

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EJA: SABERES, FAZERES E PRÁTICAS**THE ROLE OF THE PEDAGOGUE IN THE EJA: KNOWLEDGE AND PRACTICES****LA ACTUACIÓN DEL PEDAGOGO EN LA EJA: SABERES, QUEHACERES Y PRÁCTICAS****Raquel Rodrigues de Lima Simas (Mestra em Educação)**

Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: rqsimas@hotmail.com

Ricardo Antunes de Sá (Pós-Doutor em Educação)

Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: antunesdesa@gmail.com,

RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares de um estudo exploratório realizado em 2016/2017 junto a pedagogos que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I, em escolas públicas da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Este estudo busca identificar saberes, fazeres e práticas de pedagogos nessa modalidade, a partir de suas narrativas. A pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995; OLIVEIRA, 2012), com aplicação de questionários. Os autores Haddad (2001) e Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) respaldam a revisão sobre a EJA. Os autores Sá (1997, 2000, 2012), Libâneo (2002, 2004, 2012), Pimenta (2002) e Franco (2012) fundamentam estudos sobre a Pedagogia. Segundo os autores citados há lacunas no trato de tais especificidades na formação inicial e continuada de pedagogos e docentes, implicando ao pedagogo da EJA um papel formativo na organização do trabalho pedagógico. A investigação procurou desvelar saberes pedagógicos e científicos, bem como, conhecimentos específicos sobre a EJA. Explicitou questões sobre a formação inicial do pedagogo para atuar na EJA; Apontou a pesquisa para a necessidade de formação continuada do pedagogo que atua na EJA; Sobre a importância da formação continuada articulada e organizada pelo pedagogo junto aos professores que atuam na EJA; Por fim, a investigação procurou catalogar os saberes, fazeres e práticas do pedagogo que vem atuam na modalidade de EJA na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas. Saberes.

ABSTRACT

This article presents preliminary results of an exploratory study carried out in 2016/2017 with pedagogues that work with Young People and and Adults Education (EJA) Phase I, in public schools of the Metropolitan Region of Curitiba (RMC). This study seeks to identify knowledge, practices and practices of pedagogues in this modality, based on their narratives. The study falls within a qualitative research approach (ANDRÉ, 1995; OLIVEIRA, 2012), with the application of questionnaires. Theoretical support comes from Haddad (2001) and Di Pierro, Jóia and Ribeiro (2001) concerning EJA, and Sá (1997, 2000, 2012), Libâneo (2002,

2004, 2008), Pimenta (2002) and Franco (2012) concerning studies on Pedagogy. According to the aforementioned authors there are gaps in the treatment of such specificities in the initial and continuous formation of pedagogues and teachers, implying to the pedagogue of the EJA a formative role in the organization of the pedagogical work. The research sought to reveal pedagogical and scientific knowledge, as well as specific knowledge about the EJA. Explained questions about the initial formation of the pedagogue to act in the EJA; He pointed out the research for the need for continuing education of the pedagogue who works in the EJA; On the importance of continuous formation articulated and organized by the pedagogue with the teachers who work in the EJA; Finally, the research sought to catalog the knowledge, practices and practices of the pedagogue who are acting in the EJA modality in the public school system..

Keywords: Young People and Adults Education. Pedagogue Practices. Knowledge

RESUMEN

Este artículo presenta resultados preliminares de un estudio exploratorio realizado en 2016/2017 junto a pedagogos que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) Fase I, en escuelas públicas de la Región Metropolitana de Curitiba (RMC). Este estudio busca identificar saberes, quehaceres y prácticas de pedagogos en esa modalidad, a partir de sus narrativas. La investigación se inscribe en un abordaje cualitativo (ANDRÉ, 1995; OLIVEIRA, 2012), con aplicación de cuestionarios. Los autores Haddad (2001) y Di Pierro, Jóia y Ribeiro (2001) respaldan la revisión sobre la EJA. Los autores Sá (1997, 2000, 2012), Libâneo (2002, 2004, 2012), Pimenta (2002) y Franco (2012) fundamentan estudios sobre la Pedagogía. Según los autores citados hay lagunas en el trato de tales especificidades en la formación inicial y continuada de pedagogos y docentes, implicando al pedagogo de la EJA un papel formativo en la organización del trabajo pedagógico. La investigación procuró desvelar saberes pedagógicos y científicos, así como, conocimientos específicos sobre la EJA. Explicitó cuestiones sobre la formación inicial do pedagogo para actuar en la EJA; Apuntó la investigación para a necesidad de formación continuada del pedagogo que actúan en la EJA; Sobre la importancia de la formación continuada articulada y organizada por el pedagogo junto a los profesores que actúan en la EJA; Por fin, la investigación procuró catalogar los saberes, quehaceres y prácticas del pedagogo que actúan en la modalidad de EJA en la red pública de enseñanza.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas pedagógicas. Saberes.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado preliminar de uma pesquisa intitulada: “O papel do pedagogo na EJA: saberes, fazeres e práticas”, desenvolvida junto a pedagogos que atuam em escolas públicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase I (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental), na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Paraná.

