



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECADI
II curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA/2013-2014

Hércules Nunes
Neide Odete C. Saad
Rosiane Moura

**A formação de professores da EJA o século XXI: o desafio de formar
gerações**

Brasília, DF

Abril/2014
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECADI
II curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA/2013-2014

A formação de professores da EJA o século XXI: o desafio de formar gerações

Hércules Nunes
Neide Odete C. Saad
Rosiane Moura

Professora Orientadora –Erlando Rêses
Tutora Orientadora –Cléssia Mara Santos

PROJETO DE INTERVENÇÃO

BRASÍLIA, DF Abril/2014

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECADI
II curso de Especialização em Educação na Diversidade e
Cidadania, com Ênfase em EJA/2013-2014

Hércules Nunes
Neide Odete C. Saad
Rosiane Moura

A formação de professores da EJA o século XXI: o desafio de formar gerações

Trabalho de conclusão do II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista na Educação de Jovens e Adultos

Dr Erlando Rêses
Professor Orientador

MsCléssia Mara Santos
Tutora Orientadora

Avaliadora Externa

BRASÍLIA, DF Abril/2014

RESUMO

A educação de jovens e adultos, enquanto espaço/tempo de formação, apresenta aos educadores importantes desafios pedagógicos. Nesse contexto, a formação inicial oferece poucos subsídios para enfrentamento da diversidade presente nas salas de aula. A formação continuada, muitas vezes, não atende às necessidades dos docentes ou não despertam interesse por parte dos mesmos. A partir dessa perspectiva, apontamos em nosso projeto de intervenção local a necessidade de promover uma formação continuada que esteja atrelada às necessidades pedagógicas dos professores no espaço/tempo da coordenação pedagógica. Contudo, apresentamos como proposta a construção coletiva de um novo modelo de formação, por entendermos que só assim conseguiremos, enquanto grupo, desenvolver momentos de formação significativos e efetivos. A participação se deu com os professores respondendo sobre suas dificuldades no dia a dia escolar; sobre a efetividade da coordenação em sua prática pedagógica; sobre como formatariam as coordenações pedagógicas se tivessem oportunidade; e sobre o que gostariam de estudar. O resultado obtido apontou que a maioria transformaria a coordenação em espaço de estudo e elaboração de estratégias pedagógicas, por meio de estudos sobre temas presentes no contexto escolar. Evasão; educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho; e temas ligados às disciplinas que cada um desenvolve, são os assuntos que geram maior interesse. Acreditamos que os momentos de formação legitimados, a partir de agora, pelos professores trará benefícios para toda comunidade escolar, uma vez que esperamos como resultado alcançar índices educacionais mais significativos, ter uma redução significativa da evasão, diminuir a retenção de alunos, ter aulas mais bem contextualizadas e, talvez o mais importante, promover uma educação realmente emancipadora.

Palavras-chave: Formação. Diversidade. EJA. Coordenação pedagógica. Aprendizagem.

ABSTRACT

The education of adults and young adults, while space and time of formation, presents the educators important pedagogical challenges. In this context, the initial formation offers very few subsidies to face the diversity of the classroom. Very often, the continued formation does not suit the teacher's needs, or it does not raise their interest. From this perspective, we show in our local intervention project the need of promoting a continued formation that is directly connected to the teacher's pedagogical needs in the time/space of the pedagogical coordination. However, we present as a proposition, the collective building of a new formation model, as we understand this is the only way we can achieve, as a group, the development of meaningful and effective formation moments. The participation happened by interviewing the teachers, and asking them about the difficulties they face daily at school, about the effectiveness of coordination in the pedagogical practice, about how they would change the coordination if they had the chance, and about what they would like to study. The results we achieved show that the majority would transform the coordination into a space of studying and elaborating new pedagogical strategies. This would be achieved by studying themes that are present in the school context. The subjects that raise the most interest are: school evasion; the education of adults, young adults and the labor market; and themes linked to the subjects that each one teaches. We believe that the formation moments that now are legitimated by teachers will bring benefits to the whole school community, as we hope to achieve higher educational levels, to lower the school evasion; to lower the retention of students; to offer better contextualized classes; and, maybe the most important of all, to promote a really emancipating education.

Key Words: Formation. Learning. Diversity. Adult education. Pedagogical coordination.

SUMÁRIO

1 – Dados de identificação do(s) proponente(s)	12
2 - Dados de identificação do Projeto	13
2.1 - Título	13
2.2 - Área de abrangência: Local	13
2.3 - Instituição	13
2.4 – Público ao qual se destina	13
2.5 – Período de Execução	21
3 – Ambiente Institucional	21
3.1 – Dados socioeconômicos	27
4 - Justificativa / caracterização do problema / marco teórico do problema	28
4.1 – A formação de professores	31
4.2 – A coordenação como espaço/tempo de formação continuada	36
4.3 - Atores sociais envolvidos no problema	39
4.4 – Conflitos e/ou confrontos na localidade em função do problema	40
5 - Objetivos	40
5.1 – Objetivo geral	40
5.2 – Objetivo específico	40
6 - Atividades/responsabilidades:	40
7 - Cronograma	41
8 – Parceiros	41
9 – Orçamento	42
10 – Acompanhamento e avaliação	44
11 - Referências (Normas da ABNT):	46

AGRADECIMENTOS

A Faculdade de Educação da Unb, por lutar por esta especialização;

A SEDF por nos proporcionar tal formação;

A coordenadora intermediária das (os) orientadoras (es) educacionais do Guará, Helen, por nos alertar sobre o início do curso. Sem isso, não estaríamos escrevendo este PIL;

Aos tutores Luciano Matos (turma B) e Lilian Vieira (turma G), por nos acompanharem nos primeiros passos desta especialização, sem nos deixar vacilar e nos apoiando a todo momento;

Aos colegas de turma pelas ricas trocas de experiência;

Aos coordenadores do curso, por acreditarem na educação de jovens e adultos a ponto de formatar tal curso;

A nossa tutora Cléssia Matos, por sempre nos atender com presteza;

Ao nosso querido orientador Prof. Erlando, por de forma tão humilde e serena nos atender a tempo e hora, independente do espaço/tempo.

Dedicamos este trabalho primeiramente a Deus, por nos guiar em todos os momentos. Aos nossos queridos alunos e as nossas queridas alunas, por nos proporcionarem momentos profissionais e pessoais tão significativos. Aos professores e professoras do CEF 02 da Estrutural, por manterem a chama da educação de jovens e adultos acesa.

“ Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles...”
(Freire,1998)

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1:Tabela I – População segundo nível de escolaridade - SCIA - Estrutural - Distrito Federal -2011

Tabela 2: análise dos currículos de 3 instituições de nível superior de Brasília sobre a oferta de disciplina de EJA.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: número de professores que atuam no CEF e suas áreas.

Gráfico 1: motivação para escolha do curso de graduação.

Gráfico 2: percentual de professores que são exclusivos da SEDF e de professores que trabalham em outros órgãos ou empresas no diurno.

Gráfico 3: demonstração dos motivos pelos quais os professores escolheram atuar na EJA

Gráfico 4: percepção dos docentes quanto ao apoio oferecido pela escola.

Gráfico 5: utilidade da coordenação pedagógica para a prática docente.



