



Curso de Pós-Graduação Lato sensu em
**coordenação
pedagógica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o
acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas
municipais de São José de Ribamar/MA no período de 2014-2015**

São Luís
2016

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar/MA no período de 2014-2015

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Orientador: Prof. Dr. Carlos José de Melo
Moreira

São Luís
2016

Siqueira, Edivana Valéria Rosa.

A coordenação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar / MA no período de 2014-2015 / Edivana Valéria Rosa Siqueira. — São Luís, 2016.

78 f.

Orientador: Carlos José de Melo Moreira.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Língua portuguesa – Ensino. I. Título.

EDIVANA VALÉRIA ROSA SIQUEIRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar/MA no período de 2014-2015

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovado em: 04/ Novembro/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira (Orientador)

Profa. Dra. Verônica Lima Carneiro Moreira

Profa. Ms. Alda Margarete Silva Farias Santiago

À minha família, amigos, colegas de profissão, alunos da EJA do município de São José de Ribamar – MA e a todos aqueles que me auxiliaram para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Ao Ministério da Educação e Cultura, a Universidade Federal do Maranhão, SEMED, SEDUC/MA e UNDIME/MA que nos ofereceram esta oportunidade de qualificação profissional neste curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica.

Agradeço aos meus pais, Socorro e Siqueira, pelo dom da vida e pela oportunidade e incentivo de sempre aos meus estudos, à minha irmã e comadre, Edlanne, que sempre me deu apoio e coragem para seguir e aos meus preciosos e amados sobrinhos e afilhados, Emilly Maria e Enrico, meus melhores e maiores presentes nesta da vida.

À minha comadre Patrícia e meu afilhado Davi, pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus colegas de trabalho que se disponibilizaram em participar desta pesquisa, Adelaide e Anunciação.

Aos colegas de sala da Especialização em Coordenação Pedagógica e às minhas amigas, em especial, com quem compartilhei tantos sábados alegres de aulas, mesmo estando cansadas da correria semanal: Roseane Botão, Marília Mendonça, Jorgiene Araújo, Lígia Gonçalves, Hilma Lima e Janice Góes.

Aos professores desta pós, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si mediatizados pelo
mundo” (FREIRE, 2000)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a atuação da coordenação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente ao trabalho de orientação didático-metodológica dos professores de Língua Portuguesa das escolas municipais de São José de Ribamar/MA no período de 2014-2015. A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa. Escolhemos para a realização da pesquisa de campo duas escolas da rede municipal de São José de Ribamar, onde aplicamos questionários a quinze Sujeitos, sendo eles dois gestores, um coordenador pedagógico, dois professores e dez alunos. Esta pesquisa foi apresentada em capítulos, sendo que o primeiro contextualiza os aspectos históricos e pressupostos legais que acompanham a coordenação pedagógica e a EJA no sistema educacional brasileiro; o segundo, analisa os elementos acerca do ensino de Língua Portuguesa e as dimensões desse processo no trabalho da coordenação pedagógica na EJA; e, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, onde compreendemos que o desafio para a coordenação pedagógica, no período analisado, foi conseguir articular a formação com a realidade e as condições efetivas para a realização de ações em torno do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA.

Palavras Chaves: Coordenação Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the role of coordinating education in the Youth and Adult Education (EJA) compared to the work of educational-methodological guidance of Portuguese Language teachers from public schools in São José de Ribamar / MA in the 2014-2015 period. The methodological approach adopted was qualitative. We chose to carry out the field research two schools in the city of São José de Ribamar, where questionnaires applied to fifteen subjects, they are two managers, a pedagogical coordinator, two teachers and ten students. This research was presented in chapters, the first discussing the historical aspects and legal requirements that accompany the pedagogical coordination and adult education in the Brazilian educational system; the second, analyzing the information about the Portuguese language teaching and the dimensions of this process in the work of coordinating education in adult education; and in the third chapter, we present the results of field research, where we understand that the challenge for the pedagogical coordination in the period analyzed was able to articulate training with the reality and the effective conditions for carrying out actions around the teaching-learning process Portuguese Language in EJA.

Key Words: Pedagogical Coordination. Youth and Adult Education. Teaching. Portuguese language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Uso de metodologias diferenciadas pelo professor (10 Sujeitos-alunos)	57
Gráfico 02	Ensino de Língua Portuguesa com foco na gramática (10 Sujeitos-alunos).....	58
Gráfico 03	Uso de diferentes tipos de textos (10 Sujeitos-alunos)	59
Gráfico 04	Realização de atividades de produção textual em sala de aula (10 Sujeitos-alunos).....	60

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PABAE- Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar

PABAE - Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: inserção no cenário educacional brasileiro.....	17
2.1	Delineando a inserção do coordenador pedagógico no sistema educacional brasileiro.....	17
2.2	A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	24
3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS DIMENSÕES PARA O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA.....	33
3.1	Elementos históricos e concepções da constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	33
3.1.1	Especificidades do ensino da Língua Portuguesa na EJA.....	38
3.2	As dimensões da atuação da coordenação pedagógica no trabalho com professores.....	44
3.2.1	A dimensão pedagógica.....	45
3.2.2	A dimensão formativa.....	46
4	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: as orientações didático- metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa em duas escolas municipais de São José de Ribamar -MA.....	54
4.1	Caracterização das duas escolas e dos quinze sujeitos da pesquisa.....	54
4.2	Apresentação e análise dos dados.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS.....	70
	APÊNDICES	75

INTRODUÇÃO

Um dos temas recorrentes na educação brasileira é a discussão sobre o trabalho da coordenação pedagógica, mas pensar sobre sua atuação frente ao acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa ainda carece de estudos, principalmente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA tem como um dos objetivos principais garantir a formação integral desde a alfabetização ao ensino médio pelo processo de escolarização dos jovens e adultos, possibilitando também a inserção na educação superior e a formação para o mundo do trabalho, tendo a coordenação pedagógica importante responsabilidade para o cumprimento desta tarefa.

Considera-se como espaço investigativo a coordenação pedagógica na escola frente ao acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa, como espaço para realização de processos de avaliação, pesquisa e de aprendizagens coletivas entre gestores, professores e coordenadores, sempre com a intenção de potencializar a superação do trabalho fragmentado e fortalecer os planejamentos integrados que proporcionem uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Com isso, para que a EJA possa garantir uma formação integral pela inclusão e qualidade social é preciso um projeto pedagógico apropriado para a modalidade, que atenda a diversidade dos sujeitos e a inserção no mundo do trabalho, cabendo ao coordenador a tarefa de contextualizar no espaço escolar junto aos demais membros da comunidade escolar, em especial dos professores, o planejamento das ações didático-metodológicas que atendam as demandas postas pela referida modalidade de ensino.

O interesse pela temática em questão surgiu de minha inserção nesse espaço de atuação e pela necessidade de reflexão sobre o trabalho que foi desenvolvido nesse campo no período de 2014-2015, tendo como problema de pesquisa a identificação de dificuldades de cunho didático-metodológico no fazer docente na modalidade da EJA.

Portanto, nosso objetivo nesta pesquisa foi compreender a atuação da coordenação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos frente ao trabalho de orientação didático-metodológica dos professores de Língua Portuguesa em duas escolas municipais de São José de Ribamar/MA no período de 2014-2015.

Para o alcance deste nosso objetivo, optamos primeiramente por contextualizar esta profissão de coordenador pedagógico e sua institucionalização historicamente no Brasil, bem como compreender os processos de constituição da modalidade EJA. Entendendo também, os

principais pressupostos que baseiam o ensino de Língua Portuguesa nesse campo e quais as dimensões do trabalho da coordenação pedagógica esta questão se relaciona, para então compreender a atuação da coordenação pedagógica frente ao acompanhamento didático-metodológico dos professores de Língua Portuguesa neste segmento de ensino nas escolas municipais ribamarenses pesquisadas no período de 2014-2015.

Para fundamentar esta pesquisa utilizamos autores como: Domingues (2014), Garrido (2006), Medina (2006), Saviani (2010); Di Pierro (2010), Braga (2011), Cunha (2012), Antunes (2011), Koch (2014), Malta (2004) e Pereira (2011).

Quanto à metodologia adotada optamos pela qualitativa, seguindo três etapas estratégicas, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica. A segunda, a análise documental referente à EJA, a Coordenação Pedagógica e o Ensino de Língua Portuguesa na EJA. E a terceira etapa, a elaboração de três modelos de questionários aplicados a quinze sujeitos, atuantes nas escolas municipais de São José de Ribamar, no período de 2014 e 2015, sendo eles: um coordenador pedagógico que acompanhou as referidas escolas no período delimitado; dois gestores; dois professores de Língua Portuguesa (um de cada escola, A e B), dez alunos, sendo cinco de cada escola (A e B) investigada que estudaram na escola no período desta pesquisa. Os questionários foram elaborados com perguntas abertas para os gestores, a coordenadora, os professores e com perguntas fechadas para os alunos.

A monografia foi organizada em capítulos e seções sendo que no primeiro contextualizamos os aspectos históricos e os pressupostos legais que fundamentam a coordenação pedagógica e a EJA no sistema educacional brasileiro.

No segundo capítulo investigamos o ensino de Língua Portuguesa e as dimensões desse processo no trabalho da coordenação pedagógica na EJA.

No terceiro capítulo, buscamos compreender o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as orientações didático-metodológicas direcionadas aos professores de Língua Portuguesa e seu ensino na EJA, objeto deste estudo, a partir da amostra coletada em duas escolas municipais de São José de Ribamar-MA, com os quinze sujeitos atuantes que responderam aos questionários, referente ao período de 2014-2015. Seguido das considerações finais.

2COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos históricos e pressupostos legais

Este capítulo teve como objetivo contextualizar os principais processos históricos e legais que fundamentam a construção da coordenação pedagógica e da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Delineando a inserção do coordenador pedagógico no sistema educacional brasileiro.

A história e a legislação educacional no Brasil apontam que parte das tarefas atualmente executadas pela coordenação pedagógica esteve prenunciada desde os primórdios do sistema escolar. Para o pesquisador Salvador os antecedentes históricos da coordenação pedagógica encontram-se por volta do século XII, na história da inspeção escolar, no período confessional com grande influência religiosa,

[...] mais precisamente nas escolas paroquiais, na pessoa dos bispos que as supervisionavam e, posteriormente, com o aumento do número de escolas, a inspeção foi delegada ao mestre-escola ou escolástico, que tinha por tarefa acompanhar as atividades nas instituições e autoridade para, até mesmo, o direito de ensinar (SALVADOR 2002 *apud* DOMINGUES, 2014, p.22).

Assim, no Brasil, a ideia de um trabalho pedagógico iniciou com um viés fiscalizador com as escolas católicas jesuítas. O documento *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, determinava, rigorosamente, a organização das escolas jesuítas localizadas em qualquer parte do mundo, de modo a dar uma unidade de atuação e assegurar os interesses da Igreja Católica, possuindo cunho conservador das ações voltadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Com as reformas pombalinas que traziam em seu bojo ideias anticlericais, influenciadas pelo movimento doutrinário denominado enciclopedismo, houve a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. O que levou o Brasil a ficar sem sistema organizado de ensino durante largo período, tendo em vista que a função educativa cabia aos religiosos.

Em 1799, Portugal autorizou ao Vice-rei o direito de “nomear anualmente um professor para visitar as aulas e informar-lhe sobre o estado da instrução” (Azevedo *apud* Domingues, 2014, p. 542). Esses professores fiscalizavam o funcionamento das escolas, os métodos de ensino, o comportamento dos professores e o aproveitamento dos alunos. Desta forma percebemos a presença de um fiscalizador, no momento em que, pela primeira vez na história, o governo assume os encargos da educação no Brasil.

Em 1808, a Coroa Portuguesa, fugindo da ocupação francesa, instalou-se no Brasil, sob regência de Dom João VI. Com o objetivo de atender as necessidades culturais e educacionais da nobreza que compunha a corte, Dom João VI implantou várias medidas no âmbito educacional e cultural.

Em 1854, o governo imperial, estabeleceu mecanismo de controle e inspeção em todas as escolas, colégios e instituições de ensino, através da criação da Inspeção Geral de Instrução Pública Primária e Secundária da Corte, administrada por um Inspetor Geral, a quem cabia à fiscalização e padronização das rotinas escolares e vigilância sobre os professores. Cabia-lhe, também, informar, anualmente, ao governo a situação da instrução primária e secundária, nas províncias.

Além disso, considerando que o município onde se localizava a Corte servia de modelo, cada província organizou também mecanismos próprios de fiscalização das escolas e dos professores. Verifica-se que a ideia fiscalizadora atravessa a educação desde os jesuítas até o final do Império e mantém-se até o governo liderado pelos militares.

No período da primeira república, a educação manteve as mesmas bases trazidas desde a Colônia e o Império. Nos primeiros anos do regime republicano, o contexto educacional não sofreu alterações significativas. A fiscalização, orientação, controle e inspeção do processo educacional consistiam em tarefa do inspetor escolar, “provável ancestral do coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 12).

Nos anos de 1920, surgiu a figura dos técnicos em educação. A propagação, no Brasil, dos ideais da Escola Nova e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) impulsionaram essa categoria profissional. Medina (2002) denominou o primeiro momento, dentre outros por ele apontados no que se refere ao surgimento da coordenação pedagógica no Brasil.

Em 1925, por decreto federal, foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. Esse decreto marca o início da criação de órgãos específicos para o trato de assuntos educacionais, pois até então, esses assuntos estavam vinculados a

outras repartições, tais como Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos.

A separação entre o âmbito administrativo e técnico sinaliza a condição para a desvinculação da figura do supervisor da figura do diretor e do inspetor.

É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Ao se utilizar a denominação supervisor, apontada por Saviani em seus estudos, cabe esclarecer que a coordenação é também um designativo que se atribui a conduta supervisora que cria e estimula oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. Por isso, trata-se como coordenação pedagógica o que os autores Medina (2002) e Saviani (2010) denominam supervisão.

A ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República em 1930, cuja política definiu os rumos do Brasil para uma sociedade capitalista de caráter nacionalista, promoveu uma sequência de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a criação de cursos de Pedagogia para, além de formar professores para as disciplinas específicas dos cursos de formação de professores, formar técnicos em educação, cujas funções não eram claramente definidas. Este período configura, para Medina (2002), o segundo momento da coordenação pedagógica no Brasil.

Data de 1931, o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil. Neste período estes profissionais executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores, e eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, tendo como função básica a inspeção (SAVIANI, 2010).

Desta forma torna-se possível aproximar o surgimento deste profissional com a função que por ele deveria ser exercida. Colocar-se em plano superior aos professores para inspecionar seriam suas atribuições neste momento da história.

De acordo com Saviani (2008, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge: "quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições".

Este caráter, porém, é assumido em sua essência, desde o final da década de 1950 e início da década de 1960, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos da

América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar, o PABAAE, em que o supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

O PABAAE tinha por objetivo treinaros educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais executores do Programa, porém esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país. Neste período, a educação brasileira fundamentou-se basicamente no PABAAE e no material elaborado pelos profissionais que trabalhavam no programa sendo fonte para especialização e aprimoramento dos docentes da época.

Inicialmente os técnicos do PABAAE acreditavam que bastava investir na formação dos professores através dos cursos normais para garantir a execução das práticas impostas pelo Programa. Posteriormente, perceberam que o preparo do Supervisor Escolar, com base nas suas concepções tecnicistas, teria uma eficácia maior, pois estes profissionais poderiam atuar: “interferindo, diretamente no que ensinar, no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (GARCIA *apud* MEDINA, p. 38, 2002).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeiramente a LDB 4024/61, passam a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino. Reiterando esta atuação tradicional, Medina (2002, p. 40), resgata o texto da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, artigo 33, o qual reforça a responsabilidade deste profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola:

[...] institucionaliza a supervisão, ao referir-se à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (MEDINA, 2002, p.42).

Estes textos revelam a ação tradicional, conservadora e estreita atribuída ao Supervisor Escolar, que contém em si traços do Inspetor Escolar que dava ênfase ao controlar, executar, fazer cumprir. A existência deste profissional continuava, portanto, servindo ao

sistema, fazendo com que sua ação fosse limitada ao que lhe era determinado, cabendo-lhe executar o que era estabelecido e garantir que os docentes reproduzissem em suas aulas, o modelo instituído.

Esta época é marcada pela desqualificação e pela fragmentação do trabalho docente, pois o educador passa a ser um mero transmissor do conhecimento, considerado como verdadeiro pelos sistemas de ensino brasileiros em parceria com os Estados Unidos da América.

Medina (2002) fundamenta o contexto em que foi criada a função de supervisor pedagógico e afirma que seus profissionais eram ensinados (formados) para atuar como operários da formação ideológica, tendo um papel fiscalizador e controle sobre os professores. Sua atuação era, antes de tudo, repressiva e intimidadora.

A partir de 1964, um golpe civil e militar implantou o regime autoritário no Brasil. Para ajustar a educação aos interesses do regime, foram implantadas novas reformas na educação brasileira. Entre elas, a reformulação do curso de Pedagogia orientando-o para a criação de habilitações, centradas no âmbito técnico, particularizadas por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. E também para a formação de professores para os cursos de formação do magistério.

Para Saviani (2010, p.30), “a formação dessas funções era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo”. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundários, isto é, subordinação racional dos meios. Neste ponto, configura-se o terceiro momento da coordenação pedagógica, no Brasil, conforme identificação de Medina (2002).

A estruturação do curso de Pedagogia em habilitações, entre elas a supervisão configura a perspectiva de profissionalização dessa função, ancorada na demanda e a especificação das características da profissão, desenhadas pelos cursos de Pedagogia.

Além disso, a partir da lei 5.692/1971, passa-se a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não docentes dentro da instituição escolar, entre elas, a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.

Segundo Urbanapud Vasconcellos (2007):

[...] a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/1971 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. e 2º. Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (p.5).

No final do período autoritário, inicia - se questionamentos no Brasil sobre o papel dos especialistas em educação e, em especial do coordenador pedagógico, identificado por Medina (2002) como o quarto e último momento da coordenação pedagógica em um novo conteúdo, portanto,

[...] se impõe, para a supervisão educacional novas relações que se estabelecem e novos compromissos que desafiam os profissionais da educação a uma nova prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação -, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral (p.45).

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias.

Desse modo, a macro política definia nos gabinetes dos burocratas os rumos das políticas educacionais, buscando inserir no vocabulário da época os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos ligada à representação de modernidade que era justificada por maiores eficiência, produtividade e qualidade que deveriam ser alcançadas.

Nesse aspecto, a supervisão escolar começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelo novo cenário político e econômico precisando se desenhar

um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem.

Assim, alguns estados começaram, em meados dos anos de 1980, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei no. 5.692/1971, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos de 1990, com o advento da Lei no. 9394/1996.

A coordenação pedagógica foi repensada, ao longo dos anos de 1990, em função dos reflexos vividos na década anterior e, sobretudo, pela influência dos organismos internacionais, que passam a ter uma presença sistemática ao longo de toda a década, rerepresentando, perante o governo federal e secretarias estaduais, a importância do sistema educacional para uma sociedade capitalista, as formas como ele deve ser monitorado e o papel que os atores sociais e históricos têm dentro dele no desenvolvimento dos objetivos traçados por tais órgãos na equiparação a outras economias capitalistas.

De forma geral, no contexto brasileiro, a função de coordenação parte de uma substituição à função supervisora, sendo reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, Título VI, que trata dos profissionais da educação, quando expõe que:

Art.64: A formação dos 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, garantindo nesta formação a base comum nacional (BRASIL, 1996, p.35).

Apesar do termo “supervisão” ainda ser utilizado, em alguns casos, há uma nova perspectiva desta função dentro deste contexto ao qual foi atribuída a função precípua de “irradiar energia estimuladora para a manutenção de um clima participativo” (Domingues, 2014, p. 28), contribuindo assim para a ascensão da figura do coordenador pedagógico. O foco de trabalho do coordenador pedagógico são as pessoas, cuja marca peculiar é a singularidade, a diversidade baseada na subjetividade de cada ser, provindo de um contexto pessoal e sociocultural distintos, implicando assim em um trabalho complexo já que:

[...] coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado com pares legítimos

institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (...). Uma coordenação que articula tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos (HASS, 2000 *apud* DOMINGUES, 2014, p. 36).

É nesta perspectiva que a atuação do coordenador se constrói, ganha terreno e se materializa nos espaços educativos, ainda que com alguns traços da função supervisora, seja por sua raiz histórica, seja pela atuação de seus profissionais.

Sendo assim, nesta breve contextualização, compreendemos que a função social do coordenador pedagógico consolida-se com as transformações na educação entre as décadas de 1970 a 1990 até a contemporaneidade. A partir das transformações sociais, políticas, econômicas, a mudança de valores, a fragilidade da educação, a desvalorização dos profissionais provocou situações de desânimo na educação, resultado de políticas educacionais formatadas e despejadas nas escolas sem um planejamento, sem a participação dos professores.

O coordenador pedagógico surgiu em meios a essas políticas e inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados com mudanças e interesses específicos; porém, com a necessidade de qualificação para o não comprometimento do desempenho de suas funções na coordenação escolar. Desta forma, consideramos que no cenário educacional da gestão pública democrática, que busca desenvolver uma gestão participativa com todos os membros envolvidos na educação escolar, temno gestor e no coordenador pedagógicoa importante função de planejar, desenvolver, avaliar, conduzir e mediar todas as relações de ensino-aprendizagem na comunidade escolar.

2.2 A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro

A educação de jovens e adultos no Brasil teve seu início no Brasil Colônia de forma assistemática, porém as iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para jovens e adultos mais organizada e sistemática são recentes.

No Brasil Colônia constatou-se uma fragilidade da educação, por não ser esta a responsável pela produtividade econômica do país, o que acabou por acarretar descaso por parte dos dirigentes políticos (CUNHA, 2012).

Neste período, para Cunha (2012), a EJA é algo recorrente nessa sociedade e de clara divisão de classes: a oferta de uma educação moralizadora para a classe pobre e de uma educação instrutora para as classes ricas.

No Brasil Império, começou a ocorrer algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876 foi feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, porém, essas escolas noturnas se apresentavam como a única forma de educação de adultos praticada no país.

Porém, segundo CUNHA (2012), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, iniciou-se um processo tímido de valorização da educação de adultos. No entanto, essa preocupação trouxe mais o sentido de uma necessidade com a preparação da sociedade para a industrialização, do que uma real importância com a educação do cidadão. Neste sentido, essa política emergente trouxe pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, que foram:

- Valorização, pelo empresariado recém-surgido, do domínio da língua falada e escrita pelos trabalhadores das fábricas, visando o domínio das técnicas de produção.
- Interesse dos trabalhadores pela aquisição da leitura e da escrita como instrumento de ascensão social.
- Aparente preocupação do Estado com a alfabetização de adultos, apontada como meio de progresso do país.
- Preocupação dos políticos com a alfabetização de adultos, mas para ampliação da base de votos (CUNHA, 2012, p.35).

Neste contexto, Canário (2011) afirma que a partir do final da Segunda Guerra mundial (1 de setembro de 1939 a 2 de setembro de 1945), observou-se um maior interesse, principalmente do lado dos organismos internacionais, pela disseminação da educação de jovens e adultos, que passou a ter uma dimensão planetária, deixando de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais.

Dentre os organismos internacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) teve um papel fundamental na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, uma vez que ela passou a estimular a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos e criou um conceito de educação funcional, que propunha a necessidade de se desenvolver uma metodologia especial para educação de adultos, entendida como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do

trabalho; um processo educativo diversificado, que teve por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo [...] (MEC/INEP, 2003, p. 78).

As propostas de educação de adultos esboçadas pela UNESCO tiveram boa receptividade no Brasil, porque vinham ao encontro dos interesses das elites. A partir de 1947, houve inúmeras iniciativas governamentais para erradicação do analfabetismo, até então entendida como educação de jovens e adultos. Naquele ano, atendendo aos apelos da UNESCO, o governo de Eurico Gaspar Dutra lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A respeito das intenções da CEAA, Paiva (2012) fez a seguinte observação:

[...] a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E, devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (PAIVA *apud* CUNHA, 2012, p.179).

Além da CEAA, várias campanhas foram realizadas, porém, nenhuma delas logrou êxito. Entre essas campanhas, podemos destacar: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar, 1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, 1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos, 1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária, 1997, Governo Fernando Henrique Cardoso).

Pelo elevado número de experiências desenvolvidas, é possível perceber claramente que o problema do analfabetismo foi um nó de vários governos e cada um deles criava o seu próprio programa na tentativa de solucionar o problema. No entanto, em sua grande maioria, foram cometidos equívocos, dentre os quais estão: a baixa qualidade do ensino oferecido; a não consideração das diferentes realidades dos alunos e a aplicação escassa dos recursos financeiros para solucionar um problema tão complexo.

Das experiências que foram desenvolvidas no século passado, é importante destacar também o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire, desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart. O método freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura.

Paulo Freire defendia a tese de que, o importante do ponto de vista de uma educação libertadora e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE *apud* COSTA, 2011, p. 64).

A proposta educativa de Freire apresenta-se de forma contrária aos interesses das elites brasileiras, uma vez que a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização dos homens e isso colocava em risco a manutenção do *statusquo* da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo-político, reflexivo-libertador, acusando-o de subversivo.

Outro programa de governo relevante é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), não pelos seus resultados e tão pouco pela metodologia adotada, mas sim pelo seu impacto no imaginário da população. O objetivo do programa era fazer uma educação como adaptação aos padrões de vida modernos e preparar mão de obra para o mercado de trabalho, no intuito de acabar com os focos de conscientização política presente nos programas executados no período de 1960 a 1964.

A estrutura do MOBRAL era composta por uma central, coordenações regionais, coordenações estaduais e comissões municipais. Seguiu um modelo de gerência (pedagógica, mobilização comunitária, assuntos financeiros e atividades de apoio) e assessorias (organização e métodos, supervisão e planejamento). Os programas eram realizados através de convênios assinados entre o MOBRAL e entidades públicas e privadas.

O MOBRAL, refletindo a tendência predominante a partir de 1964, difundiu a ideologia do desenvolvimento, objetivando fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes. Para isso, incluía em seu material didático, ideias relativas à comunidade, pátria, lar, consolidação de hábitos e atitudes.

De acordo com Braga (2011), as orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências do início dos anos 60, mas eram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador.

Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar. Com a criação dessa fundação, o governo federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a ser órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias.

De acordo com Furlanetti (2012), durante a sua curta vigência (quatro anos), a Fundação Educar teve o mérito de subsidiar experiências inovadoras de educação básica de jovens e adultos, conduzida por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil, que tinham como princípios filosóficos os postulados freirianos. Em seguida, em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Os anos 1990 trouxeram uma realidade diferenciada, sendo apontados por Di Pierro (2010) como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura de redefinição do papel do Estado. Neste sentido, observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental.

A Fundação Educar foi extinta e o governo federal retirou-se oficialmente desse campo de atuação, se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso, e delegou aos parceiros locais, sem nenhuma negociação prévia, a responsabilidade por dar continuidade a esse atendimento.

O Brasil passou a vivenciar uma era de reformas que significavam, de acordo com Costa (2011), um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 88, desvencilhando o Estado dos compromissos sociais firmados e engajando-o na nova ordem capitalista mundial.