A atuação profissional do pedagogo da EJA tem sido constituída entre limites, desafios e enfrentamentos. Ao identificar quais são os saberes, fazeres e a prática do pedagogo atuante

na EJA (Fase I), a partir da visão dele próprio por meio de suas narrativas, entende-se possível identificar quais têm sido os limites e as possibilidades de sua atuação em razão do que se espera da prática do pedagogo na EJA.

Investiga-se sobre a compreensão do trabalho desenvolvido pelos pedagogos na EJA, a propósito das percepções destes profissionais, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa que embasa a pesquisa. Um estudo exploratório previu a utilização de questionários para a coleta de dados composto de questões distribuídas em diferentes campos investigativos: Campo Investigativo 1 – Identificação profissional e de formação acadêmica dos pedagogos atuantes na EJA. Campo Investigativo 2 – Atuação profissional: especificidade epistemológica e profissional do pedagogo na organização escolar. Por fim, o Campo Investigativo 3 procurou contextualizar a complexidade, o cenário e o contexto no qual se constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos pedagogos na EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Seguem as colocações teóricas deste artigo.

2.1 A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA E O PAPEL DO PEDAGOGO

A identidade da Pedagogia no presente estudo, é defendida como campo de conhecimento específico sobre a Educação, compreendida enquanto produtora de conhecimento científico sobre a realidade educativa. É, ainda, uma Ciência voltada aos elementos e questões que contribuem para o entendimento e aprofundamento investigativo sobre o fenômeno educacional. Tais questões podem ser respaldadas nos estudos realizados por Libâneo (2002, 2004, 2012); Pimenta et al. (2002); Franco (2012) e Sá (1997, 2000, 2012), ainda que estes autores não considerem a Pedagogia como sendo a única ciência que tem a educação como objeto de estudo.

A perspectiva científica da Pedagogia permite refletir sistematicamente sobre as práticas educativas, esclarecê-las e orientá-las, além de elaborar teorias e ações transformadoras dos sujeitos, instituições e práxis. Sá (2000, p. 177) ao definir a identidade da Pedagogia afirma que:

A Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a Prática Educativa, compreendendo aqui as escolares e não escolares. Reveste-se de um discurso próprio, constrói suas

próprias categorias de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que não se debruçam sobre os processos de formação humana, porém, não se confunde com os saberes científicos elegidos por aquelas.

Em acréscimo, a ação pedagógica possibilita empreender uma direção, um rumo às práticas educativas que a configurará como prática social emancipatória dirigida pedagogicamente e que a diferenciará dos demais processos educativos, produzindo conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2002).

Nesse contexto, o pedagogo escolar é um especialista em educação que, nas práticas escolarizadas, deve direcionar a ação educativa em articulação com o contexto escolar, com a unidade do trabalho escolar e aos seus processos político-pedagógicos. Ademais, é um profissional que apresenta uma atuação diferenciada do professor ainda que vinculada às práticas docentes. Também é um profissional imbuído da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino o qual, ainda que apresente como base de sua formação profissional o conceito de docência, não restringe à docência suas atividades pedagógicas.

2.2 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS DA EJA

A perspectiva adotada na presente pesquisa, considera que a EJA está delineada e integrada ao fenômeno educativo histórico brasileiro, constando parte do processo que buscou a democratização e ampliação de oportunidades educacionais no país, perspectiva corroborada pelos autores Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 10) ao afirmarem que:

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

A compreensão identitária da EJA, ainda em curso, delineada enquanto processo de busca da democratização de oportunidades educacionais a milhões de brasileiros impedidos de participarem no mundo letrado de forma competente, excluídos de processos mais amplos de participação social segundo Haddad (2001, p.10) permitiu circunstanciá-la na superação das marcas de negação de direito, preconceito, exclusão e visão assistencialista.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015)

estima-se um percentual de 8,2% (IBGE, 2015) de cidadãos brasileiros, jovens e adultos acima de 15 anos sem acesso aos sistemas de educação pública, persistindo a distribuição desigual e não equitativa de oportunidades educativas. Esses dados representam mais de 12,9 milhões de brasileiros analfabetos e jovens e adultos, em situação de exclusão educacional.

Tal cenário torna-se agravado quando observado o percurso educacional dos jovens e adultos, o qual apresenta alarmante situação de descontinuidade. Se somados, analfabetos absolutos e funcionais, estes compreendidos pelas pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo, apontado em 17,1% em 2015, totaliza-se aproximadamente 41 milhões de pessoas (IBGE, 2015).

No delineamento histórico da EJA no Brasil, é possível percebê-la abordada a partir de programas emergenciais e campanhas, realizadas de maneira marginal, isolada, desvinculada do sistema educacional em sua totalidade, ainda que tenha apresentado momentos importantes de protagonismo com os movimentos sociais se mobilizando na busca pela justiça social, equidade e democracia. A compreensão das características e perspectivas da EJA nos dias atuais vincula-se a aspectos singulares, sentidos, significados e dimensões e aos novos desafios sociais, políticos e culturais com os quais este campo de práticas se conforma.