Universidade de Brasília – UnB
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Faculdade de Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação II Curso de Especialização em Educação
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na
Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014



PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL

1- Dados de identificação do(s) proponente(s):

Nome(s):

Hércules Nunes

Neide Odete Coutinho Saad

Rosiane Alves Moura

Grupo:17

Informações para contato:

Telefone(s):

E-mail:

2- Dados de identificação do Projeto:

2.1 - Título:

A formação de professores da EJA no século XXI: o desafio de formar gerações.

2.2 - Área de abrangência: Local

2.3 - Instituição:

Nome/ Endereço

CEF 02 - Estrutural
Quadra 02 AE Conj. 1/2 - Cidade Estrutural, DF.

Instância institucional de decisão:

Escola: Conselho Escolar

2.4 - Público ao qual se destina:

Professores do CEF 02 da Estrutural da modalidade EJA 1º e 2º Segmento. A fim de identificarmos suas necessidades e aspirações profissionais e educacionais, aplicamos um questionário. Responderam à pesquisa 15 professores, sendo 5 do 1º segmento e 10 do segundo.

O corpo docente da educação de jovens e adultos do CEF 02 é formado por 22 professores, sendo que 2 estão em regime temporário, 2 estão como apoio e 1 está como supervisor administrativo. Atuando, exclusivamente, em sala de aula estão 17: sete no 1º segmento e 10 no 2º segmento.

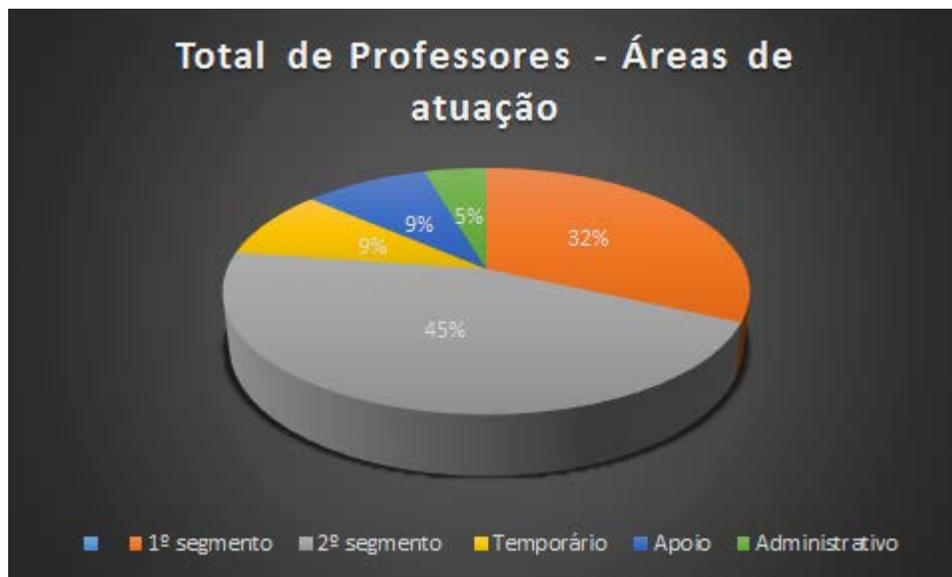


Gráfico 6: número de professores que atuam no CEF e suas áreas.

Formação Inicial

Sobre a formação, 14 deles buscaram formação inicial na área de atuação. Dois na década de 80, 5 na década de 90 e 8 concluíram a graduação da década de 2000. 9 possuem especialização, 1 aperfeiçoamento e 5 não têm outra formação ou não responderam. Temos 2 mestre em nosso corpo docente, contudo, 1 está na área administrativa.

Ao justificarem o motivo pelo qual escolheram o curso de graduação, 4 responderam que já desejavam atuar como professores, 4 não responderam, 2 disseram que foi influência da família, 1 escolheu por questões financeiras e 4 alegaram outros motivos que estão alinhados a motivos particulares.



Gráfico 7: motivação para escolha do curso de graduação

As especializações foram, em sua maioria, realizadas na década de 2000 e os motivos apresentados foram:

- 40% para aprofundar conhecimento;
- 30% para aprimorar a prática pedagógica;
- 10% porque queria atuar em outros níveis de ensino;
- 10% por exigência do mercado;
- 10% não justificou.

Atuação na SEDF e na EJA

Sobre o tempo de atuação na SEDF, 6% têm mais de 10 anos de carreira pública, 20% cinco ou mais anos, 13,33% mais de 20 anos e 6,67% 1 ano ou mais. Sendo que apenas 33,33% são exclusivos e 66,67% atuam só no noturno, tendo outra fonte de renda durante o dia.

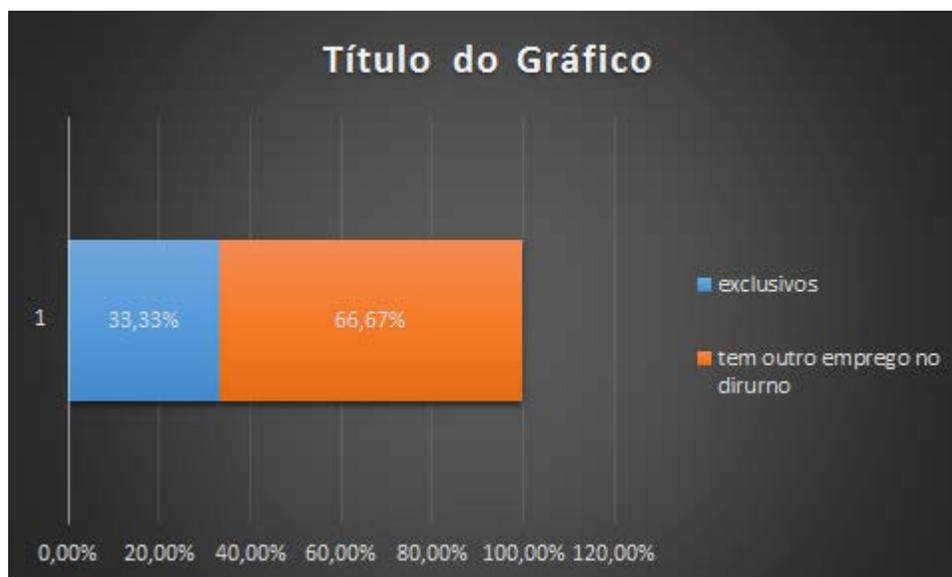


Gráfico 8: percentual de professores que são exclusivos da SEDF e de professores que trabalham em outros órgãos ou empresas no diurno.

Sobre o por quê da escolha profissional – carreira docente, 40% disseram que foi por vocação; 33,33% alegam que só atuam como docentes por terem passado em um concurso público; 20% por possuírem um consciência crítica e o desejo de contribuir para a formação de pessoas mais conscientes; e 6,25% porque sempre gostaram de criança.

Sobre essa questão da vocação Rêses (2008, p.35) diz que *“historicamente, a profissão docente foi entendida como uma ‘vocação’, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um ‘dom’ pessoal, que ele nasceu para isso.”* Contudo, ele diz, mesmo dessa essência vocacional, quase que como um sacerdócio, *“os princípios liberais buscam a inserção dessa mesma prática na dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista.”* (ibidem, p. 34.)