Enquanto isso, paralelamente, em nível internacional, ocorria um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela

Organização das Nações Unidas (ONU) e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, Braga (2011), referindo-se ao processo de regulação nos países da América Latina, indica que:

[...] os organismos internacionais pertencentes à ONU têm buscado exercer influência sobre os novos desenhos de regulação social desses países por meio de orientações, extraídas de estudos e pesquisas produzidos por esses mesmos organismos e por meio de outras formas de constrangimentos econômicos. Contudo, embora essas orientações sejam as mesmas para o subcontinente, resultam em diferentes processos de assimilação nos distintos países (OLIVEIRA, 2013, p.770).

A UNESCO, então, convocou o Brasil para uma discussão nacional sobre o assunto, envolvendo delegações de todo o país. Neste sentido, o Ministério de Educação (MEC) instituiu uma Comissão Nacional de EJA para incrementar essa mobilização e a recomendação dada foi que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações para o referido público.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.334/1996 - que propôs, no artigo 3º:

[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extra escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Somente citação com mais de 3 linhas devem ser colocadas nesse formato de recuo de 4cm.

Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com três artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º trataram essa educação sob o ponto de vista do Ensino Fundamental. Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção que criou possibilidades de confronto entre o universo da demanda, o volume e a qualidade da oferta.

Esta modalidade foi tratada como um instrumento capaz de auxiliar na tarefa vital de eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa, que simbolizou uma possibilidade real de reparação das dívidas sociais, estendendo a todos os interessados o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, dentro ou fora das instituições de ensino.

A Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso I, garante o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a educação de jovens e adultos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tinham uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular. É por isso, que a educação de jovens e adultos é também compreendida como educação contínua e permanente.

Um avanço para a EJA foi a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em 1999, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação que supera a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou apto apenas para as tarefas desqualificadas no mundo do trabalho. Elas passam a valorizar as especificidades de tempos e espaço para seus educandos, tratamento presencial dos conteúdos curriculares, o respeito à faixa etária bem como, a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos para a modalidade de ensino (Brasil, 2000).

Um dos projetos de alfabetização que se destacaram no âmbito educacional foi o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, que surgiu como uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso, ligado ao MEC, recebendo o nome de Comunidade Solidária. O projeto visava dar assistência às regiões de carência socioeconômica. Propunha a ativa participação da sociedade, que é um elo essencial para o combate ao analfabetismo.

Em janeiro de 2003, o MEC estabeleceu a criação de uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e para alcançar essa meta surge o programa Brasil Alfabetizado. O referido programa constituiu-se como uma política pública, por seu caráter contínuo, voltado não apenas para ensinar o Português e a Matemática ao jovem e adulto, mas evidenciar uma atenção à continuidade dos estudos após alfabetizados.

Favorável também à Educação de Jovens e Adultos foi a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Mesmo com os avanços no sentido de reconhecer a EJA como uma modalidade específica da educação básica, ainda trouxe limites ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse quadro e de acordo com o artigo 5º da Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceu as diretrizes curriculares

nacionais para a educação de jovens e adultos, a oferta desta modalidade de ensino deve considerar:

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação.

II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 01/MEC/CNE, 2000, p.3).

A educação de jovens e adultos passou a ser oferecida em cursos presenciais, semipresenciais e não presenciais (à distância), além da oferta de exames supletivos. A estrutura do ensino presencial, semipresencial e não presencial pode variar de acordo com as opções de cada sistema de ensino. Tanto a estrutura e a duração dos cursos de educação de jovens e adultos como dos exames supletivos devem ser definidas pelos próprios sistemas de ensino, respeitadas as normas da legislação educacional.

O ensino presencial pode ser oferecido anualmente, correspondendo à duração do ensino regular, embora com enfoque e metodologias diferenciadas. Pode também ser oferecido semestralmente, ou seja, cada semestre na educação de jovens e adultos corresponderia a um ano do ensino regular. Qualquer que seja a forma dos cursos presenciais de educação de jovens e adultos, os alunos são avaliados no processo.

Os cursos não presenciais podem ser oferecidos sob as mais variadas formas, inclusive mediante estudos modulares, e avaliados em exames supletivos. Os cursos semipresenciais são de frequência não obrigatória e, também, são avaliados em exames supletivos.

A Resolução n.º 1/2000, do CNE, art. 10, definiu que,

[...] no caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o

princípio do regime de colaboração (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 01/MEC/CNE, 2000, p.5).

Segundo o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do CNE, a educação de jovens e adultos passou a ter três funções: reparadora, equalizadora, qualificadora.

A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano quanto ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação.

A função qualificadora cuja função é permanente e, mais que uma função, o próprio sentido da educação de jovens e adultos. Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

De acordo com as recomendações internacionais - Conferência Internacional de Educação de Adultos, CONFINTEA -, a educação de jovens e adultos deve ter como princípios:

- I- Sua inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da qualidade de sua atuação.
- II- Currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes.
- III- A educação de jovens e adultos deve abordar conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade.
- IV- As modernas tecnologias de comunicação existentes devem ser colocadas à disposição da melhoria da atuação dos educadores.
- V- A articulação da educação de jovens e adultos à formação profissional, no atual estágio de desenvolvimento da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho, não pode ser vista de forma instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões.
- VI- O respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana (CONFINTEA *apud* COSTA, 2011, p.73).

A base teórica que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem das práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos pressupõe um modelo de ensino por resolução de problemas; o uso de diferentes estratégias metodológicas para a aprendizagem de diferentes conteúdos; a aprendizagem significativa que deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos; a interação entre os pares e com parceiros mais experientes.

A partir das diretrizes e orientações metodológicas apresentadas, a educação de jovens e adultos deve atender aos preceitos curriculares referentes a cada nível de ensino ao qual está associada (Ensino Fundamental e Ensino Médio), tanto em termos de elaboração dos cursos presenciais como semipresenciais e não presenciais.

Mediante as características acima, evidenciadas nas diretrizes do Ministério da Educação, o trabalho pedagógico de contextualizar os conhecimentos oriundos dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio para a educação de jovens e adultos, segundo as características, necessidades e interesses de classe dos alunos, deve considerar:

a) O mundo do trabalho: tendo em vista que a complementação dos estudos é parte de um projeto amplo de cidadania que proporcione novas possibilidades de inserção profissional. O trato com os conteúdos referentes às disciplinas que compõe o currículo dos cursos de EJA deve levar o aluno a refletir sobre o mundo do trabalho, seus processos e produtos.

b) A distinção das faixas etárias: apesar de comumente compartilharem situações de falta de oportunidade, as expectativas e as habilidades desenvolvidas dos jovens não são coincidentes as dos adultos.

c) O impacto dos meios de comunicação: buscando a reflexão dos alunos de como os meios de comunicação em massa, interferem e determinam situações e comportamentos sociais.

d) A procedência migratória e as manifestações culturais regionais: que na verdade é exatamente reconhecer os conhecimentos de vida de cada um, a integração entre diferentes culturas, a troca de experiências englobadas dentro de uma macro cultura brasileira.

Ademais, a partir do exposto nesta seção, contextualizar historicamente a EJA no Brasil, no Maranhão e em São José de Ribamar não é tarefa simples. Temos consciência desta limitação. Porém, nosso foco é compreender como a coordenação pedagógica tem se inserido nesse processo de desenvolvimento da EJA, de orientação didático-metodológica junto aos professores de Língua Portuguesa, no período de 2014 e 2015, na perspectiva da garantia da oferta de um ensino público de qualidade direcionado para as demandas dos discentes e dos

docentes; como também, de atendimento às prerrogativas legais e aos objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na referida modalidade. Desafio que desenvolveremos no próximo capítulo.

30 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS DIMENSÕES PARA O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA

Para o ensino de Língua Portuguesa na EJA existe a necessidade de formação sobre os saberes produzidos e a metodologias utilizadas para essa produção, a fim de proporcionar adaptação às condições que estudos linguísticos contemporâneos recomendam: ensinar o aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diferentes situações comunicativas.

Portanto, é necessário reconhecer que sozinho, o professor, encontrará maiores dificuldades nessa operacionalização, cabendo neste ponto, a inserção da coordenação pedagógica para contribuir com esse trabalho no que refere ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, no sentido de diagnosticar a real situação de aprendizagem dos educandos, promovendo momentos de orientação no planejamento do professor de forma diferenciada para atender as necessidades dos alunos, realizar ações junto aos professores visando à melhoria do aspecto didático-metodológico das aulas de Língua Portuguesa de forma que os alunos participem com assiduidade delas.

A EJA requisita dos profissionais que nela atuam a melhoria dos índices de qualidade dos conteúdos ministrados em sala de aula e o atendimento das orientações existentes nas propostas curriculares mesmo estando estes sujeitos inseridos em diferentes contextos.

Baseando neste pressuposto é que nas próximas seções analisaremos alguns elementos, de caráter histórico e conceitual, que direcionaram o ensino da língua portuguesa no Brasil, trazendo também a especificidade deste na EJA. Juntamente com as dimensões do profissional da coordenação pedagógica quanto ao acompanhamento de professores da língua portuguesa no âmbito escolar.

3.1 Elementos históricos e concepções da constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Para que a Língua Portuguesa se tornasse objeto de ensino no currículo escolar brasileiro, um longo percurso foi necessário. Apenas nas últimas décadas do século XIX, ela foi incluída no respectivo currículo. Essa constituição foi influenciada, a todo instante pelos

propósitos políticos, sociais e econômicos, bem como pela concepção de linguagem que se aderira à época.

Ao longo dos tempos, a língua materna passou por diversas variações. Segundo Aoki (2013), até meados dos anos 1960, a linguagem era considerada um sistema. Dos anos 1960 aos 1980, predomina a definição de instrumento de comunicação. Mais tarde, na contemporaneidade, a concepção vigente é de que a linguagem é dialógica, isto é, deve ser considerada como enunciação, discurso e interação. “Essas concepções de linguagem têm influenciado significativamente a concepção de ensino e as práticas escolares” (AOKI, 2013, p. 303).

Durante o Brasil colonial, Cunha (2011) afirma que o ensino ministrado pelos jesuítas privilegiava a Gramática Latina. Isso era necessário àqueles que desejavam ir para a academia, seguir os estudos na Europa. Nesse contexto a Língua Portuguesa era utilizada apenas como um instrumento para alfabetização e não fazia parte do componente curricular. “Na época, o latim, fundamentava as práticas escolares a partir de estudos de gramática e retórica, bem como o estudo de autores latinos e dos escritos de Aristóteles” (CUNHA, 2011, p.3).

Apesar de gramáticas e dicionários terem sido produzidos até o século XVII, a Língua Portuguesa ainda não se constituía em uma área de conhecimento capaz de gerar uma disciplina curricular. No entanto, o desenvolvimento do sistema jesuítico em mão dupla: propôs uma pedagogia que visava à expansão do catolicismo por meio da catequização do indígena e, ao mesmo tempo, a instalação de um sistema que pretendia formar as elites subordinadas à metrópole.

Com isso, de acordo com Aoki (2013), pela primeira vez, faz-se a distinção entre a língua como meio de comunicação (o tupi) e a língua como aquisição de conhecimentos (Língua Portuguesa). Essas considerações são significativas porque direcionam o objetivo do ensino na época, o de apreender a Língua Portuguesa com o intuito de acesso à cultura européia.

Foi com a reforma pombalina que, em 1759, que o referido componente curricular se tornou obrigatório no Brasil. Para Cunha (2011), a intenção de tornar obrigatório o uso do idioma no país só se dava a fim de garantir o poder sobre as colônias. Por isso, durante anos o ensino da língua portuguesa teve caráter instrumental.

Os estudos de gramática e retórica propostos pela reforma prevaleceram até meados do século XIX. Somente nas quatro primeiras décadas do século XX, com o desuso significativo do latim, a gramática do português passou a ser ensinada com autonomia.

Aoki (2013) afirma que com isso, as gramáticas da época apresentavam uma concepção de linguagem como sistema, visto que os materiais publicados traziam um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade linguística. “O ensino gramatical entra em evidência nas escolas, que tinham como objetivo disseminar a língua padrão culta. A língua da elite burguesa acaba sendo legítima e passa a ser vista como variedade culta” (AOKI, 2013, p.304).

Essa concepção de linguagem como sistema vigorou até meados dos anos 1960, quando a Teoria da Comunicação foi entrando nos currículos brasileiros, considerando a prática linguística como comunicação e entendendo a língua como um código e meio de comunicação do qual os falantes devem se apropriar para transmitir informações com eficácia.

Segundo Cunha (2011), a mudança de concepção se deve também às transformações ocorridas no contexto escolar, devido à massificação do acesso à escola por volta dos anos 1950, provocada pelo ingresso da população que não tinha domínio da norma padrão culta e que se expressava por diferentes variedades, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa precisasse se tornar objeto de reflexão.

Com isso, não se tratou mais de promover o conhecimento do sistema linguístico, o saber a respeito da língua, mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens o uso instrumental e comunicativo da língua. A escola abriu-se para a pluralidade de linguagens e culturas.

Em razão dessa progressiva transformação cultural e social e das possibilidades de acesso escolar, os conteúdos de Língua Portuguesa foram sofrendo alterações. Somente neste início de década de 2010, por exemplo, foi que os conteúdos de gramática e o texto foram se tornando conteúdos articulados.

O objetivo do ensino da língua naquele período estava voltado para o conhecimento e reconhecimento da norma culta, e isso se dava por meio do ensino de gramática e da leitura de textos literários. Até então, eles constituíam dois materiais independentes. Assim, progressivamente, dá-se a fusão entre a gramática normativa e a coletânea de textos (AOKI, 2013, p. 304).

Entre as décadas de 1960 e 1970, época de intervenção da ditadura militar, algumas mudanças teriam sido realizadas em relação ao ensino, de modo a obter caráter pragmático e utilitarista. Nesse novo panorama teórico, o aluno deixou de ser visto como emissor-receptor de códigos verbais para ter aos mais diversos códigos que permeiam a comunicação.

