

Coordenador Pedagógico da EJA: identidade e prática em escolas públicas no Estado do Maranhão¹

Camila Castro Diniz² e Lélia Cristina Silveira de Moraes³

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a identidade e prática de coordenadores pedagógicos que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no Maranhão. É oriundo de uma pesquisa realizada com coordenadoras pedagógicas nos municípios de Rosário/MA e Santa Inês/MA, que fizeram parte da primeira turma de egressos do curso de especialização em coordenação pedagógica no Estado. Ancoradas numa pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico-documental e de campo, utilizou-se como subsídio teórico e metodológico os estudos de Becker e Keller (2020); Di Pierro et. al (2001); dentre outros. E, para a coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada. Diante dos resultados obtidos, constatou-se que existem fragilidades na identidade e na prática dos coordenadores pedagógicos que atuam na EJA, sendo necessário maiores investimentos em sua formação e melhores condições de trabalho para que a atuação nessa modalidade de ensino seja efetivamente qualificada e contribua com a formação dos jovens e adultos das escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Coordenadores pedagógicos; Educação de jovens e adultos (EJA); Identidade; Prática.

1 Este artigo foi escrito em Português do Brasil.

2 Rede Municipal de Rosário, Brasil.

E-mail: camilacastrodiniz018@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8106-6850>

3 Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil.

E-mail: lelia.silveira@ufma.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>

EJA Pedagogical Coordinator: identity and practice in public schools in the state of Maranhão

Abstract

This article aims to analyze the identity and practice of pedagogical coordinators who work in Youth and Adult Education (EJA), in Maranhão. It stems from a research conducted with pedagogical coordinators who work in the cities of Rosário/MA and Santa Inês/MA and who were part of the first group of graduates of the specialization course in pedagogical coordination in the state. Anchored in a qualitative bibliographic-documentary and field research, the following studies were used as theoretical and methodological support: Becker and Keller (2020); Di Pierro et. al (2001), among others. And, for data collection, a semi-structured interview was used. In view of the results obtained, it was found that there are weaknesses in the identity and practice of the pedagogical coordinators who work in EJA, requiring greater investments in their training and better working conditions so that the performance in this teaching modality is effectively qualified and contributes to the training of young people and adults in the schools researched.

Keywords: Pedagogical coordinators; Youth and adult education (EJA); Identity; Practice.

Coordinador Pedagógico EJA: identidade y práctica en escuelas públicas del Estado de Maranhão

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la identidad y práctica de coordinadores pedagógicos que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en Maranhão. Es el que proviene de una investigación realizada con coordinadoras pedagógicas en las municipalidades de Rosario/MA y Santa Inês/MA, donde hicieron parte de la primera aula de egresos del curso de especialización en coordinación pedagógica en el Estado. Ancladas en una investigación cualitativa de carácter bibliográfico-documental y de campo, se utilizaron como supuestos teóricos y metodológicos los estudios de Becker y Keller (2020), Di Pierro et al (2001), entre otros. Y, para la recogida de datos, se acudió a la entrevista semiestructurada. Ante los resultados obtenidos, se constató que hay debilidades en la identidad y en la práctica de los coordinadores pedagógicos que actúan en la EJA, siendo necesarias mayores inversiones en su formación y mejores condiciones de trabajo para que la actuación en dicha modalidad

de enseñanza sea efectivamente cualificada y contribuya con la formación de los jóvenes y adultos de las escuelas investigadas.

Palabras clave: Coordinadores pedagógicos; Educación de jóvenes y adultos (EJA); Identidad; Práctica.

Introdução

Frente às dificuldades e dilemas que permeiam a coordenação pedagógica nas escolas básicas brasileiras consideramos relevante, neste estudo, lançar um olhar atento sobre a experiência do coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma vez que pensar em tal modalidade é pensar não somente em um público diferenciado, mas em toda a complexidade que carrega o seu preparo profissional específico. Para autores como Arroyo (2007), os sujeitos da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial, importante de ser conhecida para propor e desenvolver projetos que deem conta de sua realidade e de condição.

Nesse sentido, somos então conduzidos a pensar:

[...] sobre a responsabilidade que tem os coordenadores pedagógicos que atuam na educação de jovens e adultos, pois devem assumir o encargo tanto no trabalho pedagógico quanto nas ações socioeducativas, envolvendo a comunidade ao seu entorno, no sentido de propiciar a formação cidadã, sensibilizando os sujeitos do seu papel sociopolítico na escola e na sociedade como um todo. (Sena & Rodrigues, 2013, p. 117).

Isto posto, achamos válido questionar: quem são os coordenadores pedagógicos que atuam na EJA no Maranhão? Quais são as formas de trabalho a qual são submetidos? E como se organiza o trabalho escolar nessa modalidade? O objetivo deste artigo é, portanto, discutir a identidade e a prática dos coordenadores pedagógicos da EJA, a fim de alimentar o conjunto de discussões e saberes acerca destes profissionais. Para tanto, retomaremos a experiência de duas coordenadoras pedagógicas egressas do curso de especialização em coordenação pedagógica⁴, atuantes nessa modalidade em escolas das redes públicas de ensino de Rosário/MA e Santa Inês/MA.

4 O referido curso, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores e ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre os anos de 2015 e 2016, formou um contingente significativo de coordenadores pedagógicos, em exercício nas escolas de educação básica maranhenses, contribuindo para suas atuações, numa perspectiva transformadora e de renovação das práticas escolares. Esse curso

Assim, com amparo na abordagem qualitativa, este artigo traz como referências autores como: Becker e Keller (2020); Di Pierro et al. (2001); Dorneles (2013); Franco (2008), dentre outros, que tratam da história da modalidade EJA e discutem os conceitos teóricos de identidade e prática pedagógica relacionadas ao coordenador pedagógico. Para a coleta de dados deste estudo exploratório, além da análise documental, realizada a partir da ficha de inscrição das cursistas, dos projetos e planos de ação da gestão de suas escolas recorreu-se ainda à pesquisa de campo, utilizando como principal recurso a entrevista semiestruturada (Minayo, 2010).

