ele consiga aprender e se inserir no mundo, não só o letrado/ alfabetizado, mas que aquilo que aprendeu tenha um significado para ele.

O trabalho desenvolvido no projeto, portanto, passa pela reafirmação quase cotidiana que os jovens têm o direito à educação e que, conforme defende PAULO FREIRE (1987) o ato educativo passa pela leitura de si e do mundo. Os jovens têm o direito a aprender. Para Maria essa é a pedra angular do trabalho desenvolvido junto aos educadores (as) quando os provoca a conceber suas práticas curriculares.

A primeira coisa é que o aluno tem o direito de aprender. Então você tem que repensar totalmente o currículo, repensar as estratégias. Buscar, na verdade, estratégias diferenciadas para que esse menino aprenda.

Na fala da coordenadora Manuela é destacada também a exigência do respeito ao tempo de aprendizagem particular de cada sujeito e como a aprendizagem está subordinada às dimensões da vida. O (a) educando (a) chega na escola com uma história, marcado por relações de exploração, dominação e discriminação, por acontecimentos e lutas pela sobrevivência que condicionam sua possibilidade de aprender.

É também uma forma do professor, minha, da direção também de aprender. De entender que tem aqueles com mais dificuldade e precisam de um tempo maior para aprender, de uma situação diferenciada para avançar. [...]. Se a gente não persistir, ter cuidado, um olhar diferente para esses meninos a gente não consegue um trabalho realmente que surte efeito. Eles não são perfeitos, assim como os meninos que estão no regular, mas esses meninos que são atendidos no TA tem uma necessidade maior até de atenção, paciência. Hoje eu consigo, amanhã não vai dar. Tem conteúdos que precisam ser adequados.

Outro desafio enfrentado na construção curricular é pensar num ensino-aprendizagem que envolva e inclua a grande diversidade cultural existente em nossa sociedade. Portanto:

Na educação desses adolescentes e jovens-adultos avança-se para entender que saberes, valores, identidades constroem vivendo e sabendo-se periféricos na sociedade, na cidade, nos campos, nos espaços de moradia, de trabalho e até de educação (ARROYO, 2017, p. 34).

Apoiando esta fala, PAULO FREIRE (1992) nos aponta que a escola ao respeitar a cultura do (a) aluno (a), estes começam a se descobrir como produtores de cultura, como indivíduos e não como objetos de aprendizagem e, por isso, a educação deve prepará-los para a vida, numa proposta de transformação da realidade opressora.

Partindo daí, uma questão pontuada pelas coordenadoras é que o trabalho pedagógico feito para as turmas do TA, deve ser contextualizado. Ou seja, procuram partir de algo concreto, da vivência social; retomando conceitos que ainda não foram consolidados. Marina, por exemplo, nos conta que nas reuniões pedagógicas procurava reforçar a necessidade deste trabalho. Diz:

A abordagem que eu fiz e que deveria ser feita com as turmas de EJA e do TA deveria era um trabalho contextualizado, trabalho com jogos, sempre retomando conceitos anterior. Ou seja, não achando que o aluno que está naquela serie sabe tudo. Porque eles têm uma defasagem de conteúdos e conceitos lá detrás, da alfabetização cartográfica deles não saberem o que é fronteira no mapa, por exemplo.

Manuela, por exemplo, diz que o trabalho curricular gira em torno de projetos que são articulados ao longo do ano letivo com os (as) professores (as) em um movimento de

unir o conteúdo com o conhecimento que o aluno poderá utilizar em sua via cotidiana.

Pontua:

Alguns professores procuram trabalhar de acordo que aquilo que ele vai aprender, o que ele está vendo na escola, como que aquele conhecimento vai ajudar ele no futuro. Porque muitos já estão até no mercado de trabalho. [...] Trabalhamos não só o português e a matemática, mas, os outros conteúdos também, como por exemplo, o trabalho com o consumo da água feito para o concurso da Belgo. Também teve trabalho com reciclagem, tudo envolvendo a conscientização para a preservação do meio ambiente. É um trabalho que envolve a escola como um todo não só as turmas do TA.

Portanto, partindo dessas formulações e de acordo CASSAB (2016), a luta na EJA é uma luta histórica de indivíduos e coletivos que apresentam condições objetivas e subjetividades de vida e singularidades diferentes das demais etapas de ensino. Nessa mesma linha, convidamos o leitor a pensar os processos de construção curricular em projetos de correção de fluxo a partir de aproximações com o debate teórico focado na EJA e na educação popular. É um desafio posto por essa pesquisa compreender como as coordenadoras pedagógicas elaboram tal tipo de debate no trabalho que realizam com os educadores do Tempos de aprender.

4.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU TRABALHO NO TEMPOS DE APRENDER: UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR?

As discussões em torno das questões educacionais são constantes. Encontramos uma vasta lista de produções acadêmicas, estudos e ensaios que abordam o ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem; o fazer do (a) professor (a) e do (a) aluno (a). Tais pesquisas nos levam a entender a escola como um espaço de organização cultural, política e ideológica e que, por isso, traz em seu cotidiano inúmeros conflitos e negociações. Dentro desta configuração, encontramos a figura do coordenador pedagógico, que nesta pesquisa é visto como um educador (a) impelido (a) a orientar seu trabalho a partir de princípios caros à educação popular, ao mesmo tempo que constrangido pelos limites de um sistema curricular e educacional institucional. A coordenadora é uma participante ativa e seu trabalho autoral e criativo precisa ser considerado em seus limites e potências para a fabricação curricular no âmbito do Tempo de Aprender. Defendemos que entender como a coordenação pedagógica atua na mediação da construção curricular no projeto envolve considerar a constituição sócio histórica da identidade desse profissional. Afinal, o papel social e pedagógico desse

profissional disputado ao longo do tempo, define parâmetros para a realização do seu trabalho no interior da escola. Segundo VENAS (2012), a coordenação pedagógica deriva-se da supervisão pedagógica que é uma das habilitações do curso de pedagogia. Sua primeira regulamentação foi em 1930, com funções gerais bem definidas, previa as formações em bacharel em pedagogia, com a responsabilidade da docência ou técnico/especialista que se referia a supervisionar, coordenar, orientar e inspecionar as práticas educativas.

Nota-se nesta divisão uma certa hierarquização entre os que atuava dentro da sala e os que atuavam na parte administrativa. Tal separação “irá se refletir na forma como essas atividades irão conviver em um permanente conflito dentro das escolas entre os que ensinam e os que coordenam (VENAS, 2012, p. 03).

Uma segunda reformulação ocorreu na década de 70, com a implementação do modelo tecnicista, onde os estudantes de pedagogia passaram a ter uma formação baseada neste ideal. Ou seja, a identidade deste profissional ficou “arraigada na concepção de supervisão, na qual atuava apenas na fiscalização do ensino e perpetuava uma ideia de confronto na atuação dos professores” (RAMOS, 2013, p. 02).

SOKOLOWSKI (2013) marca uma terceira mudança no currículo do curso de pedagogia. A mesma ocorreu após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, quando passou a regimentar formação, funções de professores e coordenadores pedagógicos. Segundo esta lei:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Esta última com uma função mais técnica e fiscalizadora sobre os educadores. Ou como diz CRUZ (2017, p. 73):

Historicamente, percebe-se que a figura do coordenador pedagógico, mesmo com diferentes nomenclaturas atribuídas (inspetor, supervisor, entre outros) esteve vinculada à ideia de um trabalho com viés fiscalizador, aquele que literalmente controlava e vigiava o trabalho do professor, os métodos ensinados e o aproveitamento dos alunos feito de maneira rotineira, hierarquizada e fragmentada.

Na década de 1990 com a influência dos organismos internacionais, do neoliberalismo e da globalização, novas políticas educacionais, como por exemplo, Provas do SAEB e, IDEB foram implementadas, atingindo e traçando um novo perfil desse profissional.

Com esse novo delineamento o coordenador enfrenta inúmeros desafios e acúmulo de funções, fazendo com que se afastem muitas vezes, da sua maior função que é a ação pedagógica. Manuela nos relata suas primeiras experiências na escola e como essa situação dificultava seu trabalho. Diz

Quando comecei nessa escola, o diretor vivia de licença e eu carregava a escola sozinha de manhã, porque a vice-diretora só ficava a tarde e à noite, eu que realmente ficava ali e acabava resolvendo os problemas administrativos e de disciplina. Eu tive esse desafio, nesse tempo de lidar com a situação, preocupada com a parte pedagógica mais tendo que ver as questões ligadas a direção[...]. Ele não me barrava em nada, mas como ele estava sempre de licença mesmo, a escola ficava por minha conta na parte da manhã. [...].

Em uma visão crítica, a função do pedagogo passa por coordenar e acompanhar o trabalho docente; contribuir para a sua formação continuada em serviço; monitorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como, estabelecer um diálogo entre a escola e os pais. Ou como define, OLIVEIRA E GUIMARÃES (2013, p. 5):

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores.

Maria segue essa mesma linha ao afirmar que a função da coordenação pedagógica no espaço escolar passa pelo diálogo e pela observação diária tanto das ações pedagógicas dos (as) professores (as) quanto do desenvolvimento dos alunos. Segundo ela:

Eu sou suspeita para falar porque a minha visão enquanto coordenadora é aquela visão pautada no diálogo. Independente do segmento que trabalho, da escola em que trabalho. Eu aprendi que eu preciso primeiro ouvir. E que

liderança é diferente de chefia. Eu caminho pela perspectiva da liderança. E uma das características do líder é aprender a ouvir; aprender a observar e, a proposta do TA exige isso. Você precisa desconstruir questões o tempo inteiro e muitas vezes quando você precisa tomar uma decisão / atitude, você precisa ter calma, pensar; dialogar e aí sim colocar na mão deles para eles decidirem. Eu nunca poderia pensar na vida que eu passaria a decisão para eles tomarem. E isso deu muito certo. Ela comunga com a minha visão de liderança.

Manuela concorda e apoia a fala de Maria ao dizer que também preza pelo diálogo e valorização das experiências dos (as) professores (as) que estão sob a sua coordenação:

Eu sempre procurei me relacionar bem com as pessoas. Tentando assim ouvir primeiro porque, a gente vê algumas situações, como por exemplo, quando o profissional chega na escola tentando impor, querendo que o outro aceite tudo que ele pensa. Lógico que a gente valoriza a experiência que a pessoa tem, mas eu sempre coloquei isso para mim, para a minha vida: chegar e conhecer primeiro o ambiente; conhecer as pessoas; vê como posso lidar com cada um; respeitando as diferenças e tentando colocar o meu lado também. Mas eu sempre procurei isso, primeiro conhecer a realidade, ver o jeito de cada um, como posso agir, para não parecer que quero mandar, impor. Sempre tive esse cuidado.

Essa mesma coordenadora comenta que faz diversos trabalhos na escola. Não só pedagógicos como também, administrativos. Pontua ainda que faz para ajudar a direção, pois falta profissionais que possam auxilia-las neste trabalho.

Eu procuro estar sempre assim perto. Na hora do recreio é um momento muito complicado. Eu fico tomando conta do recreio para ajudar a direção da escola, porque a gente fica com medo de acontecer alguma coisa, de algum menino cair, passar mal, ter alguma confusão. Então os momentos que eu tento com os professores na parte pedagógica são os momentos de reuniões. A gente tem encontros maiores, como por exemplo na semana passada, na escolha do livro didático. Não há outros momentos porque os professores lá tem 6 aulas por dia. Então, eles acabam indo 3 vezes na semana. Durante a semana fica mais complicado, então, a parte pedagógica a gente consegue nas reuniões. Os professores até tem janela que daria para conversar, mas, por a gente estar naquela dinâmica de escola né, resolvendo problemas de disciplina.

Ao pensar nessas falas, percebemos que o cotidiano dessas coordenadoras como já exposto é complexo e dinâmico. Há um conjunto de ações que vão de atendimento aos pais, aos professores (as) até às atividades administrativas que exigem esforço e tempo. A dimensão mais pedagógica do trabalho da coordenadora, a qual se subscreve a mediação curricular precisa se adequar às próprias dinâmicas imposta pelo cotidiano escolar e pelo tempo que há disponível para o debate coletivo. É nessa direção que indica Manuela:

A gente tenta em momentos de reuniões, fazer uma situação a parte com

esses professores. Mas falta um pouco também para que a gente tenha um tempo maior nos dias que vou na escola. A gente acaba respondendo aquelas questões corriqueiras, do dia a dia mesmo que seja com eles para fazer um trabalho bem ali direcionado, com os próprios alunos e com os professores. Realmente por ser só uma coordenadora de manhã, a gente teria que ter um tempinho maior, se fosse possível ter alguém a mais para ajudar nessa parte administrativa né? Para dar um suporte maior.

Todas as narrativas acima sugerem os limites impressos a constituição da reunião pedagógica como um tempo e um espaço de discussão e formação. Fica a cargo, portanto, da disposição pessoal das coordenadoras e dos próprios professores (as) em produzir momentos específicos e mais individualizados para garantir o tempo do trabalho pedagógico, como aproveitar as janelas de aulas dos (as) docentes; extrapolar o horário de trabalho ou se “dividir” durante as reuniões pedagógicas. Nesses momentos, procuram escutar as dúvidas e ideias do corpo docente de forma que possa dar direcionamento para a construção curricular. São construídos projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares (viagens históricas e passeios formativos), como também, reuniões com os responsáveis dos (as) alunos (as) para discutirem situações pessoais.

Podemos entender que o trabalho da coordenação pedagógica na formulação curricular perpassa não só por uma junção de ações para planejamento dos conteúdos a serem desenvolvidos, como também, na construção de uma identidade do (a) professor (a), do (a) aluno (a) e do grupo escolar. A narrativa de Maria é bastante emblemática neste sentido. Diz:

Então, por minha conta, pode haver críticas, mas isso para mim é uma coisa super tranquila, eu sempre fiquei além do meu horário porque eu precisava organizar a minha rotina enquanto coordenadora, porque eu precisava atender o público do TA e o público do tempo integral e as vezes, por exemplo eu chegava as 7 e saia as 10:40 e as vezes eu precisava atender um professor no último horário. Eu precisava conversar com esse professor. Eu ia embora? não! Eu esperava para sentar com ele para conversar. Principalmente porque no começo do projeto nós tínhamos uma equipe que não sabia de nada do projeto. Até eu estava aprendendo. Então, juntos, nós construímos uma identidade e essas conversas, esses momentos inclusive de choro, de não saber o que não fazer, isso tudo foi criado dentro da minha rotina de coordenadora aos poucos. Então, eu buscava organizar, planejar o meu dia e a minha semana e buscar um resultado dentro daquela meta que eu travava na semana.

Dentro desse contexto, encontramos várias falas pejorativas que acabam sendo construídas em torno da figura da coordenadora pedagógica. Falas como: “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de salvador da escola (o profissional que tem que responder pelo

desempenho dos (as) professores (as) na prática cotidiana e o aproveitamento dos alunos) (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79). Ou como Manuela pontua sobre o seu papel na escola:

Seria uma mediadora dos trabalhos junto aos professores. Várias vezes fui na sala para tentar fazer esse trabalho com eles de reflexão. Eu brinco que eu fico apagando incêndio. Dar suporte aos professores, de atender aos pais.