Nesse período observou-se a redução dos exercícios gramaticais em livros didáticos devido à nova concepção de didática que se instaurava, o que fez surgir a polêmica que se estende até os dias atuais, sobre o fato de ensinar ou não gramática ao aluno. Esse contexto permitiu ainda um olhar mais amplo para a leitura, que não tinha mais como foco a mera recepção de textos verbais. Pelo contrário, entra em cena a escolha de textos verbais, não-verbais e não apenas literários, aqueles que estariam mais ligados às práticas sociais dos sujeitos (CUNHA, 2011, p. 4).

Nessa fase, para Soares (2010), muitas mudanças políticas ocorreram e o país ultrapassou os tempos de ditadura e novos rumos à disciplina de língua portuguesa se impuseram.

A concepção de língua e de ensino já não encontrava alicerce no contexto político, nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, e a obrigatoriedade da prova de redação nos concursos vestibulares além de não “corrigir todo o problema” põe em evidência “que o conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada”, nem a “onda da criatividade” deflagrada a partir da influência dos meios de comunicação pôde garanti-la. Surge, assim, na década de 1980, a partir de inúmeras críticas e reflexões, um novo perfil de professor e de ensino de língua materna (SOARES, 2010, p. 58).

Os anos de 1980 representou um marco decisivo no ensino de Língua Portuguesa, pois não somente o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses. É nessa década que a Linguística chega à escola desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna.

Instaurou-se, na concepção de Soares (2010), uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização, sendo resultado de uma nova concepção de gramática, de seu papel e função no ensino de português.

[...] Interação é a palavra chave da época. O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 2010, p. 59).

A precariedade do nível de ensino ainda é flagrante e faz emergir alterações no plano de ensino, necessidade já deflagrada nos anos de 1970, quando o "bombardeio" de propostas tecnicistas bloqueou a capacidade criativa dos estudantes e infiltrou uma pedagogia reprodutiva e mecanicista no ensino de Língua Portuguesa.

Nos meados dos anos de 1990, uma nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais se efetiva, a Lei 9394/1996, surgindo uma proposta de parâmetros curriculares nacionais que trouxeram diferentes diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa. Este ensino é visto como um meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna.

Uma nova concepção de língua e linguagem se instaurou, não mais a língua como expressão do pensamento, nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Tais concepções se desenvolveram ao longo dos anos 2000, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de Língua Portuguesa, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. E apesar de inúmeras alterações didático-metodológicas ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela.

[...] o aprendizado efetivo da escrita (e aqui eu acrescentaria: e da leitura) não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico e, a inserção do sujeito no mundo, inegavelmente, ocorre por meio da leitura deste mundo (SOARES, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, corrobora a posição de Antunes (2011, p. 32) de que:

[...] a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação. É, pois, sempre espaço de interlocução, múltiplas situações e de contato com a pluralidade de discursos verbais e não-verbais. Não lemos apenas livros, mas tudo o que nos cerca. Ensinar Língua Portuguesa, nessa dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro.

Nesse sentido, o que não pode ser mais aceitável no ensino de língua materna é o pressuposto da existência de uma língua pronta e acabada, mas sim, de uma língua que é (co) produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução a partir de contextos específicos. Diante disso, nos cabe nesta pesquisa a especificidade da discussão desse ensino na Educação de Jovens e Adultos, o que será abordado na subseção a seguir.

3.1.1. Especificidades do ensino da Língua Portuguesa na EJA.

A instituição escolar, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais do dia-a-dia da comunidade em que está inserida. O ensino da língua materna não poderá simplesmente fazer de conta que não existe uma linguagem-dialeto desenvolvida na realidade social em que a escola está inserida.

Para Cagliari (2010), a escola não tem utilizado, na maioria dos casos, o conhecimento que o sujeito tem de sua fala e da fala de seus colegas, para a partir disso, ensinar o que se deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala completamente estranha aos educandos. Por conta disso, o conhecimento desenvolvido passa a ser desprestigiado pelo aluno, já que o interesse individual marca o início da aprendizagem significativa, sendo um processo, de construção de conhecimento que propicia uma autorrealização pessoal do educando, um desenvolvimento mais intenso e com significados reais para vida escolar dos educandos.

Segundo Matta (2011), o ensinar da língua materna na EJA não pode ter outro objetivo senão de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. O ensino da Língua Portuguesa deverá levar em consideração os aspectos sociais e multiculturais que influenciam a linguagem, pois a partir do momento que a escola não considera essas relações estará apenas afirmando expressamente o modo formal e material dos conteúdos, que está materializado dentro da sociedade em geral.

É obvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder público das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores de autoridade de vincular a língua à variedade que empregam (MATTA, 2011, p.33).

Dessa forma, percebe-se que a relação entre o que ensinar e como ensinar pode representar o controle de estruturas sociais padronizadas, já que os detentores da autoridade são responsáveis parcialmente pela reprodução do conhecimento. A língua em sua essência deverá, antes de qualquer produção, ser relacionada com a linguagem social a que se destina e aos valores multiculturais que representa, especialmente, a linguagem dos educandos, e não somente propiciar um ensino de linguagem culta, que poucos poderão alcançar numa mesma progressão de aquisição de conhecimento.

Assim, apresentar o ensino puro de forma institucionalizada e descontextualizada na EJA, sem se preocupar com o processo de transformação social que a linguagem possibilita aos alunos, poderá ser uma mera reprodução de conceitos e valores sociais, para aqueles que detêm o poder de opinar e indicar, o que deverá ser aprendido dentro do ambiente interno da instituição escolar.

O professor e educador, por muitas vezes sente a incapacidade de desenvolver uma prática docente eficiente que alcance todos educandos de forma concreta, mais especificamente, no ensino da Língua Portuguesa. Isso leva à busca de uma compreensão do por que do ensino de norma culta da língua pátria, para aqueles que nem se quer dominam a habilidade da leitura no cotidiano escolar. Como salienta Cagliari (2010, p. 36):

O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a Língua Portuguesa. Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser errado! ... Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência da escola. [...].

A influência do currículo permeia o exercício da prática docente, já que o professor que tem uma má formação, que não domina a disciplina que leciona, acaba prejudicando o processo de conhecimento dos discentes, e, em decorrência dessa incompetência, torna-se mais fácil a seleção de conteúdos que venham positivar o currículo em seu planejamento.

O professor além de ser mais um instrumento que simboliza as relações sociais e multiculturais vigentes, poderá ser também um agente de transformação desde que considere estas relações apresentadas ao redor da escola em sua atividade docente a partir da execução de um currículo especial que atenda as especificidades da EJA.

Como ilustra Freire (1997, p. 98):

[...] Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Nesse sentido, na prática docente em sala de aulas da EJA pode-se afirmar que o trabalho com textos constitui-se em uma necessidade, por entendê-lo como ponto de partida e ao mesmo tempo como resultado das diversas interações e situações comunicativas existentes. Beaugrande *apud* Koch (2011, p.87) afirma que o texto é “lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, um evento em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, por meio dos quais relações de sentido se estabelecem”.

Desta forma, o professor precisa conhecer os elementos que fundamentam os textos para proporcionar de forma consciente o trabalho com estes em sala de aula de maneira não intuitiva e não mecânica. Para o ensino de Língua Portuguesa na EJA isso é fundamental, gerar sentidos e agregar significados a partir de um contexto específico, pois uma simples atividade de leitura pode significar uma representação de um sistema social ideologicamente organizado ou significar aquisição de conhecimento para uma formação crítica, reflexiva e multicultural, fazendo com que a aprendizagem se torne uma ferramenta tecnicista do conhecimento ou um instrumento de transformação social, respectivamente.

Tomar o texto como ponto central para o ensino da Língua Portuguesa é dar ênfase durante as aulas de Língua Portuguesa, às aulas de leitura e produção textual, segundo Koch (2003, p. 02) devem:

[...] levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas mais diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. Somente citação com mais de 3 linhas devem ser colocadas nesse formato de recuo de 4cm.

O trabalho com textos em sala de aula reporta-se ao desenvolvimento da competência textual dos alunos para proporcioná-los autonomia nas variadas situações comunicativas. Significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

Isto significa inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não como um fim em si mesmo, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição – e que, portanto, é preciso conhecer, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido (KOCH, 2003, p.2).

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa na EJA é um desafio. Como particularidades no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA destaca-se um aspecto fundamental o que se refere ao modo como os educadores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Para isso, o trabalho com textos facilita a aquisição dos conteúdos, pois aparece como um plano de fundo, fazendo com que cada indivíduo construa suas interações e conhecimentos de acordo com os pré-requisitos que possui.

Atualmente, evidenciam-se práticas organizadas nas salas de aula da EJA, muito parecidas com as previstas para o ensino regular, na qual temos um conteúdo programático previsto e em que todos os alunos devem apreendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens, os mesmos conteúdos internalizados e os mesmos saberes a serem apreendidos. Nessa concepção, os modos de organização pedagógica não preveem tanto o respeito às diferenças em termos de apropriação do conhecimento.

Uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge é a necessidade de flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem e com essas diferenças multiculturais e de apropriação do conhecimento, destacando-se a ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem, tendo o texto como objeto central do ensino e mecanismo de contextualização. Esse movimento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas o que não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas.

Portanto, não há como os jovens e os adultos, sem as oportunidades de escolarização no período de idade regular, serem subordinados ou controlados pelos mesmos processos formais de ensino-aprendizagem. Isso não presume, evidentemente, ausência total de planejamento ou falta de critérios e objetivos. Apenas deve-se ter em mente a concepção real de um projeto educacional para a EJA em que as formulações e as aplicações se ajustem aos anseios pessoais e profissionais da clientela a que se dirigem.

Sendo assim, ao ensino de Língua Portuguesa delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã, porque ela se expressa e adquire não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo e dos processos de interação entre os sujeitos mediatizados pela produção constante de textos, sejam eles orais ou escritos.

Com isso, para se alcançar tal resultado, parte-se de um novo pressuposto: não mais a língua como sistema linguístico fechado, mas o texto como unidade básica de ensino. Não concebido de modo uniforme, mas considerando a diversidade de textos e de gêneros. Além disso, dominar o código linguístico é fundamental em qualquer modalidade de ensino, mas compreendê-lo dotando-o de sentido para tornar aquela aprendizagem significativa, se torna mais especial na EJA, tendo em vista que o público que atende que necessita de estímulos diários para permanência no sistema escolar.

Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diferentes situações comunicativas. Chega-se aos resultados pela prática constante de leitura e de produção de textos, apelando-se à atividade metalinguística ou à gramatical quando for preciso ampliar (e/ou aperfeiçoar) o repertório comunicativo do aluno por meio dos textos.

Pereira (2011, p.123) afirma que:

[...] não há ruptura com o ensino tradicional de Língua Portuguesa nem rejeição a seus pressupostos, apenas se pretende adaptá-los às condições que a contemporaneidade dos estudos linguísticos recomenda e, principalmente, levar em conta os alunos a que se destinam.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe nenhum tipo de exclusão, abraçando-se o ensino da língua a partir de textos como um comprometimento humano e social bastante claro, pelo fato de atribuir sentidos próprios aos conhecimentos construídos. Nesta relação, os usuários da Língua Portuguesa podem e precisam usufruí-la plenamente, valorizando a consciência reflexiva diante de todo material linguístico.

Para Oliveira e Paiva (2012), a perspectiva político-cultural dos anos de 1960, conduzida pela experiência de Paulo Freire, não se pode afastar de qualquer projeto que se volte para a EJA, reforçando a necessidade do educador saber que há um papel fortemente marcado, o de dar instrumentos aos jovens e adultos para participarem da rede de

comunicação da sociedade por meio da leitura e da escrita, em que cada um diga a sua palavra e seja autor do seu texto.

A importância de entender a língua como um processo de interação entre os indivíduos é repetidamente apresentada nas pesquisas de diversos autores. Por consequência, o ensino da leitura e produção textual vem, obviamente, numa perspectiva interacionista, motivada, crítica, usada para a reconstrução e sentido do texto, com arcabouço diversificado e aspectos explícitos e implícitos a serem desvendados por aqueles que dele se utilizam.

No documento das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, Travaglia (2008, p. 56) afirma que “o ensino de Língua Portuguesa seguiu e segue em alguns contextos, uma concepção de linguagem que não tem privilegiado, no processo de aquisição e no aprimoramento, a história, o sujeito e o contexto”, pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional. Esse é o cuidado que se deve ter no ensino desse componente na EJA, tendo em vista que essa tendência ainda encontra-se muito presente para o ensino da língua.

[...] não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas sim, que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem. Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática. [...] Significa sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio dos textos (KOCH, 2014, p. 174).

Pensar sobre uma disciplina não se reduz apenas em determinar formas, conteúdos, métodos, ou materiais a serem utilizados em sala de aula, mas pressupõe um (re) pensar sobre a concepção adotada no processo de ensino-aprendizagem, e o modo como os professores e alunos usam o material didático de apoio e se este material supre as necessidades dos educandos, tendo em vista a defasagem de aprendizagem de leitura e escrita que os mesmos apresentam e, a partir de mais estes referenciais, tentar encontrar novos mecanismos para uma boa aula de português.

O professor deve instigar seus alunos a transformarem-se em falantes da nossa língua, produzir textos próprios, acionar o senso crítico da turma, deve saber filtrar o que é útil e significativo no trabalho com textos em sala de aula.

Antunes (2011, p.35) aponta que:

[...] é responsabilidade do professor, denunciar as afirmações preconceituosas nas expressões linguísticas e nos textos, assim poderão

produzir seu próprio conhecimento de gramática, de forma a orientar pesquisas significativas do que poderia ser uma boa aula de português.

Portanto, para ensinar Língua Portuguesa na EJA é preciso considerar as especificidades dessa modalidade de ensino. Como vive-se em uma sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção e participação social, cabe à escola propiciar ao aluno o convívio com os textos, para ampliar seu universo de referências, para que ele se familiarize com os diferentes usos da linguagem.