Podemos observar essas concepções na prática do CEF 02. Hora a maioria escolheu ser professor por vocação; hora, ao escolher o segmento de atuação, o que impulsiona são as necessidades particulares muito atreladas ao capital.

Para 46,67% dos professores, atuar na EJA não foi uma escolha, mas sim a única opção que atendia às suas necessidades particulares, já que 20 horas noturno

quase sempre é em turmas de EJA. 40% foram atuar na EJA por convicção pedagógica, ou sejam, escolheram a EJA. 13,33 dizem atuar na EJA por ser mais fácil lidar com adultos.



Gráfico 9: demonstração dos motivos pelos quais os professores escolheram atuar na EJA.

Formação em EJA

Do total de professores ouvidos, apenas 33,33% têm formação específica em EJA, contra os 66,67% que não têm. Ao serem questionados sobre o fato de não possuírem formação, e neste ponto eles podiam dar mais de uma resposta, as justificativas foram:

- Falta de tempo – aparece com 1º fator de impedimento;
- Oferta existente não é atrativa – vem logo em seguida como causa da falta de formação específica;
- Desconhecimento da oferta – aparece como 3ª causa de impedimento;
- Outros motivos são citados, contudo, pouco significativos em termos de quantidade.

Sobre os assuntos de maior interesse, aprecem:

Com maior incidência de respostas para a formação continuada, dois temas despertam a atenção: técnicas pedagógicas e EJA e o mundo do trabalho;

- O estudo do currículo aparece em segundo lugar como tema de maior interesse;
- Logo em seguida, aparecem os estudos relativos a projetos pedagógicos; tecnologia e aprendizagem; e metodologia de ensino;
- Políticas públicas, gestão de sala de aula, oficinas de aprendizagem e avaliação aparecem na quarta colocação como temas de interesse;
- Temas como diversidade, andragogia, planejamento, ECA e linhas pedagógicas despertaram pouco ou nenhum interesse.

Mesmo parecendo contraditório, todos aqueles que responderam que sua atuação na EJA é motivada pelo atendimento das suas necessidades particulares, responderam também que desejam se aperfeiçoar em algum tema com vistas a apoiá-los no seu fazer pedagógico. Essa dicotomia nos faz citar Apple (1997 apud por RÊSES, 2012, p. 25) quando afirma que *“os professores têm uma posição social contraditória, com isto significando que é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora.”*

Atuação dos Professores

Sobre as principais dificuldades enfrentadas em sua prática docente, os professores destacaram:

- a evasão e a promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos trabalhadores como as questões mais difíceis de lidar;
- despreparo dos colegas, escassez de material/recursos didáticos, desinteresse e limitação cognitiva dos alunos ficou em segundo lugar;
- falta de acompanhamento dos alunos com limitações, falta de habilidade para lidar como o aluno da EJA, juvenilização, desenvolvimento educacional dos

discentes, sua religiosidade, falta de investimento governamental e linguagem usada pelos alunos aparecem na 3ª colocação das causas de dificuldade para docência na EJA.

Para lidar com as dificuldades no exercício da docência, os professores se preparam da seguinte forma:

- Investindo em formação continuada formal: cursos; adequando as aulas ao nível pedagógico dos alunos; trabalhando a autoestima dos alunos e a sua própria; dialogando/aconselhando os alunos; e estudos autônomos à medida que as dificuldades surgem, têm a maior incidência de citações nas respostas;
- Trocando experiências com os colegas apareceu logo em seguida;
- Participação em fóruns e debates, sendo ativo na escola, implementando o currículo de forma objetiva foram citadas uma vez separadamente, cada uma delas;
- Do total de professores, apenas 1 não respondeu a esse item.

Sobre as ações da escola no sentido de fornecer subsídios ou de apoiá-los no enfrentamento dessas dificuldades 60% dizem não perceber ou percebem parcialmente, ou seja, em coisas muito básicas; 33,33% consideram que existem; e apenas 6,67% não responderam a questão.

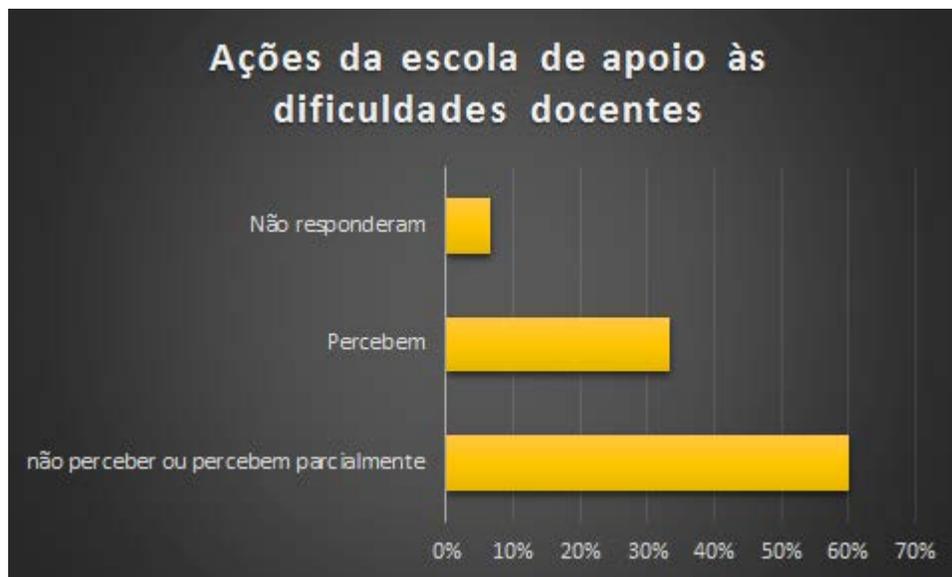


Gráfico 10: percepção dos docentes quanto ao apoio oferecido pela escola.

Ao descreverem como gostariam de ser apoiados, a maioria destaca que gostaria que as definições e o desenvolvimento das concepções pedagógicas fossem feitas de forma coletiva. A segunda questão mais destacada foi oferecer uma quantidade mais significativa de materiais didáticos específicos para a EJA; gestão dos problemas de forma coletiva, elaboração de projetos para EJA, biblioteca, ativação do laboratório de informática, promoção da educação inclusiva, protagonismo juvenil e menos alunos por turma foram destacadas, separadamente, por pelo menos 1 professor. Um professor não respondeu ao item.

Coordenação pedagógica

A respeito da utilidade do momento de coordenação pedagógica para auxílio em sua prática pedagógica, os professores responderam:



Gráfico 11: utilidade da coordenação pedagógica para a prática docente.

A maioria enxerga a coordenação como pro forma, com caráter estritamente informativo. Citam ainda o despreparo dos profissionais que fazem a gestão desse momento e a falta de articulação deste espaço/tempo com a ação pedagógica.

Paradoxalmente, ao serem estimulados a sugerir mudanças, 33,33% dos professores que não enxergam utilidade nas coordenações, não responderam/não sugeriram nenhuma mudança. Contudo, a maioria, incluído os que enxergam muita utilidade ou utilidade parcial, fizeram várias sugestões:

- Tornar a coordenação um momento de estudo, foi a mais citada;
- Momento de elaboração de estratégias pedagógicas, teve 4 citações;
- Montar uma equipe multidisciplinar; formação do coordenador; e trocar o coordenador, foram citadas apenas uma vez.