As inúmeras tarefas aliadas, muitas vezes, à falta de condições para realizar o trabalho pedagógico, traz ou pode trazer angústias, insatisfações que acabam influenciando o trabalho da coordenação. O constante “apagar incêndios” tende a afastar esse profissional de seu papel mais claramente pedagógico. Tais afirmações podem ser observadas na narrativa de Marina:

Hoje aqui, estou me sentindo muito frustrada com essa função de coordenação. Primeiro, porque a dinâmica da escola esse ano, até mais do que do ano anterior, as reuniões pedagógicas estão sendo subaproveitadas. Estão muito ruins. As demandas que são levadas são de ordem mais gerais, administrativas. Aí tem um lanche no meio, e quando você quer falar alguma coisa pedagógica, o tempo está acabando.

Ou ainda na fala da coordenadora Manuela ao colocar a sua angústia em relação ao seu trabalho com as turmas do Tempos de Aprender:

Uma questão que me dá um pouco de angústia é que a gente planeja, tenta fazer um trabalho e quando a gente vê já passou o dia e não conseguimos desenvolver aquilo que queria. Mas quando há problemas mais sérios, infelizmente a gente resolve ou tenta resolver de imediato. Agimos pedagogicamente nas reuniões de conselho de classe.

Em relação à falta de tempo para o planejamento, Maria acredita que isso poderia ser resolvido se houvesse formas de garantir um horário diferenciado para esses encontros de forma individualizada. Segundo ela:

O que seria ideal? Que o coordenador tivesse um horário semanal/quinzenal fora da reunião pedagógica para ele analisar com esse professor como o planejamento está indo, fazer intervenções.

Percebemos que angústia e frustração são sentimentos que frequentam o trabalho das coordenadoras pedagógicas ao reconhecerem os limites de sua atuação pedagógica e de formação em face da realidade concreta da escola e do exercício de sua profissionalidade. Todavia, para que o trabalho seja também o lugar de alguma realização profissional, há também o investimento em buscar exercer a escuta, o diálogo e a produção de olhares particulares para a realidade do (a) educando (a) e do projeto Tempos de Aprender. Um

investimento que passa pela compreensão da importância da coordenadora dentro da instituição escolar real, de forma que se possa pensar em possibilidades para uma condução possível da ação pedagógica (DAVI, 2017). Nas palavras de Maria uma postura que é determinante para o trabalho dos professores é que a coordenação de fato acredite no Projeto e acredite no potencial dos educandos em aprender:

Entendo que sou mediadora. Porque primeiro ela precisa acreditar no projeto. Segundo porque, na verdade ela está entre o professor e o aluno. Então, é igual uma balança. Ela precisa ser suporte para o professor e para o aluno. Até pra não correr o risco de ser injusta com um ou com o outro. Mas para que ela seja isso, ela precisa acreditar no projeto. Se não, não adianta. Ela vai repetir toda a postura tradicional, não vai ter um olhar diferenciado.

Acreditar que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 16) é também determinante para defender o Projeto não apenas como uma estratégia de correção de fluxo ou como uma oferta de uma certificação vazia. O objetivo do trabalho da coordenação passa por oportunizar, segundo afirma Maria “um aprendizado de qualidade”.

Para mim um dos principais objetivos ao trabalhar enquanto coordenadora num projeto de correção de fluxo ou no TA é, primeiro, construir junto com os professores uma prática de comprometimento com os alunos em termos de aprendizagem, do conhecimento. De saber que aquilo ali ao mesmo tempo que precisa acelerar em relação aos conteúdos, mas que eles tenham um suporte no chão para poder acompanhar uma turma normalmente no ensino médio, que vai ser o caso.

Discutindo com as pedagogas durante as abordagens/entrevistas sobre a sua atuação nas escolas, uma situação me chamou atenção. O quanto participar do projeto trouxe uma resignificação, um novo olhar frente à aprendizagem e à sua própria prática.

A atuação profissional na escola, portanto, é também espaço de formação da coordenadora. Suas experiências profissionais tensionam os saberes obtidos nos contextos de formação inicial e continuado e os resignificam. O desafio passa por produzir uma ação pedagógica e, assim, uma identidade profissional que se mova pela práxis, ou seja na articulação dialética entre a teoria e a prática.

Na própria narrativa de Marina, ela explicita que percebeu o que era ser coordenadora pedagógica quando começou a trabalhar na escola e como tentou mostrar essa constatação para a estagiária de pedagogia que a acompanhava durante o ano letivo de 2019. Segundo ela:

Para começar eu descobri o que é ser coordenadora pedagógica. Porque isso a gente não aprende na faculdade, não. Isso é uma dica para a sua dissertação: ninguém aprende a ser coordenadora na faculdade. A gente aprende um pouco da gestão como um todo na escola, mas saber o que uma coordenadora tem que fazer, não sabe. Só aprende na prática mesmo, no chão da escola. E isso foi um aprendizado para mim, desde a questão burocrática da nossa função, até os aspectos de ordem pedagógica. E onde eu mais deixo a desejar, porque não consigo ter uma ação pedagógica na escola com o currículo que eu tenho hoje. Com a estagiária hoje sentamos e fui passando para ela o dia a dia de uma coordenadora pedagógica. O que era minha função ali na escola; como que ocorriam as mediações com os alunos; com os pais; com o conselho tutelar.

A coordenadora complementa dizendo que, dentro desta dinâmica escolar, percebe que muitos (as) professores (as), por talvez não terem uma formação para atuarem neste tipo de turma, esperam por parte da coordenação, as atividades já preparadas para esse fim. Diz:

Outra é esperar que nos coordenadores dê tudo de mão beijada. Isso também é um problema real. Eles justificam a falta de interesse deles, a prática deles de empenho, de investimento até como professor. e profissional, justificam na coordenação. Como se a gente tivesse que dar tudo para eles. Qual é o papel de coordenador nessa história? Então, tem altos e baixos. Tem dias que você consegue fazer um trabalho que consegue atuar e contribuir, mais na maioria das vezes, não.

As narrativas acima destacadas sugerem que as coordenadoras percebem um distanciamento entre a teoria e a prática. A tentativa de sua integração acontece no chão da escola, onde geralmente os espaços coletivos de formação são incipientes e que o tempo para esse, exercício árduo esbarra nas exigências das demandas administrativas e de mediação de conflitos próprios de sua atividade profissional. De um lado, a realidade e os limites de uma escola forjado no seio da sociedade capitalista, de outro a exigência de uma formação e ação profissional crítica e reflexiva de sua prática cotidiana. Afinal, segundo OLIVEIRA; GUIMARÃES (2013, p. 97):

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada ajudarão a coordenação a entender e orientar seus professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos.

Em relação à questão da formação continuada as pedagogas colocam que procuram participar do curso oferecido pela Secretaria de Educação destinado ao projeto Tempo de Aprender. Acreditam que através das trocas de experiências e de diferentes debates, possam levar algo diferente e possível de ser realizado na escola para essas turmas.

Maria, por exemplo, nos conta que através dessa formação pode criar com os

professores diferentes estratégias e metodologias para trabalhar o currículo com os (as) alunos (as) do TA. Segundo ela:

Para eles entenderem que eles precisavam de um outro olhar, eu não poderia dar a mesma aula. Se bem que nem no ensino regular..., mas isso é uma outra história. Eu não poderia dar. Eu preciso entender a história de vida desses meninos. Eu precisava ter um diagnóstico desses meninos., me aproximar desses meninos. Precisa criar estratégias, metodologias e recursos diferenciados para eles. Até porque o nível de concentração é menor. Porque eles estavam inicialmente decididos a não aprender. Foi isso que escutaram a vida escolar toda. Então isso foi um processo.

Manuela, complementa dizendo que a formação permite uma reflexão sobre quem são esses meninos (as) que estão no TA. Diz:

É também uma forma do professor, minha, da direção também de aprender, de entender que tem aqueles com mais dificuldade e precisam de um tempo maior para aprender, de uma situação diferenciada para avançar. A gente sabe que nas turmas regulares eles teriam mais dificuldade porque tem professores que acham que quando eles chegam no 6º ano estão prontos e não num processo de aprendizagem.

A partir dessas formulações, percebemos que a coordenação pedagógica tem como uma de suas funções promover a formação continuada dos professores que atuam sob a sua supervisão. Para isso, é importante que essa dimensão do seu trabalho seja valorizada de forma incisiva. Algo que também depende do empenho da administração superior e de toda a equipe da escola, como a gestão e o próprio, conforme assinala FRANCO E NOGUEIRA (2016, p. 55):

Consideremos que a formação pedagógica é fundamental para o exercício da função do coordenador. No entanto, isso não basta. É preciso que a direção da escola se interesse pelo pedagógico, e que, coletivamente, se construa uma cultura colaborativa com a valorização da esfera da reflexão sobre as práticas. É preciso, também, que o coordenador não atue sozinho.

A narrativa de Manuela sinaliza que esse é um grande desafio. Ela explica que o atendimento constante de questões disciplinares, por exemplo, promove um deslocamento da função exercida na escola que dificulta, muitas vezes a dedicação necessária ao trabalho pedagógico ou de uma reunião com algum professor ou com os responsáveis dos alunos. Aponta:

Os professores levam muito aluno na minha sala, problemas que poderiam resolver na própria sala de aula..., mas, como você não vai dar atenção para o professor? Às vezes, a diretora ou a vice estão ocupadas resolvendo outros problemas... O problema é que você tem de ficar resolvendo esses problemas disciplinares o tempo todo. Isso toma muito o nosso tempo.

Quando eu vejo que tem um professor de janelas, até o sobrecarrego, porque se tem alguma turma sem professor, peço para ficarem um pouco. A dinâmica da escola é muito difícil.

É importante que a ação e o trabalho do coordenador possam ser compreendidos como um aporte para a efetivação e melhoria do trabalho pedagógico. Articular a formação continuada dos (as) educadores (as) é ajudar a pensar diferentes formas e metodologias que possam leva-los a refletir sobre as suas práticas e às situações conflitantes do dia-a-dia.

Segundo Maria, ao buscar o curso de pedagogia queria também trabalhar com a formação de professores (as), pois acredita na importância da troca de experiência para um crescimento profissional e da escola como um todo.

Gosto de trabalhar com formação dos professores/ pessoas. A minha experiência dentro da sala de aula, eu sempre quis dividir com as minhas colegas. Quando estava em sala de aula, lembro-me das coordenadoras que eu tive. [...] Então a minha opção pela coordenação é porque eu gosto, amo trabalhar com formação e acompanhar todo esse processo principalmente, porque eu gosto de dividir aquilo que eu aprendi dentro da sala de aula.

Manuela pontua que mesmo com alguns entraves, o trabalho em equipe é fundamental. Através das reuniões pedagógicas, consegue muitas vezes discutirem ações e propostas para melhor desenvolverem um trabalho. Não só com os (as) alunos (as) do TA.

Geralmente as conversas são feitas nas reuniões mensais ou a gente tenta criar um momento, aproveitando um professor que esteja de horário vago. Procuro anotar tudo que precisa ser visto, o que aconteceu de mais importante naquele espaço de tempo para a gente fazer um controle e ver como a gente pode prosseguir mais à frente. Trocamos temas que não foram tão aproveitados por eles. Vemos a questão do recreio cultural, porque é importante partir do que eles querem mais aprofundando e mostrando outras coisas. Buscamos subsídios na internet para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Mas a gente não consegue aprofundar muito, como nas outras etapas, nem é sempre que temos a garantia do sucesso, mas em um ou outro conteúdo, eles conseguem dar um resultado legal e, quando a gente não consegue resultado melhor, a gente muda para ver o que pode melhorar.

Completa dizendo que procura levar para as reuniões de formação, temas pertinentes e que possam trazer debates significativos para a escola.

A gente tem encontros maiores, como, por exemplo, na semana passada, na escolha do livro didático. Então, assim não foi pedagógico, mas foi um momento de ver assim o currículo, o que estava mais de acordo. A Ana Paula levou uma das técnicas do DPPF lá na escola para conversar com a gente sobre a BNCC, depois disso eles foram para definir alguns livros que

chegaram para a gente na escola.

É possível dizer através dessas narrativas que a formação dos (as) professores (as) e a reflexão sobre a prática é um ponto central na ação da coordenação pedagógica de forma que elas possam fornecer subsídios para um aperfeiçoamento profissional para os atores da escola. Porém, acreditamos que este trabalho deva ser pensado coletivamente, onde todos os atores do espaço escolar busquem desenvolver projetos autônomos, emancipadores e, principalmente, de acordo com a realidade da comunidade onde está inserida.

Endosso a ideia de DOMINGUES E BELLETATTI (2016, p. 66) ao dizerem que “[...] a formação de professores (as) deve partir de todos os profissionais envolvidos em processos de autoformação individual e coletiva, ao promover a identidade institucional de cada escola”. Ainda completam as autoras, que esse novo olhar frente às reuniões pedagógicas deve estar alinhado ao Projeto Político Pedagógico e as demandas escolares promovendo uma educação na autonomia, na ética e no respeito. Ou como PAULO FEIRE (1996, p. 28) assinala que “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

As entrevistas de vida realizadas com as coordenadoras se dedicaram em refletir e debater como construir aulas alinhadas aos interesses e realidades dos (as) educandos (as) e as próprias finalidades do projeto Tempos de Aprender.

O primeiro esforço foi entender os sentidos que as coordenadoras atribuem ao currículo. A conceituação de currículo da coordenadora Maria sintetiza as ideias que as entrevistadas possuem sobre o assunto. Assim:

O currículo a meu ver é um norte. É a caminhada, o retrato da escola. São as concepções que estão inseridas naquele contexto escolar. Não é só documento; mas é a concepção que se tem de aprendizagem, de conhecimento, o retrato da escola ou do projeto. O direcionamento que vai mostrar o que é verdadeiramente o projeto.

Segundo as coordenadoras, a maior dificuldade em organizar um currículo próprio para o projeto é porque o mesmo não é algo consolidado na escola por causa das constantes mudanças nos quadros de professores (as) que ocorre todos os anos. Isso se dá, como já exposto, por causa do regime de contratação da Rede e devido a necessidade do mesmo estar em diferentes escolas.

Falta de entrosamento e encontro entre os professores e falta de tempo. Isso porque a gente não tem uma carga horária que não permite que todos

estejam juntos ao mesmo tempo para realizar esse planejamento. O professor vai dá aula, dá outra aula e vai embora. O coordenador, tem a hora dele, mas também trabalha em outra escola. Ele tem que sair correndo. Então, esse link, essa conexão muitas vezes não acontecem (MARIA, 2019).

A coordenadora Manuela endossa e completa a fala de Maria ao dizer:

A gente até planeja, organiza, mas nem sempre consegue atingir as necessidades reais desses meninos. Às vezes não sai como esperado, de forma ideal. Vamos atendo de acordo com o que o professor conseguiu trabalhar, até ponto ele conseguiu atingir. Não conseguimos com todos, mais um ou outro, mostra um resultado esperado. Se precisar, o professor muda o enfoque naquele mesmo tempo (o que foi trabalhado mesmo dentro do livro do pro-jovem, até em algum conteúdo).

Conforme discutido, o currículo é um território de disputa que se concretiza nos limites das práticas protagonizadas em distintos âmbitos: político, administrativo, formativo e social. A escola é ao mesmo tempo constrangida por essas práticas e arena dessas\c disputas. Diferentes profissionais, movem-se por distintas concepções em relação ao aluno, ao ensino, à aprendizagem e também ao currículo.

Para Maria, o currículo deve se instituir a partir da realidade do aluno. Assinala:

Partimos na verdade do pressuposto que aquele aluno precisava ser visto como sujeito. Sujeito que aprende, que tem diferentes habilidades. Um sujeito que precisa ter um olhar diferenciado por parte do professor e esse sujeito é objeto de observação do professor o tempo inteiro. Ele aprende entre ele e o colega; entre ele e o professor; entre ele e a comunidade; entre ele e o mundo. Aí entra também a perspectiva do letramento porque eu falava muito com os professores; “a gente não pode subestimar esses meninos. Eles têm muita coisa escondida aí.