A escolha pela referida técnica, deu-se em razão da importância de dar voz ao coordenador pedagógico acerca de suas próprias experiências. Deste modo, o critério para a escolha das coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, aqui denominadas de C1 e C2, se deu em função destas serem egressas do curso de especialização em coordenação pedagógica, com formação inicial em Pedagogia e atuantes nas escolas de educação básica do Estado do Maranhão. Assim, também achamos necessário trazer o depoimento das gestoras e de dois professores que atuam nos seus contextos de trabalho, chamados de P1 e G1 e P2 e G2, respectivamente, totalizando seis sujeitos entrevistados.

No mais, com foco de análise na modalidade EJA e na coordenação pedagógica, o artigo está organizado em quatro partes. Além desta introdutória, situamos o contexto da EJA buscando resgatar a sua importância no cenário brasileiro. Adiante, discutimos as principais categorias escolhidas para este estudo: a identidade e a prática dos sujeitos participantes e por último, traçamos um balanço conclusivo dos resultados obtidos.

A EJA no Brasil: breve contexto histórico

No Brasil, segundo os dizeres de Gondim e Moraes (2014), a preocupação em inserir a juventude nos processos sociais, sob a lógica de políticas focalizadas e específicas a este segmento, tornou-se mais objetiva, a partir de meados da década de 1990, sendo consubstanciada em 2004 com a Política Nacional da Juventude. Contudo, a EJA já se fazia presente desde o período colonial com os jesuítas que, além de alfabetizar (catequizar) crianças, dedicavam-se a escolarizar jovens e adultos índios e escravizados em uma ação intensa para fazer cumprir os interesses da corte portuguesa (Miranda et al., 2016). Assim, durante dois séculos, eles foram respon-

envolveu cerca de dez polos no Estado, a saber: São Luís (polos 1 e 2), Rosário, Pinheiro, Itapecuru- Mirim, Santa Inês, Bacabal, Codó, Presidente Dutra e São João dos Patos.

sáveis pela educação desenvolvida nesse período e com a sua expulsão, em 1759, a educação passa a ser assumida pelo governo (Becker & Keller, 2020).

Ainda em conformidade com as mesmas autoras, vale mencionar, que o ensino desenvolvido pelos jesuítas influenciou tanto o Império quanto a República e em função disso, tudo permaneceu sem mudanças. No entanto, a Constituição de 1824 previu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e por extensão legal, para jovens e adultos (Becker & Keller, 2020). Após dez anos, por meio do Ato Adicional de 1834, a educação de todos tornou-se responsabilidade das províncias ficando o Império com a educação superior. Entretanto, a referida lei não foi cumprida e a educação continuou acessível para poucos, muito menos ainda para jovens e adultos (Becker & Keller, 2020).

Somente em 1881 o analfabetismo se constituiu como problema nacional quando a reforma eleitoral (Lei Saraiva) excluiu os analfabetos do direito de participar da vida política no país, por serem considerados incapazes, ignorantes (Leão, 2012). Em 1891, a educação passa a ser pública, no entanto, os direitos ainda eram reservados à elite, segundo Chagas (2020). E apesar da criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915, um movimento que disseminava ideias para combater a ignorância com discurso voltado às intensões republicanas, em 1920, mais de 70% da população ainda continuava analfabeta (Chagas, 2020).

A partir desses dados, Olavo de Bilac se sensibilizou e promoveu a campanha “pioneira da educação nova” que era contra o analfabetismo, já estabelecendo condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a EJA. Em 1932, mais precisamente, esse movimento ficou conhecido como o “movimento dos pioneiros da educação nova” (Haddad & Di Pierro, 2000).

Em 1934, foi proposto um plano de educação nacional que tinha como subsídio promover o ensino primário de forma obrigatória e gratuita, acompanhado pelo governo federal, e que se estendia também aos adultos (Chagas, 2020; Haddad & Di Pierro, 2000). Deste modo, pela primeira vez a EJA recebia um tratamento particular e era reconhecida.

Em 1945, no entanto, surgiram muitas críticas aos adultos analfabetos ao mesmo tempo em que a educação de adultos caminhava para a sua maior valorização, visto que a preocupação em oferecer às camadas da população até então excluídas da escola os benefícios da escolarização começaria a ganhar corpo em nosso país (Miranda et al., 2016). Nessa direção, em 1947, abriu-se no Brasil a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos com destaque, por exemplo, para a criação do Serviço de Educação de Adultos “[...] o qual difundiu campanhas para educação

de adolescentes e adultos, contribuindo para a organização e difusão da oferta em Estados e municípios” (Becker & Keller, 2020, p. 8).

Posteriormente, nos anos de 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e, em 1964, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire que, segundo Di Pierro et al. (2001), trabalhava o uso das palavras geradoras como essencial para propor reflexões no contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos. Adiante, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a intenção de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada, uma forma de também responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial, a Unesco (Di Pierro et al., 2001).

Na década de 1970, abre-se espaço ao ensino supletivo, criado em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº. 5.692/71. Nos anos de 1980, houve a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação e que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (Vieira, 2004). Somente em 1996, com a LDBEN, nº. 9.394/96, o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico é reafirmado, já que a sua oferta gratuita é um dever público e definiram-se responsabilidades aos entes federados por meio da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (Lei nº9.394, 1996). Em 2003, foi criado pelo Governo Federal a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado e nele incluídos, em 2005, o Projeto Escola de Fábrica, direcionado para cursos de formação profissional, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária- PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos- PROEJA (Miranda et al., 2016).

