



*Livro digital*

Coordenação do trabalho pedagógico  
na Educação Profissional integrada à EJA

*Edneide da Conceição Bezerra*

*Especialização em Práticas Assertivas em  
Didática e Gestão da Educação Profissional  
Integrada à Educação de Jovens e Adultos*

**PROEJA**  
Pós-Graduação *Lato Sensu*  
em Educação a Distância



# Coordenação do trabalho pedagógico na Educação Profissional integrada à EJA

*Edneide da Conceição Bezerra*

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**

Ministro da Educação  
**Abraham Weintraub**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Ariosto Antunes Culau**



Reitor  
**Wyllys Abel Farkatt Tabosa**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Márcio Adriano de Azevedo**  
Coordenadora da Editora IFRN  
**Kadydja Karla Nascimento Chagas**

### Editora IFRN | Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes	Jussara Benvindo Neri
Ana Paula Borba Costa	Kadydja Karla Nascimento Chagas
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira	Lenina Lopes Soares Silva
Anísia Karla de Lima Galvão	Luciana Maria Araújo Rabelo
Carla Katarina de Monteiro Marques	Maria da Conceição de Almeida
Cláudia Battestin	Márcio Adriano de Azevedo
Emiliana Souza Soares Fernandes	Nadir Arruda Skeete
Fabírcia Abrantes Figueredo da Rocha	Paulo de Macedo Caldas Neto
Francinaide de Lima Silva Nascimento	Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Fábio Alexandre Araújo dos Santos	Regia Lúcia Lopes
Genoveva Vargas Solar	Rejane Bezerra Barros
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior	Rodrigo Luiz Silva Pessoa
José Augusto Pacheco	Silvia Regina Pereira de Mendonca
José Everaldo Pereira	Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Jozilene de Souza	

### Equipe | Material Didático Projeto PROEJA

<b>Coordenador</b> Otávio Augusto de Araújo Tavares	<b>Revisão Linguística</b> João Batista de Morais Neto Marília Gonçalves Borges Silveira Valeska Limeira Azevedo Gomes
<b>Projeto Gráfico</b> Ivana Lima	<b>Revisão ABNT</b> Carlos Moisés de Oliveira Sandra Nery da Silva Bigois
<b>Design Gráfico</b> Andrei Gurgel Carol Costa Eriwelton Paz Felipe Câmara Mariana Brito	<b>Revisão Técnico-Científica</b> Ivoneide Bezerra de A. S. Marques Jose Mateus do Nascimento
<b>Design Instrucional</b> Ivana Lima	

B575c

Bezerra, Edneide da Conceição.  
Coordenação do trabalho pedagógico na educação profissional integrada à EJA (livro eletrônico) / Edneide da Conceição Bezerra. – Natal : IFRN, 2020.  
21.900 Kb ; PDF. il. color.

ISBN: 978-65-86293-56-2 (recurso eletrônico)  
Inclui referências  
Material didático da Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à EJA.

1 Coordenação pedagógica. 2. Educação de jovens e adultos (EJA).  
3. Educação profissional. 4. Material didático – EAD. I. Título.

CDU 37.013

Catálogo na Publicação elaborada pela Bibliotecária Sandra Nery da Silva Bigois CRB15: 439  
Biblioteca Sebastião Názaro do Nascimento (BSNN) – Campus Zona Leste / IFRN.



**Contato**  
Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.  
CEP: 59015-300, Natal-RN.  
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Prefixo editorial: 94137  
Linha Editorial: Ciências Humanas  
Disponível para download em:  
<http://memoria.ifrn.edu.br>

# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>7</b>
<b>Palavras da professora-autora</b>	<b>11</b>
<b>Itinerário formativo</b>	<b>12</b>
Roteiro de estudo	12
Mapa conceitual	14
<b>Introdução</b>	<b>15</b>
<b>Currículo sintético da professora-autora</b>	<b>16</b>

## UNIDADE I

---

### **Contextos históricos e legais da coordenação pedagógica**

<b>Objetivo de aprendizagem</b>	<b>18</b>
<b>Apresentação da unidade</b>	<b>19</b>
<b>Aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica na escola</b>	<b>20</b>
<b>Aspectos históricos na constituição do coordenador pedagógico</b>	<b>22</b>
<b>Aspectos legais na constituição do coordenador pedagógico</b>	<b>30</b>
<b>Síntese da unidade</b>	<b>35</b>
<b>Leituras complementares</b>	<b>36</b>



## UNIDADE II

---

### **A coordenação pedagógica e a elaboração da proposta pedagógica da escola, da EJA e do PROEJA**

Objetivo de aprendizagem	39
Conteúdo e seus desdobramentos	40
O coordenador pedagógico e a proposta pedagógica da escola	41
O coordenador pedagógico e a proposta pedagógica para a escola da EJA e do PROEJA	50
Síntese da unidade	59
Leituras complementares	61
Avaliação de aprendizagem	62

## UNIDADE III

---

### **O coordenador pedagógico e a formação de professores na escola**

Objetivo de aprendizagem	64
Conteúdo e seus desdobramentos	65
Formação de professores e seus desafios	66
Formação docente na escola	77
O coordenador pedagógico e a formação docente na escola da EJA	83
Síntese da unidade	92
Leituras complementares	93
Conteúdo Complementar	94

<b>Avaliação de aprendizagem</b>	<b>95</b>
Atividade 1	<b>95</b>
Produção de um vídeo amador	<b>95</b>
Atividade 2	<b>95</b>
Realização de uma pesquisa de campo	<b>95</b>

## UNIDADE IV

---

### **A coordenação pedagógica e a mediação das relações interpessoais na escola**

<b>Objetivo de aprendizagem</b>	<b>100</b>
<b>Apresentação da unidade</b>	<b>101</b>
<b>Relações interpessoais</b>	<b>102</b>
<b>As relações interpessoais no ambiente escolar</b>	<b>107</b>
<b>O lugar do coordenador pedagógico na construção das relações interpessoais na escola</b>	<b>111</b>
<b>Síntese da unidade</b>	<b>118</b>
<b>Leituras complementares</b>	<b>119</b>
<b>Avaliação de aprendizagem</b>	<b>121</b>
<b>Referências</b>	<b>122</b>



# Apresentação

O presente material didático é destinado aos alunos do Curso de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Como recurso didático, este material foi produzido para subsidiá-los pedagogicamente no desenvolvimento das atividades do curso, favorecer sua aprendizagem e contribuir com a sua formação profissional. Esperamos com isso que essa formação se reverbere na melhoria da qualidade da educação ofertada a jovens, adultos e idosos em nossas escolas.

O referido curso é resultado de uma parceria estabelecida entre o Campus EaD/IFRN<sup>1</sup> com a SETEC/MEC por meio do Contrato n.º. 160/2017 FUNCERN/IFRN. O projeto do curso foi aprovado pela Deliberação n.º. 14/2018-CONSEPEX/IFRN, de 26/07/2018, e pela Resolução n.º. 25/2018-CONSUP/IFRN, de 17/08/2018. O material foi produzido e organizado por disciplina, de modo que cada uma das disciplinas do

---

<sup>1</sup> De acordo com a Portaria do MEC n.º 1438 de 28/12/2018, o antigo Campus EaD adquiriu *status* de Campus avançado Zona Leste.

curso tem o seu próprio livro, o qual está dividido em Unidades Didáticas, planejadas a partir do conteúdo selecionado na ementa de cada componente que compõe a grade curricular do curso.

A partir da implantação de cursos de educação básica, integrados e ou concomitantes com a Educação Profissional em nível de formação inicial e continuada e técnico de nível médio para o público de jovens e adultos, evidenciou-se a necessidade de serem desenvolvidas ações para a formação de profissionais que atuam nas redes de ensino federal, estadual e municipal, de forma a colaborar no processo de inclusão, permanência e êxito de jovens e adultos nas escolas públicas brasileiras.

De acordo com o Censo Escolar do INEP de 2017<sup>2</sup>, no Brasil, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta um quantitativo de 3,6 milhões de alunos no ensino fundamental e médio, evidenciando um aumento significativo de 3,5% no ensino médio. Na Educação Profissional, o país contou com 1,8 milhão de alunos matriculados nesse mesmo ano com 58,8% frequentando escolas públicas. A educação técnica de nível médio aumentou de 0,9% em 2017 e, na rede pública, representou um crescimento de 2,2%. Essa realidade aponta a necessidade de investimentos em formação de

<sup>2</sup> [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-)



profissionais capacitados para atuarem como docentes e gestores na EJA, contribuindo para que não seja ampliada a evasão dos alunos nessa modalidade de ensino.

A fim de contribuir com a superação dessa realidade, este curso de especialização objetiva atingir 1.500 profissionais que atuam nas redes públicas de ensino com a EJA, em 30 polos nas diferentes regiões brasileiras, para que se conte com educadores capacitados que busquem motivar os alunos para diminuir a evasão escolar. Isso se torna possível com um planejamento e execução de atividades que motivem a permanência e o sucesso do aluno, considerando os diferentes contextos vivenciados pela clientela atendida em cada turma/escola. Para isso, a formação continuada de professores e gestores é imprescindível.

Nesse sentido, o desenvolvimento deste curso de especialização contribui para que profissionais da rede federal e das redes estadual e municipal se preparem para atuar na EJA, a partir de dois itinerários formativos: Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, organizados em quatro módulos que objetivam possibilitar uma base científica e tecnológica comum a docentes e gestores que atuem nessa modalidade de ensino.

Portanto, ao desenvolver ação de docência e de gestão que esteja de acordo com os objetivos da educação básica, utilizando estratégias que levem em consideração as características do público que está sendo atendido, este curso se propõe a contribuir, impactando positivamente no combate à evasão e na garantia da sua permanência na sala de aula, para que o estudante não seja excluído da escola e conclua as etapas da educação básica, integradas ou não com a Educação Profissional.

### Equipe técnico-pedagógica e administrativa do Curso



# Palavras da professora-autora

Olá, alunos!

Estamos iniciando a Disciplina **Coordenação do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional integrada**

**à EJA**. Nesta disciplina, iremos fazer uma imersão na discussão do lugar desse profissional na escola. Convidamos vocês para seguirem comigo, objetivando a construção dos saberes que demandam o fazer da Coordenação Pedagógica.

# Itinerário formativo

O objetivo da Disciplina é discutir o papel da coordenação pedagógica na construção do trabalho pedagógico na Educação Profissional integrada à EJA e na mediação das relações interpessoais na escola. A disciplina será dividida em quatro unidades com uma carga horária de 30h. Nossa imersão na disciplina acontecerá via leituras de livros como também de textos complementares. Ainda iremos sugerir que assistam a filmes e a documentários. Nossos estudos basear-se-ão numa abordagem sócio-histórica recorrendo a autores como: Gadotti (1998), Veiga (2001), Vasconcellos (2002), Saviani (2006), Freire (2006), Libâneo (2009), Soares (2006), Vigotsky (2007), Bezerra (2009), Santos (2018), dentre outros.

## **Roteiro de estudo**

Pensar o lugar do coordenador pedagógico na escola será o arremate de todas as discussões ao longo da disciplina. Espero que você, aluno, faça

uma retrospectiva em sua vida escolar e profissional buscando a figura do coordenador pedagógico, nas escolas onde atuou, de modo a pensarmos juntos sobre a arquitetura profissional desse sujeito. Desse modo, essa retrospectiva apoiará os estudos dos textos, a exibição dos vídeos sugeridos e as atividades práticas. Nesse sentido, ao final, você terá uma análise mais acurada do campo de atuação do coordenador pedagógico.

