



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR DA EJA COMO MEDIADOR ENTRE CURRÍCULO E PRÁTICA

DORISDEI VALENTE RODRIGUES

Orientadora Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos
Tutora orientadora: Ma. Josimara Xavier

Brasília (DF), 19, de dezembro de 2015

DORISDEI VALENTE RODRIGUES

**A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR DA EJA COMO
MEDIADOR ENTRE CURRÍCULO E PRÁTICA**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

TERMO DE APROVAÇÃO
DORISDEI VALENTE RODRIGUES

**A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR DA EJA COMO
MEDIADOR ENTRE CURRÍCULO E PRÁTICA**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rita Silvana FE/UFSC
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Josimara Xavier – EAPE/SEEDF
(Examinador interno)

Profa. Dra. Wanessa de Castro – EAPE/SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, dedico o meu agradecimento.

Agradeço a todos que fizeram parte dessa construção coletiva, colegas e professores da especialização em coordenação pedagógica.

Agradecimento especial a meus familiares e amigos que foram tão importantes nesse momento de estudos e dedicação.

Agradeço ao meu marido Cleomar de Azevedo e minha filha Dóris Emily sempre presentes em minha vida.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo',
assim como a prática sem teoria, vira
ativismo. No entanto, quando se une a
prática com a teoria tem-se a práxis, a
ação criadora e modificadora da
realidade.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Esse trabalho apresenta considerações sobre o papel do coordenador pedagógico na mediação entre o currículo e a práxis docente na educação de jovens e adultos. Pretende-se nessa investigação identificar a importância do coordenador pedagógico como mediador para integração dos conteúdos curriculares na Educação de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada é pesquisa-ação (BARBIER,2007), onde a pesquisadora está inserida de forma participante em uma das unidades escolares pesquisada. Os instrumentos utilizados abrangeram o diário de itinerância, entrevista e observação. Apresenta-se como resultado a importância do papel do coordenador 20 horas no turno noturno para que o espaço tempo coordenação possa ser aproveitado com qualidade e as ações do currículo possam ser desenvolvidas de forma coletiva. Este trabalho sugere que a função de coordenar seja incluída na composição da equipe gestora.

Palavras-chave: Currículo, coordenação pedagógica, práxis e EJA.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Apresentação - Tema - Movimentos Sociais - EJA,2015.....	20
Figura 2 - Apresentação – Tema: Movimentos Sociais – EJA, 2015.	20
Figura 3 – Apresentação cultura de rua-eja2015.....	21
Figura 4 - lanche coletivo	21
Figura 5 apresentação de banners -EJA.....	21
Figura 6- Currículo em Movimento da Educação Básica - Fonte: SEEDF.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevista	44
Quadro 2 - Entrevista	44
Quadro 3 - Entrevista	45
Quadro 4 - Entrevista	46
Quadro 5 - Entrevista	46
Quadro 6 - Entrevista	48
Quadro 7 - Entrevista	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 - OBJETIVO GERAL	11
1.1 - Objetivos específicos	11
2 - CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	11
2.1- O coordenador pedagógico	11
2.2 - A coordenação pedagógica	15
3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UMA MODALIDADE NECESSÁRIA	23
4. DO CURRÍCULO A AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	27
4.1- Currículo: Breve consideração	27
4.2- O Currículo no Distrito Federal	35
5 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	36
5.1 - Procedimento metodológico e análise dos dados.....	39
5.2 - Diário itinerante do pesquisador	42
CONCLUSÃO	51
BIBLIOGRAFIA	52

INTRODUÇÃO

A educação é um tema em constante debate na sociedade, neste amplo debate entende-se neste trabalho que a educação de jovens e adultos (EJA), tem como objetivo; garantir a formação integral, desde a alfabetização ao ensino médio pelo processo de escolarização dos jovens e adultos, possibilitando também a inserção na educação superior e a formação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, a palavra escolarização vai ser empregada como verbo transitivo e pronominal – escolarizar¹ (submeter ou submeter-se a processo de aprendizagem em contexto escolar). Assim, a aprendizagem é identificada nos processos vivenciados dentro e fora da escola, sendo o coordenador o mediador dos processos pedagógicos de concretização do currículo em práticas e ação na promoção dessas aprendizagens.

Considera-se o espaço tempo coordenação da escola, como espaço para realização de processos de avaliação, pesquisa e de aprendizagens coletivas entre gestor, professor e coordenador, sempre com objetivo de potencializar a superação do trabalho fragmentado e fortalecer os planejamentos integrados.

Este trabalho ao considerar a importância do coordenador pedagógico como papel fundamental na qualidade da educação entende que os processos de formação e a mediação pedagógica devem envolver o coordenador pedagógico na elaboração, reflexão e avaliação sempre no coletivo de professores.