Pensando a coordenação como um momento de estudo, análise e planejamento da prática educativa, indagamos-lhes sobre os assuntos de maior interesse. Em primeiro lugar, com 66,67% do total de respostas, foi citado o estudo de assuntos/temas relacionados à disciplina na área específica. Em seguida, os tema mais citado foram

processo de ensino e aprendizagem e técnicas pedagógicas. O estudo do PPP, relacionamento professor-aluno e o currículo, vêm logo em seguida como tema mais citado. Aparecendo na resposta de, pelo menos, um professor foram citados os temas sobre comportamento, EaD e tecnologia.

Esta questão foi respondida por 100% dos professores.

2.5 - Período de execução:

Início: início do 1º bimestre de 2014

Término: ação contínua

3- Ambiente institucional:

Não seria possível começar a falar da origem histórica do CEF 02 da Estrutural sem antes falar da própria cidade, uma vez que tanto a cidade quanto a escola são sinônimos de conquista dos moradores, que apesar de todas as dificuldades sociais, conseguiram se mobilizar e lutar por aquilo que acreditavam ser indispensável: moradia e educação. Para isto, usaremos como base o documento Plano Distrital por amostra de domicílios, de 2011, elaborado pela CODEPLAN, que diz o seguinte:

O depósito de lixo na margem direita da DF - 095, sentido SIA - Taguatinga surgiram os primeiros barracos de catadores de lixo próximo ao local.

No início da década de 90 a invasão contava com pouco menos de 100 domicílios localizados ao lado do “lixão”, sendo então conhecida como Vila Estrutural, pertencente à Região administrativa do Guará.

Em 1989, foi criado o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA em frente à vila, no lado oposto da Via Estrutural - DF- 095, época em que se previa a remoção da invasão, para outro local. Várias tentativas foram realizadas neste sentido, mas em janeiro de 2004 o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - SCIA foi transformado na Região administrativa XXV (Lei nº3.315) tendo a Vila Estrutural como sua área urbana.

Em 24 de janeiro de 2006, a Lei Complementar nº 715 criou a Zona Especial de Interesse Social – ZEIS, denominada Vila Estrutural. Com esta lei devem ser removidas as construções localizadas em área considerada de risco ambiental.

Em 2011, a população urbana do SCIA - Estrutural foi estimada pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2010/2011 em 25.732 habitantes.

Apesar da lei complementar nº 715 criar a Vila Estrutural em janeiro de 2006, a cidade continuava ainda muito dependente do Guará, principalmente quando a questão

era acesso à educação. A maioria da população tinha que ir para o Guará, Cruzeiro e até para o Plano Piloto.

Para ajudar a suprir essa necessidade da população, foi inaugurada em 31 de agosto de 2009 o Centro de Ensino Fundamental 2 da Estrutural. Fato que foi e é motivo de orgulho para toda comunidade da Cidade Estrutural. O CEF 02 é uma Escola da rede de ensino público do Distrito Federal, mantida com verbas públicas, subordinada à Secretária de Estado da Educação – SEDF, e vinculada a Coordenação Regional de Ensino do Guará – CRE Guará.

A construção do CEF 02 – Estrutural representou para a população desta Cidade a possibilidade de terem um espaço educativo acolhedor, onde seus valores culturais e sociais seriam respeitados, estudados e perpetuados.

No ano de inauguração atendeu apenas ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Contudo, possibilitou que alunos na faixa etária de 06 a 08 anos de idade, que até então estudavam no Guará, Cruzeiro e Plano piloto, estudassem mais próximo às suas residências.

Atualmente, nos turnos matutino e vespertino, o CEF 02 da Estrutural atende a todos os anos das séries iniciais, inclusive com 10 turmas em período integral, além de 02 turmas denominadas classes especiais, 02 turmas para correção de fluxo, totalizando 44 turmas em turno de 05 horas/parcial e 10 turmas em turno integral de 10 horas. No noturno são atendidos 477alunos divididos no 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e adultos – EJA, correspondendo a 10 turmas no total.

A seguir apresentamos imagens de alguns espaços físicos do CEF 02 da Estrutural:



Figura 1: Entrada interna da escola.



Figura 2: Jardim sem cerca entre os blocos de sala de aula.



Figura 3: sala de aula de alunos da Eja. Oficinas pedagógicas. Tema: Economia solidária. 2013



Figura 4: laboratório de informática usado tanto no diurno quanto no noturno.



Figura 5: quadra poliesportiva.

Para maior clareza das necessidades educacionais da Cidade Estrutural, destacamos abaixo os dados coletados em 2011 pela pesquisa de amostra e domicílios do DF – PDAD, elaborada pela CODEPLAN, no que se refere aos índices educacionais:

Da população total do SCIA - Estrutural, 38,7% são estudantes, sendo que a maioria frequenta a escola pública. Em relação ao grau de instrução da população, 2,2% declararam ser analfabetas. A maior participação concentra-se na categoria dos que têm ensino fundamental incompleto (52,6%). Cabe observar que deste total, 66,3% são estudantes na faixa etária adequada.

Tabela 3: Tabela I – População segundo nível de escolaridade - SCIA - Estrutural - Distrito Federal -2011

Nível de escolaridade	Número de habitantes	Porcentagem
Analfabeto (15 anos ou mais)	576	2,2%
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	371	1,4%
Alfabetização de adultos	141	0,5%
Maternal e creche 90 0,3	90	0,3%
Jardim I e II/Pré Escolar	780	3,0

Fundamental incompleto	13.452	52,6%
Fundamental completo	1.330	5,2
Ensino médio incompleto	2.852	11,1
Ensino médio completo	3.223	12,5%
Superior incompleto	448	1,7
Superior completo	128	0,5%
Curso de especialização	13	0,0%
Mestrado	-	-
Doutorado	-	-
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	26	0,1
Não sabe	51	0,2%
Menor de 6 anos fora da escola	2.251	8,7%
Total	25.732	100%

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - SCIA - Estrutural - PDAD 2011

Como foco do PIL, a EJA é representada por estudantes adolescentes de 15 anos até idosos com mais de 65 anos. Os sujeitos que compõem a Educação de jovens e adultos do CEF 2 é oriunda, principalmente do nordeste, que migraram para o Distrito Federal com o objetivo/sonho de melhores condições de trabalho e estudo. Para melhor entendermos os sujeitos atendidos pelo CEF 02, analisemos os dados a seguir.

3.1 Dados Socioeconômicos.

A partir dos dados levantados com os alunos podemos afirmar que 69,35% deles

são do sexo feminino e 30,65% do sexo masculino. 58,06% são solteiros, 22,58% são casados, e os demais separados ou denominaram a condição civil como “outros”.

Com relação a idade nos chama atenção que 43,55% estão na faixa etária de 15 a 17 anos; 11,29% na faixa de 18 a 29 anos; 37,10% entre 30 e 50 anos e somente 3,22% são maiores de 51 anos. Tivemos ainda 4,83% que não declaram a idade.