**Fluxograma 01** – Roteiro de estudo.

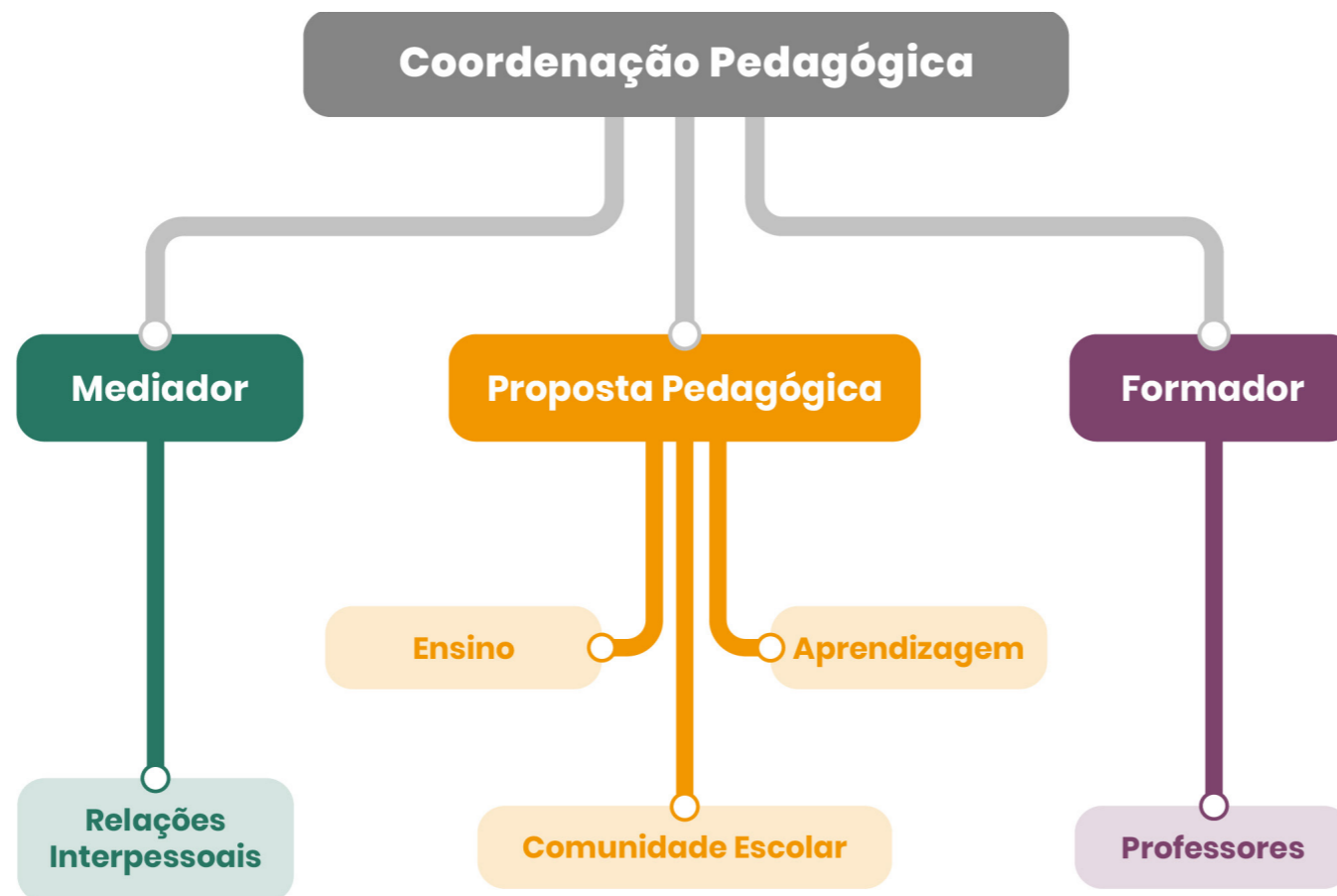
### Roteiro de estudo



**Fonte:** Elaboração própria, 2018. Ilustrado por Ivana Lima/PROEJA, 2019.

# Mapa conceitual

Fluxograma 02 – Coordenação Pedagógica.



Fonte: Elaboração própria, 2018. Ilustrado por Carol Costa/PROEJA, 2019.

## Introdução

Compreender o papel da Coordenação Pedagógica na construção do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional integrada à EJA e na mediação das relações interpessoais na escola é importante para estar e atuar na escola do PROEJA e da EJA. Nossos estudos serão guiados pela pesquisa desenvolvida por mim que deu origem à tese “**A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**”, defendida em 2009. Na pesquisa, mergulhei nas facetas do profissional coordenador pedagógico.



# Currículo sintético da professora-autora

**Edneide da Conceição Bezerra.** Graduada em Geografia e Pedagogia. Especialista, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trabalhou na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e na Secretaria Municipal de Educação de Natal. Entre as atividades que desenvolveu, nas duas redes, destacam-se as atuações como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal e como Coordenadora da Subcoordenadoria da EJA na Secretaria Estadual de Educação. Atualmente, é Professora do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), atuando como formadora de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, tendo como áreas de atuação Alfabetização, Letramento, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Coordena o projeto “Educação a Distância e a Inclusão de jovens e adultos apenas no Ensino Superior”. É membro do Grupo de Pesquisa “Estudos e pesquisas em políticas, práticas pedagógicas e docência em EaD – GEPEAD”. Também atua como membro do projeto de pesquisa intitulado “Especialização PROEJA-IFRN (2006-2009): contribuições para a formação e prática profissional dos egressos”.





Coordenação do trabalho pedagógico na  
Educação Profissional integrada à EJA

# Unidade I

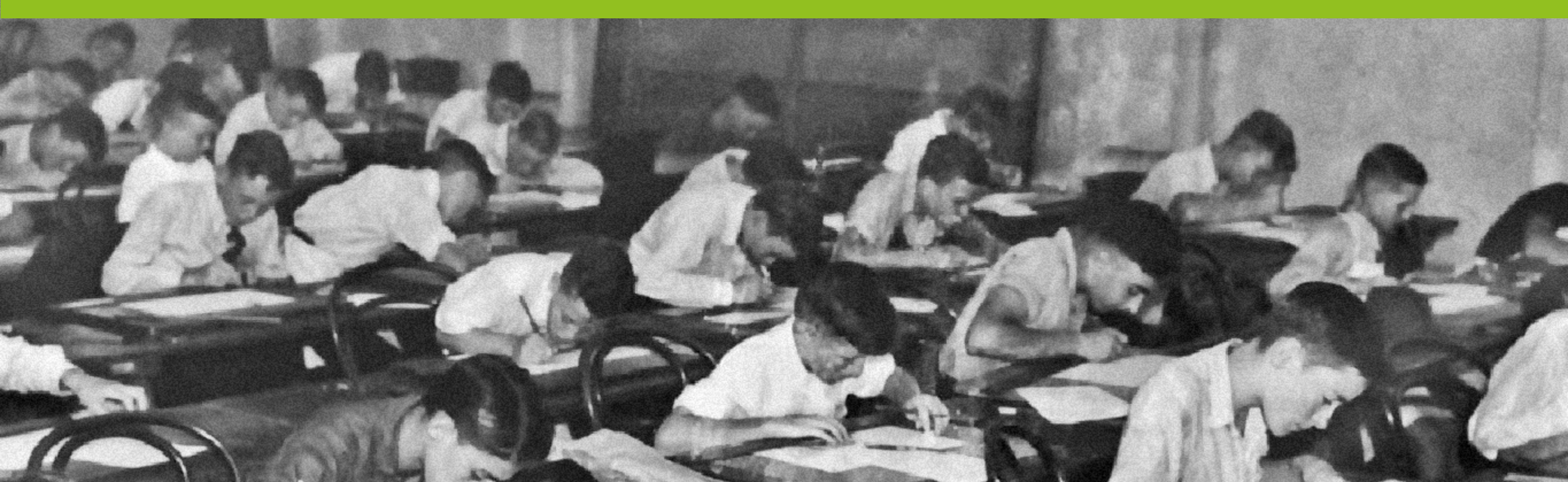
**Contextos históricos e legais  
da coordenação pedagógica**

*Edneide da Conceição Bezerra*

## Objetivo de aprendizagem

- » Compreender os aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica na escola.





## **Apresentação da unidade**

A proposta desta unidade é contextualizar e discutir os aspectos históricos e legais que marcam a constituição do profissional coordenador pedagógico na escola.

# Aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica na escola

**Você é coordenador pedagógico** do PROEJA ou EJA? Você é professor e, na sua escola, há um coordenador pedagógico? Você tem lembranças de um coordenador pedagógico na sua escola quando estudante? Queria que você rememorasse um pouco e trouxesse suas lembranças para este momento de estudo. Como você percebe esse profissional? Na sua escola, ele se chama coordenador ou supervisor?

A nossa reflexão tem início retomando a história desse profissional, que se foi constituindo nas práticas de ensinar e de aprender. Essa história começa a se construir, de forma tênue, na Antiguidade e no período medieval, onde tal profissional desempenhava uma função de controle, até se chegar ao momento presente, em que se vislumbra esse profissional como mediador/coordenador das atividades pedagógicas na escola.

Compreender os aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica na escola nos remete a retomar fios históricos na busca de entender como se deu, historicamente, a configuração desse profissional, o



coordenador pedagógico. Nessa configuração, encontramos muitas nomenclaturas que foram ou são usadas para nomear esse profissional, tais como: coordenador pedagógico, supervisor, apoio pedagógico, especialista, suporte pedagógico, dentre outras. Os nomes e lugares dessa função foram se modificando ao longo do tempo em decorrência de transformações econômicas, políticas, conceituais, sociais, vivenciadas na sociedade brasileira.



## Aspectos históricos na constituição do coordenador pedagógico

Ao puxar fios da realidade histórica, buscando elementos para a constituição do lugar da supervisão educacional na escola, Saviani (2006) reflete e nos remete às comunidades primitivas, estabelecendo uma relação do papel dos adultos, ainda que discreta, na proteção e na orientação das crianças quanto à práxis das atividades de pescar, caçar, colher frutos, procurar água, produzir fogo e de formas de proteger-se do frio, das tempestades e do intenso calor.



### SAIBA MAIS

Ainda é muito recorrente, em alguns textos pesquisados, o uso da nomenclatura *supervisão pedagógica*. Destacamos que, quando usamos citações de autores os quais ainda recorrem ao termo *supervisão*, compreendemos que esses autores trazem elementos importantes em consonância, de certa forma, com o que discutimos sobre coordenação pedagógica.

Quando aborda o surgimento da escola, Saviani evidencia a Antiguidade e o período medieval e, nesse contexto, a escola ainda existindo numa estrutura simples, “limitada à relação de um mestre e seus discípulos” (SAVIANI, 2006, p. 16), onde o mestre (professor) exercia sua atividade junto aos discípulos (alunos), por inteiro, sem intermediações. Saviani já localiza, nessa época, a figura do supervisor como aquele responsável pelo “[...] controle, de conformação, de fiscalização e mesmo de coerção expressa nas punições e castigos físicos” (SAVIANI, 2006, p. 16).

Quando a escola vai se constituindo institucionalmente, Saviani (2006, p. 19) destaca como referência o aparecimento da

[...] idéia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII, as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX, às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

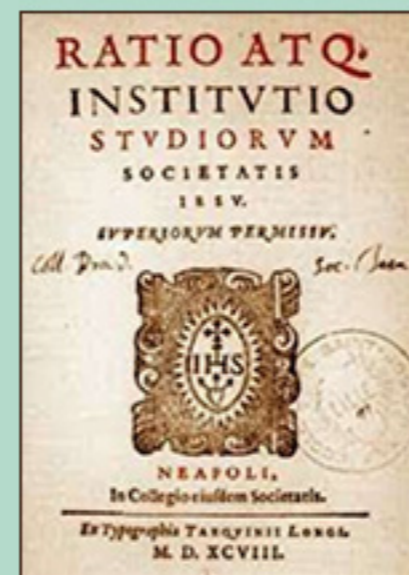
Podemos observar, nessa colocação de Saviani acerca da constituição do lugar do supervisor, que esse lugar vai se desenhando ao longo

da história. Esteve presente nas propostas de Lutero, Calvino, Melanchthon, Comenius e dos jesuítas.

Desse modo, essa história também se desenha no Brasil. Ao chegarem ao Brasil e organizarem o ensino, os jesuítas trazem a ideia de supervisão. Saviani (2006) observa, ao contar a história de como esse lugar foi se constituindo, a execução de um plano geral em 1570 – o Plano *Ratio Studiorum*, composto por um conjunto de orientações das ações das pessoas, já com a responsabilidade pela atividade do ensino.

Figura 01 – *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna.



Fonte: SlideShare (2015).

É percebido, nesse plano, a função de reitor e de prefeito – vemos, na figura do prefeito de estudos, o surgimento da figura do supervisor, pois esse supervisor tinha a função de dar assistência ao reitor e aos professores e alunos que estavam sob sua orientação (SAVIANI, 2006).

Na segunda metade do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas e a influência das ideias iluministas, o Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho - apresentou grande influência nas reformas empreendidas em vários campos, inclusive, na educação, como as “Reformas Pombalinas” com a instituição da “instrução pública”, onde o Diretor agia como supervisor das Aulas Régias. A figura do Diretor, nessa perspectiva, atuava no sentido de dirigir, inspecionar, fiscalizar e coordenar as ações também.

Já na República, junto com a criação do Curso de Pedagogia – em 1930 - é instituída a função de técnico da educação, cujo papel não estava claro de acordo com (SAVIANI, 2006). Podemos destacar, apoiadas em Nogueira (1989), que o surgimento da supervisão escolar pode ser mais observado a partir da busca dos Estados Unidos por aliados na época da Guerra Fria.



Nogueira (1989) mostra que o primeiro Acordo Geral de Cooperação Técnica foi assinado em 1950, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o governo de Minas Gerais e uma organização norte-americana. Estudando a autora citada, apreendemos que essa cooperação, firmada entre Brasil e Estados Unidos, é destacada como o momento em que surgiria a supervisão pedagógica, pois

[...] foi no bojo desses acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAAE, instalado em Belo Horizonte-Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados a Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de supervisores que mais tarde seriam espalhados por todo o Brasil, a partir destes professores (NOGUEIRA, 1989, p. 37).

Assim, “a supervisão educacional brasileira é também produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina” (NOGUEIRA, 1989, p. 39). É salutar destacar que esse momento se configurava num ambiente em que a situação econômica do Brasil atravessava fortes mudanças.

Em 1969, o curso de Pedagogia passa por reformulação (Parecer nº 252/1969). Com isso, a função de técnico em educação dá lugar às habilitações:

O curso de pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. [...] Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação (SAVIANI, 2006, p. 29).

Saviani (2006) observa que essa reformulação instala a divisão de atividades na educação. Ele destaca que esse parecer concebe a figura do supervisor e percebe a orientação e a supervisão como tarefas educativas, evidenciando que esse é o lugar do educador.

Intencionando buscar fios de ligação da história desse profissional, buscamos Rangel (2006), o qual nos traz apontamentos sintéticos que contam um pouco essa história. Destacamos, a seguir, o desenvolvimento dessa função através das décadas.