A considerar esse contexto, muitos são os desafios decorrentes da EJA em nosso país, “[...] marcado pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988” (Miranda et al., 2016, p. 2). Nessa direção, para que ela deixe de ser posta como condição de política pública compensatória atendendo apenas a campanhas e programas de caráter emergenciais, torna-se urgente vislumbrar ações de longo prazo que revertam o seu quadro de descontinuidade no Brasil. Pois, tal modalidade, destinada a todos aqueles que não puderam ter acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio em idade própria “[...] trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que

bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica” (Di Pierro et al., 2001, p.58).

Coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação de Jovens e Adultos: a identidade em foco

Ao nos reportarmos à identidade, evidenciamos que a mesma “[...] é um processo complexo de diferenciação de cada pessoa em relação aos outros, que gera o pertencimento a determinados grupos, em momentos específicos da trajetória pessoal” (Alves & Barbosa, 2011, p.2). Nessa perspectiva, ela divide-se em dois parâmetros: pessoal e profissional, que embora díspares, segundo as palavras de Ramos (2013), se entrelaçam configurando as concepções do eu e de mundo. Assim, como parte de um processo estruturado a partir das nossas vivências, relações e demais elementos que compõem a sociedade a identidade não possui finalização, é processual, adequando-se às demandas e necessidades da realidade.

Estudos relacionados à identidade do coordenador pedagógico nas escolas públicas brasileiras mostram que, em linhas gerais, em razão da sua origem profissional ter se apresentado no contexto brasileiro de forma não linear, mais episódica (Franco & Nogueira, 2014), hoje, os coordenadores pedagógicos precisam de se desvincular das marcas e inferências negativas acerca do seu papel, dando início à construção de uma nova identidade no espaço escolar. Sob essa lógica, a formação para atuar no exercício desta função também é um elemento essencial de reconstrução da sua identidade.

Ainda na percepção de Franco e Nogueira (2014), os vários avanços e retrocessos ocorridos na história da educação brasileira associadas a concepções e paradigmas tecnicistas, indefinição das políticas públicas e fragilidades da formação docente, certamente, contribuíram para a fragmentação identitária do coordenador pedagógico nas escolas. Contudo, devido ao processo de redemocratização em nosso país, ocorrido na década de 1980, temos uma abertura gradativa a ressignificação desta função junto à gestão escolar, que se estrutura paralelamente devido à compreensão e à valorização da própria Pedagogia como ciência e prática social (Franco & Nogueira, 2014).

Sabendo que a experiência docente é pré-requisito para o ingresso na coordenação pedagógica, é importante lembrar que o coordenador pedagógico é, antes de tudo, um docente. Assim, como sinaliza Rabelo (2011), “[...] a natureza docente do coordenador pedagógico apresenta-se como condição *sine qua non* de sua identidade”

(p. 4). Todavia, somente a experiência na docência não é suficiente para o exercício da coordenação pedagógica; outros elementos se fazem necessários. Neste ponto, é oportuna a afirmação de Oliveira (2009) de que o coordenador pedagógico “[...] desconstrói a sua identidade coletiva docente para constituir-se de outra identidade: a de coordenador pedagógico” (p. 43), sendo um “artesão” reconstruindo a todo momento seus saberes, para tornar-se parte da equipe gestora.

Deste modo, “[...] além da docência, o coordenador pedagógico terá outros elementos identitários para a construção da sua profissionalidade” (Dorneles, 2013, p. 60). Pois, mesmo após a fase de iniciantes ou ingressantes na função, os desafios na coordenação pedagógica não se encerram. Daí a relevância destes profissionais sempre se manterem atualizados, ampliando os seus conhecimentos e buscando inovar continuamente as suas práticas.

É deste modo, que compreendemos que a identidade do coordenador pedagógico é uma construção social, que envolve tanto elementos históricos, como a sua estruturação a partir dos dispositivos legais e o seu real exercício nas escolas, perpassando ainda por uma série de representações dos próprios profissionais que atuam na função e do imaginário constituído por diferentes discursos dos agentes sociais.

Nessa linha, os níveis e modalidades de ensino nos quais estão inseridos estes profissionais também ditam singularidades, ecoando sobre o seu perfil e formas de agir. E deste modo, como nos alerta Rabelo (2011), a sua identidade é nitidamente um processo heterogêneo.

No caso das coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, que, conforme já mencionámos, são nomeadas de C1 e C2. No que se refere à sua formação inicial, a coordenadora C1 é formada em Pedagogia e a coordenadora C2 tem duas graduações. É licenciada em Geografia, mas informa que se graduou em Pedagogia pela necessidade de ampliar sua área de conhecimento por meio de disciplinas do campo pedagógico. Deste modo, ambas, em sua formação inicial realizaram disciplinas no âmbito da gestão escolar, supervisão escolar e educacional, bem como da EJA. Apesar da obrigatoriedade dessa modalidade ainda não ser uma unanimidade na maioria das universidades brasileiras, sendo posta como disciplina optativa em algumas instituições (Nascimento et al., 2015).

No que diz respeito à formação continuada, aquela que é “[...] condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (Libâneo, 2004, p. 227). Cabe dizer que as coordenadoras pesquisadas possuem atualmente qualificação necessária para atuarem como coordenadoras pedagógicas, já que participaram do curso de especialização em coordenação pedagógica, como mencionamos anteriormente.

Inclusive, em entrevista, as coordenadoras pesquisadas demonstraram grande satisfação na realização dessa formação. A coordenadora C1, não hesitou em pontuar que o curso lhe proporcionou muito enriquecimento, sendo necessário para que pudessem realizar um trabalho de excelência nas atividades pedagógicas e no andamento do processo de ensino-aprendizagem em sua escola. Já a coordenadora C2, em concordância com esse posicionamento, acrescentou que o grande motivo para o ingresso nesta formação se deu em função da sua paixão pela Pedagogia e completa “[...] *então essa paixão por tudo isso, me envolveu e continua me conduzindo e é isso que eu quero para a minha vida*” (coordenadora pedagógica C2).