Alunos que têm de um a quatro filhos representam 46,77% do total; 28% não têm filhos; e 6,45% dos alunos entrevistados têm de 5 a 10 filhos;

Sobre a vida profissional, 71% dos alunos trabalham; 29% não trabalham ou não responderam. A renda mensal de 53,43% do corpo discente é de até dois salários mínimos; 11,29% ganham entre três e cinco salários; 3,22% declararam receber de seis a dez salários; 8,06% ganham mais de dez salários. Os demais não declararam renda.

A respeito das questões pedagógicas destacamos os seguintes dados:

- mais de 30% dos alunos declaram ter se afastado do contexto escolar por pelo menos dez anos sem passar pela escola;
- os conteúdos que mais geram dificuldade são os de matemática. Contudo, 11,29 responderam que têm dificuldade em mais de uma disciplina e 3,22% declararam ter dificuldades em todas elas.
- após o término dos estudos, 38,70% desejam ingressar na Faculdade; 19,35% desejam fazer um curso técnico; e 9,67% almejam apenas um emprego melhor, ou seja, não almejam prosseguir com os estudos. Os demais ou querem um curso técnico e um emprego melhor ou querem faculdade e um emprego melhor. Tivemos ainda três alunos que não responderam esta questão.
- 98,38% dos alunos responderam que têm vontade de fazer um curso técnico. As área que despertam maior interesse são: saúde e tecnologia.

Os alunos da EJA, em sua maioria, apresentam falta de motivação e dificuldade em prosseguir com os estudos. No entanto, destacam, como visão de futuro, o desejo ter um emprego melhor.

4- Justificativa / caracterização do problema / marco teórico do problema:

No decorrer desta especialização, a partir das leituras e das atividades propostas, percebemos que a maioria dos profissionais (professores, servidores, gestores, administrativos) não tinham conhecimento das especificidades sociais e pedagógicas dos sujeitos da EJA. Percebíamos muitas dúvidas em como lidar com as diversas situações impostas: evasão, retenção, desmotivação, diferenças de idade bruscas em uma mesma sala, etc. A partir desta observação e, ainda mais, da constatação feita por meio das conversas de sala de professor, do acompanhamento das discussões realizadas durante as coordenações, dos problemas levados à orientação educacional por alunos e professores, percebemos nas falas dos profissionais ausência de esclarecimento ou de um pensar crítico do que é atuar em EJA. A partir disto nos questionamos:

1. Os professores da nossa escola estão preparados para lidar com os desafios impostos pela EJA?
2. A formação que existe desperta interesse por parte dos docentes?
3. A coordenação como espaço/tempo de formação está atendendo a essa necessidade absolutamente óbvia dos nossos profissionais?
4. Um espaço/tempo de formação dentro do nosso contexto de atuação não poderia gerar maiores benefícios pedagógicos?

Sabemos que desde o século XIX o modelo de educação interiorizada, individualizada vem demonstrando falência. O modelo antigo de se ensinar não atinge mais o sujeito atual. A mudança dos espaços; dos meios de informação e comunicação; de cultura; de sujeito; entre outros, exige um novo modelo de educação.

A ausência de formação adequada dos professores da EJA causa insegurança aos profissionais da área para lidar com diferentes gerações e conseqüentemente causa desmotivação, evasão e retenção dos educandos da EJA.

Sobre isto Veiga & Quixadá, nos alertam:

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isto, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. (Veiga & Quixadá, 2013, p. 32)

Mesmo dentro de uma visão mais tradicional e dominadora do ato educacional, há o entendimento que ele só é possível quando se conhece o sujeito aluno. Podemos perceber isto, em nosso entendimento, na seguinte citação sobre o motivo do insucesso do ato docente:

É que lhes falta o conhecimento da psicologia e bem assim o da sociologia, pois é sabido de todos nós que o mestre precisa antes de tudo conhecer o educando, adaptar-se a ele, para que então este nele confie e possa auferir todas as vantagens que àquele cabe ministrar aos que lhe foram confiados. (Giúdice, 1960 apud por Rêses, 2012, p. 33)

Cabe ressaltar que a comunidade escolar da EJA (do CEF 02 da Estrutural) é formada por atores de diversas culturas, gerações, raízes e regiões. Esta diversidade cultural exige o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação no sentido de inovar e diversificar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento e habilidades e competências necessárias no mundo atual.

Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido* (1975) enaltece a função do diálogo nas relações educacionais como meio de “pronúncia do mundo”. Ele diz não ser possível o diálogo “entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem”. Diz ainda que o diálogo dever estar “a serviço da libertação do homem”. Ora, compreendendo a escola como espaço que possibilita/promove ou que deveria possibilitar/promover, por meio da ação/reflexão¹, o diálogo com vistas a transformar o mundo²; a libertar o homem das imposições sociais vigentes (muito presentes na Cidade Estrutural); levando-o a pronunciar o mundo de forma de forma problematizadora³, como fazê-lo se temos ainda alguns posicionamentos que vão de encontro a todos esses ideais, tais como:

¹ Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 1987.

² *ibidem*.

³ *Ibidem*.

- O professor que entende a sala de aula como sua propriedade, na qual manda e desmanda;
- Professores que não conhecem em essência e não compreende os alunos como “companheiros de pronúncia de mundo⁴”;
- professores que não escolheram atuar na EJA e não estão nela por convicção, mas por atendimento às suas necessidades particulares;
- professores que não têm mais o desejo de aprofundamento; e tantos outros que se fossemos enumerar ocupariam muitas páginas.

A respeito dessas questões é pertinente lembrar de Freire (1994, p.46) quando diz que “não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.”

Contudo, a escola enquanto Instituição tem o dever de enxergar e compreender todas essas questões e promover os meios pelos quais essa realidade será transformada. Claro, que de forma participativa e democrática.

4.1 A formação de professores

Com o crescimento da população, da economia brasileira e com a expansão do capital, entre as décadas de 60 e 70, a necessidade de um maior investimento em educação emergiu. Os baixos índices educacionais começaram a incomodar e a expansão da oferta de ensino público se tornou urgente. Conseqüentemente, expande-se da mesma forma a procura por profissionais docentes e o incentivo a este tipo de formação. Contudo, só com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é que se impõe diretrizes mais rígidas e mais robustas para a formação docente no Brasil. O artigo nº 61, destaca quem são as pessoas habilitadas a lecionar na educação básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos,

⁴ ibidem

são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Ainda em seu artigo nº 63, inciso I está expresso que:

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Apesar de ainda ter expresso a tolerância à formação técnica, a LDB traz também em seu artigo nº 87, parágrafo 1º, a determinação à União para que no prazo de um ano, dezembro de 1997, encaminhe “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes[...].”

O PNE só é sancionado em 2001, mas nele, a partir de uma concepção de maior qualidade educacional, metas arrojadas são definidas com relação a formação de professores. A valorização do magistério ganha destaque e se estabelece um entendimento que a viabilidade desta proposta só ocorreria se estivesse atrelada a investimentos na “formação inicial”⁵ do professor; melhores “condições de trabalho, salário e carreira”⁶; e investimento em “formação continuada”⁷.