Nesse sentido, a partir das observações do espaço tempo coordenação no turno noturno e do currículo da educação dos jovens e adultos, buscou-se entender como o coordenador percebe a ação pedagógica no espaço tempo coordenação na mediação entre práxis e currículo, uma vez que a secretaria de educação do Distrito Federal garante o tempo de coordenação, com a liberação de professores que

¹ **es-co-la-ri-zar** - (*escolar + -izar*) - *verbo transitivo e pronominal* - Submeter ou submeter-se a processo de aprendizagem em contexto escolar, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em < <http://www.priberam.pt/dlpo/escolariza%C3%A7%C3%A3o> > acesso em 02/10/2015.

estejam em regência lotados em sala de aula possam ser substituídos por contratos temporários para exercer esse papel.

Para que a EJA possa garantir uma formação integral pela inclusão e qualidade social é preciso um modelo pedagógico apropriado para a modalidade. Que atenda a diversidade dos sujeitos e a inserção no mundo do trabalho. Tendo o coordenador a tarefa de contextualizar no grupo de professores momentos de reflexão e debate das Diretrizes Curriculares na construção do projeto político pedagógico da escola e no plano de ação das atividades desenvolvidas em sala de acordo com as diretrizes de avaliação e o currículo vigente.

No Distrito Federal temos o Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos, que compreende o documento Currículo em Movimento da Educação Básica (SEDF, 2014) descreve um processo de construção que buscou oportunizar a participação de docentes e gestores escolares. Entretanto, não se atingiu nesse processo de construção curricular todos os professores da SEDF, principalmente os com carga horaria de 20 horas.

Assim tem-se um currículo que apesar de estar em vigor desde o ano de 2014, há indícios, segundo relatos de estudantes e observações do pesquisador, que ainda não se faz presente nas práticas dos professores. Nesse contexto, o coordenador se apresenta como mediador na relação do processo entre o currículo e práxis uma vez que o mesmo torna-se corresponsável para o bom andamento pedagógico.

O currículo da educação de jovens e adultos nasce de uma construção coletiva, da qual participei do processo enquanto pesquisadora e bolsista da CAPES/OBEDUC do grupo de pesquisa Transiarte² - educação de jovens e adultos e educação profissional de todas as etapas de construção, formulação e validação do currículo movimento da educação de jovens e adultos, que durou dois anos

² O grupo de pesquisa PROEJA Transiarte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) visa estimular a investigação dos processos de implementação da Educação Profissional integrada à EJA no Distrito Federal. Desde 2007, a Universidade de Brasília coordena, no Distrito Federal, o projeto, o PROEJA-Transiarte, em parceria com a universidade de Goiás, Universidade do Espírito Santo e Secretaria de Educação do Distrito Federal. No PROEJA Transiarte, a transiarte (TELES, 2008) visa despertar a identidade cultural na produção artística virtual de jovens e adultos por meio da criação artística coletiva e individual. O projeto trata de temas de situação problema-desafio, a partir de uma nova linguagem midiática, desenvolvendo habilidades com softwares e hardwares na construção artística permitindo ao jovem/adulto superar uma atuação passiva, ou de mera recepção de informações ou imagens no ciberespaço. Atualmente atuo como bolsista do projeto pela CAPES-OBEDUC.

(2012-2013) nos quais o texto foi produzido e avaliado em plenárias regionais no âmbito do Distrito Federal.

Atualmente, o currículo e o documento norteador das escolas de EJA. Ele é composto por cadernos separados para cada modalidade de ensino e de um caderno com pressupostos teóricos para esse trabalho, fundamentado pelos documentos *Currículo em Movimento da Educação Básica* (SEDF, 2014a) e *Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teórico* (SEDF, 2014b)

O currículo em movimento é um documento norteador para práxis docente, no entanto isso não é garantia da sua utilização nas unidades escolares. Por isso acredita-se que o papel do coordenador pedagógico é essencial na mediação entre a práxis pedagógica e o currículo, principalmente no turno noturno.

Identifica-se nesse trabalho como uma problemática da educação de jovens e adultas ações de mediação entre o currículo e a práxis dos professores, nesse sentido, é importante o fortalecimento do papel do coordenador nas unidades escolares. Assim buscou-se identificar as percepções dos coordenadores sobre o papel do coordenador no espaço tempo coordenação como mediador entre as práticas dos professores e o currículo em movimento da EJA.

Considera-se nessa pesquisa o regimento das escolas públicas do Distrito Federal, aprovada pelo Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009, como documento norteador para o debate sobre a função do coordenador prevista na PORTARIA Nº 15 DE 11 DE FEVEREIRO DE 2015.

Além do regimento das escolas públicas, utiliza-se também o documento orientação pedagógica produzida pela SEDF no ano de 2014, a LDB 9394/96 e a LEI 4.751/2012 do DF. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

1 - OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do coordenador como mediador entre currículo e prática no turno noturno atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

1.1 - Objetivos específicos

Identificar a percepção do coordenador como articulador dos eixos integradores do currículo na escola pensada a partir da construção do projeto político pedagógico.