No quadro 1 – Conceitos sobre a EJA - são apresentadas algumas conceitualizações que indicam determinados modos de conceber e entender a EJA, apontadas tanto em documentos legais e/ou delineadas por alguns pesquisadores da EJA:

QUADRO 1 – CONCEITOS SOBRE A EJA

Diretrizes Curriculares para a EJA - Parecer CEB/CNE n. 11/2000	Categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, representando uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p.5).
Haddad e Di Pierro (2000)	Conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).
Lima. (1988)	Campo de práticas multifacetado que inclui áreas de intervenção tão variadas quanto a alfabetização, a formação, inicial e contínua, o aperfeiçoamento, a reciclagem, a animação, sociocultural e comunitária, o desenvolvimento comunitário, a intervenção socioeducativa e a educação política, entre outras (LIMA, 1988).
Castro, (2007)Sancho e Guimarães	Conjunto amplo de ações educativas, configurado por variáveis como a natureza dos objetivos das ações educativas, as características dos sujeitos envolvidos naquelas ações (as formas da sua inscrição na sociedade, na economia e na própria educação), e as condições contextuais em que as ações educativas têm lugar (CASTRO; SANCHO; GUIMARÃES, 2007, p. 66)
Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001)	A educação de jovens e adultos abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático (DI PIERRO, JÓIA; RIBEIRO 2001, p.58)
Santos Silva (1990)	Campo específico que designa práticas sociais educativas ou de investigação, com características próprias, suscetíveis de uma delimitação temporal, geográfica e institucional e também de práticas sistematizadas de reflexão de novos conhecimentos. (SANTOS SILVA, 1990, p.12)
Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005 (2015)	[...] Mas não basta ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2015, p.50).
COMISSÃO EUROPEIA, (2000),	Prática que inclui a <i>aprendizagem ao longo da vida</i> , a aquisição e renovação de competências pelos indivíduos na sociedade do conhecimento, a avaliação dos resultados da aprendizagem, o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta que responda às necessidades do mercado de emprego e a importância de prover oportunidades de aprendizagem tão próximas quanto possível dos adultos-aprendentes (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 4).
UNESCO (2010)	Engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redireccionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010, p. 5).

FONTE: Elaborado pelos autores.

Ao analisar tais conceitualizações sobre a EJA é possível percebê-la, ora justificada e relacionada à perspectiva de modalidade escolar, ora num entendimento de educação ao longo da vida. Muito dessa ampliação do conceito de educação de jovens e adultos para além da

escola, reconhecendo a dimensão educativa de outros espaços de convívio social, era princípio também apresentado pelos movimentos sociais.

O sentido da EJA na construção de conhecimentos por toda a vida, em educação permanente, parte de um princípio base o qual trata sobre o caráter de incompletude do ser humano e da importância da educação nesse processo. Isso em relação aos aspectos da humanização, conscientização, reconstrução crítica do mundo, de abertura e aprendizagem permanentes.

Nesta perspectiva de educação permanente, a referência é a vida, as necessidades sociais, as aprendizagens contínuas envolvendo linguagem, tecnologias da informação e da comunicação, o fazer ético, dentre outras referências. Isso significa dizer que não estariam simplificadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem produtivas, mas consolidadas para uma educação integral. Essa proposta coaduna com uma visão mais ampla de Educação, direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano, compreendida no conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano (LIBÂNEO, 2002).

Decorre, portanto, a compreensão de que os processos de aprendizagens não devem se situar na preparação para as exigências do mundo do trabalho e, sim, no enriquecimento intelecto-cultural do indivíduo, sujeito de experiências, pensamentos, desejos e afetos. Essa educação está situada no processo de constituição do sujeito ativo e consciente das possibilidades de interpretação, criação e transformação de uma realidade a cada dia mais complexa.

A EJA no Brasil consta preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) como uma modalidade de ensino que prioriza ações de escolarização formal, voltada àqueles que não concluíram a educação básica ou sequer se alfabetizaram. Nela, são indicadas também o atendimento à complexidade diferencial com que devem ser tratadas as estratégias pedagógicas, a formação docente específica para a EJA, um trabalho pedagógico e processos que considerem as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados.

Assim, as conceitualizações são complementares na medida em que se percebe que a EJA exige um equacionamento que vai além de uma perspectiva puramente educacional. A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida pode representar esse caminho em direção ao desenvolvimento humano e da construção de uma sociedade mais justa e democrática, contribuindo também para a qualificação das práticas escolares da modalidade EJA.

3 METODOLOGIA

O esforço de compreensão do real depende sempre de um esforço em garantir, o que aponta Gatti (1999), análise e consistência científico-explicativa. A presente pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995) de âmbito exploratório, entendida enquanto um processo de reflexão e análise da realidade utilizando-se de métodos e técnicas de compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 1999).