Nas décadas de 1960 e 1970, o supervisor apresenta a função de acompanhar, controlar, avaliar e direcionar o professor, sustentado por uma concepção tecnicista da educação, onde são requeridos: inteligência, equilíbrio, liderança e técnica.

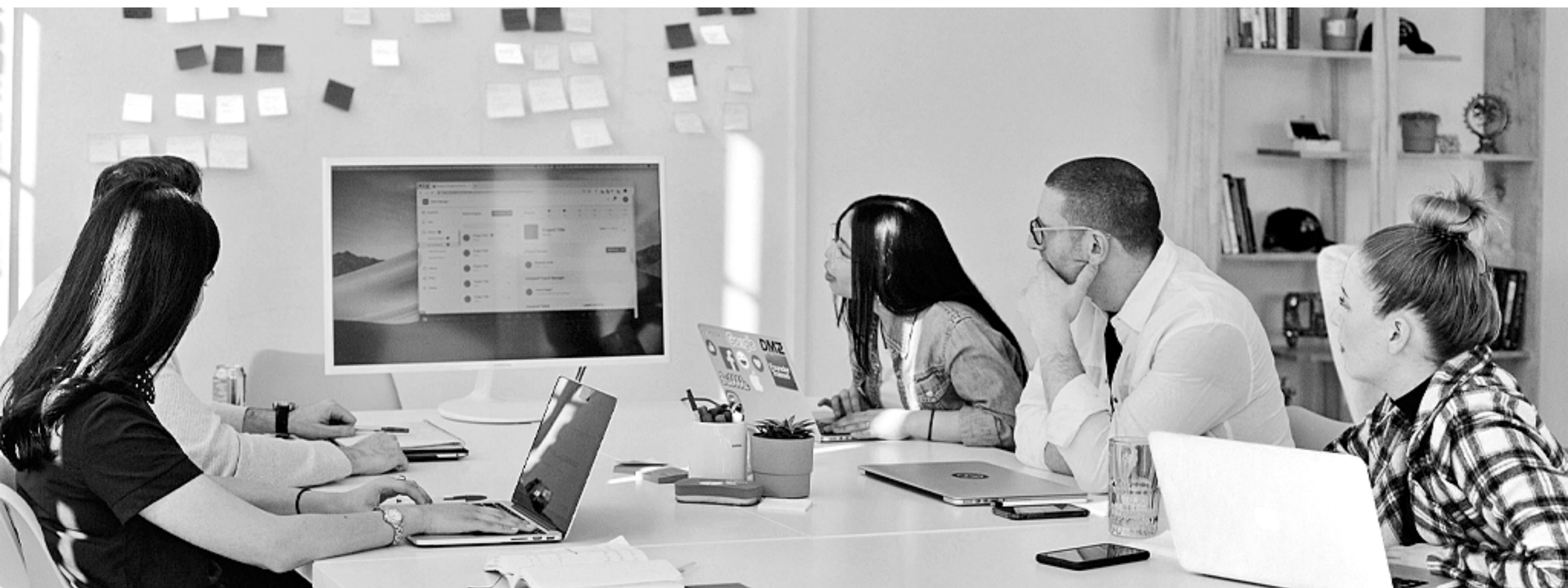
Na década de 1980, a função desse profissional vive uma grande crise e sua atuação na escola é questionada, pois ele exerce essa função de modo precário. É percebida a necessidade desse profissional na escola, mas é também percebido que ele não está preparado para isso.

Na década de 1990, essa função ressignifica-se e

[...] ao ressignificar e revalorizar a supervisão, reconceitua-se, de modo a compreendê-la na sua ação de natureza educativa e, portanto, sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, no seu encaminhamento coordenador (RANGEL, 2006, p. 75).

Como destacado acima, os anos noventa nos trazem a supervisão se encaminhando para a perspectiva da coordenação. Rangel (2006) evidencia que são muitos os nomes no final dessa década a nomear essa função e eles vão mudando conforme as legislações de cada estado bem como em relação às escolas.

Percebemos, nesse traçado histórico, que esse lugar supervisor/ coordenador ainda é um lugar em construção. Esses novos nomes que surgem para designar um lugar já existente, com novas configurações, aparecem em momentos em que o ensino passa por reformas. Momentos históricos pedem organizações diferenciadas de escola e de seus profissionais.



# Aspectos legais na constituição do coordenador pedagógico

**Mate (2003)** destaca que percebe as reformas como momentos de mudanças em que quer instaurar a regulamentação do modo de se fazer as coisas na sociedade. Essas mudanças mexem com a organização, e, nesse caso, a organização da escola, interferindo, assim, no tempo, no espaço, no currículo, fazendo emergir reflexões/mudanças nos modos e nas ações dos sujeitos, instaurando novas arquiteturas escolares.

Momentos históricos trazem em seu arcabouço uma legislação que lhes dá sustentação. No Brasil, a Educação é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394/96. O artigo 64 orienta:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, não paginado).



A LDB não traz em seu texto a nomenclatura “Coordenação Pedagógica”. Em 2006, são aprovadas as Diretrizes do Curso de Pedagogia, dez anos após a aprovação da LDB. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia/2006 trazem um encaminhamento para o trabalho do pedagogo também como coordenador pedagógico. A presença desse termo, em vários momentos do texto, encaminha para a construção desse lugar.

Essas Diretrizes trazem O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP - que, em sua Resolução 1/2006, explicita a quem o curso se destina e quais funções ele habilita. Vejamos:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a, p. 11).

Assim, percebemos que as Diretrizes também assumem o termo “gestão dos processos educativos”. Ao assumir esse território, entendemos que se alia a uma proposta coletiva de gestão da escola assumindo que o sucesso do projeto educativo de cada escola passar por uma gestão democrática.



## SAIBA MAIS

Resolução CNE/CP nº 1/2006; artigo 5º; inciso IV destaca que o formando do curso de Pedagogia deverá:

“IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006a, p. 02).

Em todos esses lugares/espacos, o coordenador pedagógico se faz necessário (BEZERRA, 2009).

O lugar do coordenador pedagógico ainda se encontra em construção, pois é lugar de conquista de espaço. Um terreno fértil para discussão ou para construção. Desse modo, um lugar para, a partir dele, se pensar orientações legais de atuação. O que hoje é assumido pela coordenação pedagógica foi, ao longo da história da escola, ocupado por outros profissionais. Esse lugar não é novo, mas é um vir a ser de um novo jeito de articular a comunidade escolar.

O Coordenador é professor? Também. Fazemos essa afirmação amparados no Parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação que concebe o espaço da docência como arena onde se articulam ações de participação, organização e gestão dos sistemas e de instituições de ensino. Nessas ações, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação própria do setor da Educação são exercidas. Esse parecer afirma que “docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006b, p. 8).

Consideramos a docência como o “espaço” onde os sujeitos, que têm a responsabilidade pelo ensinar e aprender na escola, atuam profissionalmente: professores, coordenadores e diretores. A partir de cada lugar de atuação, são demandados saberes específicos. É na articulação desses saberes que se criam as condições para o ensinar e o aprender na escola. Então, esse é o lugar da docência, que é uma prática social, uma prática educativa. Assim, compreendemos que o coordenador é professor e está coordenador.

A Legislação que rege a escola e seus sujeitos muda. Os sujeitos da escola também mudam. Novos sujeitos e novas formas de ser e estar na escola são observados ao longo da história.

Iniciamos esta unidade solicitando que você buscasse nas suas memórias a figura do coordenador pedagógico. Ao longo do texto, trouxemos esse profissional que foi sendo forjado nas práticas educativas. Elencamos os aspectos históricos e legais que marcam a constituição do profissional coordenador pedagógico na escola. Então, como você percebe esse profissional? Na sua escola, ele se chama coordenador, supervisor ou recebe outra nomenclatura? Que atividades ele desempenha? Qual seu papel na articulação da proposta pedagógica da escola para EJA e/ou PROEJA? Essa é uma outra história, que traremos nas próximas unidades.

## Síntese da unidade

Nesta unidade, fizemos uma imersão nos aspectos históricos e legais que marcam ou marcaram a constituição do profissional coordenador pedagógico na escola. Na unidade II, a seguir, traremos para a arena de discussão a responsabilidade do coordenador pedagógico na construção do Projeto Pedagógico da escola da EJA e do PROEJA.



## Leituras complementares

VENAS, Ronaldo Figueiredo. Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico na rede rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CAPARETO, Naura Syria (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2006.


Bezerra, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 255p.

## Atividades da Unidade

1. Leia a unidade I.
2. Leia parte da Tese de Venas (2013) – da página 36 a 98. Para acessar a tese utilizar o endereço: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf>.
3. Construa uma linha do tempo descrevendo o percurso histórico e legal da constituição da Coordenação Pedagógica.







Coordenação do trabalho pedagógico na  
Educação Profissional integrada à EJA

# Unidade II

**A coordenação pedagógica e a  
elaboração da proposta pedagógica  
da escola, da EJA e do PROEJA**

*Edneide da Conceição Bezerra*



## **Objetivo de aprendizagem**

Compreender o papel da coordenação pedagógica na elaboração da proposta pedagógica da escola, da EJA e do PROEJA.

## **Conteúdo e seus desdobramentos**

Nesta unidade, iremos discutir o papel da coordenação pedagógica na construção da proposta pedagógica da escola, da EJA e do PROEJA e sua operacionalização.

## O coordenador pedagógico e a proposta pedagógica da escola

Concluimos a Unidade I com dois questionamentos: que atividades o coordenador pedagógico desempenha? Qual seu papel na articulação da proposta pedagógica da escola, da EJA e/ou PROEJA?

Antes de adentrarmos nesse foco de discussão, é importante termos clareza quanto à finalidade da proposta pedagógica da escola. Evidenciamos entender a Proposta Pedagógica como o Projeto Político Pedagógico- PPP.

Veiga (2001) nos traz o sentido mais genuíno do Projeto Político Pedagógico - PPP. Para a autora, esse instrumento precisa ter clareza de suas finalidades e indicar quais percursos propõe seguir no sentido de fazer escola. Acrescenta que todos os partícipes do fazer escolar devem se envolver no processo de construção e implementação das propostas a que o PPP se propõe, partindo da concepção de mundo e de educação que decidem seguir. Ainda Veiga (1998, p. 13) acrescenta:



O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

**Figura 01** – Coordenador pedagógico e articulação pedagógica.



**Fonte:** You X Ventures/Unsplash, 2018.

Nessa perspectiva, o PPP tem o caminho que leva a uma gestão democrática da escola. O princípio da natureza democrática está presente desde o momento de sua construção, que não pode deixar de



ser coletiva, onde os sujeitos que fazem a escola escolhem os caminhos a serem seguidos a partir dos marcos: ético-políticos, epistemológicos e didáticos e psicopedagógicos.

O PPP é o marco do planejamento escolar, pois a escola é lugar de ações que requerem encaminhamentos com propósitos sistematicamente planejados. Ele cumpre sua função quando exige um pensar adiante, exige fazer projeções e tomar decisões. Propósitos esses tipicamente humanos e políticos. A partir dele, todas as ações da escola serão encadeadas, inclusive o ciclo da ação didático-pedagógica em torno da educação dos alunos. O Projeto Pedagógico faz a governança da escola. São ações negociadas, compartilhadas e publicizadas.

Qual é o lugar do Coordenador nesse Processo?

Na construção de boas práticas pedagógicas na escola, que condicionem um ensinar-aprender bem sucedido para jovens e adultos, o coordenador pedagógico tem um papel relevante: ele medeia a prática educativa e a construção do projeto pedagógico da escola no sentido de alcançar a qualidade social da educação oferecida.

Nesse sentido, compete ao coordenador pedagógico, conforme Libâneo (2004, p. 266):

- » Coordenar a formulação, o desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico-curricular.
- » Apresentar ideias e diretrizes relacionadas aos objetivos, às orientações curriculares e aos planos de ensino.
- » Auxiliar tecnicamente na prática de elaboração do projeto e dos planos de ensino.