Identificar as contribuições do coordenador pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos.

2 - CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

2.1- O coordenador pedagógico

De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), o coordenador pedagógico não faz parte da constituição da equipe de gestão escolar na organização pedagógica ou mesmo das equipes de apoio dos recursos (orientador e atendimento especializado). Sendo a função de coordenador pedagógico de grande importância na escola, à separação da função de coordenador dos demais que compõem a equipe gestora como observado no art 7º, nos remete a primeira reflexão deste trabalho.

Art. 7º A equipe gestora é composta por Diretor e Vice-Diretor, Supervisores e Chefe de Secretaria, conforme a modulação de cada unidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

A função de coordenador não aparece nesta composição, que a meu ver busca centra-se mais na organização e funcionamento da unidade escolar que propriamente nos processos pedagógicos. Nessa organização no Art.07 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015) não caberia a função de coordenador?

Penso que essa reflexão deveria estar presente nas discussões pedagógicas, uma vez que a equipe gestora inicia o ano letivo com sua composição fechada e recebe o coordenador somente após o início do ano letivo.

No entanto, ainda citando o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em seu Art. 118, que trata da organização pedagógica das unidades escolares como “parte indissociável do seu Projeto Político Pedagógico – PPP³”, destaca “o serviço de coordenador pedagógico” (idem, 2015).

§ 1º A Organização Pedagógica caracteriza-se por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber:

I- Serviço de Coordenação Pedagógica;

II- Equipe de Apoio:

a) Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

b) Orientação Educacional

c) Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos

§ 2º A composição de que trata este artigo poderá, excepcionalmente, ser diferenciada, de acordo com a oferta da unidade escolar.

A função do coordenador nesse contexto se mostra como uma segunda instância, no entanto, essa função não deveria estar como primeira no sentido da organização pedagógica onde o coordenador é o eixo que liga o projeto político pedagógico com a prática pedagógica no chão da escola?

³ No Distrito Federal a Secretaria de Educação possui um PPP, entretanto, não se pode confundir o PPP da SEDF com o PPP das unidades escolares, pois o primeiro não substituirá os demais. Este documento serve como norteador para que cada escolas possam construir o seu Projeto Político Pedagógicos de forma coletiva por todos os segmentos atuantes na comunidade da unidade escolar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96 – LDB, respeitando as normas e propostas de seus sistemas de ensino.

Essa questão posta busca trazer a reflexão da função do coordenador como eixo integrador do currículo na escola pensada a partir da construção do projeto político pedagógico.

Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal Art. 119, a Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico.

Neste sentido as ações do coordenador devem contemplar a implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF em vigor.

§ 2º Cabe ao Coordenador Pedagógico articular ações que garantam a realização da Coordenação Pedagógica.

Art. 120. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I- elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;

II- participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;

III- orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;

IV- articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;

V- divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;

VI- estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;

VII- divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar;

VIII- colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/ desempenho escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.30).

Percebe-se que as atribuições do coordenador são muitas frente a articulações que influenciam diretamente na qualidade do ensino, uma vez que a mediação é feita entre professores e gestores, professores e estudantes e o trabalho

pedagógico na organização curricular. No entanto, as ações previstas no regimento das escolas não garantem a efetividade das ações dos coordenadores, uma vez que no ambiente escolar a função do coordenador tem sido desviada para outras funções, diante das demandas reais das unidades escolares, segundo observação e descrição no diário itinerante do pesquisador das funções realizadas por coordenadores de duas unidades de ensino, entre elas declarações de coordenadores que cuidam da supervisão dos corredores, abrem porta das salas para dar início as aulas, dão advertências a estudantes entre outras tarefas rotineiras que não se enquadram nas designadas no regimento das escolas públicas do distrito federal de 2015. A escuta dos coordenadores sobre as atividades desenvolvidas ocorreu no período de março a junho de 2015, nas atividades desenvolvidas no curso de especialização de coordenação pedagógica.

Outro fator importante observado é a formação específica para coordenação pedagógica, que não é considerada na escolha do coordenador e nem exigida na portaria de eleição do coordenador. Identificam-se contradições no processo, pois a escolha do coordenador se efetiva no início do ano letivo. Nesse caso, o coordenador fica impedido de participar da construção do plano anual, que deveria ser construído no coletivo. A partir da observação do processo de escolha de coordenador atuando em duas escolas distintas não participei da construção dos planos, e ao perguntar aos demais professores, nas duas unidades não tive nenhuma resposta positiva. Fato que pode ser compreendido pela rotatividade de professores com carga de 20 horas, principalmente no turno noturno, pelo fechamento de escolas.

A escolha para coordenador em ambas as escolas foi sugestão da própria gestão e acatada pelos professores. Observa-se a passividade dos colegas, chegando ao ponto de ter um coordenador convidado de outra escola, uma vez que não houve ninguém interessado, ou mesmo deixar um professor exercer a função para permanecer na escola. A função não parece muita atrativa aos professores, não houve tempo hábil pra identificar as causas.