O relato de Maria nos reporta à ideia de ARROYO (2011), de que muitos momentos a escola categorizam seus educandos (as) de acordo com os seus resultados avaliativos (bons, muito bons, excelentes, ruins, etc), fazendo com que estes sejam mais valorizados do que a sua cultura e as aprendizagens que trazem do seu meio social. Ao se depararem com alunos (as) oriundos da classe popular e as diferenças sociais produzidas pelo sistema, os (as) professores (as) são impelidos a buscarem novas formas e metodologias de aprendizagem, trazendo um novo olhar sobre os educandos e, conseqüentemente, sobre o currículo. Ou seja:

As indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel

constituente dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos. Estes pontos têm merecido estudos e debates nas escolas. (ARROYO, 2007, p. 22).

Mariana acredita que para que o projeto dê certo, além de se pensar em uma contratação diferenciada e em um perfil dos profissionais para atenderem a essas turmas, é preciso eu o currículo seja em estruturado e que a Secretaria de Educação elaborasse um material didático exclusivo para o Tempos de Aprender. Diz:

Penso que o TA principalmente como projeto precisaria estar amarrado essa questão do currículo até o material, para que isso seja oferecido para os professores. Você tem uma matriz que está mais amarrada que é o da matemática e o do português. Em nenhum lugar você tem problemas com essas disciplinas, porque são mais consenso. Tem a BNCC que você pode pegar que não vai dar muita diferença. O problema está nas demais disciplinas.

Sua ideia foi endossada pela coordenadora Maria ao dizer que:

Eu falo que este currículo não está pronto. Ele está sendo construído. Precisa ser revisto porque não ter um grupo específico que trabalhe com as turmas do TA. É um dificultador dentro da escola. Mas é premissa dele mostrar que esse menino tem o direito a ter acesso e de ampliar o seu repertório cultural. Então, hoje eu penso que já está passando da hora de ter um currículo, mesmo com as especificidades das escolas, precisa ter um currículo que direcione o projeto vindo da SE, porque vejo o projeto muito solto.

As coordenadoras Marina e Maria trouxeram em suas falas a questão do currículo para o Tempos de Aprender ser organizado pelo órgão gestor. Suas considerações evidenciam os dissensos que há em torno da construção curricular, marcada por contradições, embates, disputas em torno da ação dos diferentes subsistemas que integram o sistema curricular.

Para SACRISTÁN (2000) é através, principalmente da ação do subsistema “produção de meios” que se concretiza determinada política curricular. Ou seja, o currículo prescrito em diferentes materiais didáticos exerce um papel determinante na ação do professor. Isto é, exerce grande influência e controle sobre a sua prática, especialmente em contexto que são rebaixadas as condições para o exercício de sua autonomia e criatividade.

Atualmente há disponível distribuição de livros didáticos para todas as etapas do ensino fundamental, inclusive para a Educação de Jovens e Adultos, caso a escola atenda à essa modalidade. Caso os professores queiram utilizá-los, os mesmos ficam disponíveis para

tal. No entanto, segundo essas coordenadoras, esses materiais não costumam frequentar os planejamentos curriculares das aulas no projeto Tempos de Aprender, até porque, procuram orientar a equipe procurem utilizar materiais e recursos pedagógicos diferenciados para que possam “atrair” os interesses dos alunos. Não há, portanto, um documento curricular prescrito que hegemonicamente afete as práticas curriculares no Tempos de Aprender. Isto é, nos termos que SACRISTÁN (2000) define como currículo prescrito, não há o estabelecimento antecipado de como deve ser a organização dos conteúdos. Marina considera que a ausência de uma orientação curricular mais diretiva é um fator que dificulta o trabalho em um projeto que propõe práticas que se descolem do ensino dito regular.

Na opinião de Marina um currículo prescrito facilitaria a sua atuação de orientação junto aos professores (as) no processo que SACRISTÁN (2000) define como modelagem curricular. Ou seja, quando o currículo é analisado e organizado pelo professor em seu planejamento. Especialmente, porque, em geral dispõem de um tempo reduzido para a preparação de suas aulas. Seu posicionamento vai de encontro a proposta do projeto que visa garantir a autonomia da escola na construção do currículo que atendam as diferentes realidades existentes nas instituições escolares.

A opção de não dispor de uma arquitetura curricular já fixada, em termos da seleção de conteúdos e sua organização, propicia que o currículo em ação se conforme as condições existenciais e de vida dos (as) educandos (as). Ganha relevo no trabalho que as coordenadoras realizam junto aos professores (as) o estímulo para o diálogo com os (as) educandos (as) afim de conhecer suas histórias de vida e demandas, os saberes que possuem. A análise diagnóstica, por conseguinte, acaba se configurando como uma etapa importante no projeto de fabricação curricular. Segundo as entrevistadas a construção do projeto curricular para o TA a se dá em suas escolas através das reuniões pedagógicas e da análise dos resultados da avaliação diagnóstica sistematizada pela Secretaria de Educação. Há também por parte da equipe das escolas, o esforço de conhecer as dificuldades dos (as) alunos (as) no que toca os conteúdos escolares e seus interesses particulares. Ou seja, segundo seus relatos, o planejamento foi pensado a partir das necessidades das turmas. Segundo Manuela:

Nós tentamos ver de acordo com as avaliações diagnósticas que são feitas no início do ano. Além disso, os professores tentam fazer um trabalho para conhecer as dificuldades em relação ao conteúdo e depois de acordo com o relacionamento entre eles. Os professores tentam fazer um trabalho aproveitando dos diferentes projetos que acontecem na escola.

Maria corrobora a centralidade do entendimento de quem são os educandos do Tempos de Aprender e dá mais expressividade aos aspectos que tocam sua vida, do que ao conteúdo propriamente dito. Vejamos:

Na escola que eu trabalhava, depois da reunião inicial com os professores, nós começávamos a elencar os pontos característicos das turmas para poder montar todo esse planejamento. Antes disso estava todo mundo perdido. Quando nos reunimos, identificamos e conversamos sobre o perfil da turma; o que eles gostavam. Consultamos os meninos e aí sim, fizemos isso.

Ainda assim, é possível asseverar que o conteúdo é um aspecto central na definição dos currículos. Percebe-se nas ponderações das coordenadoras que há parâmetros para a seleção dos conteúdos ainda muito identificados com os percursos curriculares estabilizados no ensino dito regular. O trabalho de mediação curricular passar em fazer os professores entenderem que o processo de seleção dos conteúdos que privilegia determinado elenco de saberes precisa ser redefinido. Para Marina o critério de definição curricular passa pela pertinência do mesmo para o educando. É necessário questionar pretensa excelência dos conteúdos prescritos. Como parte do trabalho curricular no TA rejeitar alguns conteúdos que não atendem aos objetivos do projeto e ao interesse discente é um investimento formativo que Maria se empenha em travar junto aos professores. Ela aponta:

Nas primeiras reuniões que eu tive, fiz uma orientação bem geral. Quando pedi o plano de curso fui bem enfática e pragmática nesse sentido. Isso tanto para EJA quanto no TA. Pois o conteúdo que você trabalha na EJA pode ser trabalhado no TA. A orientação que passei foi essa: “Gente não precisa dar o conteúdo todo que é esperado para essa série, mais priorizar o conteúdo que ajudara esse aluno.” Primeiro ver a defasagem desse aluno porque nós temos meninos lá por exemplo que possui muita defasagem de conteúdo. Para mim o professor tem uma grande dificuldade em entender a diferença de conceito para conteúdo e isso eu encarei lá. É importante objetivar o currículo e o conteúdo a ser apresentado para o aluno. A grande dificuldade é entender o que é prioridade e o que pode ser retirado que o aluno dá conta de procurar depois.

Entretanto, apesar de ter sido feito coletivamente, a construção do currículo para o projeto enfrenta vários desafios. Tais desafios, como já apontados anteriormente, passam por questões relacionadas a disponibilidade do livro didático e principalmente pela dificuldade expressa dos professores em trabalharem de forma diferenciada em relação a suas experiências docentes no ensino dito regular. Vejamos o que Manuela diz:

A gente tem um direcionamento de acordo com o planejamento anual do professor e este é adequado às necessidades dos alunos do TA. Isso foi feito mais no início do ano, depois que a gente faz tipo uma triagem para

saber mais ou menos o nível dele; o que precisava ser trabalhado porque eles não têm o livro didático. Não teve livro para todos, então quando precisa, o professor pega na biblioteca e trabalha com os meninos e devolve pra atender as outras turmas. Ao mesmo tempo, para não dizer que eles estariam “diferentes” dos outros, trabalhamos com o livro do ProJovem¹⁶ e trabalhamos com textos dos livros didáticos em alguma atividade diferenciada.

Para entendermos melhor a utilização dos livros didáticos, Manuela nos conta que inicialmente a escola optou pelos livros didáticos que seriam utilizados nas séries ditas regulares nas turmas do TA. No entanto, como não houve reposição dos mesmos, não pôde ser distribuído e por isso, ficam guardados na biblioteca, sendo usados pelos professores para todas as turmas da escola, inclusive no projeto. Em relação aos livros do PróJovem, o mesmo foi oferecido pela SDEAE, supervisão que ministra o curso que acompanha no Centro de Formação do Professor/SE. Como é um livro destinado a um programa de atendimento de EJA, depois de analisado pelo corpo docente, a escola resolveu adotá-lo como um outro recurso didático para os alunos.

Já Maria e Marina pontuam novamente a respeito do perfil do(a) profissional, mais especificamente sobre suas crenças de que todos são capazes de aprender, conforme assevera Paulo Freire, o papel do(a) professor(a) não é apenas ensinar os conteúdos, mas também, proporcionar aos alunos uma visão crítica desse conhecimento; refletindo as ações e suas consequências na sociedade. Afinal,

Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 30).

Também faz parte desse perfil de professor (a) assumir a exigência de sua prática curricular no Tempos descolada do realizado e estabilizado no ensino dito regular. Segundo Maria:

Ah, o maior desafio é você fazer (os professores) acreditarem e mostrar que o outro aprende. É uma coisa simples. Lá no começo a gente escutava: “Ah esse menino não aprende, ah esse menino não quer nada”. Como assim? Ele não está ali à toa. Ele é um sujeito em construção. Como não quer nada? Ele não quer nada chato como eu também não quero. Agora a

¹⁶ O programa Projovem Urbano foi uma política pública do Governo Federal (2012-2014). Tinha objetivo de promover a finalização do Ensino Fundamental de jovens alfabetizados com idade entre 18 e 29 anos. Cada ano letivo duravam 18 meses e o aluno recebia um auxílio mensal no valor de R\$100,00.

partir daquele momento que aquilo tiver um significado para mim que eu entenda o significado de cola de aprender, nossa ele aprende e aprende muito mais do que a gente.

Quando Maria afirma que “Ele não quer nada chato”, denuncia a obra de uma educação bancária que se propõe a depositar as palavras ocas na consciência inerte e passiva de um educando identificado como depósito. Ou seja, para Paulo Freire (1987) a educação bancária tem como figura central o professor pois, ele é o único capaz de transmitir o conhecimento, cabendo ao aluno “receber” o que lhe é transmitido. Tal ação tem como objetivo criar indivíduos passivos, acríticos e aceitem sem questionamentos a estrutura social que lhe são impostas. Porém,

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação.” (FREIRE, 1987, pág. 35)

Marina também reconhece como desafiante no trabalho de mediação curricular auxiliar os educadores a superarem suas identificações com um (a) professor (a) aulista, termo que ARROYO (2014) se refere ao docente com uma visão conteudista; que passa matéria que será avaliada, sem acrescentar outras atividades e sem se desviar deste caminho. Nesse viés, Marina inclusive pondera que as ordens de dificuldade são distintas se considerada a área de conhecimento que o professor se afilia. Também é enfática em afirmar que a forma que a escola se estrutura nos tempos e espaços coletivos pontuais não favorece as desconstruções que se persegue do (a) professor (a) aulista.

Os professores de português do projeto são diferentes. Você vê que o estímulo a motivação. Mas elas já têm uma trajetória diferente porque não precisa construir isso na cabeça delas. Porque já tem conhecimento, já está pronto. Ai se você me perguntar qual é a maior dificuldade em relação professor, a maior dificuldade foi essa. Não tem construído o que trabalhar com o projeto. Se enclausuram ficam nas caixinhas não querem compartilhar, quando fazem é com muita dificuldade. Ainda existe uma dificuldade um ranço que a coordenação não dá conta a não ser que a gente tenha uma formação em contexto, dentro da escola que a coordenação tema mais tempo com esses professores. Não dá com esse modelo de hoje.

Ao pensar nessas afirmações, reforço a ideia de que na formulação de um currículo é preciso estar atento de que deve estar atrelado às experiências e aos conhecimentos de todos os atores da comunidade escolar.

PAULO FREIRE (1987) nos traz uma importante contribuição ao dizer que o currículo deve ser composto pela leitura de mundo feita pelos alunos e propõe desta forma, que a realidade do educando seja a base do trabalho pedagógico.

Desta forma, ao modificar sua relação com o conteúdo, o professor passa a ver seus alunos como indivíduos capazes de aprender, tornando-os centrais no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, passam a serem vistos como sujeitos na apropriação do conhecimento.

Como consequência, o currículo passa a ser construído a partir das formas de aprender do aluno, deixando de lado as lógicas tradicionais, hierarquizadas, rígidas e segmentadas que geralmente centralizam as organizações curriculares.

Essa consciência também traz uma configuração escolar diferente, onde os professores e equipe diretiva têm procurado em reuniões e oficinas aprofundarem seus estudos, reconhecendo que educadores (as) são sujeitos de direitos.

ARROYO (2007) aponta que aos termos como referenciais esses direitos, nossas escolhas curriculares serão pautadas no conhecimento, na cultura e na diversidade a que os educandos têm direito e, desta forma, deixaremos de lado a lógica imposta pelo mercado. Em seus termos:

Se os alunos são sujeitos de direitos, nossas imagens docentes adquirem novas dimensões: trabalhamos em um campo social reconhecido com campo de direitos, a educação; trabalhamos com sujeitos e tempos de direitos. Somos profissionais de direitos (ARROYO, 2007, p. 37).

Esse mesmo autor reforça ainda que ao entendermos esse direito, desconstruímos a estrutura escolar vigente orientada pela visão da meritocracia, da exclusão e do silenciamento das culturas não dominantes.

No entanto, para que isso ocorra se faz necessário também que reconheçamos o direito à educação vem interligado a outros direitos. Direitos esses básicos para a vida humana e por isso, a construção curricular não deve negar tais direitos.

Porém, não é só isso que acontece em nossas realidades escolares. Os currículos ainda são construídos e muitas vezes pautados apenas em visões científicas e tecnológicas distantes dos processos humanos que acaba ameaçando a garantia do direito igualitário de todos à educação prevista pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996. O próprio estatuto da ciência e da tecnologia como uma construção humana permeável às questões de poder é ocultado em prol de discursos que se autodefinem neutros e, por isso, eficientes.

Portanto, ao se pensar com um currículo para as escolas populares, devemos ir na

contramão de uma lógica sequenciada, rígida e linear. Pois, devemos reconhecer esses alunos como indivíduos com direitos de aprendizagem que os levem a uma construção plena de cidadania.