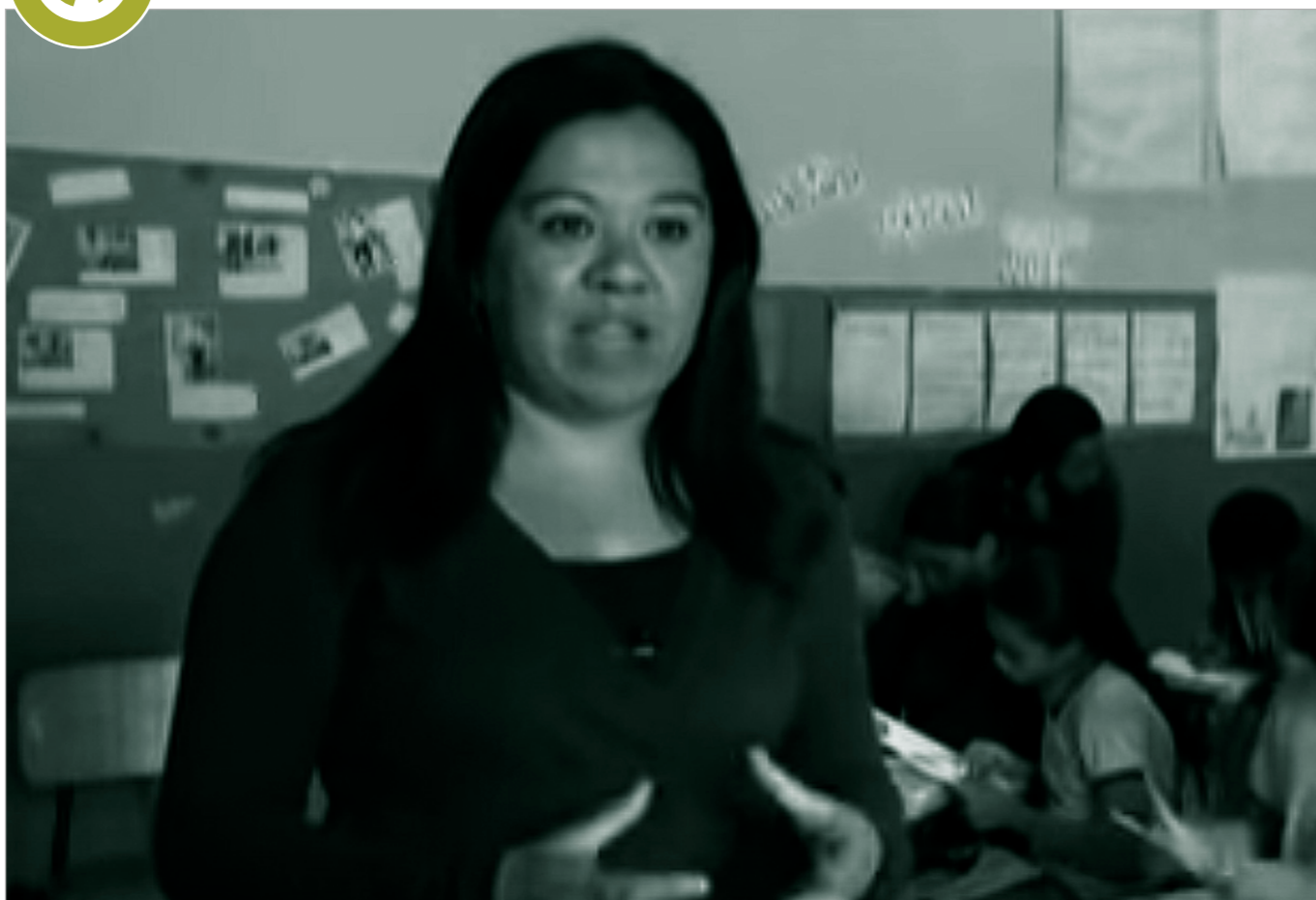
Essas ações apontadas por Libâneo são ações contidas na proposta pedagógica da escola que precisam ser planejadas em curto e longo prazos, bem como se faz necessário um pensar junto com a comunidade escolar de modo a construir, na coletividade, o seu projeto pedagógico da escola que se quer para todos os alunos e para todas as alunas da Educação de Jovens e Adultos.

Além de articular a construção coletiva da proposta, é imprescindível ao coordenador pedagógico acompanhar a elaboração da proposta curricular, dos projetos de ensino e dos planos de ensino sem esquecer do processo de reflexão dos resultados dessas ações junto aos alunos.

Por isso, “[...] não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto” (FREIRE, 2006, p. 158).



**SAIBA MAIS**



**Fonte:** O PAPEL do coordenador Pedagógico. **Shirley Franco**. [s. l.]: 2012, 1 vídeo (4m 52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLPVxmu1pHY&feature=youtu.be>. Acesso em: 05 jun. 2018.



Quando falamos de proposta curricular, de projetos de ensino e de planos de ensino nos remetemos ao planejamento, onde explicitamos os direitos de aprendizagem dos alunos e alunas. Assim, é preciso planejar. É preciso sonhar com o vir a ser da escola... Madalena Freire (1997) afirma que planejar é sonhar, é idealizar o que se pretende alcançar. Primeiro, o planejamento existe no mundo irreal, no campo das ideias para, depois, chegar ao mundo real.

Nesse sentido, qual é o lugar do coordenador e do professor nessas ações? Eles têm o mesmo papel?



Como discutimos na unidade anterior, a função da coordenação ainda está sendo forjada. Assim, esse lugar ainda tem fragilidades. O coordenador pedagógico é o docente. Claro que, no momento em que atua na função de coordenação, deve possuir um diferencial. Qual é o diferencial? Ainda não é definido explicitamente. A identidade do coordenador ainda se encontra em processo de construção “de conquista, de uma territorialidade própria” nas escolas (MATE, 2002, p. 18). Esse território se constrói no momento do pensar junto à escola, o que é feito no planejar. Escola é lugar de planejamento. Escola é lugar de cuidar do outro. Madalena Freire (1997), discutindo o lugar do coordenador no planejamento, afirma que o coordenador deve ensinar sobre cuidado aos alunos e a seus professores. Esse ensino acontece quando ele assume o cuidado com seus professores. Esse cuidado acontece quando acompanha o professor em todas as etapas do planejamento.

Acompanhar, na concepção democrática de educação, não é assistir, cobrar; mas sim, interferir, questionar, problematizar, germinando a mudança. Acompanhar significa também buscar cotidianamente sintonia entre meus objetivos e minha ação. Sintonia entre teoria e prática (FREIRE, 1997, p. 58).



Torna-se parte de um processo como o planejamento escolar em todas as suas dimensões exige uma disposição para participação. Barroso (1995, p. 39) adverte para a criação nas escolas de uma “cultura de participação”, na qual a comunidade escolar reconheça o papel da participação como determinante para o trabalho e sendo a orientadora das atividades na escola.

Em que momento o coordenador articula essa participação? Nas reuniões com os sujeitos da escola, pois a reunião é um instrumento de organização do trabalho escolar. Nesse sentido, Barroso (1995, p. 39) destaca as reuniões como lugar “onde é possível desenvolver processos de trabalho coletivo”. Assim, nas reuniões, na tomada de decisões e de responsabilidades coletivamente assumidas, essa parceria vai sendo construída com os alunos, com os professores, com a direção e com os demais funcionários da escola. Para que o coordenador desenvolva suas ações, precisa ter uma ação sistematizada. Nessa sistematização, a dimensão do planejamento é condição para a ação.

O coordenador pedagógico medeia a atividade docente. Essa mediação se dá num processo contínuo de acompanhamento nos momentos de planejamento, na sala de aula e nos momentos de formação contínua na escola.

Nossa discussão no curso apresenta foco na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, qual é o papel da coordenação pedagógica na escola da EJA?



## O coordenador pedagógico e a proposta pedagógica para a escola da EJA e do PROEJA



**Entender a especificidade do público da EJA** é uma preocupação que deve nortear o trabalho da coordenação pedagógica. Para o trabalho com o público da EJA, um olhar para as características específicas é condição *sine qua non*, especialmente quando esse público é também da Educação Profissional integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No quadro a seguir, podemos observar uma discussão acerca das necessidades específicas do público da EJA. Vejamos:

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos: como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. Um programa, pois, de educação de jovens e adultos, nesse nível de ensino, necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007a, p. 35).

Estando em consonância com as questões levantadas no quadro acima, o coordenador mobiliza o olhar da comunidade para as especificidades desse público. Na construção da proposta, aspectos como a visão de mundo, de sociedade e de homem precisam ser definidos e assumidos por todos. Desse modo, a comunidade escolar terá condições de apontar seus caminhos, prioridades, intenções para realizar sua função social no atendimento ao público jovem e adulto. Nesse sentido, Gadotti (1998, p. 16) explicita:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Assim, a direção do PPP se dá no diálogo com os públicos a que atende. No caso da EJA, Mamona (2015, p. 1), discutindo o direito de ser diferente desse público, evidencia alguns tipos de especificidades observadas e que os caracterizam:

i) etária ou geracional, inseridos num processo recente chamado de “juvenilização” da EJA; ii) cultural; iii) condição de trabalhador; iv) com marcas sociais e econômicas peculiares, que fazem referência à questões de gênero, raça/etnia, comunidades camponesas (da roça)/tradicionais, classe social; em privação de liberdade; v) pessoas com deficiências; vi) em luta constante pelo direito à Educação; vii) tempos diferenciados; viii) espaços; ix) concepções de adulto, jovem e idoso; x) prática pedagógica; xi) política de financiamento; xii) alimentação; transporte, material-didático, estrutura física (lâmpadas, mobiliário, acessibilidade) e, por fim, xiii) gestão administrativo-financeira (MAMONA, 2015, p. 1).



Como observado por Mamona (2015), é fulcral olharmos para esses tipos de sujeitos presentes nas escolas da EJA, é urgente que todas as ações, na escola que atende a esse público, procurem considerar essas especificidades.

Na modalidade EJA, são vários os sujeitos e cada um com especificidades que o distingue dos demais: o adolescente, o jovem, o adulto e ainda o idoso. Assim, a proposta precisa partir da caracterização do público a que irá atender, de modo a construir uma proposta que favoreça processos de aprendizagem que vão ao encontro das expectativas desses alunos. A esse encaminhamento o projeto não pode se furtar.

Apesar de o público ser diverso, ultimamente, temos vivenciado um fenômeno: a juvenilização da EJA. Esse fenômeno nos remete a problemas históricos de uma escola pública que não tem conseguido dar conta de suas crianças e de seus jovens. Carvalho (2018, p. 1) faz essa constatação quando evidencia:

A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola, entre outras.

O atendimento à juventude, com toda a sua complexidade, traz demandas para a ação da coordenação pedagógica da escola. Precisamos dialogar com a juventude, pois a sua voz precisa ser ouvida. Tem-se falado muito acerca da criança como sujeito de direitos, mas não se tem falado, do mesmo modo, da juventude como sujeito de direitos.

Os princípios do PPP da escola da EJA e PROEJA devem ter como foco o diálogo com esse público, que possui um modo diferenciado de se relacionar com a escola. Não são crianças, não são adultos. São jovens e, às vezes, ainda adolescentes. Esse público, considerando as características da idade, apresenta, muitas vezes, uma oposição ao modelo de escola oferecido.

A proposta de atendimento à juventude, aos adultos e aos idosos aponta para um encaminhamento da construção coletiva. A escola de Educação Profissional integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos deve ser uma escola que privilegie o diálogo e a reflexão para operacionalizar seu Projeto Pedagógico pois, como já dissemos, ele é um processo genuinamente político.

**Figura 02** – Diálogo e reflexão.



**Fonte:** MD Duran/Unsplash, 2019.

Todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica, têm uma ideia do que seja a escola, muitas vezes, construída baseada na escola que eles frequentaram brevemente quando crianças. Quase sempre, apesar de se referirem à precariedade dessas escolas, lembram delas com carinho e sentem com pesar o fato de terem tido de abandoná-la ou de nunca terem tido chance de frequentá-la. É provável que esperem encontrar um modelo bem tradicional de escola, com recitação em coro do alfabeto, pontos copiados do quadro negro, disciplina rígida, correspondendo a um modelo que conheceram anteriormente. Com relação aos educandos com essas expectativas, o papel do educador é ampliar seus interesses, mostrando que uma verdadeira aprendizagem depende de muito mais que atenção às exposições do professor e atividades mecânicas de memorização. Com relação aos adolescentes, essa situação tende a ser diferente. Especialmente nos centros urbanos, eles estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares. Com relação a eles, o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá considerar em seu projeto pedagógico as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens (BRASIL, 1997, p.42-43).



Temos falado até aqui da diversidade e da especificidade do público da EJA e dito que essa especificidade precisa ser contemplada no PPP da Instituição, nos PPCs dos cursos, nos planos de ensino de modo que, no momento da atuação da coordenação pedagógica, suas ações na escola sejam guiadas ao encontro dessas especificidades. Quando atuamos no PROEJA, outros componentes devem estar presentes na construção dessa proposta e devem ser compreendidos por todos: o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado.

O documento base do PROEJA explicita que é preciso

valorizar, na preparação para o trabalho, as dimensões filosófica, estética, política e ética, ultrapassando os limites estreitos do utilitarismo da Educação Profissional, superando a pedagogia taylorista/fordista que norteou por longos anos a formação dos trabalhadores (BRASIL, 2007b, p. 32-33).

Em relação ao princípio do ensino integrado, o Programa discute a formação humana integral. Nesse sentido,

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral (BRASIL, 2007b, p. 7).

Para Diniz e Moura (2015), a formação integral nos conduz a uma articulação de currículos, de disciplinas e conhecimentos da formação geral com a Educação Profissional. Pensar o currículo integrado é pensar a formação do ser humano na sua integralidade. Pensar a formação integral é trazer a concepção da omnilateralidade. Defender o currículo integrado numa escola que se quer libertadora do homem é permitir que esse homem acesse os conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, formação técnica e geral perspectivando uma formação completa.

Essas demandas até aqui explicitadas são requeridas do coordenador de modo que ele mobilize a construção da proposta pedagógica que atenda aos anseios de seus públicos e seja também o agente de mobilização para operacionalização dessa proposta perspectivando uma escola onde a inclusão dos jovens, adultos e idosos seja sua marca.

## Síntese da unidade

Ao longo da unidade, discutimos o papel da coordenação pedagógica na construção da proposta pedagógica na escola da EJA e do PROEJA e sua operacionalização. Para desenvolver suas ações, urge ao coordenador um diálogo permanente com toda a comunidade escolar, uma vez que sua práxis educativa deve seguir a máxima da ação-reflexão-ação de modo a construir no coletivo uma escola com qualidade social para todos os públicos que a procuram: jovens, adultos e idosos. Além desse olhar sobre o público atendido, o coordenador precisa olhar acerca dos fundamentos que regem uma proposta no PROEJA. O trabalho como princípio educativo é uma compreensão fundante e o direcionamento de um currículo integrado é a razão de ser do PROEJA que se dá numa perspectiva da formação humana integral.