Além disso, cabe ao professor proporcionar situações de aprendizagem que valorizem os conhecimentos dos alunos e permitam o desenvolvimento do educando com situações propícias às atividades reflexivas a fim de se alcançar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas às práticas de leitura e de escrita e às situações de uso de fala pública e daquela orientada pela escrita.

Diante disso, algumas dimensões da atuação da coordenação pedagógica são chamadas à tona quanto ao processo de acompanhamento e orientação dos docentes a fim de que possam auxiliá-los no cumprimento das responsabilidades e objetivos postos pelos componentes curriculares que ministram em prol do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Diante disso, serão apresentadas considerações acerca da temática na próxima seção.

3.2 As dimensões da atuação da coordenação pedagógica no trabalho com professores.

O trabalho do coordenador pedagógico ainda que tenha várias especificidades, suas atribuições fazem parte do todo na gestão escolar, ou seja, do coletivo escolar. Assim, o trabalho do coordenador pedagógico numa perspectiva de gestão democrática e participativa da escola tem relação direta com o trabalho dos gestores, professores, alunos e pais dos alunos.

Uma vez que o coordenador pedagógico tem a função precípua de articulação entre todos os atores que compõem a escola, cabe o entendimento de que ele atua em um espaço de mediação e de interação entre os envolvidos, requisitando especificidades para sua atuação para com cada um dos profissionais que se relaciona, no caso desse estudo, aborda-se o trabalho com professores quanto às orientações didático-metodológicas necessárias para o desenvolvimento e aprimoramento de cada componente curricular.

Dando ênfase à relevância do trabalho do coordenador pedagógico para o âmbito das interfaces da ação pedagógica e formativa no trabalho com os docentes da língua portuguesa, apontaremos na próxima subseção, algumas dimensões importantes no trabalho do coordenador pedagógico no intuito de refletir sobre a prática didático-metodológica destes professores.

3.2.1 A Dimensão pedagógica

A coordenação pedagógica, pelo espaço que ocupa, estará sempre entre o fazer da sala de aula e o espaço institucional. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer seu ambiente de atuação, tendo clareza de sua função no espaço que ocupa. O conhecimento é algo fundamental para o exercício profissional do coordenador pedagógico, o qual precisa saber o quê, o porquê, o para quê e o como fazer seu trabalho.

Esse conhecimento é importante, também, porque existem diferentes visões sobre educação, gestão, ensino, aprendizagem, avaliação, etc. Assim, sem cair nos extremos, precisa conhecer as novas contribuições teóricas, confrontando seu pensamento com o pensamento do outro, principalmente quando se tratar da esfera pedagógica, preocupação fundante da escola, já que a principal função desta é ensinar.

A função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso. Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções articuladora, transformadora e formadora do papel desse profissional no ambiente escolar.

Ser um articulador implica à coordenação pedagógica estruturar um ambiente colaborativo, pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica. Assim, a ação educativa precisa ser planejada, articulada com os participantes da unidade escolar, sendo este profissional um dos elementos de ligação fundamental, por meio de estratégias interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.

[...] Nenhum educador vai conseguir dar conta de suas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário.

Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um, articulada, neste caso, pelo coordenador pedagógico.

Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 26).

Como um dos agentes de transformação da prática pedagógica, o coordenador pedagógico precisa estar aberto a transformar-se continuamente, reconhecendo a sua própria necessidade de formação. Transformação é aqui entendida como atitude de abertura para a mudança, para novas aprendizagens.

Portanto, para ser um agente transformador, a coordenação pedagógica deve ter, em primeira instância, disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Por outro lado, para que ocorram de modo significativo é preciso que, pelo menos, parte dos sujeitos da comunidade educativa esteja envolvida nestes processos de transformação. Isso requer acolhimento e respeito às diferenças, aos saberes, crenças e práticas dos professores para articular espaços de reflexão que possam mobilizar as mudanças.

Segundo Orsolon (2001, p. 14), o coordenador pode ser:

[...] um agente de mudança das práticas dos professores mediante articulações externas que realiza entre esses, num movimento de interações permeadas por valores, convicções e atitudes; e por meio de articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Já a responsabilidade formadora da coordenação pedagógica pauta-se na formação contínua dos professores, e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica. Com isso, essa função relaciona-se à formação dos professores em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área ou

segmento. Diante da complexidade dessa temática, esta será explicitada no item a seguir deste trabalho.

Desta forma, a coordenação pedagógica deve identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Esse profissional deve ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Faz-se necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, devendo estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe.

Com isso, dentre as diversas atribuições da coordenação pedagógica o ato de acompanhar o trabalho docente, constitui-se em umas das principais, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. O relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator de suma importância para uma gestão participativa, mas para que isso aconteça são necessárias estratégias bem formuladas, para que não perca seu foco no decorrer do caminho.

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta, valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem (ORSOLON, 2001, p. 16).

O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional. Adotando a definição de Domingues (2014, p. 44), a coordenação pedagógica está sendo entendida neste texto como “um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos”.

Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe também à coordenação pedagógica perceber as dificuldades e necessidades da equipe de docentes, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, permitindo que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

Nesse sentido, percebe-se que o exercício profissional da coordenação pedagógica é complexo e implica em preparo profissional sólido que lhe possibilite uma práxis política,

pedagógica e organizacional, comprometida com a construção de um espaço educacional de qualidade. E isto, apesar dos entraves do cotidiano, é possível, viável, desejável e urgente.

Só há melhoria no processo ensino-aprendizagem se houver reflexão sobre a ação docente, descartando equívocos da prática educativa e traçando metas e ações que desencadeiem intervenções individuais e coletivas, que atendam as necessidades dos alunos naquele determinado período educacional.

Neste sentido, dentre as atividades relacionadas à função pedagógica da coordenação pedagógica ganha destaque a que trata do acompanhamento do planejamento escolar, tanto dos professores no que se refere às atividades de cada componente curricular, quanto das demais ações pedagógicas que serão desenvolvidas no âmbito escolar, isso na medida em que, é reconhecido como principal responsável em articular o trabalho pedagógico voltado a questões organizacionais e curriculares.

Entretanto, é necessária a existência de certo equilíbrio entre as relações existentes no ambiente escolar, de forma que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem deve ser desmistificada e redimensionada a todos os envolvidos e pertencentes deste meio e aos pressupostos relativos ao ensino de cada um dos componentes curriculares.

Pensando nessas e outras questões, é que todo coordenador deve priorizar em seu trabalho diário sempre questões pedagógicas, para que sua figura seja valorizada e reconhecida por toda a comunidade escolar da qual faz parte, buscando evidenciar a qualidade de um trabalho coletivo real dinâmico.

Neste trabalho complexo, de reflexão e de organização coletiva, exige-se da coordenação pedagógica comprometimento de realizar um trabalho basicamente interativo. Portanto, articular sua prática e priorizar questões como planejamento, avaliação, elaboração do projeto político pedagógico, entre outros, tornam-se essenciais e constitutivos a uma prática sistematizada.

A coordenação pedagógica necessita de organização e planejamento quanto à condução de seu trabalho, definindo as questões prioritárias à sua intervenção frente aos docentes, refletindo sobre as ações que podem ser tomadas para que as mudanças possam ocorrer, e estabelecendo organização para o desenvolvimento das mesmas.

É também, portanto, demanda direcionada à coordenação pedagógica, a supervisão do cumprimento das ações elencadas dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) por parte dos docentes, bem como sua contínua preocupação quanto à própria formação e dos demais.

Porém, acima de tudo, a coordenação pedagógica deve colaborar como mediação capaz de tornar mais curto o caminho entre as intenções colocadas no PPP e os fins

educacionais a serem atingidos, e isto só é possível através do acompanhamento participativo e sensível às demandas educacionais presentes no cotidiano dos profissionais.

Para isso, é necessário comprometer-se com sua própria formação e com a formação dos demais profissionais, acompanhar os professores em suas atividades, analisar processos de planejamento e avaliação, promover espaços para pensar e debater os processos educativos entre outros são atribuições intrínsecas ao papel do coordenador comprometido com seu grupo.

Essa talvez seja uma das principais atribuições do coordenador, ou seja, constantemente possibilitar momentos de reflexão sobre a ação educativa com base no acompanhamento da prática docente, no intuito de convidar os demais profissionais a repensarem suas estratégias de trabalho.

Enfatiza-se que essa atribuição do coordenador pedagógico traz consigo outra demanda ao trabalho, que é a dimensão formativa nesse fazer profissional, que será analisada na próxima subseção, voltada para a ressignificação de práticas e fazeres de forma consciente e fundamentada em prol da realização de ações educativas que priorizem o processo ensino-aprendizagem de forma consistente.

3.2.2 A Dimensão formativa

De acordo com Rosa (2013) a coordenação pedagógica é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional.

[...] o coordenador deve estar em constante processo de auto-formação, juntamente com a aprendizagem e constante uso das novas tecnologias para o acompanhamento e atendimento das requisições impostas na atualidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (ROSA, 2013, p. 144).

Candau (2012) afirma que essa formação favorece a promoção de várias experiências articuladas com o cotidiano escolar em que os professores participem de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço.

No espaço das “trocas de experiências”, proporcionado pelo horário complementar, o professor percebe que os seus conhecimentos são valorizados pelos colegas fortalecendo sua identidade profissional. Portanto, o papel do coordenador é tornar o ambiente propício para que este processo aconteça na escola, de forma a que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja de conhecimento coletivo e de respaldo da prática dos professores (CANDAU, 2012, p.58).

A coordenação pedagógica, no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois, o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho.

O professor enfrenta diariamente situações que envolvem a relação entre ele, seus alunos, o conhecimento e as demandas postas por cada componente curricular. Além dos problemas que surgem no cotidiano escolar que necessitam de solução imediata.

Schon (2000, p. 129) afirma que:

[...] no coletivo, os professores podem enfrentar esses problemas de uma forma mais reflexiva através do diálogo com seus pares, propondo soluções através da mediação do coordenador pedagógico no processo de sistematização e registro dos debates existentes entre os professores na busca destas soluções.

Neste sentido, Libâneo (2003, p.229) cita algumas tarefas que o coordenador deve desenvolver para a efetivação da formação docente em serviço, tais como:

[...] prestar assistência pedagógico-didática aos professores, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar o projeto pedagógico como referência de formação continuada, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos.

Portanto, o coordenador pedagógico exerce um papel estratégico no processo de formação continuada dos professores, como mediador das relações entre eles, verificando suas necessidades e procurando caminhos para a satisfação destas, propiciando que haja um espaço de troca e construção de saberes entre os docentes. Para Candau (2012, p.55), “o *lócus* da

formação a ser privilegiado é a própria escola estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta”.

Diante dessa função mediadora, articuladora, catalisadora, a coordenação pedagógica possibilita a construção de sentidos voltados para as diversas situações educativas.

Em sua ação formadora docente, demonstra a sua personalidade, expõe suas ideias, saberes, leituras e conhecimentos no decorrer das atividades desenvolvidas nos encontros de horário complementar. O coordenador pedagógico é um “artesão” reconstruindo permanentemente seus saberes, nas relações travadas entre os demais membros da comunidade escolar (CHARLOT, 2013, p. 22).

Domingues (2014) afirma que autores como Garrido (2007), Fusari (1997, 2007), Chistov (2005), Libâneo (2003) têm apontado que a coordenação da formação contínua em serviço como um dos aspectos fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico. Ressalta também a natureza complexa desse tipo de intervenção no espaço escolar em que as concepções de educação são diversas.

Nesse sentido,

[..] o trabalho ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios, ao se somarem esforços na construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas em que sejam consideradas alternativas que se mostrem adequadas aos desafios enfrentados pelos professores (DOMINGUES, 2014, p.69).

Ressalta-se neste estudo, o cuidado com a forma como essa formação tem se desenvolvido no espaço escolar. Nesse sentido há uma preocupação se esta formação fica restrita apenas àquele território ou sob a visão exclusiva do coordenador pedagógico. Domingues (2014, p. 85) aponta que “é benéfico e relevante que os educadores (professores e o próprio coordenador) tenham suas práticas problematizadas em outros espaços”, a fim de que a troca de experiências com outros profissionais possibilite encontrar soluções pedagógicas diferentes para problemas comuns no âmbito da escola.

As políticas educacionais apresentam a escola como *lócus* da formação docente, porém essa questão apresenta duas vertentes que devem ser observadas. A primeira refere-se ao fato das políticas públicas definirem esse modelo de formação como aquele capaz de promover o desenvolvimento profissional docente e a segunda, entender este modelo como

um mecanismo de economia de gastos decorrentes da formação continuada que deveria ocorrer fora do âmbito da escola.

Nessa perspectiva, alguns estados desenvolvem políticas de formação específicas e outros ainda estão em processo de embrionário, enquanto outros nem executam estas ações no ambiente da escola, seja porque não tem o coordenador para encaminhamento dessas ações ou pelo fato do município ou estado desenvolver as atividades formativas para além do espaço escolar.

Com isso, Domingues (2014, p.70) afirma que as políticas educacionais precisam levar em consideração que “a formação contínua na escola exige tempo para o desenvolvimento de um programa de formação e a presença de um profissional que a articule”, responsabilidade esta, direcionada ao coordenador pedagógico, pois este processo de formação envolve fatores decisivos para a construção da profissionalidade docente por meio da reflexão sobre as práticas desenvolvidas naquele contexto.

Isso reporta à questão da singularidade de cada espaço escolar, pois, nenhuma escola é igual à outra e este espaço é constituído de diferentes sujeitos, portanto, cabe a necessidade de reflexão coletiva sobre o que querem aprender para o alcance dos objetivos a que se propõem quanto ao seu fazer e desenvolvimento profissional.

Fusari *apud* Domingues (2014) acrescenta que o aprimoramento profissional dos professores é condicionado às questões subjetivas e objetivas do seu trabalho, ou seja,

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional [...]. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer (DOMINGUES, 2014, p.71).