O coordenador só passa a integrar a função de coordenador no início do ano letivo, após a Secretaria de Educação liberar o processo para substituição do

mesmo. O professor que está atuando em sala só tem contato com os professores de sua área na coordenação, aguardando a sua liberação não tem como desenvolver qualquer processo de integração com professores. Esse fato fez com que no ano de 2015, alguns coordenadores fossem liberados para assumir a função no mês de março e abril, resultando na não participação do coordenador na elaboração das atividades a serem desenvolvidas pela escola, fato que pode parecer simples, mas que na modalidade de Jovens e Adultos organizada em formato de oferta semestral, isso pode comprometer todo o trabalho do semestre.

A partir de algumas peculiaridades já apresentadas esse trabalho busca fortalecer o papel do coordenador pedagógico, na Educação e Jovens e Adultos. Espera-se que esse trabalho possa ser ampliado e utilizado para fomentar a reflexão nas escolas.

2.2 - A coordenação pedagógica

Como já dito anteriormente as atribuições dos Supervisores e dos Coordenadores Pedagógicos locais são aquelas definidas no Regimento Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (2015), em vigor, no entanto a sua efetivação na função na unidade pedagógica somente realiza-se por meio de portaria que sofre modificação no início do ano letivo. Essa portaria dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Nesse contexto, destaca-se a portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014, sendo esta portaria válida para exercício no ano de 2015. Em seu capítulo I que normatiza as Atividades de Coordenação Pedagógica:

Art. 3º A coordenação pedagógica local abrigo-se-á no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas.

§ 1º A coordenação pedagógica deverá constar do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

§ 2º As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência.

[...]

Art. 6º 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, na Educação de Jovens e Adultos – 2º e 3º Segmentos, a coordenação pedagógica dar-se-á em 8 (oito) horas semanais no respectivo turno, sendo: I - às terças-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática; II - às quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Linguagens; III - às sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências Humanas e Ensino Religioso, quando houver; IV - e mais um dia destinado à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar. Parágrafo único.** Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas no turno matutino e 20 (vinte) horas no turno vespertino, ou somente 20 (vinte) horas no Ensino Fundamental Séries/Anos Finais, em turmas de Distorção Idade/Série, a coordenação pedagógica dar-se-á em 8(oito) horas semanais no respectivo turno, sendo: I - às terças-feiras destinadas à formação continuada específica para Correção da Distorção Idade/ Série, ofertada pela EAPE; II - às quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Linguagens; III - às sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências Humanas e Ensino Religioso, quando houver; IV - e mais um dia destinado à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar (negrito do autor DODF, 2014)

A citação acima se faz importante para melhor esclarecimento da relação do coordenador pedagógico e sua atuação assegurada no documento, como garantia de elaboração, construção e validação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, além de evidenciar como é realizado o atendimento por áreas e dias correspondentes. A garantia do tempo de coordenação é importante, mas a garantia do coordenador também.

Esta pesquisa trata apenas do coordenador que atua com carga horária 20 horas, nesse sentido, a mediação entre currículo e projetos da escola se faz importante por entender que os professores de acordo com área vão se reunir em dias diferentes. Cabe ao coordenador mediar os processos pedagógicos em todos grupos como pode ser observado no trecho sublinhando na citação. Assim às terças-feiras são destinadas à coordenação da área de Ciências da Natureza e de Matemática; - às quintas-feiras a área de Linguagens; e às sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências Humanas. A Secretaria de Educação utiliza essa divisão para oferta de curso de formação, assim os cursos ofertados para professores de arte, língua portuguesa, por exemplo, é sempre na quinta feira, pois o professor dessa área não terá regência nesse dia e assim em todas as áreas.

É importante considerar que o perfil dos profissionais que atuam no noturno é diferente do professor que atua 40h com dedicação exclusiva ao magistério na jornada ampliada, muitos professores que atuam 20 horas possuem outro vínculo empregatício em outros órgãos federais e distritais. Essa informação constitui o caderno do pesquisador das escutas de professores, além de entrevistas anteriores com professores da EJA realizadas para o grupo de pesquisa transiarte (2014 - 2015).

É importante compreender o perfil do professor que atua somente 20 horas na SEDF, pois o seu contato com ambiente é menor e assim o coordenador é quem terá contato direto com professor tanto para repassar informações como orientar sobre os processos formativos da escola.

A partir de um breve relato de uma experiência desenvolvida no ano de 2015, em uma escola de EJA no noturno, onde coloco-me com olhar estrangeiro, no sentido de ter me apresentado nessa escola para atuar como professor regente da disciplina de arte em fevereiro de 2015. Observei uma forte presença da atuação do coordenador nos encaminhamentos das ações desenvolvidas na escola que vão do planejamento do professor, e ações formativas (Projeto Cidadania e Igualdade), além da orientação de escrituração de diário e outros.