Foi utilizado no estudo exploratório o questionário como coleta de informação, por compreendê-lo indicado para buscar informações sobre opiniões, concepções, expectativas e percepções sobre objetos ou fatos. Por meio da análise dos questionários, o significado atribuído pelos pedagogos à sua própria prática, aos seus fazeres e saberes foram tomados como objeto de estudo na presente investigação. Na análise da experiência pessoal e profissional apontada como parte cotidiana de sua ação, buscou-se reconhecer e anunciar como os pedagogos percebem e declaram sua ação desenvolvida.

O campo empírico investigado contou com a participação de três municípios da RMC. Tais municípios foram definidos como participantes da pesquisa a partir do atendimento ao critério de apresentar, no ano de 2016, número de pedagogos igual ou superior a um (01) na EJA - Fase I, com lotação e atuação cotidiana em escola. Dentre os municípios que integram atualmente a Região Metropolitana de Curitiba, apenas 03(três) atendiam a tal critério, sendo identificados 12 profissionais, os quais integraram a presente pesquisa e com os quais se utilizaram questionários buscando investigar mais detidamente sobre seus saberes, fazeres e práticas em seu contexto e prática pedagógica.

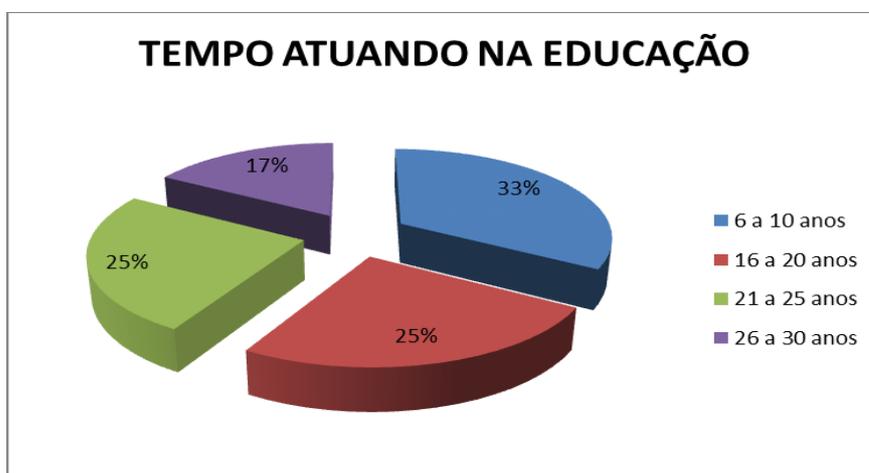
Este campo de investigação da pesquisa empírica buscou compreender quem são os pedagogos atuantes na EJA – Fase I, identificando tempo de atuação em educação, tempo de atuação como pedagogo, regime de trabalho e perfil acadêmico.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os participantes desta pesquisa identificados pelos questionários são profissionais estatutários dos municípios da RMC, ou seja, 100% indicaram serem profissionais concursados na Rede Pública Municipal de Ensino. Contudo, não foi possível identificar se estavam lotados especificamente para atendimento na EJA ou apresentavam regime de trabalho na EJA esporádica sob demanda. Dentre os 12 pesquisados, um apontou atuar na função de pedagogo da EJA tanto na Fase I como na Fase II.

Dentre os pedagogos entrevistados, todos apresentam tempo de atuação superior a cinco anos, conforme indicação do gráfico 1 :

Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que 33% atuando entre 6 e 10 anos, o que representa 04 profissionais; 25% entre 16 e 20 anos, o que perfaz 03 pedagogos em igual quantitativo percebido atuando entre 21 a 25 anos, 25%. Se considerarmos outros 02 profissionais atuando entre 26 a 30 anos, 17%, pode-se constatar que a maioria dos profissionais pesquisados (67%) está trabalhando há mais de 16 anos na área educacional.

O gráfico 2 trata do tempo da atuação do pedagogo:

Gráfico 2 – tempo atuando na função de pedagogo



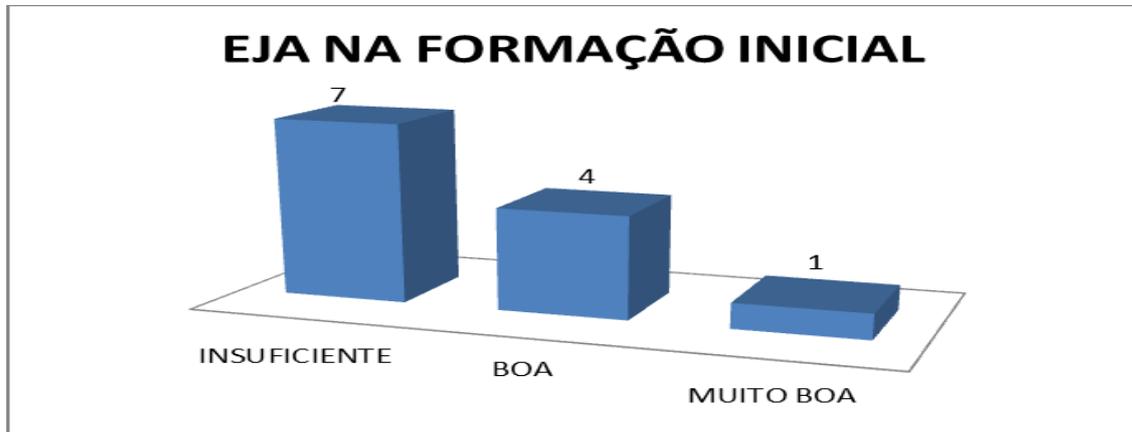
Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico acima aponta que a maioria dos entrevistados (67%) apresenta tempo de até 15 anos, sendo: 17% atuando entre 1 e 5 anos, o que representa 02 profissionais; 25% entre 6 e 10 anos, o que perfaz 03 pedagogos; atuando entre 11 a 15 anos, somam também 03 pedagogos, 25%. E dos demais, 03 profissionais atuam entre 16 a 20 anos, 25%, e 1 de 21 a 25 anos, representando 8%.

Quanto à formação inicial, 11 participantes desta pesquisa indicaram graduação em Pedagogia e um apontou ser formado em Letras/Inglês. Quatro profissionais, ou 33%, indicaram formação realizada em universidade pública e 08 profissionais, ou 67%, apontaram formação inicial realizada em instituição privada.

O Gráfico 3 trata da percepção dos entrevistados e, relação à preparação oferecida em seu curso superior para o desempenho como profissional da EJA:

Gráfico 3 – preparação e estudo sobre eja no ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados do gráfico acima apontam que 59% dos pesquisados consideram Insuficiente a preparação oferecida pelo curso superior que frequentaram para o seu desempenho na EJA, o que representa 07 profissionais; 33 %, ou 04 profissionais, consideraram Boa e 01 indicou como Muito Boa, 8%.

A metade dos sujeitos-participantes desta pesquisa evidenciam que a EJA ocupou espaço insuficiente no percurso de suas formações iniciais denotando que não foi assegurada a discussão das especificidades da EJA ou desenvolvimento de atividades com foco nesta modalidade. Em relação à continuidade de sua formação acadêmica, todos os pedagogos que participaram deste estudo exploratório, ou seja, 100% indicaram ter realizado ao menos uma especialização: Pós-Graduação Lato sensu. Não houve registro de indicação de formação Stricto sensu, mestrado ou doutorado.

Buscou-se, com as demais questões do questionário, investigar elementos da ação educativa, dos saberes e modos de ação da organização prática do pedagogo em seu cotidiano escolar. Essa perspectiva de compreensão ao que é peculiar e inerente às suas práticas educativas e que, conforme aponta Libâneo (2012), do que seja específico da atividade profissional do pedagogo em um mundo em mudança e que diga respeito às formas pelas quais as práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético dos indivíduos e recuperem a significação social da atividade pedagógica.

Ao considerar que a especificidade do trabalho do pedagogo escolar ocorre envolta e constituída por saberes, conhecimentos, atitudes, valores, cultura e em um cotidiano complexo

em que se traduzem os processos educativos, cabe ao pedagogo, segundo Franco (2002), atuar como mediador, articulador, organizador, integrador e formador.

Por sua vez, a relevância do papel formador do pedagogo no desenvolvimento docente foi salientada pelas autoras Placco e Almeida (2011, p.7). Segundo elas, o pedagogo tem as seguintes funções: articuladora e transformadora as quais também são as competências de um pedagogo. Para estas autoras, o pedagogo, chamado por elas de coordenador pedagógico, apresenta importante papel articulador:

Entendemos que compete ao Coordenador Pedagógico articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar.

Pimenta et al. (2002) também reforça esse papel formador presente nas funções do pedagogo uma vez que ao organizar processos formativos de reflexão destinados aos sujeitos docentes sobre suas práticas docentes, pode contribuir para a tomada de consciência desses profissionais sobre o campo específico da educação no qual atuam.

Para os pedagogos integrantes da pesquisa, denota-se compreensão de que a função do pedagogo na EJA é o de articulador e organizador do fazer pedagógico. É também o mediador no ambiente escolar, na comunidade, com os alunos, professores, direção, e demais profissionais da escola e, principalmente, no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao investigar sobre a dimensão profissional do pedagogo nas ações exercidas junto aos professores, direção, estudantes, comunidade e Secretaria Municipal da Educação esses sujeitos investigados identificam a mediação do pedagogo voltada fortemente para os processos pedagógicos. Atua também como apoio ao docente orientando a elaboração do planejamento, das estratégias de ensino, da seleção e utilização de materiais didáticos e avaliação. Sua atuação também está na intensa mobilização para estudo e realimentação do Projeto político pedagógico estabelecendo e articulando vínculos entre escola/comunidade/sociedade. Outro aspecto apontado nos resultados da pesquisa trata dos processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.