Diante disso, a formação docente na escola, não é apenas um deslocamento do processo formativo, é antes de tudo, uma possibilidade de ação quanto ao processo de formação continuada do docente, produto de uma construção histórica e complexa da dinâmica escolar, norteadas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse processo e pelas condições objetivas oferecidas, tendo o coordenador como mediador dessas relações.

A organização da escola para o atendimento da demanda formativa pressupõe um processo de ‘autoformação’, que segundo Nóvoa (2002), refere-se,

[...] ao configurado nas trocas de experiências qualificadas, ou seja, na socialização crítica, com outros profissionais, das experiências docentes, mediadas pelo coordenador pedagógico, que assume ora o papel de formador, quando relata, ora de formando, quando na condição de ouvinte. [...] A partilha dos conhecimentos profissionais é o processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores dos saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, 2002, p.39).

Desta forma, tem-se que o processo formativo docente ancorado no espaço escolar como atribuição do coordenador pedagógico, interliga-se ao direcionamento organizacional e pedagógico dos docentes de modo a favorecer o desenvolvimento profissional e a consequente melhoria da aprendizagem dos discentes, da mesma forma que possibilita a reflexão e constituição das práticas que envolvem o fazer do coordenador pedagógico em prol da definição de sua identidade profissional ainda em construção.

Destaca-se, nesta pesquisa, que esta função dos profissionais da coordenação pedagógica é entendida como ação que se manifesta no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. Assim, o trabalho desenvolvido por esses profissionais deve estar voltado “à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Desenvolver uma atuação profissional dotada de especificidades perpassa pela compreensão de que cada unidade de ensino é única, carrega particularidades que precisam ser identificadas pelos profissionais que nela atuam. Além disso, os níveis e modalidades de ensino trazem suas singularidades e formatos de ação, o que requisita desses atores, no caso os da coordenação pedagógica, ações e demandas específicas, de acordo com a área de atuação.

[...] O coordenador pedagógico de uma escola com crianças com deficiências tem um perfil. O que atua numa escola de educação infantil tem outra. Já aquele que coordena as turmas de um componente curricular também se particulariza frente aos demais. Ele é então heterogêneo. O que mais homogeneíza este sujeito é a sua denominação de coordenador pedagógico escolar (SERPA, 2011, p. 27).

O trabalho do coordenador pedagógico deve, então, estar realinhado às ações para o enfrentamento da multiplicidade de tarefas que o cotidiano lhe demanda e no respeito às singularidades do espaço em que se insere. O foco do trabalho e da atuação do coordenador pedagógico deve então ser organizado em elementos funcionais que lhe são próprios, e com ele estabelecer limites para as urgências e as multiplicidades do cotidiano.

Diante do exposto, no próximo capítulo buscaremos compreender, a partir de uma amostragem, a prática do coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de São José de Ribamar/MA em duas escolas municipais, no período de 2014 e 2015, frente às orientações didático-metodológicas com os professores de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Prática esta que apresentou um público de natureza específica e que requisitou dos profissionais que nela se inseriram, ações orientadas a partir das demandas postas pelos quinze sujeitos atuantes, sendo eles discentes, docentes, coordenador e gestores que tornaram essa realidade presente nos espaços escolares da EJA.

4COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: as orientações didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa em duas escolas municipais de São José de Ribamar -MA

Neste capítulo, buscamos compreender, a partir da análise dos dados coletados com quinze sujeitos, a atuação da coordenação pedagógica, em duas escolas que trabalharam com a EJA na rede municipal de ensino de São José de Ribamar–MA, no período de 2014-2015, analisando as práticas das orientações didático-metodológicas na visão de dois gestores, um coordenador, dois professores de língua portuguesa e a dez discentes para o ensino de língua portuguesa na EJA. Escolheram-se apenas duas em virtude do vínculo existente do pesquisador com as demais escolas da rede e por necessidade de preservação da fidelidade dos dados coletados optou-se por essas duas instituições de ensino.

A modalidade da EJA na SEMED de São José de Ribamar funcionou no período desta pesquisa no turno noturno em nove escolas da rede, tendo turmas relativas ao I segmento (1^a/2^a séries e 3^a/4^a séries) e ao II segmento (5^a/6^a séries e 7^a/8^a séries). Cada escola apresentou em média duas turmas do II segmento, elemento relevante para a constituição da investigação, tendo em vista que nessas turmas é que se encontram definidos os professores por componente curricular, tendo os de Língua Portuguesa como sujeitos desta pesquisa.

O trabalho da coordenação pedagógica em São José de Ribamar - MA, no período desta pesquisa, apresentou uma especificidade quanto ao acompanhamento dessas escolas, pois não existiam coordenadores pedagógicos fixos em cada uma das instituições de ensino, mas sim, profissionais volantes que faziam visitas uma vez por semana em cada uma delas. No período, existiam apenas duas coordenadoras pedagógicas desempenhando essa função na EJA.

Com esta breve introdução a este capítulo, daremos sequência apresentando nas próximas seções, a caracterização das duas escolas municipais e dos sujeitos desta pesquisa, bem como as análises acerca dos dados coletados sobre o problema desta pesquisa.

4.1 Caracterização das duas escolas e dos quinze sujeitos da pesquisa.

As escolas em questão localizam-se na zona rural do município de São José de Ribamar- MA, porém possuem mais proximidade com o município de São Luís - MA, capital do estado. Além disso, ocupam uma região com concentração de baixos indicadores no que se refere à moradia, ao trabalho e à renda, ao acesso aos serviços de saúde, ao transporte, às atividades de cultura e lazer e elevados índices de tráfico e usuários de drogas. Para a caracterização das escolas, a identificação das mesmas será resguardada e como nomenclatura neste estudo se utilizará escola A e escola B, tendo a justificativa de escolha explicitada anteriormente.

Sendo assim, a escola A possui duas turmas com modalidade EJA, sendo uma de 5^a/ 6^a série e outra de 7^a/8^a, tendo 12 alunos frequentes na primeira e 17 na segunda. Essa mesma escola possui um profissional na secretaria e uma operacional que realiza o serviço de limpeza e organização do lanche. Possui uma professora de Língua Portuguesa que ministra aulas nas duas turmas, cumprindo a carga horária de 8h/a em Língua Portuguesa, complementando seus horários com outras disciplinas, no caso, Língua Inglesa, Filosofia e Ensino Religioso. Além disso, a escola possui um professor de Matemática, que também ministra Ciências e uma professora que ministra as disciplinas de História e Geografia. A gestora comparece ao turno noturno apenas duas vezes por semana, tendo em vista que não recebe gratificação para atuação no terceiro turno de funcionamento da escola.

Na escola B, têm-se três turmas em funcionamento, sendo uma turma multiseriada composta por alunos de 1^a à 4^a séries, com 18 alunos frequentes, outra turma de 5^a/6^a com 17 alunos e uma de 7^a/8^a com 22 alunos também frequentes. Trabalhando na secretaria escolar encontra-se uma professora em desvio de função, atuando em questões administrativas por estar afastada de sala de aula por problemas de saúde e duas profissionais de apoio operacional. A gestora comparece à escola da mesma forma que a gestora da escola A, pois esta situação se constitui a partir de um acordo realizado com Secretaria de Educação municipal, em virtude do não pagamento de gratificação aos gestores. O quadro docente é o

mesmo e com as mesmas divisões de carga horária entre os componentes curriculares, apenas acrescenta-se uma professora com formação em Pedagogia que atua na turma multisseriada.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, definiu-se: alunos, coordenador pedagógico, gestores e professores de Língua Portuguesa que atuaram na escola no período de 2014-2015. Diante disso, identificou-se que os alunos investigados estão na faixa etária de 18 a 53 anos, tendo como predominância o sexo feminino. Quanto à coordenadora pedagógica investigada, ela possui quatro anos de atuação no município, porém, na referida função na EJA apenas dois anos. As gestoras da escola estão na faixa etária de 35 a 45 anos, atuando nessa função em uma média de 8 a 10 anos, sendo que o trabalho relacionado à EJA está entre 4 a 6 anos. Quanto aos professores de Língua Portuguesa identificou-se a predominância do sexo feminino, com faixa etária de 40 a 47 anos e o fato de que estes atuam nessa modalidade de ensino a uma média de 3 a 7 anos, tendo maior experiência profissional no ensino regular no diurno.

4.2 Apresentação e análise dos dados

No bojo da discussão das mudanças desejadas/prescritas para o trabalho com a língua, vê-se que a implicada relação didático-metodológica do ensino envolve diferentes profissionais com competências distintas. Dentro da instituição escolar, a colocação em prática dos princípios idealizados e prescritos por outras esferas para o ensino de Língua Portuguesa é, porém, atribuída prioritariamente ao professor e aos profissionais da coordenação pedagógica.

Cabe então refletir sobre como isso tem se operacionalizado em algumas escolas com EJA no município de São José de Ribamar, para entendimento do que isto significa, hoje, para o trabalho da coordenação pedagógica, pois existe a consciência de que as mudanças no modo de como é ensinada e concebida a linguagem e sua relação com o trabalho pedagógico na área da Língua Portuguesa impõem um nível de exigência para os profissionais que com ela se relacionam.

Antunes (2011, p.11) afirma que de um rol de conteúdos isolados, aprendidos pela repetição e memorização passa-se a exigir do professor que ensine “*práticas variadas de produção e compreensão dos textos orais e escritos*”, tal como se dão no espaço extraescolar. E que este docente promova situações de “análise e reflexão sobre a língua” no lugar das antigas lições de gramática. Ora, é evidente que a nova prescrição implica uma

complexificação da tarefa de ensino demandando atividades para outros profissionais interessados na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

Diante disso, constatou-se que ainda há dificuldades quanto à execução de práticas de ensino variadas por parte dos professores nas turmas da EJA em São José de Ribamar. Algo que fora identificado pelas respostas dos alunos quando indagados sobre o uso de metodologias diferenciadas pelos professores de Língua Portuguesa durante as aulas, em que 50% dos alunos entrevistados relatam que os professores não fazem isso em suas aulas.

Gráfico 01: Uso de metodologias diferenciadas pelo professor (10 Sujeitos-alunos)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nesse sentido, percebe-se que a necessidade de diversificação de práticas em torno do ensino da Língua Portuguesa para o atendimento dos anseios que os indivíduos jovens e adultos requisitam. Segundo Selbach (2014, p.144):

O contexto dessa diversidade do público jovem e adulto implica que uma didática da Língua Portuguesa tenha que se mostrar diferente, devidamente adaptada às características e anseios dessas faixas etárias. Isso implica em um fazer reflexivo, em que não basta somente operar concretamente a linguagem, mas também o seu uso como instrumento de opiniões, valores, reflexões, pensamentos e ideias tanto do ponto de vista oral como escrito.

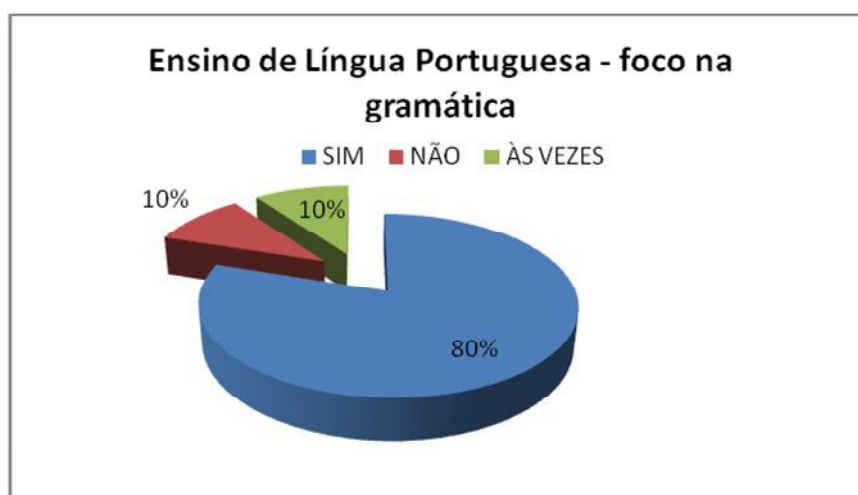
Outro ponto dessa configuração do ensino de Língua Portuguesa a partir da visão dos alunos é que 100% dos estudantes entrevistados relataram gostar das aulas ministradas, mas 50% deles sentiram dificuldades de aprender alguns conteúdos. O que reafirma a necessidade de se ter diferentes metodologias para diferentes conteúdos e de seleção daquilo que é essencial no ensino da língua materna, porque existem por sua vez, níveis diferentes de aprendizagem entre os alunos na EJA.

Sobre isso, Selbach (2014) afirma que se constitui em missão inadiável ao professor na EJA a seleção de conteúdos de forma a garantir a aprendizagem de princípios básicos que sirvam de ferramenta aos alunos nas diversas relações comunicativas estabelecidas por ele.

Selecionar entre todos os conteúdos ministrados aqueles que possam ser úteis aos alunos em cada um dos diferentes níveis de sua educação. Essa seleção precisa levar em conta que a aprendizagem da língua possui valor formativo, que ajuda a estruturar pensamentos e a empregar o raciocínio dedutivo, mas também é ferramenta que se usa em atuação diária, que se emprega em qualquer profissão (SELBACH, 2014, p.128).

Além disso, os alunos responderam, em sua maioria, que as aulas Língua Portuguesa centraram-se no ensino da gramática, conforme mostra o gráfico 02. Demonstrando predomínio desses conteúdos durante as aulas.

Gráfico 02: Ensino de Língua Portuguesa com foco na gramática (10 Sujeitos-alunos)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Sobre isso, Pereira (2011, p.70) afirma que:

O conteúdo gramatical visando à EJA deve incluir teorias claras e objetivas para consulta e uso. Não se admite transferência pura e simples de conceitos de qualquer compêndio tradicional para integrar um programa de ensino de Língua Portuguesa para alunos com características tão especiais. Apela-se para a gramática no sentido de ampliação do repertório comunicativo do aluno, e, não para ser o único fim do ensino na modalidade.