A escola desenvolve dois projetos que somados representam 50% da nota do estudante. E segundo o sistema de ensino do DF em suas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala, a avaliação formativa:

Conforme Regimento Escolar da SEEDF, a aprovação dos estudantes decorre da obtenção, ao final do ano (organização seriada), de nota igual ou superior a 5 (cinco) e frequência mínima de 75% do total de horas letivas. A pontuação de provas, quando adotadas pela escola, corresponderá, no máximo, à metade do valor total da nota do bimestre. Isto significa que a escola terá de adotar procedimentos/instrumentos de avaliação variados, levando em conta a natureza e a especificidade do componente curricular (Diretrizes de Avaliação Educacional 2014-2016).

Nesse contexto, o Projeto Cidadania e Igualdade atende as diretrizes de avaliação, além de ser uma tentativa de integração entre todos os componentes curriculares. No entanto, a discussão do projeto ainda gera muita discussão entre professores com relação à menção atribuída ser utilizada em todas as disciplinas cursadas pelos estudantes.

Na homogeneidade composta pelo grupo de professores, nas discussões a relação com nota para compor a disciplina tem sido conflituosa, apesar de somente 1 professor na coordenação de quinta feira evidenciar seu olhar contrário, os demais em alguns momentos de colocam contrários, mas não de forma aberta para debater a questão. Percebe-se que a gestão democrática ainda é muito frágil uma vez que os professores que aprovam ou não o processo não se sentem parte do processo para defender ou mesmo discordar, atribuindo os acertos e erros a gestão. Contudo, no desenvolvimento das atividades e envolvimento fica claro por parte da grande maioria. Os professores participam do projeto em três etapas, na elaboração, na execução e na avaliação realizada em dupla de professores. Mas alguns ainda não percebem que a construção coletiva é possível mesmo a exercendo, valorizando ainda as construções individuais. (diário itinerante do pesquisador).

O tema cidadania e igualdade foi utilizado no primeiro semestre e também no segundo semestre de 2015, os professores participam de todo processo pedagógico de condução do projeto que é elaborado pelo coordenador e gestão da escola, o que se pode denominar como a parte operacional que consiste na divisão dos subtemas

por salas, teve dois dias de culminância para apresentação do projeto, após a avaliação a pontuação é disposta em planilha para avaliação da dupla de professores e depois repassada a todo o grupo.

Além do projeto formativo, a escola desenvolve uma avaliação em forma de prova escrita pautada em habilidade para preparação de instrumentos avaliativos como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros. A prova é composta de três questões de cada disciplina, sendo elaborada a partir de um tema norteador discutido e escolhido na coordenação, com votação em cada espaço momento de coordenação onde coordenador faz a mediação das discussões no espaço tempo de coordenação nos três grupos.

Quatro anos afastada de regência em sala, tive dificuldade de entender como seria a construção das questões e como seria realizada a integração das questões, uma vez que a prova tinha a proposta de integrar todas as disciplinas. Percebi dificuldade em integrar o tema por parte de alguns colegas, no entanto a minha dificuldade estava mais na compreensão do processo que na forma de integrar o conteúdo.

Para construção da prova no coletivo foi utilizado o ambiente presencial de coordenação e o ambiente virtual do google docs⁴ para compartilhamento da proposta e também escrita das questões.

Isso ajudou bastante, a medida que os professores construíam e disponibilizavam suas questões ficou mais fácil integrar a minha área com as demais, no entanto observei que algumas questões não estavam dialogando com outras disciplinas e sim focada no conteúdo específico. (diário itinerante, maio, 2015).

Entre idas e vindas presenciais e virtuais a prova multidisciplinar se materializa sendo aplicada por todos os professores, com valor de 0 a 3 pontos que serão somados à nota de cada professor. Acrescida a prova com o mesmo tema Cidadania Igualdade com valor de zero à dois pontos, o projeto formativo também é somado à menção final.

⁴ O Google Docs, é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o OpenOffice.org/BrOffice.org, KOffice e Microsoft Office, e atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs> Acesso em 09/11/2015.

Esse projeto se constrói nas coordenações onde as discussões dos temas são realizadas e posteriormente há sorteios entre os estudantes, que terão dois professores na função de orientadores por turma, que acompanham o desenvolvimento e a execução com apresentação de banner para toda a escola e, uma sala produzida de acordo com o tema da turma.

Entre vários subtemas destaco os movimentos sociais, onde os estudantes realizam pesquisas e descobriram os movimentos que os representam trazendo convidados para participar das apresentações.



Figura 1 - Apresentação - Tema - Movimentos Sociais - EJA,2015



Figura 2 - Apresentação – Tema: Movimentos Sociais – EJA, 2015.