É importante entendermos, dentro desta visão, que os processos de formação nas escolas andam com os processos de socialização e dentro desta perspectiva é importante que o professor também tenha uma formação que entenda o multiculturalismo existentes na formação humana.

Outra disputa no campo curricular é o que ocorre entre “o conhecimento real (teoria) e o direito a entender esse real vivido (prática)” (ARROYO, 2011, p 31). Essa disputa pode ser vista tanto nas formulações dos materiais didáticos (quando reforçam e privilegiam apenas o conhecimento teórico) quanto nas reformulações dos currículos e das avaliações (quando ignoram as experiências sociais como produtores do conhecimento). Desta forma, é importante entendermos que:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política; fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. [...] (ARROYO, 2011, p. 143).

Portanto, a disputa no campo do currículo também é para incluir e valorizar essas experiências coletivas. A não valorização dessas experiências pode trazer sérias consequências tanto políticas quanto pedagógicas pois, perpetua a visão segregadora no sistema escolar.

Segundo ARROYO (2011), será um avanço quando o currículo e o sistema escolar valorizarem as contribuições de educadores e educandos, reconhecendo que todo conhecimento é histórico e social. Ou seja, ao valorizarem essas experiências, podem contribuir para a superação do currículo que silenciam os discursos do cotidiano.

O percurso pedagógico, o ensino-aprendizagem deve então, ser vistos como um campo para o conhecimento e para o diálogo com as diferentes culturas existentes na sociedade.

Falar do processo pedagógico e do ensino-aprendizagem é falar também da coordenação pedagógica enquanto articuladora e conseqüentemente, uma importante figura no contexto educacional. Isso porque, o trabalho desse ator é permeado de diversas atividades e saberes que são produzidos no exercício profissional. São saberes plurais, provenientes de fontes variadas.

É ainda importante, ressaltarmos que essa multiplicidade de ações pode contribuir

para mobilização de toda comunidade escolar de modo a alcançar não só a transformação da própria escola como quiçá, da sociedade como um todo.

O currículo em seu processo de construção, muitas vezes, percebemos que há uma separação/ distanciamento entre o cotidiano escolar e as experiências dos conhecimentos, trazendo uma hierarquização dos saberes. Além disso, a própria formação dos professores, em muitos momentos, não propicia essa mobilidade em relação aos conteúdos. Ou como a coordenadora Maria pondera:

Na verdade, o projeto não é construído sozinho. Ele precisa ser verdadeiramente construído pela equipe. E aí, nessa hora, você tem que ter muito cuidado porque é o momento onde as pessoas colocam as suas concepções, mas, ao mesmo tempo, o papel do coordenador não é fomentar a discussão no sentido de conflitos. Nós precisamos chegar num senso comum e esse desafio foi muito grande porque eu tive que ser a mediadora e você me conhece... em alguns momentos eu precisava me calar, ouvir, pensar numa estratégia para que a opinião do outro, mesmo sendo divergente daquilo que a gente acredita, ela pudesse ter seu espaço para reflexão. É direito dele. Mesmo ele não concordando comigo ou com o projeto. Desta forma a gente foi construindo a identidade do projeto. Quem não se identificou falou mesmo.

Assim, em tese, ao procurarem entrelaçar as experiências sociais com os processos de ensino-aprendizagem, os educadores que atuam no Tempos de Aprender se contrapõem a esse distanciamento entre a teoria (conhecimento) e prática (experiência). Essa ideia parte da concepção que todo conhecimento surge de uma vivência social.

Porém, não podemos deixar de pontuar que existem tensões sofridas pelo currículo para suprimirem as vivências escolares. Pois, como Arroyo (2000) nos diz: o reconhecimento de que o conhecimento tem origem nas experiências sociais é uma questão política e negar essa origem é negar o conhecimento.

Em nossas conversas com as coordenadoras, a construção curricular para o TA foi pautada na organização de projetos. Maria, por exemplo, construiu com a sua equipe, um desenho curricular dividido em eixos, próximo ao formato do currículo da Rede Municipal para a EJA.

Teve o primeiro e segundo, que a gente seguiu mais ou menos a mesma linha. Porém, hoje não sei como funciona. Teve um desenho sim. A gente dividia em módulos / eixos mais ou menos no formato do currículo da Rede destinado à EJA. Essa diretriz dava oportunidade de trabalhar com o projeto.

Vejamos então, nas figuras 19 e 20, um exemplo dessa divisão.

Figura 19: Conteúdos propostos para o TA - 8º/9º anos 1º Período Letivo – 2015

Temática/ 1º período	Desdobramentos
Identidade	<ul style="list-style-type: none"> • O nome • Quem sou eu • Como eu me vejo/auto-imagem • Como os outros me veem • Auto estima • Ser adolescente • Identidade e História • Meu lugar no espaço

TA2		
Disciplinas	Conteúdos	Objetivos
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Textos relacionados ao tema identidade • Verbo • Adverbio • Fonemas representados por diferentes grafemas /s/ • Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a leitura oral , exercitando-a a partir de orientações sobre entonação , pontuação , ênfase • Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto ao gênero . • Identificar fonemas que , em contextos idênticos , podem ser representados por diferentes grafemas (fonema /s/ pode ser escrito com C,SS,XC,Ç,SC • Escrever textos considerando os aspectos notacionais exigidos pelo gênero do texto.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Números inteiros • Números racionais • Proporcionalidade direta e inversa 	<ul style="list-style-type: none"> • Operar com números inteiros, adicionar, multiplicar , subtrair, dividir, calcular potências . • Localizar números inteiros na reta • Resolver problemas envolvendo operações com números naturais .
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil • Características gerais • Localização geográfica • Atitude /longitude • Fusos horários 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e familiarizar-se com as categorias da Geografia tais como: espaço, território, paisagem e lugar . • Perceber que a sociedade

Fonte: Projeto Curricular para TA – E.M. da Zona Sudeste - 2015

 Digitalizado com CamScanner

Na mesma linha de construção de Maria, Manuela nos relata que organizam projetos de acordo com alguns valores sociais (respeito, compreensão, amizade, perdão, fraternidade e gratidão), que foram trabalhados a partir do segundo semestre de 2016, com as turmas de 6º e 7º anos e 8º e 9º anos No projeto foram elencados materiais e estratégias de trabalho e os professores então, organiza as atividades dentro do conteúdo da disciplina que lecionam dentro da proposta e, depois, faz uma análise do que foi positivo ou o que poderia ser diferente para que, os demais possam ser ajustados. Junto a isso, utilizam como já assinalado, o livro do programa Pró-Jovem Urbano, oferecido para as escolas participantes do TA no início do ano letivo pelo departamento responsável pela formação

Como tem esse conteúdo diferenciado um pouco, os professores tentam trabalhar sem muita profundidade os conteúdos das etapas. Para nós não adianta forçar um trabalho com os conteúdos que eles não conseguiriam aprender. Então, eles tentam trabalhar com os conteúdos do livro do Projovem que eles receberam no início do ano. Tentam trabalhar com os projetos, questão de adolescência, respeito, valores. Eles tentam introduzir os conteúdos de acordo com o que foi planejado, não cobrando tanto igual ao ensino regular, mas para eles ainda tenham uma base para futuros estudos.

Figura 20– Projeto para as turmas do Tempos de Aprender - 2016

AGOSTO: TEMA TRANSVERSAL RESPEITO

6AA E 8AA

O tema respeito será relacionado à questão das leis e normas. A importância do respeito às regras para um bom convívio em sociedade. Será dada ênfase à questão do respeito às leis municipais e de trânsito.

Material e estratégia:

Serão usados textos, confecção de cartazes, placas e tabelas e construção de frases enfatizando ações para o respeito às leis e a segurança no trânsito.

PORTUGUÊS 6AA E 8AA

Trabalho com textos diversos salientando-se o respeito à vida, às diferenças e à importância da amizade e de gestos de gentileza que tornam a vida mais leve e feliz.

Material e estratégia:

Textos, livros, filmes, palestras. Haverá uma oficina de leitura e discussão em grupos menores sobre diversos questionamentos:

- * Como relacionar vida, respeito e amizade?
- * Pequenas diferenças que fazem respeito na vida...
- * Respeitar a vida é...
- * A vida só tem sentido.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Projeto Construindo Conhecimento e Formando Cidadãos - Escola Zona Norte -2016.

Fica evidente que os objetivos e conteúdos selecionados na indicação do projeto diferenciam-se de forma significativa em relação ao trabalhado no ensino dito regular. Nessa direção, os professores deparam-se com dificuldades em encontrar apoio pedagógico nos livros didáticos tradicionais. Mesmo assim, Marina nos relata que não é incomum os professores que atendem ao projeto trabalharem com os livros didáticos das turmas regulares. Uma opção que parece impor limites ao atendimento dos objetivos do projeto e o

anseio de trazer para o centro da cena pedagógica o aluno. Novamente a experiência profissional anterior com turmas de correção de fluxo imprime diferenças na forma como se concebe o trabalho. É realmente um grande desafio desconstruir o entendimento que o currículo do ensino dito regular deva ser o parâmetro que orienta trabalho no tempo. Marina completa:

O currículo é trabalhado na perspectiva do regular. Eles têm uma visão de meninos com a escolarização do regular mesmo. Como tem alguns professores que estão atendendo esses meninos do TA que foram do Herval. Eles têm uma visão diferenciada. Não todos. A maioria que pega esses meninos são de lá e isso faz a diferença.

Por que tamanha resistência? Como produzir deslocamentos no fazer docente de forma a estimulá-lo a ousar outros desenhos curriculares? SACRISTÁN (2000) no diz que a profissionalidade docente se assenta fortemente na identificação com uma determinada área de conhecimento e pretensão conjunto de conteúdos considerados relevantes e irremediáveis. Violar essa arquitetura curricular prestigiada, significa atentar contra o próprio sentido de profissionalidade do professor. Isso acontece porque a relação com o currículo se dá no lugar de alguém que só reproduz algo já dado de forma ahistórica, neutra e esvaziada de poder por instâncias exógenas à escola. No sentido oposto, a possibilidade de inovação curricular no TA se materializa quando há o entendimento que

Profanar os currículos instituídos nos documentos escritos que marcam a formação docente, as políticas curriculares e os materiais didáticos, não é violar determinada ordem natural e incontestável dos currículos escolares e até mesmo das ciências de referência. É por em evidência seu caráter de arbitrário social e a possibilidade de novas criações curriculares que atendam aos interesses dos educandos concretos que estão na escola em vista do desejo de construção de uma sociedade justa (CASSAB, 2017, p. 95).

O trabalho coletivo e via projeto parecem ser importantes táticas para perseguir construções curriculares mais autorais no Tempos. Marina, por exemplo, assinala que houve dois grandes projetos que envolveram as turmas do Tempos de Aprender. O primeiro foi um projeto de literatura já realizado há alguns anos na escola, quando “cada turma, cada modalidade, cada coordenação aborda e trabalha de acordo com suas possibilidades e limitações”. O outro projeto foi desenvolvido de forma paralela ao primeiro. Foi pensado pela professora de português do TA e da EJA em conjunto com os professores de história também dessas modalidades. Tinha como tema o fascismo e o nazismo.

Um projeto que saiu até na mídia recentemente que foi um projeto idealizado por uma professora de português do TA dos 8º/9º anos e da EJA

que se associou aos professores de história destas mesmas turmas. Eles resolveram fazer esse projeto abordando a questão do nazismo e do fascismo trabalhando com o livro: Diário de Anne Frank. Junto a ele, mais dois livros e filmes sobre o tema. Então, teve um envolvimento da área de história e de português e com ênfase também na arte com alguns trabalhos artísticos. Acho que foi muito bem sucedido esse projeto. Conseguimos que fosse publicado, chamamos o fotógrafo das fotos trabalhadas do holocausto que está aqui disponível para que as escolas utilizem no museu do CCBM. Foi um projeto que todo mundo gostou inclusive ficou exposto para os turnos da tarde da noite. Envolvermos alunos (as) que fizeram o circuito da exposição para as turmas da EJA.

Portanto, a partir das falas das coordenadoras que atua no “Tempos de Aprender” podemos estabelecer um perfil comum entre elas e a coordenação que atua na EJA. Ambas, ao nosso ver, atendem às mesmas finalidades educativas e políticas e enfrentam os mesmos desafios em torno de uma prática que busca inspiração teórica, metodológica e política na educação popular. Isso porque, são (ou deveriam ser) mediadores dos processos pedagógicos em busca de potencializar a elaboração de um currículo que promova práticas e ações que alcance à aprendizagem dos jovens e adultos na ampliação de sua leitura crítica de mundo e, ao mesmo tempo, sua inserção no mundo do trabalho. Entendemos aqui a Educação Popular, partindo de uma educação emancipatória evidenciada nas obras de Paulo Freire, como um fazer pedagógico; uma vivência educativa originária dos movimentos populares. Ou seja, “uma concepção geral de educação e não, simplesmente como educação das populações empobrecidas ou “educação não formal”. Educação popular é uma educação para todos” (CADERNO DE FORMAÇÃO-SP, 2015, p. 10).

Uma prática de uma educação popular tem como objetivo a garantia de uma formação integral. O planejamento curricular torna-se processo de construção social, na medida em que, dentro do espaço escolar, reconstrói-se o conhecimento. Sendo o currículo, uma manifestação da função social da escola que tem impacto tanto na ação do aluno quanto no fazer docente. O planejamento diferenciado e articulado com as necessidades dos alunos para um educador popular é, portanto, um grande desafio que todo professor e todo coordenador pedagógico atuante em turmas da EJA e em turmas de correção de fluxo acabam por enfrentar. É por isso, que nessa pesquisa insistimos em qualificar os professores e os coordenadores pedagógicos que atuam nesses contextos educativos como educadores populares, assim, arvorando-nos nas searas desse debate.

Nessa lógica, pensar e discutir questões teóricas e práticas do currículo da EJA e do "Tempos de aprender" é também discutir a intencionalidade pedagógica e a prática docente e ao falar dela, estamos incluindo a coordenação pedagógica como uma figura docente.

Assim, um ponto importante em relação ao currículo é que ao se pensar nele, também estamos pensando na representação e no trabalho do professor. Pois, é no trabalho e na prática docente que se forma o educador.

O trabalho educativo deve ter como finalidade a humanização dos indivíduos visando um processo de emancipação política e social. Por ser coletivo, ele está em constante resistência e, é esta resistência que faz com que os currículos deixem de ser “fora da validade” e tornem-se diversificados, dinâmicos, garantindo assim, o direito à aprendizagem dos alunos. Tal fato, pode ser apoiado na fala de ARROYO (2011, p. 109), ao dizer que:

Reconhecer que o direito ao trabalho é inerente à condição humana, não apenas como necessidade para viver, mas como princípio educativo e como a matriz transformadora de nossa humanização, aproxima-nos do trabalho como uma visão pedagógica.

No entanto, com as políticas neoliberais, essa identidade tem sido marcada por um esvaziamento pedagógico. Essas políticas fazem com que o trabalho do professor seja controlado por mecanismos externos, tornando o trabalho educativo apenas “[...] um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações” (ARROYO, 2011, p. 110).

Nesse sentido, é importante pensar que a escola também é um lugar de resistência quando reage a essas políticas. A partir daí, tem como função preparar para a cidadania e para uma exigência do e para o trabalho, pois é resultado dessa mesma ação. Sendo que nessa perspectiva, o conhecimento é uma importante estratégia no processo democrático.