Para tanto as metas 18 e 19 estabelecem o seguintes:

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.**

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura

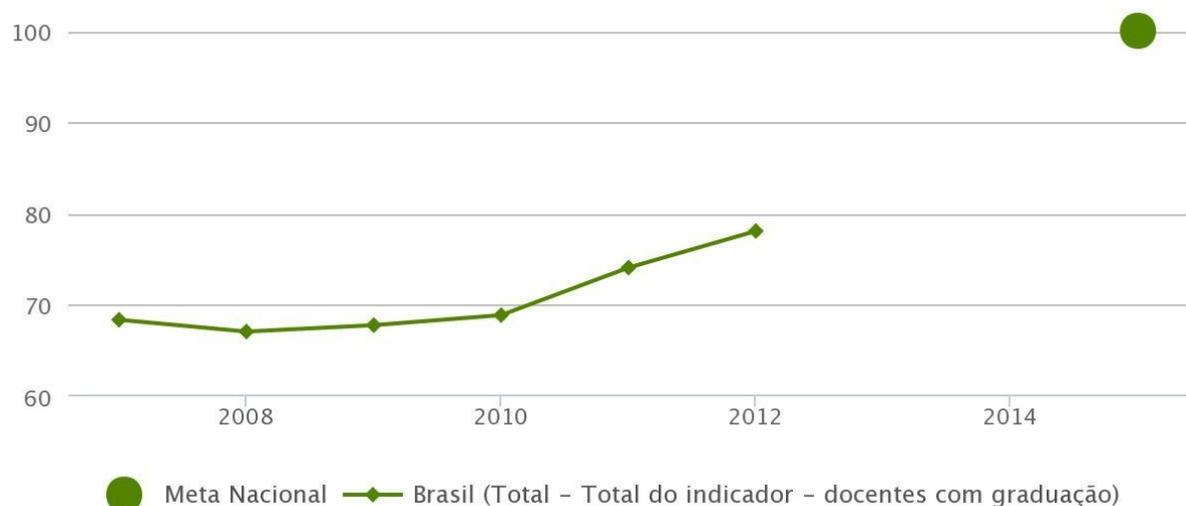
⁵ PNE.Cap. 4, meta 10, p.111.

⁶ ibidem

⁷ ibidem

plena nas áreas de conhecimento em que atuam.

Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior



Observatório do PNE
Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar e Sinopses Estatísticas da Educação Básica
Elaboração: Todos Pela Educação

Figura 6: porcentagem de professores da educação básica com graduação até 2012.
Fonte: observatório do PNE.⁸

Conscientes dos índices de evasão profissional do magistério, dos desafios enfrentados na sala de aula e da precariedade da formação inicial desenvolvida até aquele momento, uma bandeira foi hasteada. A bandeira da formação continuada. Imprescindível para atualização dentro de um contexto tão diverso e mutável como é o educacional. Entendeu-se que além de captar novos talentos, melhor formados, era preciso reter aqueles que já estavam no sistema e prepará-los para a ebulição da sala de aula viva.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (PNE, p.115)

⁸ Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 23 de março de 2014.

O destaque dado à formação se dá pela crença que a expansão e a melhor qualidade do ensino só serão possíveis por meio dela. Sem essa articulação fica o crescimento apenas quantitativo, ou seja, o crescimento tem um fim em si mesmo.

Nesse contexto, outro ponto de grande relevância foi o apontamento das especificidades da educação de jovens e adultos, bem como da educação especial:

As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa.

Em uma pesquisa realizada em 2008 pela Fundação Carlos Chagas (FCC) a pedido da Fundação Victor Civita (FVC), a respeito da “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadora e seus currículos”⁹ aponta que disciplinas específicas que abordem, por exemplo, a educação de jovens e adultos são pouco presentes ou totalmente ausentes nos currículos dos cursos de pedagogia, letras, matemática e ciências biológicas. Do total de currículos de pedagogia analisados a EJA está presente em apenas 1,6% deles; nos cursos de letras e ciências biológicas, nenhum dos currículos analisados apresentam o estudo desse segmento educacional; e no currículo de matemática, apenas 0,1% abordam essa temática. Diante deste quadro, fizemos uma breve vista ao site de 3 instituições de ensino superior de Brasília, a fim de averiguar a incidência deste tema nos currículos dos mesmos cursos citados acima. Após uma célere análise, averiguamos que:

Tabela 4: análise dos currículos de 3 instituições de nível superior de Brasília sobre a oferta de disciplina de EJA.

Instituição	Pedagogia	Letras	Matemática	Ciências biológicas
Universidade pública ¹⁰	Existe uma disciplina específica e uma afim no rol das matérias optativas;	Não há oferta	Não há oferta	Não há oferta.

⁹ disponível em :<<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-formacao-professores.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

¹⁰ currículo disponível em: <<http://www.fe.unb.br>>. Acesso em 20 mar. 2014.

	Existem ainda três linhas de pesquisa na perspectiva da EJA.			
Universidade particular ¹¹	Não existe a matéria como o nome específico, contudo, entre as obrigatórias, há a oferta de uma afim (educação e trabalho); Entre as optativas, existe a oferta de uma cujo nome é diversidade e inclusão.	Não há oferta	Não há oferta	Não há oferta
Centro Universitário particular ¹²	Não oferece o curso.	Não há oferta	Não oferece o curso.	Não há oferta

Os dados acima corroboram a necessidade de forte investimento em formação continuada em EJA, uma vez que, a formação inicial não fornece subsídios suficientes para atuação docente em um segmento tão diverso. Reforçam também os dados apresentados no item 2.4, quando mostram que:

- 66,67% dos professores do CEF 02 não têm formação em EJA, apesar de atuarem neste segmento há algum tempo;
- que a maioria aponta, como principais dificuldades enfrentadas em sua prática docente, promover uma aprendizagem significativa para os alunos trabalhadores e a evasão;
- que todos os professores têm interesse em estudar e se aperfeiçoar em docência na EJA e para a EJA.

Contudo, apesar do desejo, aparece como grande impeditivo do processo de formação continuada dos docentes da nossa escola, a falta de tempo e a pouca atratividade da oferta disponível.

Tais dados, justificam o nosso projeto de pesquisa, uma vez que este, entende a formação como uma construção coletiva a partir da práxis no contexto educacional vivenciado. Compreendemos que ela, a formação, pode acontecer também dentro da

¹¹ currículo disponível em: <<http://www.ucb.br>>. Acesso em 20 mar. 2014.

¹² currículo disponível em: em <http://www.uniceub.br/cursos>. Acesso em 20 mar. 2014.

escola, articulada com as diretrizes nacionais, distritais e, fortemente atrelada, às necessidades locais.

A LDB, colabora com a nossa visão quando, em seu artigo nº 62A, parágrafo único, diz:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Sobre a construção coletiva para uma escola melhor, Veiga & Quixadá nos diz:

Construir projetos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola de melhor qualidade para todos. Significa, ainda, definir o cidadão professor que se quer formar, delimitar a intencionalidade de formação, os fundamentos teórico-metodológicos e as ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico. (Veiga & Quixadá Viana, 2010, p.25)

Portanto não devemos e não podemos esperar só pela Universidade de Brasília, ou pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), ou ainda pela iniciativa do docente. Devemos nos aproveitar das circunstâncias, como esta proposta de formação continuada provocada por nós e construída juntamente com os professores, aliadas às possibilidades que o sistema nos oferece. No caso da SEDF, os momentos/espços de coordenação pedagógica.