O sucesso de uma proposta pedagógica depende muito da gestão dessa proposta. O coordenador é um dos gestores/articuladores de tal proposta. O encaminhamento do foco de sua ação deve ser a dimensão

pedagógica onde todos que fazem a escola são articulados para tornar real o seu projeto. O coordenador é um convocador da participação.

Elencamos, ao longo do texto, vários saberes que o coordenador pedagógico deve mobilizar na sua ação. Entre esses saberes e fazeres, um deles permeia fortemente sua ação: a atuação como mobilizador/formador de professores na escola. Vamos discutir sobre isso na próxima unidade...



## Leituras complementares


BELLO, Isabel Meler; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, n. 1, p. 69-86, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000500069&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000500069&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 jul. 2018.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma Pesquisa-ação no município de Fortaleza. *In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015. Florianópolis. [...] anais. Florianópolis: UFSC, 2015, Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gto8-3706.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.*



## Avaliação de aprendizagem

A partir dos seus conhecimentos prévios sobre o tema estudado, da leitura do material didático e dos textos complementares, além do vídeo assistido, escreva um comentário de, no máximo, uma lauda, discutindo a seguinte questão: qual o papel da coordenação pedagógica na construção da proposta pedagógica na escola da EJA/PROEJA?



Coordenação do trabalho pedagógico na  
Educação Profissional integrada à EJA

# Unidade III

**O coordenador pedagógico  
e a formação de professores  
na escola**

*Edneide da Conceição Bezerra*

## **Objetivo de aprendizagem**

Refletir acerca da formação docente de professores da EJA/PROEJA na escola e sobre o lugar do coordenador como mobilizador desse processo.



## **Conteúdo e seus desdobramentos**

Nesta unidade, iremos refletir acerca da formação docente e trazer a figura do coordenador pedagógico como um dos responsáveis pela articulação dessa formação na escola.

## Formação de professores e seus desafios

Hoje você está em um curso de **Especialização**. Nesse sentido, você está vivendo um processo formativo. Como você analisa seu processo de formação docente após a saída da graduação/licenciatura? Essa tem sido uma preocupação sua? Existe um projeto formativo pensado por você para tornar-se um profissional alinhado às demandas da profissão docente? Na sua escola, existe um encaminhamento para momentos formativos?

Tantas indagações para um início de unidade, não é mesmo? No entanto, discutir o processo de formação docente é pensar sobre nós professores e professoras. Pensar sobre o cuidado de si no sentido de estarmos preparados para enfrentar o desafio de ser professor/professora neste país tão diverso, com alunos tão diversos e escolas tão diversas.

Delors, ainda em 1999 (p. 103-104), – quase vinte anos atrás – falava-nos da necessidade da “educação ao longo de toda vida” [...]





como “a chave que abre as portas do século XXI”. Para Delors *et al* (1999, p. 103-104):

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua, constante [...] bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.



Esse cenário complexo trazido por Delors nos indaga e nos remete a pensar: nunca estaremos preparados? Viver no século XXI, na sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento demanda e nos impõe uma construção constante de novos saberes. Como dar conta de tudo isso, se esse mundo se transforma a todo instante, enchendo-nos de incertezas acerca do caminho a seguir? Muitas indagações ficam sem respostas quando nos pomos a olhar esse complexo cenário, não é verdade?

Nesse sentido, a formação docente, estrategicamente, coloca-se como uma das condições para enfrentar essa complexidade e construir um fazer pedagógico em sintonia com esse mundo. O professor é protagonista formativo na escola. Como ele pode estar desenvolvendo seu papel se não estiver em um processo formativo?

Podemos afirmar que a formação continuada de professores que compreendemos numa perspectiva de formação ao longo da vida é essa ponte que nos pode ligar a esse mundo complexo. Nesse sentido, essa formação nos conduz a um processo de desconstrução perspectivando uma construção/reconstrução. Desse modo, encaminha-nos para o desenvolvimento profissional como também pessoal, construindo, assim, saberes e competências para um agir no mundo do trabalho da atividade

docente. Somente alimentando nossa cognição pela via da formação continuada, teremos elementos para assistir aos desdobramentos do mundo como coadjuvantes dele e não como meros espectadores.

Discutir a temática da formação de professores nos leva a trazer algumas concepções a respeito da formação docente. Perrenoud (2002, p. 12) afirma que

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuímos às mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.

Sendo assim, ao discutir formação docente, trazemos para a arena nossa visão de mundo, de sociedade, de homem, de aprendizagem, de desenvolvimento, de história de vida, de práticas educativas e de práticas sociais. É necessário que cada professor em formação faça escolhas acerca do caminho a seguir em relação ao seu processo formativo. Freire nos dá algumas orientações quando revela ser

[...] fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 1996, p. 43).

Nesse sentido, um professor é um sujeito adulto e precisa agir no processo dessa aprendizagem pensando criticamente como ressalta Freire. O professor é um adulto em processo formativo. Discutir a formação docente é discutir também um processo de educar pessoas adultas. Illich (apud FINGER; ASÚN, 2003, p. 127) aponta a educação de adultos como mediadora “para compreensão do mundo em que se vive, para que se possa tomar decisões adequadas sobre como viver”.

A formação de adultos sempre esteve na arena da Pedagogia, mas esta tem, na sua arqueologia da palavra, uma relação forte com a condução da criança. Dessa forma, a pedagogia não tem conseguido responder aos desafios de educar pessoas adultas. Nos últimos tempos, o termo

andragogia tem presença nas discussões acerca do ensino de adultos. Knowles (apud GARCIA, 1999, p. 55) define a andragogia como

[...] a ciência da educação dos adultos. [...] Essa teoria fundamenta-se em cinco princípios que podem ser de sumo interesse, pelas suas possibilidades de aplicação na formação de professores. Estes princípios são: 1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia; 2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiência que pode ser um recurso muito rico para a aprendizagem; 3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social; 4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos; 5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de por factores externos. [Sic].



Finger e Asún (2003, p. 68) fazem críticas à discussão apresentada por Knowles. Para eles, falta à proposta uma consciência crítica. Vejamos a observação a seguir:

A andragogia, tal como a psicologia humanista, tão somente presume que indivíduos auto-realizados conduzam automaticamente a uma sociedade melhor, isto é, a um melhor ambiente que, por sua vez, facilita a auto-realização dos indivíduos. Esta ingenuidade sociológica é certamente a maior fragilidade da andragogia (FINGER; ASÚN, 2003, p. 79).

Alinhamo-nos a Knowles quando esse pesquisador aponta para uma educação de adultos com território próprio. A andragogia traz contribuições nesse sentido, mas precisa do olhar crítico, como destaca Finger e Asún.

Quando pensamos formação docente, pensamos em processos de aprendizagem. As discussões acerca de processos de aprendizagem e desenvolvimento têm como foco crianças e adolescentes. Ribeiro (1999) já nos alertava para a construção de uma psicologia com foco no adulto. Ela evidencia que “seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período do

desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência)” (RIBEIRO, 1999, p. 194). Passados quase vinte anos desse alerta de Ribeiro, ainda não temos um acervo teórico com essa perspectiva.

A fase adulta, especialmente hoje, com a expectativa de vida cada vez mais longa - “é a mais complexa de todas as fases do ciclo de vida” como afirma Marchand (2005, p. 15). O trabalho com a formação de adultos carece de mais estudo, o qual possa lançar um olhar para melhor atuarmos juntos na formação de pessoas adultas. Os cursos destinados a formar adultos, uma necessidade do mundo contemporâneo, precisam partir de um referencial teórico que lhe dê sustentação.

No nosso foco de discussão nesta unidade, estamos tratando da formação de professores, pessoas adultas em processo formativo. Pessoas que já estão inseridas “no mundo do trabalho, das relações familiares complexas e da própria condução do ‘projeto cultural’ de constituição dos membros plenos das diferentes culturas” (OLIVEIRA, 2004, p. 217).

No início da disciplina, dissemos que a ancoragem da nossa discussão estaria alinhada ao aporte teórico da abordagem histórico-cultural (Vygotsky e colaboradores) por entendermos que essa concepção teórica é a que mais atende à forma de pensar a formação de pessoas adultas, por partir da premissa de que, sendo o homem um ser histórico, seu

processo de aprendizagem e desenvolvimento é permanente junto a outros homens, pois “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de coisas” (MOITA, 1992, p. 115).

**Figura 01** – Vygotsky.



**Fonte:** Autor desconhecido (fotografia), 1925. Wikimedia Commons, 2018.

Vygotsky (2007) destacou que a aprendizagem não se resume a um processo que acontece individualmente. Evidenciou a origem social da aprendizagem como uma atividade que se dá na cultura, nas relações do homem com o mundo e do mundo com o homem. Desse modo, o homem, nesse caso específico o professor, não pode ser visto apenas como um ser em processo de formação, concebido como um mero expectador de aprendizagens, mas como um ser da interação: homem↔mundo / homem↔homem que, no seu processo de formação, estabelece relações inter e intrapessoais.

O desenvolvimento e a aprendizagem encontram-se relacionados de acordo com a abordagem teórica defendida por Vygotsky e colaboradores. A interação com o meio físico e social proporciona o aprendizado construído por meio da percepção, observação, experimentação e imitação. Por isso, o ambiente de formação de professores, na escola, propicia a interação dos indivíduos, como também a vivência de um conjunto de experiências, operando sobre a produção cultural da coletividade (BEZERRA, 2009, p. 102 )

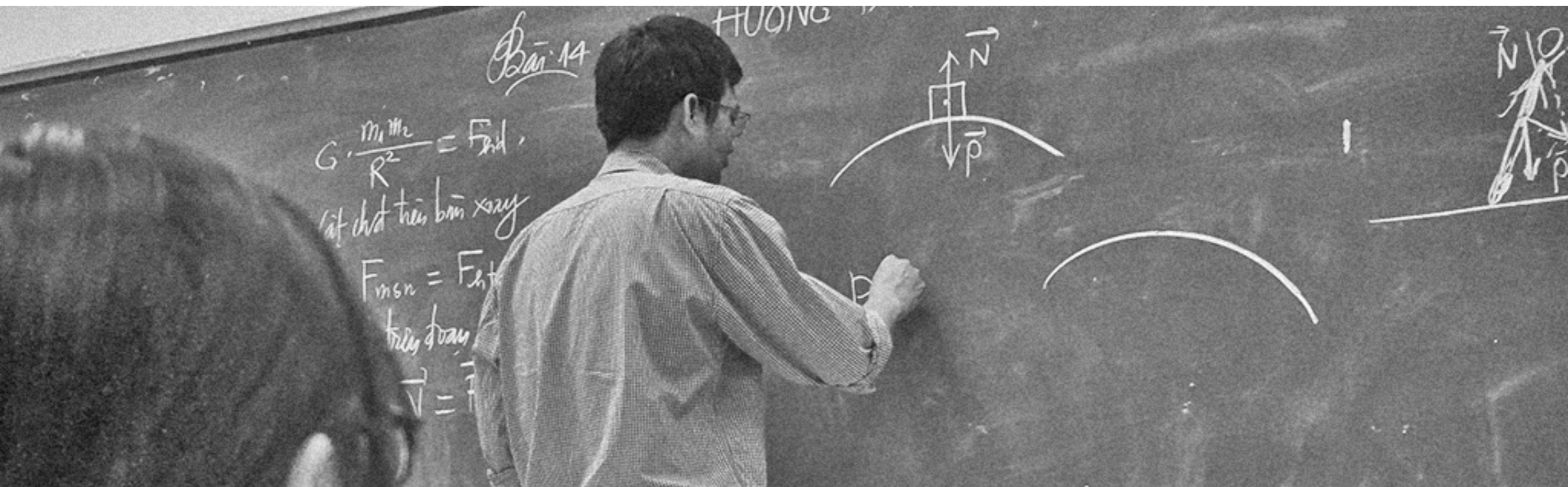
Feitas até aqui essas discussões acerca da complexidade da formação docente, trazemos outros elementos que se agregam quando tratamos de formação docente para atuar na EJA/PROEJA. Nesse sentido,

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 122).

Essa afirmação dos autores encontra eco nas pesquisas desenvolvidas. Elas têm apontado que os professores não tiveram, em suas respectivas formações, momentos para pensar a EJA. A qualidade da Educação de jovens e Adultos oferecida tem como uma de suas estruturas a formação de professores para nela atuar. Para Soares (2007, p. 1),

a precariedade da formação dos profissionais de EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais.

Diante desse contexto apresentado até aqui, pensamos que é urgente uma política que garanta aos professores uma formação para atuar na EJA. A luta por políticas que garantam essa formação é um caminho. O espaço da escola pode ser um campo de luta em relação a esse direito, além de ser um lugar privilegiado de criação para a formação entre pares.