Pensar num currículo voltado para as culturas dos educandos, é exigir da equipe escolar um novo olhar e uma nova postura. Tal mudança teórica e metodológica deve ser capaz de reorientar escolhas de conteúdos e de procedimentos de ensino. Nos termos de Paulo Freire (1987) significa abandonar práticas de educação bancária e assumir uma educação libertadora, que rejeita o homem abstrato e o mundo sem o homem.

Para isso, é necessária uma ação coletiva de todos os agentes da escola com a comunidade escolar de forma que o currículo possa ser construído com a união entre os conteúdos prescritivos, a cultura do aluno e as subjetividades do fazer docente. Uma mudança que reivindica amparo em políticas educacionais e curriculares compromissadas com a educação popular. Obviamente uma mudança que não encontra apoio objetivo e subjetivo nos limites impostos por nossa sociedade capitalista. Se são inúmeros os desafios e obstáculos de se trabalhar no Tempos de Aprender na conformidade dos princípios de uma educação popular, como tão expressivamente asseveram as coordenadoras pedagógicas, é

preciso entender esses entraves como um projeto e não como algo incidental.

Nesse sentido, o coordenador assume, confinado em margens bem estreitas, um papel de articulador e mediador dos espaços escolares junto com a equipe diretiva, num esforço de construção do projeto político-pedagógico e também, de contribuir para a formação continuada do professor. Entendemos que é através da compreensão e embate diante desses limites e da reflexão individual e coletiva que promove acerca dessas ações, que este ator escolar poderá mover-se pela práxis e ousar perturbar a ordem opressora e de exploração que nega o direito à educação para todas e todos.

Assim, reuniões pedagógicas como espaço de formação e de provocação de práticas curriculares inovadoras entra em colisão a uma realidade vivida pelas coordenadoras de sobreposição de demandas e exigências. Essa profissional se vê obrigada no cotidiano da escola a atender diferentes frentes de trabalho, acarretando um esvaziamento de sua ação propriamente pedagógica. No terreno acidentado resultante desse choque, como a coordenadora se move? Move-se pela paixão pelo seu ofício. Move-se pela angústia de não conseguir muitas vezes desenvolver uma reunião de formação. Move-se pela tentativa de escutar os professores, de produzir diálogo, de garantir o direito de aprendizagem dos educandos da escola, independente da etapa em que se encontram. Move-se inclusive pela amorosidade para com os educandos. Afinal, como PAULO FREIRE (1996, p. 7) afirma:

[...] a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.

À vista disso, o trabalho curricular desenvolvido pela coordenadora precisa ser interrogado na totalidade de sua identidade profissional, que passa por considerar a centralidade que as experiências formativas iniciais e continuadas incidem sobre a construção do seu ser. Como também passa em considerar a totalidade de suas experiências sociais, culturais, raciais, entre outras. Afinal, “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, nem é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um

espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Em suma, essa construção de identidade profissional vem marcada pela própria construção pessoal. Tais influências trazem para o interior das escolas e para a construção curricular um novo olhar social, humano e pedagógico. É uma junção entre a própria identidade e a identidade profissional. Dessa assunção deriva nosso interesse de pesquisa em apostar na história de vida de alguns sujeitos partícipes do estudo a fim de compreender os processos de construção curricular no Tempos de Aprender.

Assim, é importante percebemos que as mudanças que ocorrem na sociedade, sejam elas políticas, econômicas, culturais e educacionais também influenciam na identidade desse profissional. Essa nova configuração traz, então, dúvidas e incertezas frente à prática, a formação e à sua função na escola.

Nessa perspectiva, vale apontar ainda que “O coordenador pedagógico individualmente não constrói nem mantém uma identidade profissional somente pelo desejo, pela autoconsciência profissional; o sistema escolar, as políticas públicas, os demais profissionais da educação interferem nessa construção (FRANCO, 2006, p. 45).

Ainda em outros termos ressaltamos que essa construção de identidade é marcada pela própria dinâmica social e pela ação de diversos fatores e que por isso mesmo, não é definitiva. Ela perpassa pela própria história de vida e pelas condições de trabalho de cada pedagogo.

Dentro desse viés o coordenador pedagógico também assume o papel de educador, porque também é corresponsável pelo acompanhamento e aprendizagem do aluno à medida em que auxilia os professores em seu trabalho cotidiano junto aos docentes.

A organização curricular é um ponto chave para o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar. É ele que organiza esse cotidiano, as relações entre alunos e professores e até a hierarquia proposta entre os conteúdos e as disciplinas escolares.

Pode ser considerado ainda como o pilar do trabalho escolar, que se estrutura em face de uma organização curricular rígida, segmentada e normatizada no âmbito da educação escolarizada, especialmente, no chamado ensino regular. Sua influência é tão poderosa, que o educador acaba por ter dificuldade em fugir reprodução dessa mesma organização em contextos educativos outros, como é o caso do TA. Interessa-nos, portanto, no contexto da nossa investigação, entender como as coordenadoras pedagógicas resignificam em suas ações de organização curriculares, os arranjos curriculares canônicos diante das especificidades do Tempos de Aprender. Como provocam os educadores a qualificar suas práticas curriculares em face de uma nova realidade educativa.

Desta maneira, ao se modificar o olhar frente ao trabalho educativo, podemos também contribuir para uma mudança na organização curricular porque um está interligado a outra. Então, numa nova organização curricular e uma nova forma de trabalho necessariamente implica a construção de uma nova identidade profissional que terá consequências radicais na forma como se relacionam professor-educando-conhecimento.

Esse novo olhar, segundo as coordenadoras, potencializa-se na direção do trabalho mais coletivo da equipe escolar empenhado a revê e reorganizar os conteúdos e os conhecimentos. Ou seja, produzem coletivamente o currículo. Desta forma, “[...] vão construindo parâmetros de sua ação profissional” (ARROYO, 2007, p. 45). Contudo, uma expectativa que esbarra em condições objetivas impostas, especialmente, pelo subsistema político administrativo, que SACRISTÁN (2000) caracteriza.

PAULO FREIRE (1996) propõe que o ato de educar deve ser organizado a partir da aprendizagem do professor e do aluno, apontando para a construção de um currículo teórico/prático.

Partindo dessa fala de Paulo Freire, podemos entender que ensinar e aprender se dá numa relação entre o professor, o aluno e o currículo. Portanto, o desafio do professor não é apenas o de “transmitir” conhecimento, mas o de estimular a curiosidade e mediar a relação do educando com a leitura da palavra/mundo.

Esse mesmo autor nos faz refletir sobre o debate a respeito da educação bancária (ainda tão presente em nossas instituições de ensino) e a educação emancipadora/libertadora. A primeira, sendo aquela que parte do pressuposto que o(a) aluno(a) nada sabe e que o professor é o único detentor do saber, distanciando a relação entre eles. O educando é um recipiente onde se deposita o conhecimento. A natureza desses conteúdos é demarcada por sua desconexão às necessidades e interesses dos alunos.

Já a educação libertadora, o professor não “transmite”/educa. Nesta visão educacional, professor e aluno aprendem juntos, numa interação dialógica em busca da construção do conhecimento implicado com a transformação de si e do mundo.

A educação emancipadora, portanto, abre-se para o diálogo, à reflexão sobre o mundo e a sociedade em que estão a comunidade escolar está inserida, buscando a transformação social.

Para PAULO FREIRE (1996), a educação é uma prática política que possibilita a libertação do ser humano a partir do momento em que abre caminhos para a luta pelos seus direitos. É uma educação crítica. No contexto da educação escolar institucionalizada na qual se insere o projeto analisado nessa pesquisa, questionamos quais são as margens de manobra

que as coordenadoras reconhecem como possível para em seu trabalho pedagógico. Afinal, em uma sociedade capitalista, os limites impostos à educação como prática de liberdade não são superados apenas a partir da boa intenção do indivíduo. Toda ação se dá na esfera de um possível conformador.

Nesse sentido, para colaborar com o processo de transformação, a escola deve buscar práticas que possam desenvolver um currículo em que os sujeitos sejam construtores de sua própria aprendizagem., compreendendo que nesse processo os alunos têm direitos a terem acesso à cultura produzida historicamente e através dela, transformar sua realidade.

Ao entendermos essa interação entre o professor, o aluno e a construção do currículo, entendemos e reforçamos que os educadores e educandos são também produtores de conhecimento e que a escola enfrenta o desafio produzir um conhecimento escolar que se forje na síntese entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos.

Portanto, pelas palavras de LOPES E MACEDO (2011, p. 12), o currículo faz parte da “[...] própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação e, por isso mesmo, o currículo não é uma luta de fora da escola, mas uma luta transportada para dentro da escola para legitimar o conhecimento”. Esse é um tipo de disputa que as coordenadoras assumem em suas práticas?

Ao pensar nessa pergunta, podemos dizer que as coordenadoras apesar de enfrentar inúmeros obstáculos (administrativos, rotatividade de professor, estrutura da escola, infrequência dos alunos etc.), procuram trazer para dentro do currículo os conhecimentos sociais trazidos pelos alunos. Fazem isso através da formulação de projetos interdisciplinares que têm foco na diversidade cultural da comunidade em que estão inseridas. Além disso, ao propor ao educador um novo olhar frente aos educandos do TA, tendem a modificar o foco do currículo prescrito para o currículo em ação. Ou seja, pela própria fala de SACRISTÁN (2000, p. 15), “O currículo molda os docentes, mas é traduzida na prática, por eles mesmos – a influência é recíproca”. Como as coordenadoras apoiam os educadores do Tempos de Aprender nessa tarefa complexa?

Pelas entrevistas, as ações das coordenadoras partem da formação continuada realizada pelas reuniões pedagógicas; interação via plataformas digitais e redes sociais; elaboração de projetos, conversas e reuniões pessoais para traçarem estratégias de ação em relação a um determinado componente pedagógico. Todas essas articulações nos mostram o quanto o trabalho da coordenação de mediação entre o professor, aluno e currículo, procura propiciar a criação de um espaço de diálogo e de criação de saberes.

Confirmando essa ideia, encontramos apontamentos de Paulo Freire (1996), que

afirma que o professor crítico coordena a ação educativa, tornando a sala de aula um espaço para o diálogo. Reitera ainda que a escola é um espaço privilegiado de saberes e de pensamentos. Por isso mesmo, a educação só se dá através das práxis. Ou seja, através da relação entre a teoria e a prática e, através dessa relação, o homem é capaz de transformar a sociedade e o mundo.

Assim, é possível reafirmar que a construção curricular no TA, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é marcada e orientada por disputas e interesses. Sendo assim, ela não é neutra. Todavia, o debate em torno da questão do poder que modela as seleções e organizações curriculares não é palco de reflexão pelas coordenadoras. Isto é, conforme já mencionado elas se empenham em discutir com os educadores que é preciso operar outras escolhas curriculares no Tempos de Aprender libertas do parâmetro canônico imposto pelo ensino regular. Mas não avançam em questionar por que determinados arranjos curriculares tão estabilizados são considerados ideais, a quem esses arranjos servem, quais interesses legitimam. Parecem não confrontar junto aos educadores o quanto a educação bancária reforça os processos de desumanização as quais os educandos estão cotidianamente submetidos. A educação e o conhecimento como um ato de busca são negados na educação bancária. Afinal, como afirma PAULO FREIRE (1987), a inserção crítica das massas oprimidas na realidade objetiva não interessa aos opressores. A educação libertadora empenha-se pela busca da libertação dos homens e mulheres. É, portanto, algo muito perigoso de se efetivar.

A partir de todo esse debate fica evidente um ponto crucial para os itinerários de ação curricular construídos pelas coordenadoras pedagógicas e pelos educadores: buscar fazer com que os educadores se questionam acerca de quem são os alunos que participam do projeto de correção de fluxo. Os educandos e suas identidades de classe, raça, território, gênero, orientação sexual e religiosa, por exemplo, impõe presença na formulação curricular. Ademais, apesar de diferenças importantes (e similaridades) que marcam esses sujeitos, sua condição juvenil é algo que salta aos olhos.

Cada vez se torna mais evidente a juvenização da Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorre devido a diversas situações. Entre elas, está a necessidade dos(as) jovens de irem para o mercado de trabalho ou porque tiveram ao longo de sua trajetória escolar, alguns entraves e situações não bem-sucedidas. Tal situação também ocorre com a maioria dos alunos participantes do projeto de correção de fluxo “Tempos de Aprender”.

Outro ponto importante em relação à juvenização é que essa é um fenômeno que nos mostra não só um recorte socioeconômico, mas também, um recorte étnico-racial. Diversas

pesquisas nos mostram que os estudantes da EJA, são jovens negros excluídos da escolarização regular.

Tais fatos podem ser evidenciados, por exemplo, na pesquisa de NASCIMENTO (2018), ao analisar alguns dados levantados em uma determinada escola com a modalidade EJA em Juiz de Fora/MG. Segundo ela, 54,54% dos alunos pesquisados se autodeclararam serem pretos ou pardos. Esses educandos, 76% são jovens que estão entre 15 e 25 anos e estes, 54,29% recebem de 1 a 3 salários mínimos em uma ocupação de trabalho em sua maioria, informal. A autora nos revela em relação à sua pesquisa que:

Os educandos optam pela EJA por ter a possibilidade de recuperar o tempo perdido em função de seus percursos escolares truncados e obter de forma mais rápida a certificação escolar para buscar melhores oportunidades no mundo do trabalho ou dar continuidade nos estudos em outros níveis de formação a fim de ascender social e profissionalmente (NASCIMENTO, 2018, p. 87).

Dentro desta perspectiva pensar nas juventudes a partir de perspectivas que rejeitam definições meramente etárias e definidas por marcadores fisiológicos e médicos, significa afirmar as experiências sociais, culturais, políticas que no tecido histórico configuram os sujeitos jovens. Um movimento fundamental para refletir e agir diante do distanciamento e as dificuldades encontradas muitas vezes pela equipe escolar no trabalho com os jovens em qualquer etapa de escolarização e principalmente na EJA ou turmas de correção de fluxo.

Essas dificuldades podem ocorrer devido a aspectos que dizem respeito a formação dos educadores, pela falta de estrutura escolar/condições de trabalho e pelo preconceito que cerca os jovens, em especial os jovens pobres e negros.

Nesse sentido, os jovens que ocupam os bancos escolares trazem consigo suas experiências sociais/culturais e suas expectativas em relação ao mundo. Os jovens que procuram a EJA ou estão inseridos do Projeto “Tempos de Aprender” da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, não são diferentes. No entanto, apesar de considerar a juvenização na EJA e no TA, não indicam claramente essa condição nas turmas que atendem. Pontuam apenas que é importante considerar as suas necessidades e vivências para a configuração curricular e as propostas de trabalho desenvolvidas para o projeto.

Outra dimensão importante que se articula à questão da condição juvenil dos educandos do TA, é que os alunos são jovens trabalhadores. Ainda que não necessariamente trabalhando no momento da formação no projeto, o mundo do trabalho é um horizonte próximo a ser perseguido. Para os que já trabalham, ainda que na informalidade ou no trabalho doméstico e de cuidados de membros da família, se impõe essa a difícil tarefa em

conciliar o trabalho às suas vivências escolares, tornando sua entrada, permanência e progressão na escola ainda mais árdua.