Sendo assim, apesar do predomínio do ensino da gramática durante as aulas, 90% alunos afirmou que o professor utilizou textos de diferentes tipos e gêneros em sala de aula, o

que levanta dúvida sobre a forma de utilização desses textos, se apenas para leitura e interpretação ou se de forma contextualizada, como base de ensino para demais conteúdos, já que os alunos relataram dificuldade de aprender determinados conteúdos de Língua Portuguesa devido à forma com que foram repassados (Gráfico 03).

Gráfico 03: Uso de diferentes tipos de textos (10 Sujeitos-alunos)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Neste sentido, as professoras demonstraram já ter se apropriado de algo que é defendido nas teorizações e em documentos oficiais em torno do ensino da Língua Portuguesa na atualidade, ou seja, garantir a diversidade textual no trabalho com os alunos. Há, no entanto, movimentos de simplificação e conflito que parecem exigir uma análise mais aproximada das condições que cada contexto impõe ao trabalho de professores e coordenadores.

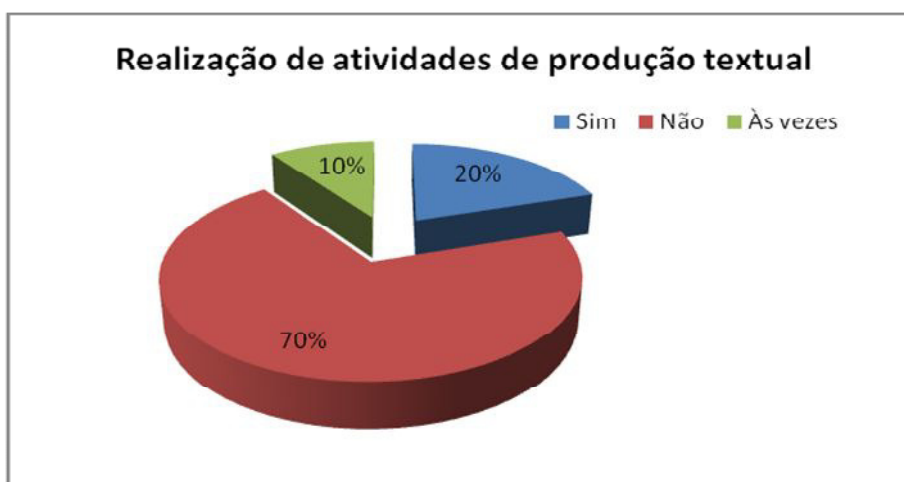
Percebe-se que os docentes na EJA tratam ainda de maneira simplificada, a noção de texto, desconsiderando, por exemplo, que, por trás de um “tipo de texto” (“narrativo”) existem diversos gêneros (lendas, mitos, crônicas, biografias, notícias, etc. etc.) com enormes diferenças em sua macroestrutura textual e outras peculiaridades socialmente convencionadas (PEREIRA, 2011, p. 73).

Portanto, o texto não pode ser concebido de forma uniforme, pois se apresenta como base para a apresentação de outros conteúdos relativos ao ensino da língua, fortalecendo o processo de contextualização tal requisitado para o trabalho com essa modalidade.

Viver plenamente nos dias de agora significa mais que antes saber se utilizar de níveis de leitura e escrita diferentes, e, portanto, torna-se necessário mudar o conceito do que se ensina e o que se deseja que o aluno aprenda. Provocar a memorização mecânica de letras, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que por muitos anos marcou o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, o eixo de tudo que o aluno precisa aprender está no texto (SELBACH, 2014, p.52).

Um ponto de destaque refere-se ao fato de que apenas 20% dos alunos realizaram atividades de produção textual (textos dissertativos, poemas, bilhetes, cartas, etc.) mediante orientação do professor em sala de aula (Gráfico 04).

Gráfico 04: Realização de atividades de produção textual em sala de aula (10 Sujeitos-alunos)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Essa situação que pode ser oriunda da dificuldade que os professores de Língua Portuguesa têm no trabalho com essa vertente do ensino, seja por falta de uma formação adequada, pela ausência de orientação por parte da coordenação pedagógica ou pelo nível de escrita que os alunos possuíam no período.

Há muita resistência à “redação” ou qualquer nome que a designe. Talvez porque os métodos e o academicismo, a falta de clareza no ensinar. O ato de escrever textos na EJA vem pressupondo tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado do prazer e do gosto pela escrita (PEREIRA, 2011, p. 250).

Diante desse quadro, as requisições para o ensino de Língua Portuguesa na EJA ainda estão em um processo de efetivação, o que demanda compromisso dos professores e coordenadores pedagógicos para a construção desse ensino eficaz na modalidade.

Nesse sentido, é essencial que:

[...] o mediador entre o aluno e o texto possa dispor de estratégias diversas e de textos diversos, para que a compreensão oral e escrita explore múltiplas habilidades operatórias e se exercite através de inúmeras competências. Não mais é possível se prender à ideia de um texto padrão e, dessa forma, cabe ao professor dispor de diferentes gêneros, da literatura de cordel aos cartuns e aos que também apresentem finalidades sociais múltiplas, para entreter, informar, encantar e despertar esse aluno para o processo de construção do saber por meio da escrita (SELBACH, 2014, p.53).

Sobre isso, as professoras relataram que desenvolveram ações por orientação da coordenação pedagógica no intuito de atendimento das demandas postas para o ensino de Língua Portuguesa na EJA no ano de 2014-2015, tendo como principais atividades: rodas de leitura, projetos interdisciplinares, uso de diferentes textos, mas com obstáculos, por questões de caráter logístico (recurso para cópia de textos, acesso reduzido aos aparelhos audiovisuais da escola) que impedem a realização de atividades mais atraentes e outros de caráter pedagógico, principalmente pela ausência constante dos alunos e pelo nível de aprendizagem diferenciada que possuem.

Também relatam sentiram dificuldades em adequar os conteúdos planejados a esses diversos níveis de aprendizagem dos alunos. Tendo requisitado orientações para a coordenação pedagógica, que diante das limitações quanto ao acompanhamento (realizado uma vez por semana) não conseguiu dar um retorno satisfatório para a requisição.

Professora A: Sinto muita dificuldade em adequar os conteúdos, por isso demanda um tempo que não dispomos, já que a maioria de nós trabalha três turnos. Pedi a ajuda da coordenadora, ela me deu algumas sugestões, mas queria mais. Mas entendo, como ela pode fazer muito se ela só vem uma vez por semana na escola? Deveria ter um coordenador fixo em escola.

No referido município, em virtude da particularidade da atuação da coordenação pedagógica ser rotativa, sendo um dia de acompanhamento em cada escola da rede, de fato não permitiu no período de 2014-2015 um acompanhamento sistemático mais aproximado das atividades e demandas diárias da escola. Com isso, a coordenação pedagógica tem suas ações

de cunho didático-metodológico centradas nas orientações fornecidas em planejamentos coletivos por componente curricular e em cada visita semanal realizada na escola.

Coordenadora Pedagógica: As ações realizadas por mim e minha outra colega estavam direcionadas para o acompanhamento dos professores nas reuniões de planejamento, a cada dois meses, para as visitas semanais em cada escola (sou responsável por cinco escolas), fica difícil acompanhar de forma sistemática as orientações fornecidas aos professores. Sei que alguns fazem, mas, outros têm resistência para mudar suas ações e o monitoramento frágil facilita que realmente não realizem muitas atividades diferenciadas.

Uma questão reconhecida pela coordenadora pedagógica no sentido de orientação aos docentes refere-se à tendência que os professores têm, não só os de Língua Portuguesa, de minimização e/ou supressão dos conteúdos na EJA e do ensino com foco na gramática normativa, o que se constituiu como um ponto crítico de sua prática no acompanhamento aos professores no ano de 2014-2015.

Coordenadora Pedagógica: Um dos principais desafios para minha atuação é o de orientação aos professores quanto à adequação dos conteúdos para os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos que compõem as turmas da EJA, pois os professores têm a tendência de simplificar ou excluir determinados conteúdos por conta da dificuldade que os alunos apresentam e isso não ocorre somente com o ensino da Língua Portuguesa. Também têm a tendência marcante se focar apenas no ensino de gramática nas aulas.

O ensino de Língua Portuguesa tem se firmado ainda no repasse dos conteúdos de gramática. Sobre isso, Antunes (2014) afirma que:

Não sei porque as pessoas acreditariam tanto no “poder salvador” da gramática se examinassem mais detidamente o que, na verdade, acontece e é feito nas aulas de português: pouca leitura; quase nada de escrita de textos; pouca oralidade mais formal; pouca atividade à volta da ampliação vocabular; pouca atividade de pesquisa, de análise, de reflexão; e muito, muito esquema de classificação (ANTUNES, 2014, p. 73).

Além disso, o direcionamento do ensino voltado para a gramática apontado pela coordenadora confirma-se com a resposta da professora B quando indagada sobre quais conteúdos os alunos apresentaram maior dificuldade de aprender no corte temporal da pesquisa.

Professora B: Os alunos tem muita dificuldade com as questões ortográficas, com a pontuação e uso dos verbos. Penso que isso se deva pela falta de hábito (da maioria) de lidar com as situações de escrita do dia a dia. Somente citação com mais de 3 linhas devem ser colocadas nesse formato de recuo de 4cm.

Existe ainda um tradicionalismo muito marcante na forma como os conteúdos são ministrados. A coordenadora pedagógica relata que no durante o período selecionado da pesquisa foram desenvolvidos projetos voltados para o trabalho com temas transversais associados aos conteúdos de cada componente, tendo muita resistência para essa operacionalização.

Coordenadora pedagógica: Resolvemos nos anos de 2014-2015, realizar projetos interdisciplinares. Mas tivemos muitas dificuldades, porque os professores entendem que quando se trabalha com projeto não se trabalha conteúdo curricular. Selecionamos com eles atividades, programamos ações na escola, mas com muita resistência. Porque querem sempre o mais fácil, fazer aquilo que já estão acostumados a fazer há anos.

Nesta situação cabe à coordenação pedagógica um trabalho focado na renovação de práticas desenvolvidas e na formação do docente de Língua Portuguesa. O que significa segundo Domingues (2014, p. 124):

Uma gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação realizadas pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. O que pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola.

Portanto, mudar as ações cotidianas e tradicionais de forma criativa constitui em uma característica fundamental e necessária no trabalho com as turmas da EJA em prol da permanência e garantia de aprendizagem do aluno. Pereira (2011, p.78) afirma que:

[...] na quase impossibilidade do aluno da EJA frequentar espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, o professor em parceria com a equipe pedagógica escolar, deve procurar suprir essas contingências com estratégias criativas que possibilitem aos alunos a apropriação dos diferentes gêneros discursivos que se apresentam na realidade, levando a possibilidade de diálogo desses alunos com diferentes

textos, para entender sua funcionalidade e intencionalidade comunicativa naquele espaço.

Ressalta-se que por outro lado, que o professor de EJA vive com frequência em uma tensão entre ampliar o universo de textos a que os alunos jovens e adultos têm acesso e manter a motivação/funcionalidade das situações de leitura/produção textual por eles vivenciada e associar isso aos conteúdos relativos à gramática.

Nesse sentido, Gregolin (2003, p.23) afirma que “existe uma crise que norteia o ensino da língua materna”. Evidentemente, são vários os fatores conjunturais causadores dessa crise. O professor é apenas uma das vertentes do problema, aquela que mostra que os vários graus da escolarização não têm formado um profissional competente, com um arcabouço teórico capaz de instrumentalizá-lo para a transmissão do conhecimento sobre a língua.

Cabendo a necessidade de formação complementar para esses docentes para a busca dessa instrumentalização do profissional diante das situações que se apresentam. O que demanda por sua vez necessidade constante de atualização da coordenação pedagógica para fornecer as orientações necessárias aos docentes.

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre seu fazer, envolvido em desvelar na formação as relações existentes entre a teoria e prática e criar condições para uma reflexão planejada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 116).

Ressalta-se que a busca por essa diversificação e formação envolve o afastamento do risco de ficar preso à realidade dos educandos, tanto por parte dos docentes quanto da coordenação pedagógica. Tendo em vista que essa busca deve ser entendida, de acordo com Kleiman (2000, p.45), como justamente um desafio de ampliar o universo dos alunos jovens ou adultos que se envolvem nas experiências de EJA, a fim de que se permita a redução dos mecanismos de exclusão de práticas letradas por ele experimentadas, por exemplo.

Enfatiza-se que a ruptura deste “confinamento” é prioridade num mundo em que crescem mais e mais as expectativas sobre o desempenho letrado dos usuários da língua. A sedução de “dar a palavra ao aluno para que registre sua leitura de mundo” não poderia ignorar a necessidade de ampliar o repertório de gêneros escritos que ele domina e de buscar fazê-lo, de fato, de modo mais e mais eficiente (KLEIMAN, 2010, p. 124).

Com isso, reforça-se o trabalho articulado de coordenadores pedagógicos e professores para a construção de forma equilibrada dos processos de ensino, principalmente o de Língua Portuguesa que possui uma carga social muito severa sobre o desempenho dos jovens e adultos mediante das ações sócio comunicativas.

E essa importante e necessária articulação é notada por outros membros da comunidade escolar para a melhoria do trabalho desenvolvido no ambiente escolar e do processo de aprendizagem dos alunos. A gestora de uma das escolas relata:

Gestora A: o trabalho da coordenação junto à professora de Língua Portuguesa foi de grande valia, pois a mesma se mostrava bem disposta a colaborar com as dificuldades encontradas por ela, sugeria muitas atividades e sempre se envolveu bastante nas questões pedagógicas. Principalmente porque chegam alunos que nem sabem ler direito ainda. Deveria vir mais dias durante a semana, porque não posso estar aqui todos os dias.