Para Libâneo (2004) a assistência pedagógico-didática junto aos professores administrando situações de aprendizagens e mediando as práticas docentes evidencia-se como uma das principais atribuições do pedagogo. Ações cuja finalidade encontra sentido na aprendizagem dos alunos, no auxílio, na construção e administração de situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Tal questão apresentou-se com unanimidade nos apontamentos apresentados. A unanimidade dos pedagogos entrevistados indicou a assistência pedagógica e didática aos professores como principal e relevante função de seu trabalho. O reconhecimento e a receptividade dos professores deste aporte são compreendidos pelos pedagogos como uma sinalização da valorização ou não ao seu trabalho, quando afirmaram que:

“Os professores com os quais trabalho buscam minhas contribuições e sugestões na construção de estratégias diferenciadas e materiais diversificados” (PEDAGOGO 6); “Acompanho os processos avaliativos e metodológicos e à medida que identifico limites e dificuldade percebo o interesse dos professores em ouvir novas formas de trabalhar conteúdos específicos” (PEDAGOGO 11); “Vejo receptividade na relação dialógica com meus professores. Trabalhamos em equipe, em conjunto” (PEDAGOGO 1). “Não me sinto reconhecido, ainda encontro resistência em alguns profissionais”. (PEDAGOGO 7).

Todos os pedagogos pesquisados consideraram essencial que os professores que atuam na EJA deveriam apresentar perfil adequado ao atendimento dessa modalidade. Dentre as características apresentadas e desejáveis, os pedagogos indicaram: “Competência técnica e humana sendo aquele profissional acolhedor, ouvinte, responsável, sensível, envolvido com causas sociais” (PEDAGOGO 3); “O profissional que compreenda a diversidade, estimule os alunos, valorize o aluno enquanto pessoa”(PEDAGOGO 1); “Que realize ensino significativo e metodologia de acordo com a especificidade da modalidade” (PEDAGOGO 5).

Segundo Perrenoud (1993), a pedagogia é uma profissão relacional complexa. Além de constituir-se na e pela dialogicidade entre sujeitos, é uma relação pessoa-a-pessoa, construída na base da compreensão, do respeito, da mobilização, das trocas e do compartilhar. Em relação às condições interpessoais produtivas e facilitadoras dessas relações: o pedagogo precisa saber ouvir, apresentar alto grau de empatia e generosidade. Tulio (2015) aponta que a dimensão relacional se constitui como uma dimensão que sustenta a identidade do pedagogo escolar, uma vez que a relação pedagógica é uma relação humana, permeada de conflitos de

ideias, instada ao diálogo, de contradições, antagonismos e complementaridades.

Ao identificar elementos interferentes no contexto que vivenciam na EJA, os investigados compreendem a evasão escolar como elemento influenciado fortemente tanto devido aos encaminhamentos do processo pedagógico escolar como à inconsistência e incoerência com os interesses das especificidades dos educandos na proposta pedagógica da EJA. Isso porque essa proposta, muitas vezes, não atende aos interesses e especificidades dos educandos, tanto em termos de projeto político pedagógico como em metodologia, concepção de educação, interconexão com setores da escola e organização estrutural de EJA.

Ao serem questionados sobre questões desafiadoras no desempenho e realização de suas funções, 50% dos pedagogos apresentaram denúncias e demandas de políticas públicas preconizadas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as quais não são atendidas, como a questão da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Dentre os apontamentos apresentados sobre o tema, esses pedagogos compreendem não haver formações continuadas que auxiliem na orientação ao docente sobre o atendimento a alunos com necessidades especiais matriculados na EJA e indicam que não seja considerada tal questão na proposta pedagógica da modalidade de forma a atender plena e adequadamente ao aluno que está em processo de inclusão.

Contudo, percebe-se, ao analisar elementos presentes na fala dos pedagogos, que esta questão para além de representar uma dificuldade no trabalho pedagógico, apresenta-se como um desafio para o qual indicam necessário implementar estudo e discussão que contemplem ações de efetiva parceria entre EJA e Educação Especial. Denota-se, em tais demandas, que a educação em uma perspectiva inclusiva precisa da articulação e parceria com os profissionais da educação especial no sentido do suporte necessário.

Outro desafio apontado por 50% dos pedagogos participantes desta pesquisa trata sobre a problemática da evasão na EJA e a necessidade de uma ação permanente e sistematizada da gestão escolar que identifique os fatores que têm levado os alunos a desistirem da escola e encontre uma forma de diminuir o índice de evasão. Esses mesmos pedagogos apontam, como ações, o acompanhamento de aprendizagem dos educandos e da frequência escolar deles. Ademais, 84% dos entrevistados apontaram que definem, em conjunto com a equipe gestora, as estratégias e ações de resgate dos alunos evadidos.