CASSAB (2017) com bases nas discussões de ARROYO (2014), discute as visões docentes que insistem em qualificar os jovens alunos da EJA como os “outros”, em uma evidente comparação entre a escola atual e a escola do passado, que geralmente impõe aos jovens do presente uma posição de inferioridade em relação aos jovens idealizados do passado: “[...] hoje os jovens não estudam, não respeitam o professor, são indisciplinados, só querem saber de celular. Hoje os jovens são outros” (CASSAB, 2017, p. 85). Há aí uma questão que precisa ser enfrentada se a intenção é a construção de currículos sintonizados com os saberes e experiências de vida dos (as) educandos (as) que contribua para emancipação da juventude. E um caminho que a educação popular, em especial Paulo Freire nos oferecem é o diálogo. É necessário que se estabeleça relações de diálogo entre a equipe escolar, os professores e os alunos. A escuta discente é central no esforço de todos para construir um currículo com os educandos, que atendam suas leituras de mundo e o necessário processo de sua ampliação, que passa também pelo acesso aos bens culturais desenvolvidos ao longo dos tempos pela sociedade. Assim:

Entender o “outro” como sujeito é reconhecer sua origem social, as relações sociais que estabelece com outros sujeitos e com o mundo social, político, cultural e econômico, em uma trama que é sempre histórica. É conceber os jovens como seres sociais ativos e abertos, que agem no e sobre o mundo, e [nesse movimento se constituem ao mesmo tempo em que constituem o mundo (CASSAB, 2017, p. 87).

Quais visões sobre os jovens educandos balizam as construções curriculares no Tempos de Aprender? Afinal, como assevera ARROYO (2007) não é apenas as concepções de saber que codificam a forma curricular, mas também as visões acerca dos educandos sustentam e direcionam as escolhas que são feitas no plano da construção curricular. Assim:

Se continuarmos vendo os educandos desde a Educação Infantil e, sobretudo no Ensino Médio e nas Séries Finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências seguindo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva (ARROYO, 2007, p. 24).

Para ARROYO (2007) esse é um posicionamento que acaba por atingir inclusive os próprios professores. Um currículo que concebe os (as) educandos (as) como produtos para um mercado de trabalho, confere também aos professores, um estatuto de mercadoria ao ferir sua autonomia e criatividade perante o processo educacional.

Deste mesmo modo, o currículo restrito a atender às demandas do mercado de trabalho, sem criticar a sua organização social injusta e excludente, reduz-se a uma definição de habilidades e competências a partir de configurações não problematizadoras acerca das relações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares.

No entanto, é preciso ressaltar que essa é uma perspectiva que encontra resistência por parte dos professores. Assim é possível reconhecer nas lutas que são travadas em torno da construção e organização curricular dois movimentos: os movimentos favoráveis à mercantilização da vida humana e os afinados com os direitos dos alunos e dos professores.

Essas considerações ganham relevo diante do debate sobre a visão desigual que a escola muitas vezes tem em relação à aprendizagem dos alunos. As lógicas escolares, em alguns momentos, estabelecem ranqueamentos acerca dos saberes dos educandos e sua possibilidade de progressão no curso de sua escolarização: mais fortes, mais fracos, capazes, incapazes, lentos, acelerados. Essa forma de categorizar os educandos também exerce influência sobre o currículo e tem consequência profundas no contexto dos projetos de correção de fluxo e na EJA.

Os educandos que não atendem um padrão e não se encaixavam no perfil de aluno desejado e idealizado, experimentam as múltiplas reprovações e os percursos não lineares na escola até se conformarem ou serem conformadas pelas estratégias escolares. Muitos jamais atenderão. A esses é privado o seu direito à educação.

Para ARROYO (2007), esta lógica é incoerente e injusta, pois ao mesmo tempo em que classifica os alunos, tornando-os desiguais, organiza um currículo único de forma a padroniza-los. Ofender esse currículo único e inquestionável de forma a considerar as diferenças e o pluralismo de saberes e experiências de vida, para muitos atores sociais significa “rebaixar a qualidade da docência e da escola” (ARROYO, 2007, pág. 30). Como consequência dessas ações, encontramos um crescente contingente de alunos repetentes e classificados como fracassados.

É ainda mais preocupante quando a própria sociedade hierarquiza os estudantes de acordo com a classe social a que pertence, tornando-os desiguais na aprendizagem porque são desiguais socialmente. Tais afirmações podem ser comprovadas através das avaliações externas que na maioria das vezes, penaliza não só o aluno (bom, fraco, forte, incapaz, capaz), mas também, o professor (com bonificação salarial) e a escola (boa ou ruim), não levando em consideração as especificidades de cada instituição escolar.

Por causa das repercussões dessa realidade, muitas escolas procuram modificar seus olhares em relação aos currículos, aos alunos e até às avaliações. No entanto, apesar de todo

esforço, a visão sobre essas questões ainda é classificatória e desigual. Procuram nessa lógica, adaptar os currículos nos ritmos dos alunos, mas estes também continuam rígidos.

Os relatos das coordenadoras pedagógicas ao longo das quatro abordagens nos trouxeram alguns elementos para pensarmos na sua ação em torno da construção do currículo para as turmas do Projeto Tempos de Aprender.

Sabendo que o currículo é um processo que regula as práticas educativas; influenciam e são influenciados por diferentes dinâmicas sociais e por isso, sofre tensões e disputas. Esses conflitos são mais evidentes quando observamos os movimentos em torno da construção curricular para os alunos em distorção idade-série, como os educandos do TA e da EJA. Educandos desprovidos de apoio social e marginalizados.

Portanto, pensar em um currículo voltado para a cultura e educandos populares é mudar a postura da escola e dos profissionais que nelas atuam. Segundo Paulo Freire (1996), um educador democrático tem o dever na sua prática docente de reforçar a capacidade crítica e a curiosidade nos seus alunos.

Nesta perspectiva, o papel dos educadores não é apenas ensinar os conteúdos, mas entender junto com os educandos a importância de estar *no mundo e com o mundo* e assim, entender a sua capacidade de intervir no conhecimento e modificar esse mundo.

Para isso, é importante que a escola procure respeitar e entender os saberes produzidos pelos alunos e pela comunidade escolar, interligando esses conhecimentos com o ensino dos conteúdos. Entender que a curiosidade humana, vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída (FREIRE, 1996, p. 15).

Desta forma, ao pensar no aluno como um indivíduo capaz de se apropriar do conhecimento, o currículo pode e deve ser construído deixando de lado práticas tradicionais e hierarquizadas.

O coordenador dentro do ambiente escolar muitas vezes, encontra resistência ao seu trabalho porque, sua figura durante muito tempo esteve ligada à uma prática fiscalizadora dado ao momento histórico no qual o curso de pedagogia foi criado. Na contemporaneidade, esse profissional assume um papel de articulador do processo educacional junto com a equipe diretiva e com os professores. Tendo por isso, a função de contribuir para a formação continuada do educador como também, coordenar o projeto político-pedagógico da escola.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em entender através das histórias de vida das entrevistadas, o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora intitulado Tempos de Aprender.

Como síntese, podemos afirmar que a história de vida de um indivíduo está interligada a uma história coletiva e por isso, influência nas suas escolhas pessoais e profissionais. Com base nos depoimentos produzidos destacamos algumas considerações importantes. As trajetórias de vida das entrevistadas se inter cruzam em diferentes aspectos. Um aspecto expressivo é protagonismo das mulheres (mães, avós) dessas profissionais no curso de suas histórias que também são de luta. Mulheres essas que buscaram com o seu trabalho a sobrevivência de sua família e, através dos seus exemplos, as entrevistadas também buscaram traçar seus caminhos pessoais e profissionais. Marcadas como suas próprias mães e avós, por situações árduas; de lutas, mas também, com vitórias.

Por terem vivenciado uma situação de vida com traçados convergentes aos alunos que fazem parte do TA e da EJA, compreendem e respeitam a trajetória desses meninos, jovens e adultos entendendo que constroem e fazem parte de uma cultura social. Cultura essa que em um sistema opressor como o nosso é marginalizada, desapropriada de valor e sentido. Desta forma, podemos dizer que, sim, suas práticas se aproximam de uma educadora popular.

Sabemos que essa pesquisa deixou de abordar vários outros pontos, no entanto, podemos concluir que mesmo enfrentando desafios, resistências e limites, as coordenadoras Maria, Manuela e Mariana, conseguem desenvolver o seu papel pois, além de buscarem desenvolver um trabalho de formação continuada para os educadores que atuam na escola; darem um suporte administrativo para a equipe diretiva, conseguem coordenar um trabalho pedagógico de forma a desenvolver uma proposta curricular junto com os diferentes atores escolares.

No entanto, não podemos deixar de pontuar que esses currículos estão condicionados a diversos fatores intra e extra escolares e por isso, se materializam nos limites dos possíveis arranjos produzidos entre versões disputadas acerca de qual é o papel do projeto, qual é o papel de seu professor, quem são os educandos e quem gostaria que se tornassem, quais conhecimentos têm valor no contexto dessa experiência educativa, entre outros.

Neste capítulo discutimos a proximidade dos alunos do Tempos de Aprender com os alunos da EJA, buscando articular as contribuições teóricas dos autores que sustentam esse estudo aos depoimentos produzidos pelas coordenadoras pedagógicas que participaram como sujeitos da pesquisa. Esse movimento se dá em face da consideração de aspectos que dizem respeito ao sistema de ensino e a política educacional que concretiza a proposta do projeto, já que em meio aos seus efeitos que as práticas das coordenadoras se desenrolam.

Na luta cotidiana pelo direito à educação para todos, as coordenadoras empenham-se em afirmar sua humanidade e do (as) alunos (as) do Tempos de Aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como ponto de partida compreender o papel da coordenação pedagógica na construção curricular no projeto de correção de fluxo realizado desde 2015 pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, denominado Tempos de Aprender. Seu percurso se desenrolou a partir do desafio de articular o debate curricular às contribuições teóricas do campo da Educação Popular focadas na produção de Paulo Freire. Considerações identificadas com o campo da teoria crítica do currículo pavimentaram a caminhada realizada a partir da mobilização de autores como Gimeno Sacristán, Miguel Arroyo e Ivor Goodson. Por essa via, acionou-se um dispositivo teórico metodológico que buscou apoio na história de vida para responder as perguntas propostas no estudo. A opção foi pelo estudo denso da história de vida de três profissionais: Maria, Marina e Manuela. Esses encontros foram realizados com cada uma das participantes tematizados pelo empenho de produzir narrativas acerca de: (i) a família e o tempo da escola; (ii) os tempos da formação superior e as trajetórias profissionais; (iii) as escritas do Tempos de Aprender e (iv) o trabalho de mediação curricular no Tempos de Aprender.

A produção das narrativas de história de vida dessas três mulheres situa a importância de outras mulheres da família como centrais nos percursos de vida e profissionais trilhados diante das dificuldades de ordem financeira e do enfrentamento de discriminação e preconceitos raciais.

São mulheres que evidenciam pontos de convergência nas suas trajetórias na escola, ao sublinharem relações autoritárias estabelecidas, experiências de discriminação e escolhas e atuações profissionais.

A formação inicial também se configura para as três uma experiência contestada na medida que reconhecem limites que se relacionam, especialmente, na desarticulação entre a teoria e a prática que experimentam entre o tempo vivido da formação e o exercício profissional. Para as coordenadoras, a formação de suas identidades como coordenadoras se consolida nas experiências cotidianas vividas nas escolas que trabalham ao longo de suas carreiras.

A experiência profissional no contexto do projeto significa trabalhar no âmbito de uma proposta educativa que não só busca equacionar o problema grave de distorção idade série, mas fundamentalmente proporcionar aos alunos (as) a garantia de seu direito à educação, já que, no âmbito de uma sociedade desigual e injusta, não tiveram oportunidade de realizar seu percurso escolar na idade esperada. Diversos indicadores sociais, inclusive,

irão testemunhar o quanto a educação é algo ainda distante para uma grande parte dos indivíduos, sejam eles, crianças, jovens ou adultos que estão nas periferias, marginalizadas, excluídas social e culturalmente.

Nesse estudos defendemos que o Projeto de Correção de Fluxo Tempos de Aprender se aproxima da modalidade da Educação de Jovens e Adultos em termos de seus objetivos, dos desafios que enfrentam no que toca a formação qualificada de seus educadores (as), da tarefa complexa de construir currículos singulares que atendam o perfil de alunos (as), marcados pela sua condição social, racial, etária e de vivência no território. Ou seja, negros, oprimidos e marginalizados social e culturalmente.

Assim, pensar em um currículo voltado para as culturas dos (as) professores (as) é passar a ter um novo olhar em relação às aprendizagens, metodologias e propostas curriculares. É desvelar o entendimento que a construção curricular não é estática, não é neutra. É política e ideológica. E que as coordenadoras pedagógicas apoiam os (as) educadores (as) em seu trabalho de fabricação curricular autoral submetido aos limites impostos pela intersecção de práticas forjadas nos diferentes subsistemas que caracterizam o sistema curricular.

No âmbito dessa consideração, entendemos que o currículo exerce diferentes finalidades e assume diferentes feições de acordo com a etapa de ensino e dos sujeitos que se empenha em formar. Incorpora ainda discursos, práticas de ensino, tradições e teorias de diferentes forças sociais que atuam sobre o sistema educacional.

Os estudos das ideias freirianas também sublinham que a função da escola vai além da apreensão dos conteúdos. A prática educativa democrática parte do entendimento de que o ensino surge do ensino da prática libertadora dos (as) alunos (as) que assume responsabilidade por suas ações e da inquietação da dúvida que leva à investigação e não do silenciamento. Ou seja, as relações entre o (a) docente e o (a) discente leva à reinvenção do indivíduo no aprendizado de sua autonomia.

Ao pesquisar o papel da coordenação pedagógica na construção curricular de um projeto de Correção de Fluxo como é o caso do Projeto Tempos de Aprender, foi possível identificar que ao fazer isso, o coordenador está exercendo um ato político e ideológico. Isso porque suas práticas se conformam no espaço de tentar legitimar a voz e o diálogo com os (as) educandos (as) silenciados e excluídos durante muito tempo do ambiente escolar e os obstáculos de diferente ordem que enfrentam nessa tarefa. Para as coordenadoras é central tentar conhecer e entender quem são os (as) alunos (as) do Tempos de Aprender como princípio definidor de quais conhecimentos trabalhar em sala de aula. Esse movimento passa

por afirmar seu direito à educação, afirmar sua capacidade de aprender e enfrentar os preconceitos produzidos em torno dos (as) educandos (as) populares que frequentam os bancos escolares do projeto.

A figura do coordenador pedagógico como um educador, portanto, atua nesse espaço de mediação entre a valorização dos saberes tradicionalmente legitimados na escola, que precisam ser questionados, e os conhecimentos trazidos pelos alunos. Também os, saberes dos próprios educadores (as) é objeto de mediação, especialmente aqueles que se referem aos saberes experienciais forjados em vivências educativas afins ao projeto. É nesse desafio posto que se institui a construção de um processo educativo que vise a humanização dos indivíduos e conseqüentemente, contribua para um processo de emancipação social e política.

Nessa linha a coordenação pedagógica é impelida a desempenhar um papel importante na formação para os educadores. Todavia, esbarra em limites impostos pelos poucos espaços e tempos qualificados para o debate coletivo, as diversas exigências que acumula e que transcendem a tarefa rigorosamente pedagógica e até mesmo a formação dos educadores que tem dificuldade de se mover entre uma identificação profissional como aulista - alguém que comunica conteúdos pretensamente ideias - para um educador que se move pelo diálogo.

Valendo-se deste estudo, cabe-nos destacar, porém, que o tema não se esgota com esta pesquisa, pois se trata de um ponto relevante para pensarmos tanto nos processos de ensino e na escolarização básica quanto nos cursos superiores de formação dos diferentes profissionais da educação.