Neste ponto, ressaltamos que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada são norteadores para a construção identitária do coordenador pedagógico, lhes proporcionando os conhecimentos necessários para entender e orientar seus professores. Nesse sentido, é que ressaltamos que a identidade desses sujeitos não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas envolve tanto o compromisso social quanto o comprometimento destes sujeitos com a sua própria profissão.

Quanto às formas de ingresso na função, as duas coordenadoras participantes admitiram que iniciaram na coordenação pedagógica por indicação, visto que eram professoras em suas respectivas escolas e foram readaptadas de função. Sobre isso, a coordenadora C1 nos relatou sucintamente o seguinte: *“eu não escolhi ser coordenadora pedagógica, foi indicação, mas não da diretora, da Unidade Regional de Educação (URE)”* (coordenadora pedagógica C1).

A coordenadora C2, por sua vez, na escola atual foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MA), de Santa Inês, devido a sérios problemas de evasão que a instituição enfrentava na modalidade EJA. No entanto, a sua permanência na função deu-se também em função de um interesse pessoal, como relata a seguir: *“[...] eu sou apaixonada pelo que eu faço, porque eu sempre vi essa deficiência, [...] porque eu já estive do outro lado, estou do outro lado e eu me coloco no lugar do professor e eu gostaria dessa comunicação[...]”*. (coordenadora pedagógica C2).

Observa-se pelos depoimentos que há certa diferença entre ser e estar coordenador pedagógico, pois quando se é, diferente de estar, assume-se uma identidade, conforme nos alerta Dorneles (2013). No caso da coordenadora C2, vimos que além da sua indicação ter como justificativa o seu ótimo desempenho na EJA em outras instituições, já havia um interesse anterior de sua parte em contribuir na coordenação pedagógica. Neste ângulo, a mesma autora nos coloca que a identificação com a docência motiva o profissional na busca de novas possibilidades para os conflitos do dia a dia, o que reafirma o seu forte envolvimento com a profissão, refletindo no seu

fazer e na busca pelo aprendizado, acarretando satisfação pessoal. Por essa razão, ela ainda destaca que a experiência na docência adquirida “[...] pelo coordenador pedagógico tem outro tom na legitimação do trabalho, para com a sala de aula, na sensibilidade em compreender o que muitas vezes acontece com o professor, conseguir colocar-se no lugar do outro” (Dorneles, 2013, p. 62).

Interessante mencionar também que apesar da vasta experiência como docentes as coordenadoras pedagógicas participantes ainda eram iniciantes na coordenação pedagógica. A coordenadora C1, com menor tempo na função, apenas um ano e meio. Contudo, a mesma admitiu já ter atuado em outra escola como supervisora pedagógica. E a coordenadora C2 com cinco anos, desses somente um ano acompanhando a escola em que pesquisamos a sua atuação.

No que diz respeito ao seu regime de trabalho, a coordenadora C1 dispõe de 40 horas semanais exercendo o trabalho de coordenadora pedagógica, desdobrando-se ainda na função de gestora adjunta na mesma escola. O que segundo Oliveira (2009), alimenta a discussão de que nas escolas da rede pública, pela falta de autonomia financeiro- administrativa, os casos de desvios de função ocorrem com certa frequência, resultado da insuficiência de profissionais para suprir as demandas diárias. Enquanto a coordenadora C2 atua somente na função de coordenadora pedagógica com um regime menor de trabalho, de 20 horas semanais.

Nestes termos, é possível evidenciar que além dos fatores internos e subjetivos, os fatores externos e coletivos também integram a identidade e permanência destas coordenadoras pedagógicas na função. Assim, refletir sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico da EJA é também perceber que além dos conhecimentos profissionais, o trabalho da coordenação pedagógica se constitui das relações com os diferentes atores escolares, o que requer compromisso e cuidado para que se estabeleçam parcerias produtivas em prol do melhor desempenho de todos e principalmente para que os estudantes tenham o direito à educação de qualidade.

Nesse sentido, é preciso ampliarmos essa discussão em torno da construção identitária do coordenador pedagógico da EJA ressaltando também as atribuições destas coordenadoras pedagógicas na escola, tendo em vista que a sua atividade laboral, ou seja, a função específica que exerce em seu trabalho é constituída por vários dilemas, ao mesmo tempo que se revela como uma parte essencial de sua identidade profissional (Alves & Barbosa, 2011). É o que veremos a seguir, tratando especificadamente da prática das coordenadoras pedagógicas pesquisadas na EJA.

Atuação das coordenadoras pedagógicas na EJA e a prática revelada na pesquisa

Diniz (2018), ao citar Garcia, evidencia que a palavra prática deriva do grego práxis, e tem o sentido de agir, de executar, de acabar algo. Contudo, apesar de suas várias conotações, aqui a reconhecemos como Vázquez (1977), como atividade teórico-prática que se concebe não só como interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação, uma vez que esta é concebida como atividade material do homem social que transforma o seu meio e se autotransforma em constante devir.

Neste ponto, vale dizer, conforme Nascimento et al. (2015, p. 40899), “[...] que não existe prática sem teoria, nem o contrário, teoria sem prática, já que é a partir da vivência da prática que se chega ao conhecimento de algo, teorizando-o”. E, nesse sentido, o coordenador pedagógico pode tornar-se capaz de desenvolver a sua práxis, articulando a teoria e a prática educativa em situações diárias junto à comunidade escolar e promovendo, conseqüentemente mudanças com a criação de uma nova realidade humanizada.