## Formação docente na escola

**Desenvolvemos uma pesquisa de mestrado** que tinha como objetivo investigar a formação docente de professores da EJA. Os achados da pesquisa apontaram a escola como a grande agente de formação dos professores da EJA. Nos estudos empreendidos, encontramos o conceito de prática interformativa para nomear a formação que acontece na escola onde os professores se formam na relação com seus pares. Para todos os professores sujeitos da pesquisa realizada, o espaço na escola dedicado à formação docente tinha sido o mais significativo para seu fazer como professor da EJA. Trazemos a seguir uma das falas da pesquisa:

A grande contribuição que essa Escola me deu foi fazer com que eu me apaixonasse pelo conhecer, que eu compreendesse que educação é ciência e que o que a gente consegue fazer de diferente se dá pelo fato de compreendermos cada vez melhor como se aprende. E esse como se aprende vem justamente dos estudos. A Escola conseguiu me seduzir para o estudar, compreender que essa profissão é uma profissão que, realmente, necessita de um conhecimento e de uma atualização constante desse conhecimento (BEZERRA, 2005 p. 85).

Trazer a discussão da formação docente para a escola nos parece, a princípio, mais uma demanda que chega ao ambiente escolar, além de todas que já existem. Vivemos num contexto de muitas mudanças, onde são inúmeros os desafios colocados para a escola e para seus agentes. Muitas são as exigências que chegam à escola. Assim, entendemos que a escola precisa se reinventar. Como? Poderíamos dizer que nenhuma mudança acontece efetivamente sem passarmos por um processo de formação/reflexão.

Em uma escola, essa formação precisa ser coletiva. Como discutimos na unidade anterior, a proposta da escola precisa ser construída por todos. Para participar de um processo como a construção de um PPP, os professores precisam fazer escolhas acerca das concepções a seguir. Não fazemos essas opções sem vivenciar um processo de formação.

Nesse contexto, existe um convite feito aos sujeitos da escola: formar-se no coletivo.

Na escola, somos chamados cotidianamente a tomar decisões, muitas vezes, urgentes; somos convidados a assumir lugares diferentes: orientar as famílias, ensinar, participar da gestão; em todos esses momentos, estamos construindo no coletivo um jeito de fazer/ser escola. Para agir nas urgências, é requerido um pensamento que organize, tome decisões, estabeleça relações. Estudar na escola, formar-se, é uma responsabilidade de que precisamos assumir, pois temos a responsabilidade de formar pessoas.

A formação na escola, quando assumida por seus sujeitos, traz a todos possibilidades infinitas. Criar essa cultura na escola é um desafio, mas, ao mesmo tempo, cria a possibilidade de melhoria do trabalho que é oferecido aos alunos. Uma das maiores vantagens da formação na escola é partir das necessidades urgentes formativas, por isso “[...] a formação de professores deve ser baseada nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e reflexão” (HOFFMAN; EDWARDS apud GARCIA, 1999, p. 29). Desse modo, é fundamental criar uma sinergia, um trabalho colaborativo em que todos ganhem.

Escolas diferentes, sujeitos diferentes, formações diferentes. A arena da escola é um lugar de um grande encontro. Cada um que chega sabe coisas diferentes, próprias da sua história formativa, suas experiências de vida, seu meio social etc. Perrenoud (2000) evidencia que a formação na escola é por demais interessante, principalmente, por partir de situações vividas no ambiente escolar. A formação cria o elo teoria-prática-reflexão. Não podemos negar outras modalidades formativas, mas precisamos evidenciar a formação na escola como estratégica para o fazer docente.

Como manter o projeto pedagógico presente nos espaços da escola sem um processo contínuo de reflexão e de formação? Sem esse processo não conseguimos efetivamente operacionalizar o vir a ser proposto do PPP.

Para um trabalho dar certo, a equipe precisa estar fortalecida. Nada nos fortalece mais para a ação pedagógica do que estarmos cientes acerca do que fazer, como fazer, por que fazer? Tais respostas nos vêm quando estudamos. Nossa prática merece esse cuidado.

A formação de professores na escola é comandada do seu interior. Geralmente, quando se pensa a formação docente, ela vem organizada de instâncias superiores que partem de concepções acerca do que o professor necessita para sua qualificação profissional.

A formação, na escola, movimenta a capacidade de seus sujeitos para se autogerir em relação à construção de novos saberes tornando-os responsáveis pelo projeto de escola que sempre está em construção. A partir das situações reais que surgem e que demandam a construção de um pensamento para agir - não qualquer pensamento, mas um pensamento fundamentado em uma epistemologia -, essa formação vai se constituindo como nos fala Imbernón (2002, p. 81): “o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática”.

Podemos dizer que escolas assim são escolas reflexivas. Isabel Alarcão, uma pesquisadora das escolas que optam por serem escolas, onde a reflexão sobre o seu fazer é uma marca, define assim essa escola:

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira, toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar sejam absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI (ALARCÃO, 2005, p. 38).



Em escolas atuantes nessa perspectiva, a epistemologia da formação acontece numa interface teoria/prática modulada por um processo reflexivo. A formação na escola faz parte da categoria formação continuada. Entendemos essa formação como elemento importante no despertar do professor para a consciência de que a ação docente não pode estar desvinculada de um processo permanente de aprendizagem/reflexão.

Apesar da formação na escola ter os professores como sujeitos desse processo, o coordenador aparece como aquele que mobiliza, convoca, provoca e, nesse processo, também se forma.





## O coordenador pedagógico e a formação docente na escola da EJA

O coordenador pedagógico operacionaliza a formação docente na escola. Para tanto, nos momentos de construção da proposta pedagógica, é necessário um processo formativo para essa ação, pois, no momento de planejar ações do cotidiano da sala de aula, é necessário também um processo de reflexão sobre a ação. Assim, nos momentos de atendimento ao aluno que não consegue, por exemplo, avançar em seu processo de aprendizagem, é necessário recorrer à formação buscando caminhos para conseguir mediar esse processo. Nesse sentido,

a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço (CHRISTOV, 2005, p. 9).

Desse modo, ele aparece com essa atribuição. Nessa mediação constante da prática docente, no sentido de ajudá-lo a refletir sobre sua prática, ele se constitui como formador. Alarcão (1996, p. 58) aponta algumas atribuições de um formador de professores, quais sejam:

A primeira, que constitui dever do formador orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão. A segunda, que é sua tarefa primordial, criar nos formandos a disposição para reflectirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente. A reflexão que deve ocorrer, por conseguinte, antes, depois e durante o acto educativo. [Sic].

O coordenador é um agente de mudança na escola. A principal função da escola é ensinar/aprender. Essa função tem a mediação da coordenação. O coordenador é, na escola, a pessoa mais próxima ao professor. Somente com essa proximidade, ele pode mediar para, assim, intervir no processo. Orlonson (2001, p. 23) destaca o papel do coordenador para fazer o professor entender “que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola” e que, através da reflexão/problematização de sua prática, ele aprende a transformá-la “transformando a própria escola e a si próprio”.

O canal entre eles precisa estar aberto permanentemente, já que professores e coordenadores precisam ser cúmplices de um projeto, pois essa cumplicidade é construída num processo de reflexão do trabalho dos dois. Não apenas o professor deve refletir sobre sua ação, mas os coordenadores também precisam rever a sua própria prática no sentido de criar canais onde o diálogo seja sua marca. Então, entende-se que a formação deva ser dialogada com todos e a imposição não faça parte do processo. Assim, deve-se rever o papel constituído numa perspectiva de supervisionar. Essa reflexão “possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, ‘para co-visionar’” (ORLONSON, 2001, p. 25).

É claro que, para isso, as condições precisam ser dadas. Essas condições estão articuladas a decisões ou escolhas políticas. O professor precisa de tempo para o coordenador sentar junto com ele e planejar, refletir. Os espaços no tempo da escola precisam ser criados e construídos. A escola precisa entender que não se constrói boas escolas no vazio, sem diálogo, sem reflexão, no isolamento, sem estudo. Para pensar a escola, professores e equipe precisam de estar juntos.

Quando falamos de formação docente na escola da EJA, pensamos que essa formação deva ser específica. Acontece para professores que precisam de uma formação que tenha um olhar para um público diverso. O público da EJA é muito diferente do público que cursou seu ensino em um momento da vida, que, na nossa sociedade, é instituído como tempo de estar na escola.

O público da EJA chega à escola já com uma grande experiência de vida, é um aluno que já participa da sociedade. Muitos já constituíram família e trabalham, mesmo que em atividades informais. Além dessas características, outras também entram em jogo quando pensamos onde essa escola está localizada: zona rural ou urbana, periférica ou central.



O professor que atua na EJA chega à escola, geralmente, sem uma formação para essa atuação. Desse modo, a partir de suas necessidades formativas, suas dificuldades docentes e o perfil do aluno se pode pensar um projeto formativo. Soares (2006, p. 10) “aponta que é preciso identificar as especificidades que delinearão o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção” Além disso, “temos que inventar esse perfil” (ARROYO, 2006, p. 18).

Arroyo nos fala de invenção da formação. Invenção no sentido de criar, provocar a existência de algo. De fato, escola é um espaço que deve privilegiar a invenção, deve ser um espaço criativo. A formação docente pode ser uma dessas invenções/criações. Uma invenção/criação pensada para uma mudança.

Considerando que esse professor poderá atuar no PROEJA, esse processo formativo nos traz mais especificidades. Além das questões já elencadas, precisamos observar o perfil do curso de formação do PROEJA para, assim, mediar os professores também nesse sentido.

Observamos que nunca existiu uma política efetivamente clara, pensada para formação docente de professores de EJA no Brasil. Essa talvez seja

uma das causas da dificuldade de empreender um atendimento com sucesso quando se pensa no público da EJA/PROEJA. Essa falta de políticas formativas para professores desse público está ligada à falta de uma política clara de atendimento a esse público. Disso decorre evasão e professores sem uma identidade com o segmento, pois

[...] a falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes, o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 123).

Ser professor desse segmento é uma militância constante por direitos à educação. A essa modalidade parece que tudo foi negado. Por falta de uma política clara, os professores que chegam à EJA/PROEJA trazem as mesmas estratégias metodológicas que utilizam quando professores de outros segmentos da educação básica. Muitas vezes, inclusive, infantilizam o público, associando o processo de desenvolvimento escolar com desenvolvimento pessoal, pois, apesar de não estarem na escola, eles se tornaram homens e mulheres, jovens e adultos. Nesse sentido, a aprendizagem escolar é apenas uma das aprendizagens.

Ao apontar a escola como espaço de formação docente, compreendemos esse lócus como privilegiado e também como espaço onde podemos minimizar a problemática que a falta de uma política, com foco nesse público, acarreta-nos.

[...] nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, que no mais das vezes acaba sendo postulado como uma tradução sintética dos demais: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes (RIBEIRO, 1999, p. 184-185).

Na escola, o coordenador pedagógico – atuando como o formador de professores – tem essa importante atribuição de articular uma formação que possibilite o professor a ter um olhar para as especificidades desse público. “Colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola” (GEGLIO, 2005, p. 116).

O coordenador, além de possibilitar o diálogo entre os pares da escola, deve vislumbrar também um diálogo com os alunos, o qual se estenda à comunidade. Não se constrói uma escola sem diálogo com os que estão além de seus muros.

O caminho da formação docente no espaço escolar ampara os sujeitos da escola, partindo das necessidades docentes, uma demanda que a formação continuada muitas vezes não consegue contemplar. Adultos “são motivados por material que é prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problema; trazem consigo o desejo de crescer e aprender” (PICONEZ, 2007, p. 1).

Apesar do coordenador ser o sujeito na escola que precisa mobilizar essa formação, evidenciamos que, muitas vezes, ele não desempenha essa função por falta de uma formação que o desperte para esse fim. Sua formação não o mobilizou para essa necessidade. Além disso, existe o desafio de cuidar da formação de pessoas que estão no mesmo lugar que o seu e também o desafio de construir esses lugares, essas relações que, com frequência, apresentam resistência dos sujeitos da escola.



**Fonte:** FORMAÇÃO do coordenador Pedagógico. **SOS professor**. [s. l.]: 2016, 1 vídeo (14m 04s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZrZaHHdaFE>. Acesso em: 05 jun. 2018.

No processo de mediação da formação, existem questões que perpassam esse processo formativo: as relações pessoais. Mediar relações pessoais é um desafio da escola que se se deseja democrática. Na próxima unidade, iremos continuar essa discussão.



## Síntese da unidade

Nesta unidade, trouxemos a seara da formação docente para discussão. Discutimos a formação docente numa perspectiva de formação continuada ao longo da vida como estratégia que nos liga ao processo constante de transformação por que passa a sociedade.

Apontamos a escola como espaço privilegiado e como um dos espaços para essa formação. A formação na escola parte das necessidades docentes, dialoga com a prática e, quando essa formação acontece em escolas da EJA/PROEJA, contribui para que esse professor possa ter um olhar para as especificidades da modalidade. Olhar que esteve ausente em seu processo formativo por falta de políticas que privilegiem a formação docente para atuar na EJA/PROEJA.

Quem na escola mobiliza essa formação? Como temos dito desde o início da disciplina, o coordenador pedagógico ocupa esse lugar, atuando junto à equipe, na cumplicidade com professores, no diálogo, no pensar/planejar compartilhado, por meio dos quais se vai desenhando um processo formativo perspectivando/construindo caminhos para um melhor atendimento ao público da modalidade EJA/PROEJA.

## Leituras complementares

BEZERRA, Edneide da Conceição. **Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 3, p. 7-25, set./dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/7534/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

## Conteúdo Complementar



**Fonte:** OS DILEMAS da rotina do coordenador pedagógico. **Shirley Franco.** [s. l.]: 2012, 1 vídeo (18m 39s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-O1jD5wViZc>. Acesso em: 08 maio 2019.