A pesquisa aponta para reflexões que merecem atenção e aprofundamento, como por exemplo: Como o trabalho de mediação curricular realizado pela coordenação pedagógica se realiza em face do pertencimento disciplinar de cada professor? Há desafios específicos a serem enfrentados quando o trabalho de mediação curricular diz respeito a determinada área do conhecimento? Quais são eles? Quais estratégias são forjadas para enfrenta-los? Como a atuação da coordenadora incide sobre os educandos propriamente ditos, especialmente em seus processos de significação relação à sua participação no projeto Tempos de Aprender? Como mais especificamente a condição juvenil dos educandos do TA afetam o trabalho de mediação curricular realizado pelas coordenadoras? Como suas identidades de raça também orientam o trabalho desenvolvido?

A partir desta pesquisa, podemos afirmar a importância de experiências educacionais como o projeto Tempos de Aprender, a partir do momento que traz a possibilidade de

desconstrução de processos educativos muitas vezes excludente e por isso, permite a afirmação dos direitos de aprendizagem desses (as) jovens marginalizados socialmente e educacionalmente. No entanto, não se pode deixar de reconhecer os limites dessa política devido a diversos entraves do sistema educacional ainda vigente no país.

Defendemos, portanto, que o projeto além de ser uma nova forma de se pensar propostas diferenciadas para o trabalho pedagógico na escola; de interligar o currículo às experiências dos alunos; é uma política que qualifica a formação, o trabalho da coordenação pedagógica e da escola.

Finalmente, espera-se que as análises aqui realizadas sejam motivo de apreço, de reflexão acerca da necessidade de garantir a aprendizagem desses jovens que durante muitos anos ficaram à margem do planejamento escolar e das políticas públicas. Essa pesquisa também foi um percurso de muita luta, de muitos questionamentos pessoais, de experiências compartilhadas com as coordenadoras entrevistadas que, no caminhar das perguntas, tornaram-se amigas. Choramos, rimos e refletimos juntas sobre a ação e a função da coordenação pedagógica e o quanto essa é uma função importante dentro do ambiente escolar. A partir das análises aqui postas, percebo o quanto é importante lutar por oportunidades de aprendizagens e de escuta não só para os alunos (as) das diferentes etapas de ensino, mais principalmente, dos educandos (as) que ficaram “esquecidos” pelo sistema educacional e pela escola. Viva a EJA! Viva os (as) docentes do Projeto de correção de fluxo Tempos de Aprender!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**: UFMG, Vol. 01, págs. 5-19, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa**. 1ª ed. Petrópolis; Vozes, pág. 374, 2011.

_____. Educação de Jovens e 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**. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2º edição, 2006.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. IN: SOARES, Leônio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, pág. 17-32, 2006.

_____. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. IN; DAYRELL, J; CARRANO, P. MAIA, C.V.V.L (org.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, pág. 153-203, 2014.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto-programas de correção de fluxo escolar**. INEP, v. 17, n. 71, Brasília, 2000.

_____. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**. Ed. Vozes, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 12/05/18.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CASSAB, Clarice. **(Re) construir utopias: jovem, cidade e política**. Universidade Federal Fluminense, Tese - Doutorado, 2009.

CASSAB, Mariana. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 21, p. 13-38, 2016.

_____. Certeza que precisamos perturbar, inquietações necessárias de se produzir: um ensaio sobre os sujeitos e os currículos de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Enio e MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. 1ª edição. Jundiaí, Paco editorial, Volume 01 pág. 75 -98, 2017.

CASSAB, Mariana et al. Itinerários de pesquisa: a construção curricular em Ciências e

Biologia na EJA. In: Daniele Lima – Tavares, Mariana Lima Vilela: Ana Cléia Moreira, 1 Maria Matos (org.). **Tecendo laços docentes entre ciências e Culturas**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2016, v. 1 p. 1 – 334.

COSTA, Roseli Araújo Barros e GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas: a vez dos professores. In: **Revista Margens Interdisciplinar**, v.. 7, nº 08, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação. Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, pág.245-262, julho de 2002.

CRUZ, Tatiana Rocha. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos da EJa da Rede Municipal de Educação de São Luíz, Maranhão; proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire**. (Dissertação) Mestrado. Pontifícia Católica de São Paulo, 2017

DAVI, Ricardo Santos. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor**, vol. 01, nº17, pág. 143 – 157. Fortaleza, Jan/jul, 2017

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2005.

DOMINGUES, Isaneide e BELLETATI, Valéria C. Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado para a coordenação pedagógica. In: **A coordenação do trabalho pedagógico: processos e práticas** (E-book). Santos, São Paulo. Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro e NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: **A coordenação do trabalho pedagógico: processos e práticas** (E-book), Santos, São Paulo: editora Universitária Leopoldianum, 2016. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/maria-amc3a9lia-santoro-franco-simone-do-nascimento-nogueira.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. RJ, Ed. Paz e Terra S/A, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1992, Rio de Janeiro, 15ª edição

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. SP, Autores Associados, Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. Atlas, 4ª edição, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Ed. UFRGS,

1ª edição, 2009.

GIRARDI, LisianeCecchele; ORZECHAWSKI, Suzeti Terezinha. Distorção idade-série: um desafio de uma educação de qualidade para todos. In: **Cadernos PDE**, vol. 1, Governo do Estado do Paraná, 2016.

GOODSON, Ivor e GILL Scherto. **Métodos de história de vida**. In: Somekh, Bridget e Lewin, Cathy (orgs), Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

_____. **Desenvolvendo histórias de vida e de trabalho dos professores**. Trad. Marina Fontenelle. In: Revista de Pesquisa Aplicada em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. **Departamento de Estatística e Indicadores Sociais. Crianças e Adolescentes: indicadores sociais**. 2017.

_____. **Departamento de Estatística e Indicadores Sociais**. 2018

_____. **Desigualdades sociais por Cor e Raça no Brasil**. In: Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, nº 41. 2019
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

INEP, **Resumo técnico: censo da educação básica – 2018 (recurso eletrônico)**, Brasília, 2019.

_____. **Painel Educacional de 2017**. Disponível em:
 <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Trajet%C3%B3ria%20-%20anos%20iniciais&PI=dashboard&Action=Navigate&ViewState=thg9p8ji4fh73lv0pohceqs48u&PI6=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3A77h7vd8ofrkhju7n>>.
 Acesso em 10 jan. 2020.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação – Prefeitura de Juiz de Fora - **Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”**. SE/JF, 2015.

_____. **Lei municipal nº 10.113 de 18/12/2001**

_____. **Lei municipal nº 10.937 de 03/06/2005**.

_____. **Decreto do executivo nº 8.591 de 08/07/2005**.

_____. **Orientações para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”**. SE/JF, 2016.

_____. **Ata da Reunião do Comitê de Apoio Pedagógico (COMAPE)**. SE/JF, 2014.

_____. **Ata da Reunião do Comitê de Apoio Pedagógico (COMAPE)**. SE/JF, 2015.

_____. **Quadro das escolas participantes do Projeto Tempos de Aprender (2015 – 2019)**, SDEAE/ DPPF, Juiz de Fora, 2019.

_____. **Relatório do Projeto Tempos de Aprender -2019** . SE/JF, 2019

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, nº 159, p. 38-62, jan/mar, 2016.

LIMA, Paulo Guedes e SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare: revista de educação**. V. 02, nº 04, jul/dez, 2007, p. 77-90.

LIMA, Simone de Souza. **O programa de correção de fluxo escolar|: práticas de formação de professores do projeto Avançar**. (Dissertação de mestrado, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. 1ª edição, Ed. Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa e PARENTE, Marta. **A Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná**. TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 1274. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 15/07/2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo, Contexto, 2007.

_____. **Manual da História Oral**. São Paulo, Loyola, 2002.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **História de vida das professoras negras – Trajetórias de sucesso**. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, 2011.

NASCIMENTO, Agnes de Souza. **O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de biologia**. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de Professores**, Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa, D. Quixote, 1992, p. 13 -33

_____. **Antônio Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba**. Fundação CAPES, 06/12/2013. <https://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>

OLIVEIRA, Juscilene da Silva e GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista científica do Centro Superior Almeida Rodrigues**. Ano I, Edição I, Jan/2013.

Prefeitura de São Paulo. **Cadernos de Formação: educação popular e direitos humanos**, São Paulo, 2015.

QEDu: Dados do censo escolar da rede municipal de Juiz de Fora/2018. https://www.qedu.org.br/cidade/2175-juiz-de-fora/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

RAMOS, Illa de Souza. A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos

incertos. **Anais...** In: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCARE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Artmed, Porto Alegre, 2000.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Nóvoa, António (org.), Profissão Professor. Portugal, Porto, 1991.

SANTOS, Sônia Maria dos e ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. **Cadernos de História da Educação**, nº6, Jan/Dez 2007.

SILVA, Natalino Neves. Educação de jovens e adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. **Educação e Diversidade**, 2011, S/Editora.

SILVA, Iverson Geraldo da. **História dispersa: Memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora entre práticas e políticas educacionais**, Juiz de Fora, Editar Editora, 2018.

SILVA, Josiane et al. **A democratização do Ensino Superior a partir da implantação das Políticas Públicas de ações afirmativas: breves reflexões**. Revista Cadernos para o Professor Ano XXII, n. 30 (ago- dez. 2015). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF, 2015

SOARES, Leônicio. **As especificidades na formação do educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA**. In: Educação em Revista, BH, V.27, nº 02, p.303-322, ag. 2011.

SOKOLOWSKI, Maria Tereza. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba, Ano 20, nº 01, pág.81 – 97, Jan/Jun, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues, Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez/2003.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. 2ª edição, Paz e Terra, São Paulo, 1988

UNICEF, **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Ed. Unicef, agosto /2018.

Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Difusão do Conhecimento **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos** / Centro de Difusão do Conhecimento. Juiz de Fora: UFJF, 2019. 66 p. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/pgcc/files/2017/07/Normalizacao-2019.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2020.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **Anais...** VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, São Cristovão, SE, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

1ª ABORGAGEM: HISTÓRIA DE VIDA: A família e os tempos da escola

- 1) Fale-me um pouco de sua infância. Como você vê hoje os acontecimentos marcantes desse período?
- 2) Quais pessoas foram centrais nesse período de sua vida? Porquê?
- 3) Fale um pouquinho da sua adolescência/juventude.
- 4) Nesse período de juventude, quais pessoas foram centrais nesse período de sua vida? Por quê?
- 5) Como você descreve seus pais?
- 6) Eles tiveram alguma influência na sua escolha profissional?
- 7) Você tem irmãos? Quantos? Como é a sua convivência com eles?
- 8) No lugar em que passou a sua infância é o mesmo da sua adolescência e juventude? Descreva esse lugar e fatos que você considera marcantes.
- 9) Na sua infância, adolescência já pensava na formação/ profissão que tem hoje? Por quê?
- 10) Como você vê seu tempo de escola na educação infantil?
- 11) Quais memórias você tem de sua formação na educação infantil?
- 12) Como era a escola (pública/privada – rural/urbana – grande/pequena)?
- 13) O que achava da escola? Dos professores? Dos colegas de turma?
- 14) Há outras pessoas que marcaram esse período escolar?
- 15) Em relação ao Ensino Fundamental, quais memórias você tem dessa época?
- 16) Como era sua convivência com os demais alunos?
- 17) Quais desafios precisou enfrentar?
- 18) Em relação ao Ensino Médio: Quais memórias você tem desse tempo?
- 19) Como era a escola (pública/privada – rural/urbana – grande - pequena)?
- 20) O que achava da escola?

2ª ABORGAGEM: HISTÓRIA DE VIDA: Os tempos de formação superior e as trajetórias profissionais

- 1) Quando e como se deu a escolha pelo vestibular de Pedagogia?
- 2) Você teve alguém que te inspirasse ou motivasse a seguir esse caminho?
- 3) Quando e onde você cursou o ensino superior?
- 4) Como se deu a escolha pela instituição de ensino?
- 5) Como avalia a formação oferecida, os professores dessa época e a estrutura que a instituição possuía?
- 6) Você teve que escolher um grupo de habilitações? Ou você se formou enquanto pedagoga?
- 7) Se você escolheu, qual grupo de habilitação escolhida? O que influenciou essa escolha?

- 8) Quais pessoas foram marcantes durante o período da faculdade (tanto na universidade e fora)?
- 9) Quais momentos de sua formação considera marcantes?
- 10) Você tem habilitação para docência? O que te influenciou a segui-la? (família, escolha pessoal, professores, amigos, oportunidades)
- 11) Quais experiências durante a sua formação que considera fundamental para pensar na profissional de hoje? E coordenadora/professora da educação popular?
- 12) Você teve na sua formação algum contato relacionado à educação popular? EJA ou Correção de Fluxo? (ex: disciplina, oficina, grupos de pesquisa, eventos na área de educação)?
- 13) Você teve alguma formação continuada com a Educação de Jovens e Adultos? Se positivo, como você enxerga essa formação? Se negativo, o que você pensa de não experiência?
- 14) Você fez alguma pós-graduação? Qual?
- 15) O que te motivou a fazê-la?
- 16) Nessa pós-graduação houve alguma disciplina relacionada à educação Popular?
- 17) O que você destaca como positivo na sua formação inicial? O que você destaca como limitante na sua formação? Justifique.
- 18) Quando começou a atuar como Coordenadora Pedagógica?
- 19) Como conseguiu o emprego? (forma de recrutamento e contrato de trabalho)
- 20) Quantas escolas você trabalhou?
- 21) Quantas turmas você atendeu? Foram todas da mesma etapa de ensino?
- 22) Fale de como era seu trabalho (jornada, honorários, tipo de contrato) nesse período.
- 23) Como era o seu relacionamento com a equipe diretiva? E com os professores?
- 24) Como via a proposta curricular da escola?
- 25) Como eram feitas as reuniões pedagógicas?
- 26) Quais desafios enfrentou?
- 27) Quais foram as pessoas marcantes nessa sua trajetória inicial?
- 28) Quais foram as situações marcantes?
- 29) Depois dessa primeira experiência profissional onde mais trabalhou?
- 30) Quais escolas, segmentos e esferas?
- 31) Compare a coordenadora no início de sua carreira e durante esse período?
- 32) Há quanto tempo está envolvido com a área de educação?
- 33) Fale como é seu trabalho (jornada, honorários, tipo de contrato) atualmente.
- 34) Quantas turmas você atende atualmente?
- 35) Como você acompanha o desenvolvimento pedagógico das turmas atendidas e especificamente a turma do Tempos de Aprender?
- 36) Como é o seu relacionamento com a equipe diretiva? E com os professores?
- 37) Como é trabalhar como coordenador (a) das turmas do Tempos de Aprender?

3ª ABORDAGEM - HISTÓRIA DE VIDA: o Projeto “Tempos de Aprender”

- 01) Quando e como o Projeto Tempos de Aprender entrou em sua vida profissional?
- 02) Você já conhecia esse Projeto de Correção de Fluxo da Rede Municipal?
- 03) Já trabalhou com o Projeto antes? Em qual escola? Qual etapa?
- 04) Como você via/ vê o Projeto do Tempos de Aprender?
- 05) Como você vê alunos que fazem parte das turmas do TA?
- 06) Como você vê o planejamento curricular utilizado para as turmas do TA?
- 07) Quais foram as situações marcantes e os principais desafios que enfrentou/ enfrenta enquanto coordenadora dessas turmas?
- 08) O que aprendeu sendo coordenadora do TA?
- 09) Qual a importância do “Projeto Tempos de Aprender para você?
- 10) Qual a relação (se tiver) da EJA com o Projeto “Tempos de Aprender”?
- 11) Para você qual o papel da coordenação pedagógica na prática escolar?
- 12) Quais são seus principais objetivos ao trabalhar enquanto coordenadora num projeto de correção de fluxo?
- 13) Quais critérios orientam as escolhas dos conteúdos para esse tipo de projeto?
- 14) Quais conteúdos são mais abordados? Por quê?
- 15) Quais tipos de metodologias são utilizados pelos professores? Porquê?
- 16) Quais fatores você considera que influencia as aulas dos professores que atendem ao projeto “Tempos de Aprender? Como a equipe escolar lida com cada um desses fatores?
Como avalia que a relação dos alunos que fazem parte do TA com a equipe escolar?
- 17) Quais são os principais desafios que enfrenta no trabalho de construir a proposta curricular para o TA?
- 18) Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos que fazem parte desse Projeto?