Os estudantes se mostram interessados com o projeto e a participação do estudante também é avaliada pelo professor. Além das apresentações os estudantes realizam o lanche coletivo. Todo esse movimento teve a participação do coordenador na dinâmica de apresentação cronograma de trabalhos e outros ajustes que o professor em sala não tem condições de realizar. Além da articulação com o currículo da EJA evidenciado nos subtemas desenvolvidos.



Figura 3 – Apresentação cultura de rua-eja2015



Figura 4 - lanche coletivo

Centro Educacional de Ceilândia
TEMA: CULTURA DE RUA - TURMA: 1A - EJA

A cultura de rua tem inspirado o surgimento de tipos e expressões que estão presentes na dança, música, moda e principalmente ditando comportamento, como a dança de rua (Rap, Hip Hop) e outros.

Centro Educacional de Ceilândia
TEMA: MOVIMENTOS SOCIAIS - TURMA: 1 C - EJA

Movimento social é uma ação coletiva de um grupo organizado que objetiva alcançar mudanças sociais por meio do embate político, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específicos, permeados por tensões sociais.

OBJETIVO → mudança, transição ou mesmo a revolução de uma realidade hostil a certo grupo ou classe social. Seja a luta por um algum ideal, seja pelo questionamento de uma determinada realidade que se caracterize como algo impeditivo da realização dos anseios deste movimento, este último constrói uma identidade para a luta e defesa de seus interesses. Torna-se porta-voz de um grupo de pessoas que se encontra numa mesma situação, seja social, econômica, política, religiosa, entre outras

Centro Educacional de Ceilândia
TEMA: COLETA SELETIVA E HÁBITOS DOMÉSTICOS. TURMA: 2B - EJA

Mudar alguns hábitos incorporando pequenas atitudes que envolvem consciência ambiental pode ter um grande impacto na preservação do meio ambiente. Um exemplo disso é a separação do lixo doméstico.

0 que é reciclável?

- Papel:** jornais e revistas de papel amarelo, branco, verde, cinza, plástico, alumínio, tampas de garrafas, tampas de garrafas, tampas de garrafas, tampas de garrafas.
- Metal:** latas de alumínio, latas de aço, latas de vidro, latas de vidro, latas de vidro, latas de vidro.
- Vidro:** garrafas de vidro, garrafas de vidro, garrafas de vidro, garrafas de vidro.

Recicle e contribua para um planeta sustentável!

SEM VIDROS E PNEUS
 Em Ceilândia, a Associação Recicle a Vida, recebe, em média, 25 toneladas de resíduos por mês. Lá, só não são recolhidos vidros e pneus. Vários catadores da Ceilândia entregam os resíduos coletados nesta associação. Além do lixo doméstico, a Recicle a Vida recebe o lixo de oito escolas, públicas e particulares, de Ceilândia.

Cores Internacionais da Coleta Seletiva

Centro Educacional de Ceilândia
TEMA: COTAS PARA NEGROS - TURMA: 2A - EJA

51% DA POPULAÇÃO DO BRASIL É NEGRA E A OUTRA METADE TEM O DOBRO DE OPORTUNIDADES

As raças são definições que diferenciam as pessoas por meio de traços físicos. A desigualdade racial e o racismo no Brasil impulsionou a política de cotas. As diferenças raciais sempre interferiram na história do Brasil e, em conjunto os investimentos em educação sempre foram precários. Assim, o governo criou o projeto de cotas para o ensino superior no intuito de aumentar a demanda de alunos negros na Universidade. Muitas delas já optaram pelo sistema e a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira a implantá-lo, em 2004.

LEI Nº 12.995, DE 9 DE JUNHO DE 2014.
 Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União

AVANÇO, SIM, MAS O CAMINHO É LONGO
 O quadro mostra a distribuição de candidatos de 15 a 21 anos por nível de ensino

Figura 5 apresentação de banners -EJA.

3. - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UMA MODALIDADE NECESSÁRIA

Antes de iniciar um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos para respaldar as citações que alertam a questão da luta de movimentos sociais como orientação para políticas da educação de jovens e adultos e a construção de currículos da EJA. Faço um recorte com dados que nos levam a nos preocuparmos com os rumos da educação pública no Distrito Federal.

Os dados do Censo 2010/IBGE revelam uma população no DF de 2.570.160 habitantes, estimada em 2015 de 2.914.830 habitantes. Apesar de uma ligeira variação, tais dados estão coerentes com aqueles 2.786.684 habitantes apresentados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD), do ano de 2013, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN).

Percebe-se que a taxa migratória do DF mantém um ritmo de crescimento. Na EJA é preciso levar em consideração a população que não concluiu a Educação Básica no DF – cerca de 1.219.922 pessoas com 15 anos e mais de idade, correspondente a 60,6% da população nesta faixa etária e 48,0% da população total, segundo PDAD, 2011. “As atuais matrículas alcançam apenas 4,5% desse contingente” (Lei 5.499/2015 PDE 2015-2024, Parte I,p.15).