4.2 A coordenação como espaço/tempo de formação continuada

Considerando os aspectos apontados nos tópicos anteriores e a análise dos dados que identificou as necessidades e aspirações profissionais e educacionais dos professores, bem como a necessidade de investir na formação continuada e a predominância do desejo de tornar a coordenação um momento de estudo, propomos transformar o espaço/tempo da coordenação pedagógica, no CEF 02 da Estrutural, em fórum de estudo, discussão e planejamento pedagógico, a fim de promover as

adequações necessárias no processo de aprendizagem dos docentes, discentes e demais profissionais da EJA.

Para este momento, o PNE em vigor, no item 10.3, institui como meta “destinar 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.” (p.119)

A carga horária de coordenação dos professores da SEDF que atuam na EJA – Noturno 20 horas semanais é de 8 horas semanais.

Assim preceitua a Portaria nº 12, de 24 de janeiro de 2014, páginas 3 e 8:

Para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – 1º Segmento e no Ensino Fundamental – Anos iniciais com carga horária de 20 (vinte) horas semanais, a coordenação pedagógica, dar-se-á, no mesmo turno, totalizando 8 (oito) horas semanais...

Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas no turno diurno e 20 (vinte) horas no turno noturno, ou 20 (vinte) no turno matutino e 20 (vinte) horas no turno vespertino, ou somente 20 (vinte) horas no Ensino Fundamental – Séries/Anos Finais, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos – 2º e 3º Segmentos, a coordenação pedagógica dar-se-á em 8 (oito) horas semanais no respectivo turno ...

Essa carga horária prevista pela portaria, representa 40% da carga horária total do professor, superando assim, a meta do PNE em vigor.

A SEDF, na portaria supracitada, diz que a coordenação pedagógica destina-se a coordenação coletiva, coordenação individual e formação continuada.

Desta forma, este espaço/tempo, apresenta legitimidade para imperar o estudo, a discussão e o planejamento pedagógico com a finalidade de aprimorar a formação docente, sua prática e, como resultado, melhorar a qualidade do processo de aprendizagem dos discentes.

Cabe ressaltar que, no questionário aplicado, ao serem perguntados sobre a efetividade da coordenação pedagógica na sua prática docente a maioria (80%)

respondeu que percebia pouca utilidade. Já quando estimulados a propor mudanças de funcionamento deste espaço/tempo, a maioria sugeriu transformá-lo em um espaço/tempo de estudo.

Esta sugestão nos motiva a construir democraticamente uma escola admirável, como diz Celso Antunes:

A escola admirável – aquela que sonhamos trabalhar e na qual, com orgulho e entusiasmo, matriculamos nossos filhos – não é a mais rica, a mais bonita ou a mais cara. A eficiência é possível com determinação e persistência, com a firme disposição de transformar boas idéias em excelentes ações. (Celso Antunes, 2008)

Nesse contexto, não podemos deixar de destacar a função de dois atores fundamentais no processo de gestão da coordenação pedagógica, são eles: o supervisor e o coordenador pedagógico cujas atribuições estão estabelecidas no Regimento Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Entre as atribuições do supervisor, definidas no regimento escolar, na Seção III, art. 11, p. 16, pode-se destacar:

III – divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela instituição de ensino, pela coordenação regional de ensino e pela Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão educacional, inclusive as de formação continuada;

IV – estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;

V – Divulgar e estimular o uso de recursos tecnológicos no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;

Historicamente, a função de supervisor surgiu com o processo de industrialização, com a finalidade de passar conhecimento técnico para os funcionários das indústrias e comércio com o objetivo de aumentar a capacidade de produção das mercadorias.

Logo após surgiu em outras áreas. O supervisor, desde seu surgimento teve a atribuição de garantir que os objetivos fossem alcançados e que conseqüentemente os resultados fossem positivos.

Sua figura migrou para o Sistema Educacional para garantir melhores resultados no processo de aprendizagem nas Unidades Educacionais. Nesse sentido Pires ressalta:

Somente no início do século XX, a supervisão buscou padrões de comportamento definidos e critérios de rendimento escolar, com vistas à eficiência do ensino, utilizando-se para isso, de modelos de aferição de rendimento escolar. Em 1925, já se percebia a influência das ciências do comportamento na supervisão, ressaltando-se a adoção de princípios democráticos nas instituições e ensino, tomando-se a figura do supervisor enquanto um líder democrático. Em 1930, a supervisão adquire o caráter de liderança e valorização de grupos na tomada de decisões, e, em 1960 volta-se para o currículo, com destaque para a pesquisa na busca de soluções de melhoria de ensino. (Pires, 2005, p.)

As atribuições do coordenador, segundo o regimento são praticamente idênticas as do supervisor, o que pode na prática, sob a nossa perspectiva, causar certas desalinhamentos no dia a dia escolar. Portanto, uma vez que se repetem, destacamos uma que pensamos ser inerente ao ato de coordenar: “VII – propor reflexão avaliativa das equipes objetivando redimensionar as ações pedagógicas”. (Regimento SEDF, 2009, p. 23)

Sendo assim, a função do coordenador vai muito além da concepção de fiscalizar ou criticar o fazer pedagógico. Ele é peça fundamental para auxiliar e orientar a práxis pedagógica. É ele que, em sua relação direta com o professor, tem possibilidades de romper com paradigmas históricos e enfrentar o desafio da mudança.

Certamente o espaço/tempo da coordenação pedagógica envolve todos os segmentos da escola, e para transformá-lo faz-se necessário que todos se envolvam.

Nesse sentido, a pessoa do coordenador, supervisor, orientador, gestores, entre outros, precisam se envolver e participar desse processo de transformação.

Segundo Veiga e Quixadá (2013, p.20), a formação para o desenvolvimento humano do professor é cada vez mais considerada uma ação vital para a melhoria das escolas.

O que se pretende com o PIL, portanto, é contribuir para melhorar a formação do professor da EJA, envolvendo todos os seguimentos da escola, a fim de que esse reconheça a diversidade nela presente e que tenha segurança para abandonar seu casulo de professor concebido como:

“tradutor/simplificador do conhecimento, a fim de torná-lo inteligível aos alunos”, transformando-se em “um professor que se revele eficiente, claro, interessante e teoricamentecompetente para o papel de agente social interveniente criador de processo educativo e social, ético no sentido de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, investigador e construtor de conhecimento. (Veiga & Quixadá Viana, 2013, p. 27)

4.3 Atores sociais envolvidos no problema:

- Direção;
- Coordenadores;
- Supervisores;
- Orientadora educacional;
- Docentes;
- Estudantes.

4.4 Conflitos e/ou confrontos na localidade em função do problema:

- Aprendizagem pouco significativa;
- Grande índice de evasão;
- Despreparo do professor para lidar com as questões elementares da EJA;
- Retenção.

5- Objetivos:

5.1- Objetivo Geral:

Elaborar, de forma participativa com os docentes do CEF 02 da Estrutural, um novo modelo de coordenação pedagógica para que esse seja um efetivo espaço/tempo

de formação continuada, possibilitando ao professor lançar mão de estratégias pedagógicas inovadoras e emancipadoras que contribuam para elucidar os desafios apresentados pela educação de jovens e adultos.