Para uma discussão a respeito dessa prática, partiremos então em direção a três dimensões nas quais é possível categorizar a ação do coordenador pedagógico nas escolas. São elas as dimensões: articuladora, formadora e transformadora (Placco et al., 2012).

Dimensão articuladora

Quando nos referimos à dimensão articuladora, pontuamos que o coordenador pedagógico é o agente responsável por cuidar do grupo e da sua existência, mantendo-o coeso, unido, integrado, caminhando no mesmo rumo apesar da heterogeneidade de pessoas e da diversidade de projetos e interesses na escola (Rabelo, 2011). Dito de outro modo, seria o coordenador o sujeito incumbido de promover a confluência do grupo em direção a objetivos e metas comuns. E, nesse sentido, ele acompanha o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e atua diretamente junto ao corpo docente, pois o seu foco de trabalho é o professor, em suas mais variadas atividades didáticas pedagógicas.

Apesar de não terem mencionado em suas falas a palavra articulação, quando perguntadas sobre a relevância do seu trabalho para a escola, a coordenadora C1 citou o seu papel de orientar, de auxiliar e atuar em parceria com os professores. Já

a coordenadora C2 mencionou o alinhamento pedagógico e administrativo⁵ como principal relevância do seu trabalho. As duas também ressaltaram que as suas atribuições deveriam constar no PPP da escola. Contudo, nos seus planos de ação onde deveriam estar descritas as suas atividades a serem realizadas no ano letivo também não houve qualquer menção à palavra articulação.

Aliás, no plano de gestão da escola da coordenadora C1, apresentado por sua gestora, aqui denominada de G1, nos chamou atenção o fato da meta “construção e avaliação do PPP” ser descrita como de responsabilidade apenas da gestão da escola. Sobre isso, um dos professores dessa instituição, ao qual chamaremos de P1, ressaltou o seguinte: “[...] *nós temos o documento, mas ele não é difundido, se tu chegar agora na escola ele está dentro de um armário, mas nem todos os professores têm o PPP, mas ele foi reformulado dentro da dinâmica da noite*” (professor P1). Apesar dessa informação, no plano de ação dessa escola não verificamos qualquer referência ao público da EJA, em específico, apenas aos alunos do Ensino Médio Regular.

Em compensação, a palavra articulação estava descrita num projeto dedicado aos alunos da EJA na escola da coordenadora C2. Na justificativa do projeto intitulado *Eu e os meus talentos no palco da vida: construindo a identidade cultural dos alunos da EJA* (educação de jovens, adultos e idosos), pontuava-se a intenção da escola em realizar um trabalho articulado com a equipe de professores da EJA, a fim de orientar a formação e execução de um currículo dinâmico para esse público.

Quanto ao PPP, a mesma relata o seguinte:

[...] há uma pretensão de se consolidar um documento aonde nós vamos ter os valores, o perfil desse coordenador da EJA [...]. Ele ainda está em construção, esse é um projeto meu até o final do ano, eu já até falei com a coordenadora do departamento da EJA da SEMED. (coordenadora pedagógica C2)

Interessante notar que a coordenadora C2 mesmo experiente nesta modalidade cita a incorporação da função do coordenador pedagógico da EJA, no PPP, não como uma experiência coletiva, mas como uma conquista pessoal a ser trabalhada em articulação com uma representante desse setor da SEMED. Tal pensamento vem sendo fortalecido por ela devido à falta de apoio da gestora de sua escola, que denominaremos de G2. Segundo ela, “[...] *falta apoio em todos os sentidos, no campo pedagógico, no administrativo e no financeiro*” (coordenadora pedagógica C2). Essa fala vai ao encontro do que diz a própria gestora que admitiu acompanhar pouco o trabalho da coordenadora C2 por seu trabalho se desenvolver no turno da noite, apesar

5 Na percepção de Libâneo (2004), é comum que o termo administração e gestão se confundam e sejam tomados como sinônimos ou termos complementares.

dessa dificuldade a mesma coloca que tenta ajudá-la mesmo à distância recorrendo, principalmente ao WhatsApp (plataforma de comunicação digital).

A mesma situação também foi percebida no caso da coordenadora C1. A sua gestora expressou desconhecer a sua atividade por não frequentar a escola no período noturno, isto por questões de ordem pessoal. No entanto, vale a pena lembrar que a coordenadora C1 diferentemente da coordenadora C2 atua na mesma escola como gestora adjunta frequentando também o turno vespertino.

A respeito disso, a gestora G1 completa:

[...] como é realizado o trabalho dela não poderia nem dizer porque como é noturno, né, mas ela trabalha a questão administrativa e a questão também pedagógica porque é ela quem faz reunião com os professores, é ela que faz planejamento, é ela que acolhe as necessidades, as dificuldades dos professores (gestora G1).

Por esses relatos, é possível afirmar que os coordenadores pedagógicos da EJA têm sobrecargas de trabalho, pois lidam diariamente com a solidão na função e com a falta de parceria para dar concretude e andamento ao seu trabalho. Deste modo, há pouco entrosamento entre a direção e a coordenação pedagógica, uma vez que não há espaço para troca entre esses agentes que compõem a gestão da escola, o que possivelmente afetará o trabalho colaborativo e as atividades de ensino. A este respeito, se faz pertinente as colocações de Franco (2008), para a autora, “[...] não basta o esforço solitário do coordenador: é preciso rever a conjuntura da escola e assim abrir espaços para que todos possam dar o melhor de si, numa dinâmica potencializadora de cada circunstância que influi na escola” (p. 129). Isso porque o trabalho do coordenador dependerá como fora demonstrado, anteriormente, de uma ação conjunta e de um PPP que estabeleça claramente as metas e os anseios do coletivo.