# Avaliação de aprendizagem

## Atividade 1

### Produção de um vídeo amador

A partir da leitura do material didático, dos textos complementares, além dos vídeos assistidos, construa uma exposição em *powerpoint* com os pontos mais importantes da unidade. A partir do *powerpoint*, produza um vídeo amador, apresentando seu trabalho, salve no Youtube e coloque o *link* no fórum para todos os colegas assistirem. O Vídeo não pode ter mais de 7min.

## Atividade 2

### Realização de uma pesquisa de campo

Desenvolver uma pesquisa em uma escola da EJA ou PROEJA com o coordenador pedagógico da escola escolhida. Tema da entrevista: O papel do coordenador pedagógico na escolar da EJA/PROEJA.

A pesquisa será utilizada para a atividade avaliativa da unidade IV.

### Orientações da pesquisa

- » Escolha uma escola, na sua região, que trabalha com a EJA ou PROEJA.
- » Solicite à gestão permissão para realizar a pesquisa; explique acerca do curso de que ora é aluno e da disciplina de Coordenação Pedagógica que está cursando. Solicite, na página da coordenação do curso, uma carta de apresentação.
- » No primeiro momento, com a coordenadora, explique acerca do que aprendeu na disciplina e que gostaria de realizar a pesquisa de modo a compreender o lugar dessa função na escola.
- » Elabore um questionário em papel e solicite que a coordenadora responda aos itens relacionados abaixo.

**1. Faixa Etária:**

**2. Escolaridade:**

**3. Ensino Superior: Especialização, Mestrado ou/e Doutorado:**

( ) Sim ( ) Não Se Sim, qual?



**4.** Tempo de serviço como Coordenador:

**5.** Tempo de serviço na EJA ou PROEJA:

**6.** Quantidade de horas semanais dispensadas nas diferentes atividades da escola:

• Planejamento: \_\_\_\_\_ • Sala de aula: \_\_\_\_\_ • Reuniões: \_\_\_\_\_

Após responder ao questionário, convide o coordenador a responder às questões abaixo sugeridas. Utilize um gravador de voz e depois transcreva a entrevista.

**1.** Como você se vê na função de coordenador pedagógico?

**2.** Que características deve apresentar um bom coordenador?

**3.** Quais as suas maiores dificuldades na função de coordenador pedagógico da EJA ou PROEJA?

**4.** Como você analisa a importância do papel do coordenador pedagógico para uma prática pedagógica bem sucedida na educação de Jovens e Adultos?

5. Como você lida com as dificuldades docentes na escola?
6. Em que momentos, na escola, a equipe (professores, gestores, administrativos) se reúne para pensar a escola que deseja construir e como esses encontros são organizados?
7. A escola tem momentos formativos para professores e equipe? Se sim, em quais momentos acontecem? Como são organizados? Quem organiza?



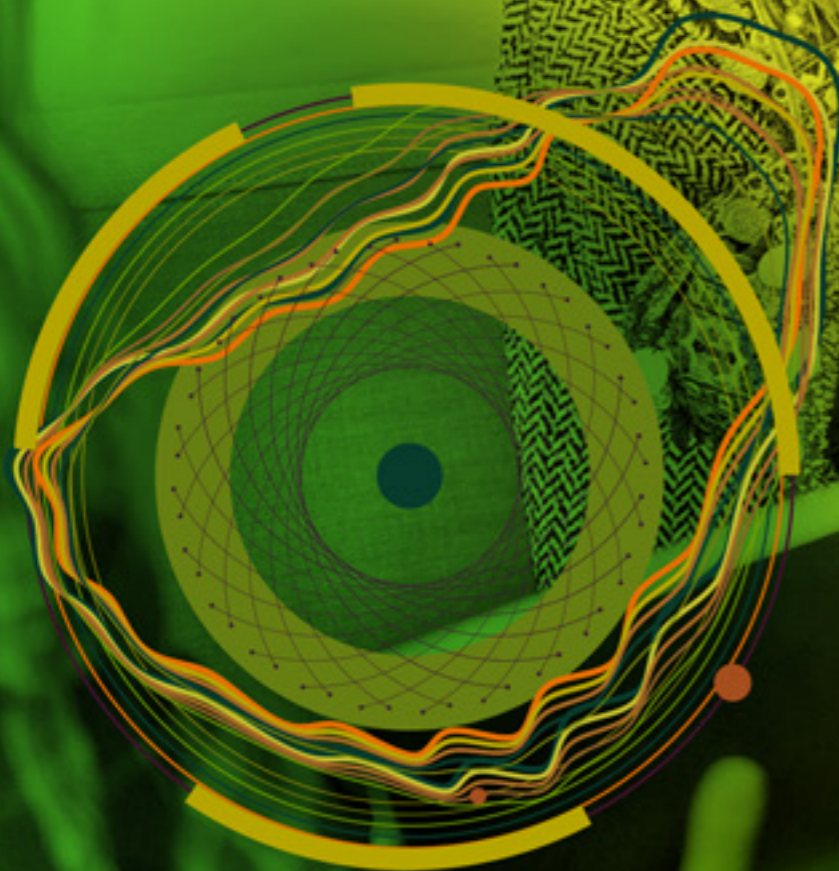


Coordenação do trabalho pedagógico na  
Educação Profissional integrada à EJA

# Unidade IV

**A coordenação pedagógica  
e a mediação das relações  
interpessoais na escola**

*Edneide da Conceição Bezerra*





## **Objetivo de aprendizagem**

Discutir a importância da construção de boas relações interpessoais na escola e o lugar do coordenador pedagógico na mediação dessas relações.

## **Apresentação da unidade**

Nesta unidade, iremos trazer uma reflexão acerca das relações interpessoais na escola e o lugar da Coordenação Pedagógica na construção dessas relações.



# Relações interpessoais

No capítulo anterior, finalizamos nossa discussão trazendo a reflexão acerca do desafio de mediar as relações pessoais na escola que se quer democrática. Trazemos, para esta unidade, essa discussão entendendo que, na escola, essas relações são a tônica, pois é nas relações humanas que construímos a escola. Discutir relações interpessoais, por quê?

Em qualquer ambiente de trabalho, relações saudáveis representam não só um fator de equilíbrio pessoal como também aspecto decisivo para se alcançarem os objetivos propostos pelo grupo. Decorre a conclusão de que os dois aspectos dependem de um clima harmonioso de integração e cooperação mútua dos componentes do grupo (REALI; MEDEIROS, 2014, p. 9).

O que seriam relações saudáveis? Entendemos que vivemos em um mundo cercado por pessoas que pensam e agem diferente de nós. O ser humano é complexo. Desse modo, a construção de relações interpessoais parte de alguns princípios, dos quais destacamos, como mais importantes, o respeito e a aceitação. Os conflitos irão surgir. Dessa forma, é o respeito ao pensamento do outro que irá sustentar



as relações. Do mesmo modo, é a aceitação do outro que pensa diferente de mim que equilibra as tensões que, certamente, surgirão. Respeitar não significa não contrapor, não discutir as opiniões. Significa dialogar.

Algumas atitudes são importantes a fim de melhorar o ambiente de trabalho:

- » Ter comportamentos que criem e mantenham relacionamentos saudáveis e produtivos.
- » Apresentar postura honesta e assertiva em situações interpessoais críticas.
- » Ter respeito às próprias emoções e às emoções dos outros.
- » Minimizar, em si e nos outros, o estresse causado pelos conflitos.
- » Utilizar métodos que possibilitem trabalhar as situações de divergências e conflitos, com a finalidade de eliminar tensões.
- » Identificar os mecanismos geradores de conflitos e buscar as soluções adequadas.
- » Compreender a importância do espírito de equipe e da gestão dos conflitos para a qualidade no trabalho e para o alcance de resultados (REALI; MEDEIROS, 2014, p. 10).

- » Os conflitos surgem mais nas diferenças de pensamentos e comportamentos e menos quando esses pensamentos e comportamentos estão alinhados. Nessas relações, construímo-nos como sujeitos humanos. Leontiev nos diz que “nas circunstâncias normais, as relações do homem com o mundo material que o cerca são sempre mediatizadas pela sua relação com outros homens, com a sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 181). Essas relações, harmônicas ou não, vão nos fazendo quem somos.



**Fonte:** VASCONCELLOS, Celso. Gestão da sala de aula. **SM Educação**. [s. l.]: 2012, 1 vídeo (20m 28s). Disponível em: <https://youtu.be/oE3GtWyDdjE>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Em se tratando de relações interpessoais no campo da atividade profissional – seja em qualquer atividade – o que há é uma relação de humanos. Não conseguimos, muitas vezes, separar o eu pessoal – com suas concepções de vida e de sociedade – do eu profissional – que envolve também concepções de vida e de sociedade. Nas relações interpessoais, somos, muitas vezes, pegos levando para essa relação nossa subjetividade e nossa afetividade, querendo, inconscientemente, que o outro pense como a gente.

As relações interpessoais em ambientes de trabalho exigem que aprendamos a viver em grupo. Mas o que é um grupo? Madalena Freire, ainda em 1997a, refletia acerca dessa temática e nos diz que, no desenvolvimento de nossas tarefas, deixamos de ser um grupo de pessoas para atuar como sujeitos de um projeto comum. Nessa condição, fazemos parte de um grupo. É claro que, quando essa relação se inicia, é instaurado um processo de construção de relações e toda demanda que ela traz junto, ou seja, empatia e conflitos.

Nessa unidade, nossa discussão se dá acerca das relações interpessoais no ambiente escolar, mas, ao longo da disciplina, discutimos a ideia

de que uma escola se constrói no coletivo. Especialmente na Unidade II, tratamos da construção da proposta da escola fundamentada no diálogo entre os sujeitos que fazem a escola. Então, a base da escola é sustentada por relações interpessoais. Desse modo, pensar sobre essa temática é muito importante no processo de construção do sonho de uma escola com qualidade social para todos: alunos, professores, gestores e funcionários.





## As relações interpessoais no ambiente escolar

A escola é um lugar onde praticamente todas as atividades se desenvolvem no coletivo, ou seja, temos um trabalho em que dependemos uns dos outros, pois vivemos na escola uma interdependência entre pessoas ou grupos. Esse trabalho se desenvolve numa perspectiva colaborativa - essencial para o desenvolvimento das atividades. Para estar com gente, é preciso desenvolver empatia. Não podemos negar que não se constrói uma escola com qualidade social se os empreendedores dessa ação não sonharem juntos, se não tiverem em comum esse projeto. Não se constrói coletivamente se os sujeitos não tiverem relações interpessoais saudáveis.

Ao decidir construir uma escola para EJA/PROEJA, coordenadores e equipe tomam para si a decisão de construir uma rede onde todos serão amparados: pelo diálogo, pelo conhecimento, pela partilha, pelo respeito e pela solidariedade.

O relacionamento interpessoal na área escolar exige, entre outras coisas, habilidades de trabalhar em equipe, pois todos os membros de um grupo são coletivamente responsáveis por seu funcionamento. Saber que, nesse contexto, irão sempre surgir momentos de tensão, conflitos etc. É preciso considerar que esses fatores podem facilitar ou bloquear relacionamentos primordiais, criar um clima de respeito e de confiança, buscar estar sempre atento e possibilitar uma boa qualidade nos processos de fundamento e relacionamento na instituição (SANTOS, 2017, p.11).

Para que esses princípios sejam vividos na escola, é necessário que cada um pondere seu comportamento, conheça e coloque em prática o projeto de escola decidido por todos - onde se pratique o exercício do diálogo - como temos falado desde o início dos estudos. O estar junto em um projeto nos fortalece, pois dá a perspectiva de que não estamos sós nessa construção. Essa rede de solidariedade acolhe a partir dos que mais necessitam desse acolhimento, pois

para existir de fato, precisa sempre ser solidariedade a partir de baixo, dos últimos e dos que mais sofrem. A solidariedade se manifesta então como com-paixão. Com-paixão quer dizer ter a mesma paixão que o outro, alegrar-se com o outro, sofrer com o outro para que nunca se sinta só em seu sofrimento, construir juntos algo bom para todos (BOFF, 2003, p. 12).

Em paralelo à construção do Projeto de escola, a comunidade deve construir também seu regimento. Esse regimento contribui para minimizar tensões, visto que as regras de convivência foram construídas no/pelo grupo democraticamente. É esse documento que ordena as relações de convivência. Ele deve ser construído, conhecido e cumprido por todos.

No ambiente escolar, como trabalhadores e trabalhadoras da educação, precisamos aprender a conviver com pessoas diversas. Entre elas, os alunos. Nesses espaços, somos desafiados a conviver com a diversidade de sujeitos e colocar em prática nossa compreensão do outro. Essa é uma tarefa difícil e se constitui um grande desafio.

O trabalho na escola, por ser coletivo, demanda de seus sujeitos que aprendam a viver junto, aprendam a respeitar-se. A escola forma

pessoas e essa formação fica comprometida quando os sujeitos apresentam dificuldade no equilíbrio das relações.

A construção de uma escola deve cultivar a reflexão acerca das relações interpessoais. Os gestores que estão à frente desse projeto – coordenadores, diretores – devem privilegiar momentos para analisar e encaminhar essa ação como uma das ações da proposta da escola.