Segundo Arroyo (2006) os motivos constatados para a evasão na EJA podem estar

relacionados com o desconhecimento do perfil dos sujeitos nela atendidos e suas especificidades, o que exige uma reconfiguração da escola para atendimento desse público e compreensão sobre como eles vivenciam o processo educativo, buscando entender as razões e motivações que levam esses alunos a abandonarem ou retornarem à escola.

Quando questionados sobre quem são os sujeitos que buscam a EJA, os/as pedagogos/as, na sua maioria, reconheceram como sendo: “sujeitos que não tiveram condições de estudar no tempo certo”; “não estudaram quando criança”; “alunos com dificuldades de aprendizagem, evadidos ou com múltiplas reprovações”; “sujeitos que vivenciaram o fracasso escolar no ensino regular”; “aqueles que buscam o ingresso no mercado de trabalho”. A partir deste perfil, a maioria dos pedagogos (67%) apontou seu papel na escola na relação junto aos estudantes como o de incentivador, mediador e motivador, além de ser o profissional organizador de estratégias de aprendizagem e o que faz o acompanhamento da coerência pedagógica entre áreas.

Nas ações que o pedagogo desenvolve com os demais segmentos atuantes na escola, os investigados destacaram a ação integrada existente e necessária com a direção/gestão da unidade. A elaboração e implementação de um plano de ação da unidade e coordenação e encaminhamentos afetos ao conselho de classe e definição, em conjunto, de estratégias e ações de resgate dos alunos evadidos, foram importantes aspectos indicados pelos pedagogos entrevistados. Contudo, eles não percebem o mesmo apoio e integração na definição do plano de formação continuada dos professores e na organização das reuniões pedagógico-administrativas e/ou reuniões de pais. Quando os/as pedagogos/as foram questionados sobre a forma como percebem a contribuição do gestor/diretor para que o pedagogo exerça suas funções, constatou-se um elevado índice de insatisfação (67%). A justificativa é a de que não há uma contribuição efetiva do gestor/diretor para que eles/elas possam exercer adequadamente suas funções. Acrescentaram ainda a ausência de respaldo, de parceria, de acompanhamento, de suporte e de autonomia das ações do pedagogo. Quatro pedagogos (33%) apontaram a déficit de gestores/diretores em relação à compreensão do funcionamento e das características da modalidade EJA. Revela-se aqui um dado importante para a política de formação de gestores/mantenedoras e das universidades.

Aqui cabe refletir que a organização pedagógica da escola é uma ação de articulação, de organização coletiva, de gestão escolar participativa e mobilizadora de atuação conjunta de

forma a envolver direção, sujeitos docentes, discentes e a comunidade escolar nas decisões voltadas aos objetivos da escola e que atendam essencialmente à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2004). Tal processo deve ser sustentado no diálogo e na alteridade e não pode prescindir da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, respeitando as normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia, de que todos os sujeitos da escola terão amplo acesso às informações.

Nas ações que os pedagogos entrevistados exercem com o segmento da comunidade escolar, destacam ações de identificação das características sócio-econômico-culturais da comunidade na qual a unidade educacional se encontra inserida. Isso para realizarem ações de integração ao processo pedagógico, como forma de valorizar a cultura local.

Com o intuito de identificar como tem ocorrido aprofundamento de sua formação, considerando a EJA como contexto nos espaços de discussão dos processos de formação continuada e seus reflexos subsidiando o seu trabalho pedagógico na escola, 67% dos pedagogos acreditam que a formação continuada promovida pela mantenedora tem auxiliado no enfrentamento das questões profissionais e pedagógicas na escola. Eles argumentam que os cursos oferecidos auxiliam e subsidiam em sua prática, pois, realizam levantamento preliminar e consideram este levantamento e as indicações apontadas pelos profissionais como de maior necessidade de aprofundamento.

Dentre os 33% pedagogos que afirmaram que os cursos oferecidos pela mantenedora não têm auxiliado no seu desenvolvimento profissional ou atuado nos enfrentamentos das questões pedagógicas cotidianas, observaram-se narrativas que abordavam escassez de cursos de formação continuada específicos para pedagogos e de acervo bibliográfico em EJA nas escolas.

O saber experiencial, resultante de sua prática cotidiana, tem constituído parte da identidade do pedagogo na EJA uma vez que sinalizaram limites decorrentes da formação inicial, com insuficiente conhecimento teórico ou prático sobre EJA. Indicaram ainda ser necessário um avanço na oferta de qualificação em serviço deixando de ser pontual ou eventual. Entenderam que há a necessidade de que seja uma ação formativa planejada, continuada e permanente de formação, organizada em torno das necessidades da prática e na reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas. A mobilização dos saberes de sua experiência pode ajudá-los na construção de sua identidade profissional do pedagogo,

conferindo-lhe significado de autoria uma vez que aqueles partem de suas angústias, anseios, saberes e histórias de vida.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou investigar os saberes, fazeres e práticas desenvolvidos pelos pedagogos que atuam na EJA – Fase I, em uma escola pública da Região Metropolitana de Curitiba, a partir da visão deles próprios por meio de suas narrativas.