Os dados nos apontam a necessidade de ampliação de oferta e a busca da permanência dos sujeitos na escola.

A partir dos dados apresentados que indicam a necessidade de oferta da modalidade de EJA, contextualiza-se a história da educação de jovens e adultos como uma modalidade marcada por políticas assistencialistas, populistas, compensatórias. Os avanços nessa modalidade de ensino são lentos, principalmente se comparados às mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Cabe ressaltar que esses avanços no Distrito Federal têm se dado pela forte presença de movimentos sociais, criando espaços de lutas e de mobilização de diferentes atores do processo em todos os estados brasileiros, como Grupo de trabalho Pró Alfabetização - **GTPA-Fórum EJA** que vem reivindicando políticas

públicas que assegurem o direito à educação para jovens e adultos, contemplando o acesso, a permanência e a formação profissional.

Podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos teve início no período do Brasil colônia, com a ação catequista dos Jesuítas entre os índios. Há também registros da época do Brasil Império que citam a instrução popular, destinada aos adultos e ofertada no noturno. Um marco legal da negação civil e social da pessoa analfabeta veio em 1882, com a Lei Saraiva, que proibia o voto dos brasileiros não alfabetizados. Nesse período, era forte a compreensão do poder e status social da escolarização. Em 1890, no primeiro Censo da República, o Brasil registrou o índice de 82,6% de analfabetos e foi classificado como campeão mundial do analfabetismo (DISTRITO FEDERAL, CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EJA, 2014, p, 14).

Percebe-se em 1890 o alto índice de analfabetismo no Brasil, mas somente em 1920, o tema de analfabetismo passa a ser pautado no contexto do desenvolvimento nacional, sendo compreendida como dever do estado.

Segundo os dados do Distrito Federal (2014, p. 15), no período de 1920 a 1960 houve uma queda do analfabetismo no país. No ano de 1960, Brasília passa pelo primeiro censo, que apontou uma população estimada em mais de 140 mil habitantes, dos quais 93% imigrantes de outros Estados, o índice de analfabetismo chegando a 33,3% na população acima de cinco anos. A população do DF concentrava-se na área urbana e a principal ocupação estava no setor público e na construção civil, representando assim a mão de obra não alfabetizada.

A imigração no DF é fator a ser considerado, mesmo na atualidade, pois a busca por melhores condições de vida atraiu pessoas de todas as regiões do país, principalmente da região nordeste.

Na atualidade destacam-se dois documentos importantes em vigência, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Distrital de Educação (PDE). Aprovado no ano de 2013, o projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE), vai vigorar nos próximos dez anos. O documento estabelece vinte metas a serem alcançadas pelo país até 2020.

O PNE é constituído por metas e detalha as estratégias necessárias para alcançar os objetivos delimitados no período de 2011-2020. As metas a seguir vão

nortear as políticas públicas de educação para os próximos anos, com destaque para três delas:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O Plano Distrital de Educação (PDE) foi aprovado pelo plenário da Câmara Legislativa do Distrito Federal no dia 16 de junho de 2015. As metas atendem a demanda por alfabetização e vão ao encontro da luta e da mobilização da EJA.

Esses esforços refletem-se, ainda, nas políticas pedagógicas dos anos de 2011 a 2014. Assim, essa modalidade teve avanços significativos como as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: 2014-2017”, fruto de um processo de discussão iniciado no ano de 2011, que perpassou 2012, 2013 e 2014. Considera-se esse processo como momento de construção coletiva com estudantes, professores, orientadores educacionais, coordenadores, gestores, técnicos, universidade e representantes dos movimentos sociais, a exemplo do GTPA-FÓRUM EJA/DF, que participou ativamente de todo o processo, assim como da construção e validação do Currículo e Movimento da Educação de Jovens e Adultos.

Na caminhada da educação de jovens e adultos, a participação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília teve muito envolvimento nos processos de luta em busca de Alfabetização para os sujeitos jovens e adultos trabalhadores, marcando, assim, vários momentos da história no DF.

No ano de 2007 influenciada pela faculdade de educação da UnB os pesquisadores do grupo de pesquisa denominado 'TransiarTE na educação profissional e educação de jovens e adultos' escolheram como lócus da pesquisa a cidade de Ceilândia, nas unidades escolares que ofertam EJA, atendendo cerca de 200 estudantes no ano de 2015, além de subsidiar discussões de EJA integrado a Educação Profissional na escola, tendo a formação continuada de professores como um dos eixos da pesquisa, sendo nesse processo o coordenador articulador das atividades desenvolvidas na escola.

A formação continuada para os coordenadores que atuam no noturno é de fundamental importância tanto para conhecimento da luta desta modalidade, como para compreender a necessidade de pensar os processos educativos para classe trabalhadora.