4ª ABORDAGEM – HISTÓRIA DE VIDA: POLÍTICAS CURRICULARES E O CURRÍCULO EM AÇÃO

- 1) Foram produzidos pela Secretaria de Educação dois documentos (uma diretriz e uma orientação) a fim de direcionar a implementação do projeto. Neles há também uma orientação para a construção do currículo do TA. Você já ouviu falar desses documentos? Teve algum contato ou já teve a oportunidade de lê-los?
- 2) Qual sua opinião acerca da proposta? O que destaca no documento?
- 3) Como as diretrizes se relacionam com suas práticas em sala de aula?
- 4) Segundo as orientações, o aluno que apresentar dificuldades de alfabetização e letramento deve

ser encaminhado para o laboratório de aprendizagem para que essa lacuna seja sanada. O que é alfabetização e letramento para você? Como avalia que essas questões aparecem nas turmas do Tempos? Pode dar exemplos de situações vivenciadas na escola?

5) Tanto nas orientações quanto nas diretrizes aparece a metodologia de projetos como forma de trabalho para as turmas do TA. Qual é sua opinião sobre essa forma de trabalhar na EJA? Como a proposta se relaciona com a realidade do seu cotidiano da escola? Quais são os desafios?

6) Os documentos norteadores do TA sugerem a valorização da experiência discente como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas. Qual sua opinião sobre essa ideia? Como ela se aplica na sua prática de sala de aula? Em que medida dialoga com sua visão como educadora da EJA?

7) Você já leu outros documentos normativos elaborados especificamente para algum projeto de correção de fluxo? Qual? Em qual contexto? Como a leitura deste documento contribui para suas reflexões sobre o TA?

8) Quem são os educandos do Tempos de Aprender?

9) Como você, enquanto coordenadora, desenvolve um trabalho junto à equipe escolar que atenda de forma mais adequada essas especificidades?

10) Quais foram as situações marcantes que você viveu enquanto coordenadora do TA?

11) Quais foram/são os principais desafios nesse trabalho?

12) O que significa ser coordenadora do TA para você?

13) Quais fatores você considera que influencia as aulas dos professores que atendem ao projeto “Tempos de Aprender”?

14) Quais são os materiais didáticos consultados para o planejamento curricular utilizado pelos professores que atendem ao TA?

15) Como avalia que a relação dos alunos que fazem parte do TA com a equipe escolar?

16) Quais são os principais desafios que enfrenta no trabalho de construir a proposta curricular para o TA?

15) Quais foram os princípios educativos, as orientações pedagógicas que orientaram as produções curriculares do projeto na sua escola?

16) Quais os desafios que você teve no processo de construção dessa prática curricular na escola?

17) Quais foram as principais estratégias utilizadas por você pra lidar e superar as restrições e obstáculos para a construção curricular?

18) O que é aprendizagem para você? E currículo?

ANEXO A - Lei Municipal nº 10.113/2001

LEI N.º 10.113 – de 18 de dezembro de 2001.

Alteram as Leis n.ºs 8.710, de 31 de julho de 1995, e 9.212, de 27 de janeiro de 1998, e dá outras providências.

Projeto de autoria do Executivo.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova e eu sanciono a seguinte:

Art. 1.º - Os arts. 26, 61 e 161, “caput”, 218 e 247 da Lei n.º 8.710, de 31 de julho de 1995, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26 -

§ 1º -

§ 2º -

§ 3º -

§ 4º - O processo de readaptação será conduzido pela Secretaria Municipal de Administração, através de seu Departamento de Planejamento, Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos.”

“Art. 61 -

I -

II -

III -

IV -

V -

VI -

VII -

VIII -

IX -

X -

XI - gratificação pelo exercício de atividade de instrutor de treinamento.

Parágrafo Único – As normas para a concessão da gratificação prevista no inciso XI e o seu valor serão regulamentados por ato do Prefeito”.

“Art. 161. O processo disciplinar será conduzido por comissão composta de 3 (três) servidores designados pelo Prefeito, dos quais 2 (dois), necessariamente, efetivos. ”

“ Art. 218 -

§ 1º - O servidor em licença médica poderá ser convocado, a qualquer tempo, para submeter-se a inspeção por junta médica oficial.

§ 2º - Se o servidor não atender, sem motivo justificado, a convocação, a licença médica será suspensa, até o seu comparecimento.”

“Art. 247 -

§ 1.º -

§ 2.º -

§ 3.º - É vedada a concessão de autorização para a prestação de serviços extraordinários ao servidor que tenha recebido ou venha a receber o pagamento da indenização de que trata este artigo.”

Art. 2.º - O art. 21, alterado pela Lei n.º 9.766, de 18 de abril de 2000, o § 2º do art. 27, restaurado pelo art. 2º da Lei n.º 9.277, de 21 de maio de 1998, e o § 1º do art. 37, da Lei n.º 9.212, de 27 de janeiro de 1998, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 21 -

§ 9º - Os servidores ocupantes do cargo efetivo de Professor Regente, Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, quando no exercício dos cargos de Direção ou Vice-Direção Escolar, que optaram pela percepção do vencimento do cargo de provimento em comissão, poderão receber o adicional de jornada, para efeito da incorporação de que trata o art. 37, em relação ao seu cargo efetivo, observado o disposto no § 7º deste artigo.”

“Art. 27-

§ 1º -

§ 2º - Os servidores municipais que se aposentaram até 15 de dezembro de 1998 , terão garantida a progressão funcional de que trata o “caput” deste artigo, ao último interstício, desde que tenham exercido as suas atividades em classes de Professor Regente, Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico integrantes do Quadro do Magistério Municipal por 25 (vinte e cinco) anos, se servidor, ou 20 (vinte) anos, se servidora.”

“Art. 37 -

§ 1º - No caso de servidor que somente tenha exercido cargo de Direção ou Vice-Direção Escolar ou de Gerente de CAIC, o prazo para a aquisição do direito à incorporação é de 5 (cinco) anos consecutivos ou de 7 (sete) anos alternados.
.....”

Art. 3.º - É criada a classe de provimento efetivo de Coordenador Pedagógico no Quadro do Magistério Municipal da Administração Direta – Anexo I-A2 da Lei n.º 9.212, de 27 de janeiro de 1998.

§ 1.º - A descrição da classe de Coordenador Pedagógico é a constante do Anexo I desta Lei.

§ 2.º - Os atuais ocupantes das classes de Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico passam a ocupar os cargos da classe de Coordenador Pedagógico, indicados no Anexo I desta Lei, garantidos os seus direitos adquiridos.

§ 3.º - As atuais classes de provimento efetivo de Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico são extintas por esta Lei, observado o disposto no parágrafo anterior.

§ 4.º - A carga horária de trabalho do Coordenador Pedagógico será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com vencimento proporcional, conforme estabelecido no Anexo desta Lei.

§ 5.º - As normas e critérios para a concessão opcional da carga horária de trabalho de 40(quarenta) horas semanais aos atuais ocupantes dos cargos das classes de Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional e demais disposições para o cumprimento desta Lei serão regulamentados através de Decreto a ser aprovado no prazo de 60(sessenta) dias da aprovação desta Lei.

Art. 4.º - É criada a classe de Técnico de Nível Superior – Jornalista, integrante do Quadro de Provisão Efetivo do Anexo I-A1 – Administração direta da Lei Municipal n.º 9212, de 27 de janeiro de 1998, e regida pela Lei n.º 8710, de 31 de julho de 1995, e suas alterações posteriores.

§ 1.º - A descrição da classe de Técnico de Nível Superior Jornalista é a seguinte:

- Denominação: Técnico de Nível Superior – Jornalista.
- Jornada de Trabalho: 40 (quarenta) horas semanais.
- Escolaridade/requisitos: Curso Superior completo de Comunicação Social e Registro Profissional no Ministério do Trabalho.
- Forma de Provisão: Concurso Público de Provas ou de Provas e Títulos.
- Síntese das Atribuições: Desenvolver atividades relacionadas com a técnica de divulgação e comunicação social.
- Número total de cargos: 02 (dois).
- Vencimento: Equivalente ao do Técnico de Nível Superior.

§ 2.º - Os servidores ocupantes do cargo em extinção de Jornalista N.13 são enquadrados na classe de Técnico de Nível Superior – Jornalista, observado o disposto nos arts. 27 e 28 da Lei n.º 9212, de 27 de janeiro de 1998.

Art. 5.º - A carga horária das classes de AUXILIAR DE BIBLIOTECA e GUIA DE MUSEU, integrantes do Quadro de Provisão Efetivo da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA) passa a ser de 36 (trinta e seis) horas semanais de trabalho, com jornada de 6 (seis) horas.

Art. 6.º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Prefeitura de Juiz de Fora, 18 de dezembro de 2001.

a) TARCÍSIO DELGADO - Prefeito de Juiz de Fora.

a) PAULO ROGÉRIO DOS SANTOS - Secretário Municipal de Administração.

ANEXO

DENOMINAÇÃO: COORDENADOR PEDAGÓGICO

JORNADA DE TRABALHO: 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais

ESCOLARIDADE/REQUISITO: Curso Superior Completo de Pedagogia

FORMA DE PROVIMENTO: Concurso Público de Provas ou de Provas e Títulos

SÍNTESE DAS ATRIBUIÇÕES: 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.[MdCB1]

N.º DE CARGOS: 190

VENCIMENTO: R\$ 599,62 para a jornada de 20 (vinte) horas semanais e R\$ 1.199,24 para a jornada de 40 (quarenta) horas semanais.

[MdCB1]CITACÃO 1

ANEXO B - Lei Municipal nº 12.249/2011

LEI N.º 12.249 - de 23 de março de 2011.

Dispõe sobre a alteração de dispositivos na Lei nº 8710, de 31 de julho de 1995, com suas alterações posteriores, na Lei n.º 10.113, de 18 de dezembro de 2001, na Lei n.º 11.260, de 11 de dezembro de 2006 e na Lei n.º 11.169, de 22 de junho de 2006 e dá outras providências.

Projeto de autoria do Executivo – Mensagem n.º 3890.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os vencimentos referentes ao exercício dos cargos de Diretor e Vice-Diretor Escolar passam a ser os constantes do Anexo Único desta Lei, sem prejuízo da opção remuneratória já definida no art. 1º da Lei n.º 11.260, de 11 de dezembro de 2006.

§ 1º O Diretor e o Vice-Diretor Escolar que possuam 2 (dois) cargos efetivos integrantes do quadro do magistério municipal poderá receber o vencimento fixado para o cargo eleito, observado o disposto no caput, sem prejuízo da remuneração do outro cargo efetivo que ocupa, desde que o acúmulo de cargos públicos esteja em consonância com o disposto no inciso XVI, do art. 37, da Constituição Federal.

§ 2º O servidor enquadrado na situação prevista no § 1º terá a contribuição previdenciária apurada com base nas parcelas remuneratórias de cada vínculo, observado o disposto na Lei n.º 11.036, de 06 de dezembro de 2005, garantindo a contagem do tempo de contribuição para ambos os vínculos.

§ 3º Aplicam-se aos ocupantes dos cargos em comissão de direção executiva, correspondente a chefe de departamento, integrantes da estrutura organizacional e em exercício na Secretaria de Educação, as regras constantes dos §§ 1º e 2º deste artigo.

Art. 2º Os servidores municipais ocupantes de cargos da classe de Coordenador Pedagógico, integrante do quadro do magistério municipal, criada pela Lei nº 10.113, de 18 de dezembro de 2001, terão o acréscimo de 1 (uma) hora na jornada semanal de trabalho, destinada ao exercício de atividades de formação continuada e planejamento, não sendo essas atividades, obrigatoriamente exercidas na escola.

Parágrafo único. O acréscimo na jornada de trabalho semanal a que se refere o caput deste artigo implicará na correção de 5% (cinco por cento) nos vencimentos do cargo de Coordenador Pedagógico, a partir de 1º de janeiro de 2011.

Art. 3º O servidor integrante da classe de Professor Regente do quadro do magistério municipal, em efetivo exercício das funções de regência em sala de aula, que tiver completado todos os critérios necessários à concessão da aposentadoria especial prevista no art. 40 da Constituição Federal, mas que não tenha atingido a idade mínima para a concessão da mesma, poderá ser designado para o exercício de outras

atividades didático-pedagógicas na sua escola de origem ou, em comum acordo, outras funções designadas pela Secretaria de Educação.

Anexo C - LEI N° 12.348 - de 30 de agosto de 2011.

Dispõe sobre a concessão de adicional de formação ao Professor Regente A, contratado nos termos do inciso IV, do art. 195 da Lei nº 8710, de 31 de julho de 1995, alterada pela Lei nº 11.932, de 30 de dezembro de 2009 e dá outras providências.

Projeto de autoria do Executivo - Mensagem nº 3925.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Professor Regente A - PRA, contratado nos termos do inciso IV, do art. 195, da Lei nº 8710, de 31 de julho de 1995, alterada pela Lei nº 11.932, de 30 de dezembro de 2009, fará jus a um adicional mensal de R\$100,00 (cem reais), quando comprovar formação superior completa em cursos de licenciatura plena ou pedagogia.

Parágrafo único. Para a concessão do adicional de que trata o caput deste artigo, o servidor deverá no ato da sua contratação apresentar o diploma respectivo, expedido por instituição de ensino superior, reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 2º Os servidores municipais ocupantes de cargos da classe de Coordenador Pedagógico, integrante do quadro do magistério municipal, criada pela Lei nº 10.113, de 18 de dezembro de 2001, terão o acréscimo de mais 1 (uma) hora na jornada semanal de trabalho, destinada ao exercício de atividades de formação continuada e planejamento, não sendo essas atividades, obrigatoriamente exercidas na escola.

§ 1º O acréscimo na jornada de trabalho semanal a que se refere o caput deste artigo implicará na correção de 5% (cinco por cento) nos vencimentos do cargo de Coordenador Pedagógico, a partir de 1º de janeiro de 2012.

§ 2º A jornada semanal de trabalho do Coordenador Pedagógico passa a ser de 22 (vinte e duas) horas, observado o disposto neste artigo, bem como o disposto no art. 2º da Lei nº 12.249, de 23 de março de 2011.

Art. 3º Fica o Prefeito Municipal autorizado a promover os remanejamentos e os créditos orçamentários suplementares e adicionais pertinentes, para atender ao disposto nesta Lei.

Art. 4º A critério do Poder Executivo Municipal poderá ser expedido decreto que tenha por fim a regulamentação do disposto nesta Lei.

Art. 5º O disposto no art. 1º passa a vigorar com efeitos retroativos a 1º de maio de 2011.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Prefeitura de Juiz de Fora, 30 de agosto de 2011.

- a) CUSTÓDIO MATTOS - Prefeito de Juiz de Fora.
- a) VÍTOR VALVERDE - Secretário de Administração e Recursos Humanos.