Dimensão formadora

Como formador, na visão de autores como David & David (2017), o coordenador pedagógico é ao mesmo tempo aquele que acolhe e engendra mudanças, logo, um questionador, desequilibrador, provocador e animador do grupo de professores. Nestes termos, é ele que disponibiliza subsídios para o crescimento da equipe escolar sendo o responsável por também promover o aperfeiçoamento dos professores na modalidade EJA, visto que essa modalidade “[...] precisa de uma prática pensada própria para ela” (Souza, 2018, p. 71) adequada ao seu perfil e realidade.

Para a coordenadora C2, a sua função principal na escola é, de fato, a formação continuada do professor. A mesma relata:

[...] a gente tenta promover essa formação de uma forma mais simples, mas que ela aconteça traz algumas sugestões [...]. E pra mim, eu coloco o pedagógico sempre em 1º lugar porque a meu ver ele é a essência de tudo, se ele funciona bem as demais coisas vão se encaixando (coordenadora pedagógica C2).

Por esta fala, observa-se que há uma preocupação dessa coordenadora em sempre ressaltar a relevância da questão pedagógica. Apesar dessa consciência, ela nos relata que fatores externos e internos dificultam a sua função como formadora, como a falta de apoio dos gestores e o alinhamento dos professores. Quanto a este último, ela destaca: “[...] sempre vai ter aquele professor mais comprometido, aqueles professores que são mais lentos e que você está ali orientando, ajudando, mas ele quer fazer ali de qualquer jeito” (coordenadora pedagógica C2). Diante disso, completa: “[...] você planeja, discute, ouve os professores, eles acatam, mas no dia a dia você não vê a aplicabilidade dessa discussão e isso é um entrave [...]” (coordenadora pedagógica C2). A gestora G2 corrobora com esta fala, dizendo que quem realiza o cronograma e a programação das formações em sua escola é, de fato, a coordenadora C2. A professora P2, que teceu elogios quanto a sua forma de organização também confirmou essa informação e acrescentou como foi acolhida por essa coordenadora logo que ingressou nesta modalidade “[...] quando eu cheguei aqui ela me deu assim uma pressão, mas também ela me ajudou muito na questão de material, de como está desenvolvendo determinada disciplina com eles” (professora P2).

Na percepção de Mollica e Almeida (2014), quando o professor se vê atuando pela primeira vez na EJA é natural um misto de sentimentos e emoções porque muitos componentes que ali estão constituirão uma novidade para esse docente. E nessa direção, é comum que ele procure respaldo em seus pares e, principalmente no trabalho que desenvolve o coordenador pedagógico.

A coordenadora C1, entretanto, não cita diretamente a formação continuada como sua principal atribuição. Pelo contrário, ela reforça novamente que orienta e auxilia os professores em seu planejamento e na avaliação, quando necessário, em parceria com o outro gestor adjunto da escola. O professor P1, corroborando com esta fala, pontua que as formações continuadas em sua escola ocorrem, na realidade, no início do ano letivo na semana pedagógica e costumam ser ministradas por um integrante da URE que traz temáticas que não são escolhidas pelo corpo docente e que variam conforme cada palestrante. Contudo, a gestora G1 admitiu que há um tempo não são desenvolvidas formações continuadas nessa escola, apenas reuniões

com os professores para o planejamento e avaliação dos projetos, embora esses momentos pudessem se constituir em espaços de formação. Ainda acerca dessa dimensão, o professor P1 salientou que acha interessante a forma como a gestão da escola faz um diagnóstico do seu trabalho no sentido de observar quando ele não está bem e como se preocupam em “agradar” na flexibilização de horários, já que o mesmo realiza uma pós-graduação.

Sobre o exposto, para Dorneles (2013), “[...] os momentos em que o coordenador pode atuar na formação dos professores são todos aqueles formais e informais em que está reunido com os docentes da instituição” (p. 60), discutindo questões relacionadas ao pedagógico. Porém, em algumas escolas é possível perceber que a formação continuada não é uma atribuição do coordenador pedagógico e quando isto ocorre existe uma grande probabilidade desta formação não ser centrada na escola, nas suas problemáticas e em questões cotidianas. Para autores como David & David (2017), a formação continuada de professores na escola, de fato, precisa estar aberta ao saber adquirido no dia a dia, sendo refletida e incorporada ao desenvolvimento pedagógico dos professores para se elevar o seu nível de consciência.

A respeito das dificuldades na função, do mesmo modo que a coordenadora C2, a coordenadora C1, mencionou os professores e diz: “[...] *sempre tem uns ou outros que não têm muito compromisso [...] alguns costumam faltar e outros não dão o conteúdo devidamente*” (coordenadora pedagógica C1). Além disso, a falta de interesse de alguns alunos também é, em sua opinião, uma dificuldade do seu trabalho. Mesmo não especificando quais alunos, já que trabalha com dois públicos. É importante dizer que os jovens e adultos da EJA retomam a escola com muito custo após percursos truncados pelo próprio sistema educacional e, nesse sentido, como alerta Arroyo (2007), devemos propor um currículo que os torne livres e menos vulneráveis. Nesse ponto, a coordenadora C2 em vários momentos de sua entrevista ressaltou a relevância da escola realizar projetos trabalhando oficinas que gerem renda ou possibilitem o aprimoramento profissional destes jovens, adultos e idosos, como uma forma de estimulá-los.

No mais, não é demais lembrar que “a valorização da presença do coordenador pedagógico na escola perpassa ainda pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação” (Clementi, 2001, p. 65). Assim, tendo essa consciência de que a formação é o núcleo de sua ação coordenadora este profissional terá chances de compreender “[...] que o indivíduo vai se constituindo nas relações interpessoais, e estas não acontecem de modo linear, há avanços, recuos, ganhos e perdas” (Mollica & Almeida, 2014, p. 8). E nesse processo, é que a sua mediação se torna fundamental a fim de provocar a adesão e o compromisso de todos frente às necessidades da

escola. O que inclui, na percepção de Orsolon (2001) e, concordamos, o papel de respeitar e atender os diferentes ritmos entre as pessoas.