## O lugar do coordenador pedagógico na construção das relações interpessoais na escola

A ação do coordenador pedagógico é mediada pelas relações interpessoais. Sem ter uma boa relação na escola, o coordenador não consegue desenvolver seu trabalho. Desse modo, tecendo essas relações, ele cria na escola uma cultura de cooperação. A ação do coordenador demanda mobilizar a criação de relações profissionais e interpessoais – diríamos que as duas estão inter-relacionadas. Relações são construídas e, para isso, a escola precisa criar espaços para momentos onde esse grupo tenha vivências, pensando exclusivamente acerca do viver em grupo: seus desafios, prazeres e projetos.



## REFLETINDO

► Eu não sou você

Você não é eu

Eu não sou você.

Você não é eu.

Mas sei muito de mim

Vivendo com você.

E você, sabe muito de você vivendo comigo?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas encontrei comigo e me vi

Enquanto olhava pra você

Na sua, minha, insegurança

Na sua, minha, desconfiança

Na sua, minha, competição

Na sua, minha, birra infantil

Na sua, minha, omissão

Na sua, minha, firmeza

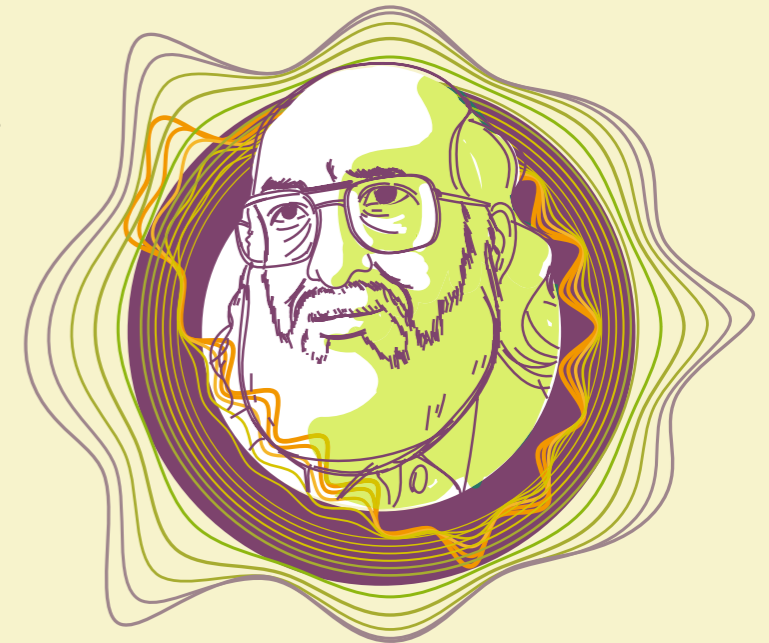
Na sua, minha, impaciência

Na sua, minha, prepotência

Na sua, minha, fragilidade doce

Na sua, minha, mudez aterrorizada  
E você se encontrou e se viu, enquanto  
Olhava pra mim?  
Eu não sou você  
Você não é eu.  
Mas foi vivendo a solidão  
Que conversei com você  
E você, conversou comigo na sua solidão  
Ou fugiu dela, de mim e de você?  
Eu não sou você  
Você não é eu.  
Mas sou mais eu, quando consigo

Lhe ver, porque você me reflete  
No que ainda sou  
No que já sou e  
No que quero vir a ser...  
Eu não sou você.  
Você não é eu.  
Mas somos um grupo,  
enquanto  
Somos capazes de,  
diferenciadamente,  
Eu ser eu, vivendo com você e  
Você ser mais você, vivendo comigo  
(PICHON-RIVIÈRE, apud FREIRE, 1997, p. 17)



Vasconcellos (2002, p. 88), buscando Gramsci, entende o coordenador “como um intelectual orgânico no grupo; sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa”.

Na escola, as relações são de trabalho, mas são, primordialmente, relações humanas. Nesse sentido, é uma atividade que tem como núcleo o ser humano. Assim, a formação da dimensão humana do professor e do aluno precisa ser mediada acerca da reflexão sobre essas relações.

Temos falado desde o início da disciplina que a atividade do coordenador se dá numa perspectiva de participação. Participar é se relacionar com pessoas. É se envolver com as pessoas. É conquistar as pessoas para um projeto comum: a construção de uma escola.

Não existe conquista sem afeto. A relação afetiva precisa acontecer na construção de um projeto comum “para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Os professores, por exemplo, precisam se sentir à vontade com esse coordenador para compartilharem suas dificuldades no encaminhamento da proposta. Eles precisam se sentir acolhidos para buscarem ajuda. Precisam se relacionar bem com coordenadores. Precisam se sentir respeitados.

Às vezes, professores trazem para a escola problemas de sua vida pessoal que, naturalmente, não conseguem deixar da porta da escola para fora. Somos seres da inteireza, não separamos o eu pessoal do eu profissional, já que o ser humano “[...] não pensa só com a cabeça, mas pensa com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de lastro de certezas” Tardif (2002, p. 103).

A esse respeito, Nóvoa (1992) destaca que existe dificuldade nas escolas para compreender as histórias de vida dos professores. Nias apud Nóvoa (1995, p. 25) destaca: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Quando algo da vida pessoal/profissional não vai bem, a questão pessoal interfere nas outras dimensões da vida. Nesse sentido, o coordenador/gestor

muitas vezes, basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove (SABER VIVER, 2009, não paginado).

Se quisermos escolas saudáveis, precisamos cuidar das relações interpessoais. Coordenar relações interpessoais é saber que a tensão

também fará parte das relações e saber contornar esses momentos através do diálogo. Essa habilidade é requisitada ao coordenador pedagógico. Coordenar diferentes opiniões na busca de um projeto comum de escola, de formação de pessoas, é um grande desafio. Como mediar concepções diversas em um projeto comum? O coordenador não é responsável apenas para promover consensos, ele deve assumir também o papel de problematizador, aquele que promove espaços e tempos para a discussão, oportunizando aos sujeitos apresentarem suas ideias/opiniões ainda que diferentes. Nesse exercício democrático, o respeito apresenta-se como essencial.

Já reiteramos, aqui, que o respeito é condição *sine qua non* nas relações construídas na escola. Na pesquisa desenvolvida por Bezerra (2009), já apresentada durante a Disciplina, encontramos a questão do respeito como elemento chave na construção de boas relações na escola. Nesse sentido, o compromisso com a ética deve ser uma constância na construção das relações interpessoais.

Para isso, o respeito e a confiança devem se fazer presente entre os pares. Na construção de um projeto de escola, assumimos um compromisso com o outro que deve partir de um compromisso com a ética.



Assim, a ética nos

pergunta constantemente sobre como devemos agir, sobre as normas e o conjunto de valores, sem trazer prejuízo a nenhum ser humano e a nenhuma vida necessária para o bem-estar de toda a comunidade (ALVORI, 1999, p. 158).

Desse modo, mobilizar/construir/preservar boas relações interpessoais na escola exige do coordenador um entendimento de como acontecem essas relações. Isso exige que entenda de gente, de afeto, de grupo, de solidariedade. Inferimos que o coordenador pedagógico precisa ter uma posição firme em relação a essa rede de relações em que está imerso. Sua firmeza também exige assumir, de fato, qual o seu campo de atuação, quais as suas opções epistemológicas, porque

ser professor, hoje, é recusar as modas, a novidade pela novidade e construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência (NÓVOA, 2004, p. 28).

Recusar as modas exige do coordenador muito estudo e reflexão sobre o seu fazer, de modo a contribuir com a constituição do seu lugar na prática educativa da escola.

## Síntese da unidade

Nessa unidade, trouxemos uma reflexão acerca das relações interpessoais na escola e sobre o lugar da Coordenação Pedagógica na construção dessas relações junto à comunidade escolar. Analisamos o lugar do coordenador como mediador dessas relações. Apontamos para o caminho do sensível, do diálogo, do respeito, da ética, da solidariedade, do pensar acerca do que é um grupo e seus desafios e de sua importância para a construção do nosso sonho de uma escola com qualidade social para os alunos e alunas que a procuram, mas também para toda comunidade que vive e se relaciona com essa escola.

## Leituras complementares

REALI, Klevi Mary; MEDEIROS, Fabíola de. **As implicações das relações interpessoais e liderança na contemporaneidade.** [2016?]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/873/5/As%20implica%C3%A7%C3%B5es%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20interpessoais%20e%20lideran%C3%A7a%20na%20contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.



**Fonte:** A IMPORTÂNCIA do coordenador pedagógico. **TV Câmara Campinas.** [s. l.]: 2018, 1 vídeo (22m 41s). Disponível em: <https://youtu.be/UxRqrxNFVqM>. Acesso em: 05 jun. 2018.



**Fonte:** VEM dançar, Direção: Liz Friedlander. Produção: Christopher Godsick; Diane Nabatoff; Mark Kaufman; Matt Moore; Michelle Grace. [s. l.]: 2018. 1 vídeo (1h 57m 04s). Disponível em: [https://youtu.be/g-yQDNu\\_uec](https://youtu.be/g-yQDNu_uec). Acesso em: 05 jun. 2018.

# Avaliação de aprendizagem

A atividade avaliativa terá 3 partes.

- 1.** Texto produzido na unidade 2: **Qual o papel da coordenação pedagógica na construção da proposta pedagógica na escola da EJA e do PROEJA?**
- 2.** Pesquisa desenvolvida na unidade 3 - Você fará uma análise dos dados pesquisados.
- 3.** Considerações finais: contribuições da disciplina para sua formação de Especialista em EJA/PROEJA.



## Referências

A EDUCAÇÃO jesuítica no Brasil. **SlideShare**. 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JaneTerra/a-educao-jesutica-no-brasil>.

Acesso em: 05 jun. 2018.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. 102 p. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. 189 p.

ALVORI, Ahlert. A eticidade da educação. *In*: ALVORI, Ahlert. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 149-160.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1995. 55 p. (Cadernos de Organização e Gestão Escolar; 1).

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 255 p.

BOFF, Leonardo. Que significa ética e moral? *In*: BOFF, Leonardo. **Ética e ecoespiritualidade**. Campinas: Verus, 2003. p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos / Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, DF: MEC/ SETEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental – PROEJA FIC/ FUNDAMENTAL. Documento Base. Brasília, DF: MEC/ SETEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer nº 5, 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 maio 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 237 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 05 jun. 2018.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A Juvenilização da EJA:** quais práticas pedagógicas?. [2009]. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CHRISTOV, Luiza Helena da silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In:* GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 7-12.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. *In:* CODO, Wanderley (coord.). **Educação:** carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48-59.

CORALINA, Cora. **Saber viver.** [2009]. Disponível em: [www.pensador.info](http://www.pensador.info). Acesso em: 13 jan. 2009.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez: MEC/UNESCO, 1999. 228 p.

DINIZ, Ana Lúcia Pascal; MOURA, Dante Henrique. Os sentidos da integração no PROEJAFIC/Fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional. **Holos**, v. 4, n. 31, p. 249-291, 2019.

FINGER, Mathias; ASÚN, José Manoel. **A Educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Lisboa: Porto Editora, 2003. 176 p.

FREIRE, Madalena. **Grupo**: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997a. (Série Seminários).

FREIRE, Madalena. Planejamento: Sonhar na ação de planejar. *In*: FREIRE, Madalena *et al.* **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão: instrumentos metodológicos 2. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997b. p. 54-58. (Série Seminários).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 176 p.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. p. 29-39. (Guia Escola Cidadã; v. 5).

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In:* BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro:** construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, 1998. p. 15-22.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. [S. l.: s. n.], 1999. 271 p. (Coleção Ciências da Educação Século 21).

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. *In:* PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 113-119.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

MAMONA, Sara Soares Costa. **Especificidades da EJA: um conhecimento necessário à formação de professores**. 2015. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6438.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6438.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.

MARCHAND, Helena D'Orey. **Psicologia do adulto e do idoso**. Lisboa: Quarteto Editora, 2005.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira *et al.* **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 71-76.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?. *In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-20.*

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 111-140. (Coleção Ciências da Educação; 4).*

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 203 p. (Coleção Educar 11).

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. São Paulo: Alínea, 2004. p. 17-29.*

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. 213 p. (Coleção Ciências da Educação, 4).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

ORLONSON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (orgs). **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais**. 2003. Disponível em: [https://www.academia.edu/3050433/A\\_aprendizagem\\_do\\_jovem\\_e\\_adulto\\_e\\_seus\\_desafios\\_fundamentais](https://www.academia.edu/3050433/A_aprendizagem_do_jovem_e_adulto_e_seus_desafios_fundamentais). Acesso em: 20 set. 2007.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-96.

REALI, Klevi Mary; MEDEIROS, Fabíola de. **As implicações das relações interpessoais e liderança na contemporaneidade**. [2016?]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/873/5/As%20implica%C3%A7%C3%B5es%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20interpessoais%20e%20lideran%C3%A7a%20na%20contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 184-201, 1999.

SANTOS, Carla Cristina Sousa dos. **A interferência das relações interpessoais na gestão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, 2018. Disponível em: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6037/1/DM\\_Carla%20Santos.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6037/1/DM_Carla%20Santos.pdf). Acesso em: 21 de ago. 2018.



SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SOARES, Leôncio José Gomes. Apresentação. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Rinaldo Alves; CARNIELLI, Beatrice Laura. Os Efeitos do Projeto Político Pedagógico na Gestão Escolar, segundo a concepção dos Alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002. 213 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 18. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).