Nesse sentido, Libâneo (2003, p.29) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre coordenadores pedagógicos e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, o processo de ensino aprendizagem, a avaliação.

Além disso, as gestoras das escolas campo da pesquisa, quando indagadas sobre quais disciplinas os alunos apresentam dificuldades no aprendizado, apontam sempre a de Língua Portuguesa.

Gestora B: as maiores dificuldades dos alunos na EJA estão nas disciplinas de Português e Matemática, são alunos que estão há muito tempo sem estudar, chegam sem muita base para o trabalho dos conteúdos exigidos pelas disciplinas. Com isso, aumenta o trabalho para o professor e para a coordenadora também que tem que fazer um trabalho paralelo de recuperação.

O que remete à reflexão sobre as metodologias do ensino utilizadas nessa área, a necessidade de motivação dos alunos para o estudo e o atendimento das necessidades postas por esses indivíduos para a promoção de uma aprendizagem significativa. Sobre isso, Selbach (2014, p.33):

[...] Nada é interessante ao aluno se não corresponde à satisfação de uma necessidade. Essa necessidade pode ser para os mais novos professores um enigma ou para os mais antigos, um trabalho a mais. O que importa é que os

atores do processo educativo sejam eles professores, coordenadores e gestores assumam esse compromisso no contexto escolar.

Diante disso, afirma-se a importância da coordenação pedagógica para com o trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, pois essa atuação deve sugerir reflexões e problematizações sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, podendo favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a investigação dos conhecimentos que os auxiliem na superação das dificuldades encontradas no universo escolar.

Essa articulação entre professores e coordenação pedagógica, favorece o processo de formação continuada e possibilita mudanças educativas em sala de aula. Domingues (2014, p. 68) afirma que “cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a formação contínua e sistemática que considera a necessidade dos educadores envolvidos”.

Nessa perspectiva, a coordenação assume um papel de destaque, mediado pelas suas experiências profissionais e por uma formação que favoreça a construção de um saber-fazer em torno do ensino da língua, na organização de um trabalho crítico e no protagonismo dos professores em prol do estabelecimento de bases para o desenvolvimento de jovens e adultos por meio de uma educação qualificada.

O desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar. As ideias de um coordenador que manda e um professor que obedece, são tidas como distorções que precisam ser enfrentadas e desmontadas para a construção de uma nova etapa de trabalho (DOMINGUES, 2014, p.137).

Assim, este capítulo, com base neste pensamento de Domingues (2014) e na amostragem analisada, buscou compreender a atuação da coordenação pedagógica, nos anos de 2014 e 2015, nas duas escolas municipais de São José de Ribamar, verificando os limites e as possibilidades da ação desse profissional no processo de formação permanente do docente de língua portuguesa, contribuindo assim, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA em um amplo sentido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, o desafio para a coordenação pedagógica é articular a formação, realidade e condições efetivas para a realização de ações em torno do processo de ensino- aprendizagem em um espaço no qual se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa na EJA. Então, dentro desse enfoque, cada professor traz exigências diferenciadas para o trabalho da coordenação pedagógica, seja no sentido de reformulação ou formação de novas práticas a serem utilizadas em sala de aula.

No caso específico do acompanhamento da coordenação pedagógica aos professores de Língua Portuguesa na EJA no município de São José de Ribamar nota-se que no período da pesquisa existiu muita resistência à renovação didática, lembrando que essa dificuldade não está só na EJA, mas em todos os segmentos e modalidades da educação básica.

Essa resistência se manifestou em relação às orientações didático-metodológicas para o ensino da língua materna de modo mais marcante no que diz respeito ao como ensinar os antigos conteúdos gramaticais, hoje com novas nomenclaturas e concepções para o ensino, como "análise linguística", "análise e reflexão sobre a língua", ou "conhecimentos linguísticos" tendo o texto como base de sua atuação em sala. Além da dificuldade de produzir textos em sala de aula.

Parece evidente a dificuldade das escolas e de seus profissionais em transformar suas práticas docentes, de modo a propiciar aos aprendizes um enfoque da língua enquanto objeto de conhecimento, de modo que a análise dos aspectos ligados à normatividade da língua apareça vinculada a situações de fato contextualizadas de produção discursiva.

No decorrer da pesquisa, os depoimentos dos gestores, das professoras e da coordenadora pedagógica se relacionam com a ideia de que o trabalho da coordenação pedagógica na escola foi necessário na medida em produziu novos rumos e reflexões às situações de cunho pedagógico e didático-metodológico concebidas nas salas de EJA, o que exigiu de todos os implicados um comprometimento com o processo vivido.

Os dados coletados ajudaram a evidenciar que a atuação da coordenação pedagógica na escola é algo de fundamental importância para o trabalho na EJA, tendo sido uma ação marcada pelas negociações possíveis entre os coordenadores, o sistema de ensino, que

veiculam uma política educacional, e os docentes, esses últimos pela participação na concepção, na estruturação e na avaliação dos projetos desenvolvidos.

A transformação das práticas de ensino da Língua Portuguesa na EJA merece *a priori*, uma atenção maior por parte dos que fazem e discutem as políticas de formação/atuação dos profissionais envolvidos nesse segmento de escolarização. Parece inegável a complexificação da tarefa docente nesse segmento, em função das novas exigências sobre linguagem e o seu ensino, vivenciada nos últimos anos.

Com isso, as expectativas sociais em torno da ação docente em Língua Portuguesa tornaram-se também muito mais exigentes: o foco atual nesse ensino é dar autonomia aos sujeitos nos processos comunicativos e não apenas alfabetizar pessoas jovens e adultas ou fazê-las aprender regras gramaticais.

Nessa perspectiva, busca-se a ampliação do repertório de tipos e gêneros textuais escritos e práticas letradas que o aprendiz domina. Para isto, conseqüentemente, não bastaria ao professor de Língua Portuguesa da EJA apenas incluir em seus programas de ensino as categorias da morfologia e sintaxe da língua ao aluno, é necessário muito mais.

Nesse sentido, pôde-se perceber que a coordenação pedagógica nessa pesquisa com os docentes possuiu uma função mediadora entre uma ideia de autonomia dos profissionais que ensinavam a língua e de subordinação às concepções oficiais que exigem novos fazeres no âmbito da EJA.

O trabalho do coordenador pedagógico deve, então, estar realinhado a essas ações, no enfrentamento da multiplicidade de tarefas que o cotidiano lhe demanda e no respeito às singularidades que o espaço da EJA lhe requisita.

Diante disso, reforça-se a necessidade de aproximação com a realidade do trabalho dos coordenadores pedagógicos em torno das orientações didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos, que apresenta um público de natureza específica e que requisita dos profissionais que nela se inserem, ações orientadas a partir das demandas postas por estes sujeitos, sejam eles discentes, docentes e gestores que tornam essa realidade presente nos espaços escolares com a referida modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna- anos finais do ensino fundamental – Manual do Educador Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2013.

BRAGA, J. C. S. 1994. IN: DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil**. Campinas, UNICAMP, 2011.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Acesso em: 8 de jul. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial Da União. Acesso em: 8 de jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2000**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série/** Secretaria de Educação Fundamental, 2003.

CAGLIARI, L.C.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Jovens e Adultos: um campo e uma problemática**. Marília: FFC/UNESP, 2011.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota Interrompida: Metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: novos programas e velhos problemas. Acesso em: 12. jul. 2016.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC- Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos**. Brasília, 2011.

DE ROSSI, V. L. S. Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico. In: VICENTINI et al, A. A. F. **O coordenador pedagógico**: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Gráfica FE, 2006, p. 59-72.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2010. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br. Acesso em: 12. jul. 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, M. E. A. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

FURLANETTI, M. P. F. R. **Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2012.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Linguística Textual e o ensino de língua: construindo a textualidade na escola**. UNESP/Revista Alfa. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107706/ISSN1981-5794-1993-37-23-31.pdf?sequence=1>. Data do acesso: 02/10/2016.

KLEIMAN, A. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?**. In KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. e col. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. Revista Virtual dos Estudos da Linguagem – REVEL. Vol.1. n.1. Agosto de 2003.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. **O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas.** Vol.2 nº 4 jul./dez. 2007 P. 77-90. Disponível em <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-naeducacao-basica-desafios-e-perspectivas> > Acesso em 04 set. 2016.

MATTA, C.H. **Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico?** Disponível em: <www.caxias.rs.gov.br/novo_site/_uploads/.../cp_textos1.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Orgs). **Nove olhares sobre a Supervisão.** 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada.** 2. ed. Porto Alegre: AGE Editora, 2002.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: _____. **A formação de professores e o trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro. DPA Editora, 2012.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Ed. Loyola, 2011. p. 17 - 26.

PEREIRA, Maria Teresa. **Língua Portuguesa: descrição e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.

RIOS, Teresinha A. **Coordenador Pedagógico:**Co-organizador do ensino. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar>> Acesso em 23 de setembro de 2016.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e Didática**.3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. **Fundação Victor Civita, Edição Especial**, nº 6.Junho/2011.

SOARES, Andrey Felipe Cé. **Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica:** uma relação complexa.Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/20.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIO - GESTOR

Título da pesquisa: **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA:** o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar – MA no período de 2014-2015

QUESTIONÁRIO – GESTOR

Sexo: () masculino () feminino Idade:.....

Formação:
.....

Tempo de trabalho na SEMED:

Tempo de trabalho como gestor:

1- Há quanto tempo e como funciona a EJA nesta escola?

.....
.....

2- Na sua visão e experiência, de uma forma geral, quais disciplinas e conteúdos os alunos da EJA apresentam mais dificuldades em aprender? Por que acontece esta dificuldade?

.....
.....
.....

3- Quais foram os projetos e as ações desenvolvidas na escola pelo coordenador pedagógico quanto ao acompanhamento de professores de Língua Portuguesa na EJA no período 2014-2015?

.....
.....
.....

4- Na sua visão, o trabalho do coordenador contribuiu com as atividades desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no período de 2014-2015? Justifique.

.....
.....
.....

5- Com base na sua experiência de gestor, os alunos da EJA desta escola, no período de 2014-2015, conseguiram aprender bem os conteúdos curriculares referente aLíngua Portuguesa? Justifique.

.....
.....
.....

APÊNDICE 02: QUESTIONÁRIO – COORDENADORA PEDAGÓGICA

Título da pesquisa: **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA:** o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar – MA no período de 2014-2015

QUESTIONÁRIO - COORDENADORA PEDAGÓGICA

Sexo: () masculino () feminino Idade:.....

Formação:

.....

Tempo de trabalho na SEMED:

Tempo de trabalho como coordenadora pedagógica:

- 1- Quais foram suas principais ações e projetos desenvolvidos no acompanhamento de professores de Língua Portuguesa na EJA no período 2014-2015 nas escolas da SEMED?

.....

- 2- Como foi o seu trabalho de acompanhamento dos professores de Língua Portuguesa na EJA, no período de 2014 e 2015, nas escolas da SEMED?

.....

- 3- Qual foi o principal desafio que você teve no acompanhamento destes professores e dos alunos relacionado ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa? Dê exemplos.

.....

- 4- Como você avalia a metodologia e a didática dos professores de Língua Portuguesa da EJA, no período de 2014 e 2015? Os alunos da EJA tiveram uma boa aprendizagem de Língua Portuguesa neste período? Explique.

.....

- 5- Os professores de Língua Portuguesa requisitaram de você informações didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa na EJA? Em caso, positivo quais questões requisitadas por eles? Em caso negativo, qual razão seria para a não requisição?

.....

APÊNDICE 03: QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Título da pesquisa: **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA:** o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar – MA no período de 2014-2015

QUESTIONÁRIO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 1- Quais foram suas principais ações e projetos voltados para o ensino de Língua Portuguesa desenvolvidos na sua escola sob orientação da coordenação pedagógica no período 2014-2015?

.....
.....

Como você avalia o acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica aos professores de Língua Portuguesa na EJA, no período de 2014 e 2015?

.....
.....

- 2- Você sente dificuldades para ministrar as aulas de Língua Portuguesa? Em caso positivo, quais seriam essas dificuldades? Você teve o apoio da coordenação pedagógica para enfrentá-las?

.....
.....

- 3- Na sua visão e experiência, de uma forma geral, quais conteúdos relacionados à Língua Portuguesa os alunos da EJA apresentam mais dificuldades em aprender? Por que acontece esta dificuldade?

.....
.....

- 4- Como você avalia a metodologia e a didática utilizadas nas suas aulas de Língua Portuguesa na EJA, no período de 2014 e 2015? Os seus alunos tiveram uma boa aprendizagem de Língua Portuguesa neste período? Explique.

.....
.....

- 5- Você já requisitou informações didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa na EJA à coordenação pedagógica? Em caso, positivo quais questões requisitadas? Em caso negativo, qual razão para a não requisição?

.....

APÊNDICE 04: QUESTIONÁRIO – ALUNOS.

Título da pesquisa: **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA:** o acompanhamento didático-metodológico de professores de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São José de Ribamar – MA no período de 2014-2015

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Sexo: () masculino () feminino Idade: _____ Série: _____

- 1- Você gostava das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelo seu professor no ano de 2014- 2015?
() sim () não () pouco
- 2- O professor de Língua Portuguesa costumava levar diferentes tipos de textos para ministrar os conteúdos das aulas?
() sim () não () as vezes
- 3- O professor utilizava metodologias variadas para ministrar os conteúdos de Língua Portuguesa?
() sim () não () as vezes
- 4- Você produziu redação, poesia, música nas aulas de Língua Portuguesa?
() sim () não () as vezes
- 5- Você conseguiu compreender os conteúdos repassados pelo professor de Língua Portuguesa?
() sim () não () as vezes
- 6- O professor de Língua Portuguesa só ensinava gramática nas aulas?
() sim () não () as vezes
- 7- Você conseguiu aprender a Língua Portuguesa com as estratégias que o professor utilizou em sala de aula para ensinar os conteúdos neste período?
() sim () não () pouco.