Dimensão transformadora

Sob o olhar de Franco (2008),

[...] as práticas só podem começar a mudar quando os práticos constroem uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, reconhecendo os próprios limites e as próprias deficiências. Isso significa que mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva diante do mundo. (p. 124)

Nesse sentido, toda e qualquer mudança no espaço escolar requer esforço, tempo e dedicação daqueles que se propõe a fazê-la. O coordenador pedagógico, neste quadro, seria o agente que está atento ao contexto mais amplo e as demandas da escola na qual atua, sendo ele o agente que personaliza as transformações ao permitir que os professores façam de sua atuação “[...] objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar o seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio” (Orsolon, 2001, p. 23).

Na prática das coordenadoras pesquisadas, a referida dimensão esteve presente no desejo delas de fazer a diferença em suas realidades buscando transformar, além de suas práticas, a ação dos professores e, conseqüentemente a educação dos alunos. Para isso, em dado momento de sua entrevista, a coordenadora C1 nos revelou que tenta sempre propor novas estratégias para auxiliar os docentes. Enquanto a coordenadora C2, acrescentou que com coragem e persistência busca planejar e fortalecer suas práticas, de maneira também inovadora.

No que diz respeito a inovação, Clementi (2001), reforça que o mundo de hoje solicita uma escola voltada para a formação mais ampla dos alunos o que, certamente, levará à necessidade de termos profissionais da educação mais conscientes da sua mudança e da importância de se atualizarem, fazendo cumprir a parceria entre a escola e a sociedade. Na percepção de Orsolon (2001), tal inovação se traduz como tarefa desafiadora e dentre esses desafios, se faz importante resgatar os relatos do professor P1.

Segundo o referido professor,

[...] A coordenadora C1 ela é intermediária dentro da gestão e não é culpa dela. Tu sabe porquê? como ela é meio- termo dentro do processo ela não tem uma certa autonomia [...], então, o poder deci-

sório dela perpassa antes pelos outros gestores e não é completo[...] (professor P1).

Portanto, mesmo sabendo da importância do seu trabalho para a escola a coordenadora C1, acompanhando a fala desse professor, ainda não teve tempo suficiente de se firmar na função desenvolvendo qualidades como: proatividade, liderança e autonomia. Aliás, a própria situação organizacional da sua escola no período noturno também não permite que o seu trabalho seja realizado de forma íntegra e visto com clareza pelos demais atores escolares, corroborando para sua desvalorização.

Deste modo, a sua única contribuição para a prática do professor P1, em sua opinião, é esta a seguir:

[...] a cobrança daquilo que está expresso no regimento interno, por exemplo, no que diz respeito a disciplina, ao comportamento dos alunos e a evasão escolar. Mas assim, coisas relacionadas a minha metodologia, a forma do meu trabalho não [...] (professor P1).

Neste quesito, precisamos chamar atenção ao fato de que o coordenador pedagógico atua com e sobre um grupo de agentes que são outros compartilhadores do mesmo sentido da escola. No entanto, quando a sua função é apenas de controlar o funcionamento da escola e não de transformá-la, este profissional, perde uma parte essencial da sua identidade (Rabelo, 2011). Logo, é preciso admitir que a inovação e a mudança das práticas pedagógicas perpassam pela sua atuação, pois “[...] a responsabilidade da pedagogia que está sendo desenvolvida na escola é também de responsabilidade do coordenador, que objetivamente, junto com os professores, a transforma em prática”, conforme assevera Clementi (2001, p. 65).

No caso da coordenadora C2, o seu entusiasmo e dedicação ao trabalhar com esta modalidade é um fator de destaque. Pois assim que visitamos a sua escola ela, prontamente, fez questão de nos apresentar alguns alunos e mostrou com carinho um portfólio na qual registrava e organizava todos os seus relatórios, projetos e textos formativos, sendo este um instrumento valioso de sua prática. Na percepção de autores como Alarcão e Tavares, citado por Diniz (2018), o registro e a organização desses documentos implica em construção pessoal e favorece a ordenação e sistematização do seu trabalho para importantes reflexões.

Algumas considerações conclusivas

Retomando ao objetivo proposto neste texto concluímos que tratar sobre a identidade e as práticas do coordenador pedagógico da EJA nas instituições de

educação básica, é debater um tema complexo, inacabado e repleto de tensões, que implicam na construção deste profissional como sujeito histórico e nas suas reais condições de trabalho.

Assim, como esforço de síntese do que discutimos e analisamos, reconhecemos que as identidades das coordenadoras pedagógicas pesquisadas perpassam por conflitos e (re) construções sendo alimentadas constantemente pela maneira como são vistas e encaram a sua função. Diante disso, entendemos que a negociação da identidade do coordenador pedagógico, por muito tempo esquecida em nossa história educacional será recuperada tomando como ponto de partida o enfrentamento consciente destes sujeitos, em que a formação seja posta como prioridade.

No que se refere a prática das pesquisadas, notamos que dificuldades como: sobrecarga de trabalho, falta de apoio dos gestores e de compromisso de alguns professores culminam em sua solidão e desvalorização na escola. Além disso, qualidades profissionais específicas como: liderança, proatividade e autonomia repercutem sobre o seu trabalho e como lidam com essas dificuldades. Desta forma, acreditamos que as coordenadoras pedagógicas que atuam na EJA se deparam com fragilidades na sua própria identidade e muitas ainda não estão totalmente seguras ou aptas a superar os entraves que permeiam o seu trabalho.

Nessa perspectiva, do mesmo modo que os jovens e adultos populares brasileiros precisam fazer valer o seu direito à educação, bem como o direito de construir uma vida mais digna é preciso que o coordenador pedagógico em prol de uma educação de qualidade também recupere o seu espaço fortalecendo as dimensões articuladora, formadora e transformadora do seu trabalho.