5.2- Objetivos específicos:

- Identificar quais as necessidades de formação dos professores do CEF 02;
- Formatar o planejamento das coordenações pedagógicas articuladas às necessidades de formação dos docentes;
- Promover momentos de estudos mensais no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

6- Atividades/responsabilidades:

O quê?	Quem?
Elaborar questionário para levantamento das expectativas profissionais e educacionais dos docentes	Rosiane
Análise do questionário	Prof. Erlando. Hércules e Neide
Aplicar questionário	Rosiane, Hércules e Neide
Tabulação dos dados	Rosiane
Análise dos dados	Rosiane, Hércules e Neide
Planejar os momentos de capacitação	Rosiane, Hércules e Neide
Desenvolver as capacitações	Profissionais diversos
Coletar dados para avaliação da efetividade das capacitações.	Rosiane, Hércules e Neide

7- Cronograma

Ação	Data
Elaborar a proposta pedagógica das capacitações	Mai/2014
Apresentar para a equipe docente da Eja do CEF 2	Mai/2014
Mapear os formadores	Junho/2014
Realizar formações	A partir do 2º semestre de 2014
Avaliar a efetividade do projeto	Durante o desenvolvimento e nos momentos específicos citados no item 10.

8- Parceiros:

Parceiros na busca de soluções:

- Coordenador regional da EJA;
- Direção;
- Coordenação;
- Supervisores;
- Orientação Educacional;
- Docentes;
- Estudantes.

9 - Orçamento:

Impressão dos questionários: R\$ 25,00

Aquisição de livros: R\$ 78,00

Planejamento dos momentos de capacitação: sem custo

Capacitações: trabalharemos com profissionais voluntários e com professores do próprio CEF 02. Se houver algum gasto, será com impressões e material didático, valores que só poderão ser quantificados mais adiante.

10- Acompanhamento e avaliação:

O Projeto de Intervenção Local (PIL), que será implementado no CEF 02 da Estrutural pretende alavancar os índices de aprendizagem e desempenho dos nossos alunos contará com várias ferramentas que facilitarão a comprovação dos resultados alcançados.

Estratégias para avaliar o PIL no CEF 02 da Estrutural:

- **Coordenações individuais e coletivas;**

As coordenações individuais e coletivas, que ocorrem semanalmente, serão utilizadas como momentos em que o professor poderá, com a orientação do coordenador e do supervisor pedagógico, analisar de forma antecipada o desenvolvimento dos alunos.

- **Auto avaliação de professores e alunos;**

A proposta constitui-se num processo em que o grupo analisará internamente as metas a serem alcançadas (redução da evasão, aumento da motivação e diminuição dos índices de reprovação). E o que de fato tem sido realizado: organização, gestão e ação. Esta fase visa possibilitar a sistematização de informações que geram condições de análise e interpretação na perspectiva de interdependência entre as metodologias quantitativas e qualitativas. Além de buscar a visão global da instituição, dando sustentabilidade aos juízos de valor produzidos, identificando práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos.

- **Índices educacionais da escola (evasão, desinteresse e desmotivação);**

De posse de dados como a evasão observada diuturnamente pelo professor, por meio do seu diário de classe e por um levantamento dos resultados das médias dos alunos ao final de cada semestre será possível balizar o grau de evolução no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

- **Conselho de Classe e Pré-conselho**

Ocorrem no meio e no fim de cada semestre na EJA. O conselho de classe e o pré-conselho deverão funcionar como um espaço macro avaliativo onde todo o processo de ensino e aprendizagem são percebidos coletivamente e também assim avaliados. Deve ser analisado para que as causas da não aprendizagem sejam identificadas e a estratégia de ação traçada.

Para que o conselho de classe seja um momento rico que produza os efeitos esperados, é necessário que ao longo de todo semestre pequenos conselhos ou pré-conselhos, aconteçam como forma de ouvir toda comunidade escolar e ainda ter subsídios para uma prática pedagógica ética.

- **Assembléias com alunos e pais**

Para que os resultados do Projeto de Intervenção Local seja exitoso se faz necessário ouvir a todos que colaboram para o seu desenvolvimento. Portanto, assembleias onde os alunos e os pais sejam escutados devem ser constantes no CEF 02. Essa prática possibilitará um feedback e levantamento das medidas visando o aprimoramento dos processos pedagógicos em nossa escola.

11- Referências

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. São Paulo: Saraiva 1988.

Currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade de Brasília. Faculdade de ciências da natureza. Disponível em: <<https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/fluxo.aspx?cod=2151>> Acesso em: 23 fev. 2014.

Currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Católica de Brasília. Curso de Ciências Biológicas. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/121/RelatorioCurrículoPlenodoCurso2559.pdf>. Acesso em: 23 março 2014.

Currículo do curso de licenciatura em Letras Português. Universidade Católica de Brasília.

Curso de Letras. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/000/21/GradeCurricular/Curriculo1259LetrasPortugueseIngles.pdf>>.

Acesso em: 23 fev. 2014.

Currículo do curso de licenciatura em Letras. Universidade de Brasília. Faculdade de matemática. Disponível

em:<https://www.ucb.br/sites/000/21/GradeCurricular/Curriculo1259LetrasPortugueseIngles.pdf>

cesso em: 25 fev. 2014.

Currículo do curso de licenciatura em Matemática. Universidade Católica de Brasília. Curso de Matemática. Disponível

em:<https://www.ucb.br/sites/100/103/Curriculo2251Matematica.pdf?sIT=8>. Acesso em: 25 fev.

2014.

Currículo do curso de licenciatura em matemática. Universidade de Brasília. Faculdade de matemática. Disponível em:

<http://www.mat.unb.br//index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=91. Acesso

em: 23 fev. 2014.

Currículo do curso de Pedagogia. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.

Disponível em: <http://www.fe.unb.br>. Acesso em 23 mar. 2014.

Currículo dos cursos de licenciatura em Letras e Ciências Biológica. Centro de Ensino Unificado de Brasília. Disponível em: <http://www.uniceub.br/cursos/saude/graduacao/ciencias-biologicas/disciplinas-e-professores.aspx#c>Acesso em: 23 fev. 2014.

Cursos EAPE: Formação, Currículo e Gestão. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Disponível

em:<<http://www.eape.se.df.gov.br/images/1%C2%BA%20semestre2014/PROPOSTAS%20DE%20CURSO%20CAT%C3%81LOGO%2028-2.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

Distrito Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5ª Ed. – Brasília, 2009.

Estudos & pesquisas educacionais – n. 1, maio de 2010 – Fundação Victor Civita – São Paulo. Disponível em:<<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-formacao-professores.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17º. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. Ed. –

Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd>. Acesso em 21 mar. 2014.

Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao> Acesso em: 23 fev. 2014.

Pesquisa Distrital por amostra de domicílios – SCIA – Estrutural – PDAD 2011. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF>. Acesso em ago. 2013.

PIRES, Maria Ribeiro. O Papel do Profissional na Escola. In. Revista do Departamento de Ensino do 2º Grau. SEE/MG, 1990.

Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 202.

RÊSES. Erlando da Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. Revista Ser Social, nº 31, Volume 14, pp 419-452, 2012. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/4038/6484 Acesso em: 20 fev. 2014. Acesso em: 05 março 2014.

RÊSES. Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor.* 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como Avaliar?* critérios e instrumentos. Petrópolis : Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA; **SILVA, Edileuza Fernandes da** (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.