Em tais narrativas, observou-se que a prática deles se apresenta de fato voltada a atender às necessidades educacionais e culturais dos sujeitos educandos da EJA – Fase I, atentos às suas especificidades e particularidades.

O pedagogo, profissional mediador do trabalho pedagógico da escola, confronta-se na modalidade EJA – Fase I com desafios decorrentes de fragilidades em seus saberes teóricos e metodológicos específicos resultantes, em certa medida, de lacuna na sua formação inicial que se estende ao longo de seu processo formativo continuado, com consequências em sua prática pedagógica.

A propósito das evidências configuradas no processo investigativo, denotou-se que este profissional apresenta compreensão de que seu trabalho não ocorre isoladamente, mas articulado com os diferentes segmentos e agentes educativos e que suas ações precisam pautar-se a partir das especificidades da EJA. Especificidades afetam tanto às características, perfil, diversidade e contexto cultural dos grupos sociais dos sujeitos/educandos atendidos na EJA, quanto ao modo de aprender de jovens e adultos, suas necessidades de aprendizagens. As implicações dessas questões no currículo, nas metodologias, na organização dos tempos e espaços da escola de forma a tornarem a aprendizagem significativa e atenderem à complexidade que envolve a modalidade.

Indicam que é na prática profissional cotidiana, vivenciando a realidade escolar pública da EJA, na Região Metropolitana de Curitiba, que eles/elas têm se apropriado das especificidades dos jovens e adultos, em meio à dialogicidade junto a educandos e docentes. As práticas pedagógicas e seus fazeres cotidianos na EJA, segundo os próprios pedagogos entrevistados nesta pesquisa, resultam a partir das escolhas teóricas que realizam, embasados nos saberes pedagógicos de sua formação, nos saberes experienciais e no espaço coletivo de formação permanente que ocorre no interior das escolas, privilegiando a discussão teórica e a

prática.

Pode-se afirmar que, na percepção dos pedagogos entrevistados, há o reconhecimento de seu papel e de sua atuação na escola, seja pelos sujeitos educandos, pela comunidade e/ou pelos demais agentes educativos. O pedagogo é potencialmente o mediador do processo de formação continuada dos professores na EJA Fase I da Região Metropolitana de Curitiba e tem se alicerçado nos saberes da pedagogia, pois assim sugerem as evidências e dados coletados. A dinamicidade que o mundo contemporâneo imprime à vida dos educandos, dos docentes e dos próprios pedagogos prescindem de que sejam planejados espaços e ações institucionais, oportunizados pela Secretaria de Educação, que discutam o trabalho realizado, os estudos e pesquisas produzidas na academia e as próprias questões cotidianas desafiadoras e instigantes vivenciadas pelos profissionais.

A presente pesquisa exploratória permitiu evidenciar os saberes, fazeres e prática do trabalho pedagógico desenvolvidos pelos pedagogos, participantes desta pesquisa. O direito à educação – acesso, permanência, sucesso e progressão – como direito a ser garantido a todos, perpassa pelas narrativas desses profissionais na medida em que buscam atender às necessidades educacionais e culturais dos sujeitos educandos da EJA – Fase I, atentos às suas especificidades e particularidades. Essa ação pautada na reflexão crítica pode contribuir na perspectiva de uma sociedade com desenvolvimento e justiça social, fundada num mundo mais digno, justo, democrático e humano para todos. Pode-se afirmar, por fim, que a relevância desta investigação está no fato de ela poder contribuir com os estudos, os quais são escassos, sobre a atuação do pedagogo na EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p.19-50.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 011/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**, 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

CASTRO, R. V.; SANCHO, A. V.; GUIMARÃES, P. A. Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 63-81, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA. **Documento de trabalho relativo a um memorando sobre educação e formação ao longo da vida**. 2000.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, 2001.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. et al.(Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.99-127.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS**, Revista Científica, n.1, p. 17-41,1999.

HADDAD, S. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001. p. 191-199,

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108 - 130, 2000.

LIBÂNEO. J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, T. S. A.i M., CORDEIRO, A.P.; MILANEZ, S. G. C. (orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-34.

LIMA, L. C. (Coord.) **Documentos preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos**. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo,, p. 227-288, abr. 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, R. A. de **A Construção do Pedagogo – Superando a Fragmentação do Saber –** umaproposta de formação. 1997. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. **Pedagogia: identidade e formação o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares**. **Educ. rev.** [online], 2000, n.16, p.181-191.

_____. **A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo**. **Educativa (Goiânia. Online)**, v. 15, p. 147-164, 2012.

SANTOS SILVA, A. **Educação de Adultos: Educação para o desenvolvimento**. Porto: Edições Asa, 1990.

TULIO, J.M.C.F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

UNESCO. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** Brasília: CONFITEA, 2010.