Contudo, sabendo que esta não é uma tarefa fácil, aqui, buscamos não encerrar as discussões em torno do seu trabalho, tão essencialmente necessário para a gestão e educação escolar. Mas pretendemos nos limites desta investigação suscitar novos debates, pois, embora a construção da identidade e a atuação do coordenador pedagógico seja desafiadora diante da própria especificidade da modalidade EJA, acreditamos que para além de um coordenador pedagógico consciente da sua função é necessário que estes profissionais também disponham de melhores condições de trabalho.

Para tanto, mais políticas públicas educacionais devem ser pensadas e implementadas para ressignificar a identidade e prática destes profissionais, provocando uma nova postura educativa destes sujeitos, assim como a valorização do seu trabalho e o fortalecimento de ações pedagógicas que destaquem, sobretudo, a formação humana e o trabalho coletivo como prioridades.

Referências

- Alves, N. N. L., & Barbosa, I. G. (2011, Abril 26-30). *Identidade profissional da coordenação pedagógica na educação infantil* [Apresentação de trabalho]. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo-SP, Brasil. <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0415.pdf>
- Arroyo, M. (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJA@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1(0), 1-15. <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>
- Becker, S., & Keller, L. (2020). A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista EJA em debate*, 9(15), 1-30. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>
- Lei nº. 9.394, Presidência da República, Casa Civil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Diário Oficial da União, Seção 1, de 20-12-1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Chagas, V. R. S. (2020, Outubro 15-17). *A EJA no Brasil: reflexões sobre seu histórico* [Apresentação de trabalho]. VII Congresso Nacional de Educação, Maceió- AL, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67596>
- Clementi, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In L. Almeida, & V. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (6a ed., pp. 53-66). Loyola.
- David, R. S., & David, R. S. (2017). A Construção da identidade do Coordenador Pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, 7(1), p. 1-17. https://8d6b9f8a-910d-4c0e-8e2d-f6c0ea7c677c.filesusr.com/ugd/c3ebcb_b56d596f84ee419689f6c1521412ff2e.pdf
- Diniz, C. (2018). *Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão]. Repositório UFMA. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2540>
- Dorneles, M. (2013). Tessituras da identidade do coordenador pedagógico. *Revista Acadêmica Licencia & Acturas*, 1(1), 56-63. <https://doi.org/10.55602/rlic.v1i1.11>
- Di Pierro, M., Joia, O., & Ribeiro, V. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55), 58-77. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>
- Franco, S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 117-131. https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/franco_coord_pedagogica.pdf
- Franco, M. A. S., & Nogueira, S. (2014, Outubro 12-15). *Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade* [Apresentação de trabalho]. XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, São João del Rei-MG, Brasil. <https://>

- gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/franco_coord_pedagogica.pdf
- Gondim, E., & Moraes, L. (2014). Juventude e participação social: implicações do Projovem Urbano em São Luís- MA. In I.V. Nascimento, L.C.S. Moraes, & M.A. Melo (Orgs.), *Juventudes, trabalho e escolarização: refletindo sobre ações socioeducativas* (pp. 13-32). EDUFMA.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-133. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>
- Leão, M. (2012). Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. *Aedos - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, 4(11), 602-615. <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30737/20890>
- Libâneo, J. (2014). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5a ed.). Alternativa.
- Minayo, M. (Org.) (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29a ed.). Vozes.
- Miranda, L. C. P., Souza, L. T., & Pereira, I. R. D. (2016). *A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade* [Apresentação de trabalho]. V Seminário de Iniciação Científica do IFNMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros-MG, Brasil. <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>
- Mollica, A., & Almeida, L. (2014, Outubro 12-15). *O professor iniciante na EJA e o coordenador pedagógico: um debate sobre a formação docente* [Apresentação de trabalho]. XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, São João del Rei-MG, Brasil. <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/andrea-jamil-paiva-mollica-laurinda-ramalho-de-almeida.pdf>
- Nascimento, J. C. P., Silva, A. S., & Rabelo, F. S. (2015, outubro, 26-29). *Formação continuada e prática pedagógica em EJA: uma relação complexa*. [Apresentação de trabalho]. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, Brasil.
- Oliveira, J. (2009). A identidade do coordenador pedagógico: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. *Revista Cocar*, 3(5), 39-49. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/67>
- Orslon, L. (2001). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In L. Almeida, & V. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (5a ed., pp. 17-26). Loyola.
- Placco, V., Souza, V. & Almeida, L. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754-771. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>
- Ramos, S. (2013, 23 a 26 de setembro). A Identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos. [Apresentação de trabalho]. XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, Brasil.
- Rabelo, C. D. (2011, Abril 26-30). *Coordenador pedagógico escolar municipal: identidade, trabalho e atitudes de um profissional em resignificação*. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de

Política e Administração da Educação (pp. 235). Edições ANPAE. <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0111.pdf>

- Sena, P., & Rodrigues, K. (2013). O coordenador pedagógico e a construção da gestão democrática nas escolas de EJA na zona urbana de Santarém. In S.H. Ximenes- Rocha, M.L.I.S. Colares, & E.C.F. Duarte (Orgs.), *Coordenação pedagógica: vivências no cotidiano da escola* (pp. 109-122). CRV.
- Souza, D. (2018). *A Coordenação Pedagógica na EJA: contribuições para a formação continuada de professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia]. Repositório UFBA. <https://saberaberto.uneb.br/items/0272887f-4873-499f-ada6-fb208d7ce0e0/full>
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis* (2a ed.; L.F. Cardoso, Trad.). Paz e Terra.
- Vieira, M. C. (2004). *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos - Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil*. UNB - Universidade de Brasília