Os estudantes que representam a classe trabalhadora passam a ser reconhecidos como estudantes da EJA, mesmo dentro do processo de juvenilização, onde, a cada ano, os estudantes matriculados apresentam menor idade.

Ao longo dos anos (2007-2015) atuei como pesquisadora da oficina transiarTE, e coletei os dados que mostram o crescimento do processo em que os jovens menores de 19 anos estão matriculados na modalidade da EJA. Tal fato configura o chamado processo de juvenilização, que se caracteriza pelo crescente aumento de estudantes entre 15 e 18 anos que passam a frequentar turmas de EJA devido ao fracasso no ensino regular.

Considera-se como fracasso escolar problemas de "comportamento" que geram conflitos no ambiente escolar culminando em expulsão, transferência ou mesmo por desistência no ensino regular. Esse fato tem sido uma saída para as escolas que não conseguem atender às expectativas dos estudantes entre 15 e 18 anos no ensino fundamental.

Nesse sentido, a evasão, interrupção (processo de idas e vindas) e a juvenilização são problemas pontuais na EJA. A juvenilização é um processo que se caracteriza em função de um intenso movimento de migração dos jovens do ensino regular para a modalidade de EJA, geralmente no ensino noturno, pela diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos no ensino fundamental.

Esses processos de mudanças de perfil na EJA precisam de um acompanhamento dos gestores, para que possam ser realizados projetos de intervenção. E aqui, mais uma vez destacamos a importância do coordenador nesse processo, pois o currículo da EJA não foi pensado para estudantes de 15 anos que deveriam estar matriculados no ensino regular.

4.- DO CURRÍCULO ÀS AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

4.1- Currículo: Breve consideração

Segundo Moreira (p. 36, 2001), a produção na área do currículo nos Estados Unidos influenciou o pensamento Brasileiro, sendo Barry Franklin (1999), um dos mais importantes pesquisadores em história do currículo contribuindo com reflexões sobre o campo do currículo nos anos de 1990. O tema currículo tem sido muito debatido na atualidade.

Para Moreira (p.11, 2001), o currículo na pós-modernidade⁵ constitui um instrumento que cada sociedade utiliza para “desenvolver processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”. Neste contexto, o currículo assume lugar de destaque nos processos pedagógicos na educação de crianças, jovens, adultos e idosos.

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo,

⁵ A pós-modernidade é um conceito da sociologia histórica que designa a condição sócio-cultural e estética prevalente no capitalismo após a queda do Muro de Berlim (1989), o colapso da União Soviética e a crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX, com a dissolução da referência à razão como uma com a dissolução da referência à razão como uma garantia de possibilidade de compreensão do mundo através de esquemas totalizantes. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pós-modernidade>

considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo, entendendo então currículo como o faz SILVA (1996), como o “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (MOREIRA, p.42, 2001).

A partir do entendimento de currículo como conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes, agregam-se a esse conceito as experiências dos sujeitos e seus sentidos⁶. Considera-se também a aprendizagem de vida desses sujeitos sua bagagem de experiência de tentativas e erros, de condicionamento, de reflexão ou ação no mundo. Assim, amplia-se o conceito de currículo nas relações dentro do espaço escolar.

O currículo é concebido como sendo as atividades e relações que se efetivam na sala de aula e no espaço escolar, em geral, onde não se destacam apenas os conteúdos, mas as relações pedagógicas que se criam em seu desenvolvimento. O currículo, portanto, tem seu significado ampliado, pois deixa de ser apenas um plano ordenado, sequenciado, onde se explicitam intenções, objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas pelos alunos e passa a ser prática real que define a experiência de aprendizagem dos mesmos (ARANHA, 2000, s.p)⁷.

Quando o currículo passa ser uma prática real no espaço escolar, enquanto instrumento de controle dos processos educativos, pode ser um meio de inclusão ou exclusão. Ao incluir, consideram-se os sujeitos como parte do processo de aprendizagem nas relações que se efetivam em sala de aula e fora dela.

Entretanto, esses sujeitos também podem ser excluídos do seu processo educativo e simplesmente cumprir suas disciplinas a partir de um plano ordenado, sequenciado com objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas nas diferentes modalidades de ensino da educação básica, principalmente na educação de jovens de adultos. Portanto, acredita-se na via da discussão do currículo junto a seus

⁶ Este trabalho identifica os sentidos como sendo os “responsáveis pela nossa capacidade de interpretar o ambiente, ou seja, captar diferentes estímulos ao nosso redor”. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/oscincosentidos/>> Acesso em 25 de outubro de 2015.

⁷ ARANHA, Antonia, V.S.(2000). A abordagem por competência como paradigma e política de currículo. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF> Acessado em 20/12/2011.

coletivos, enquanto prática que contextualiza as realidades e pauta as diferentes culturas.

Se toda escola exercita um currículo, é justo que seus atores o reconheçam e possam inová-lo. Essa inovação pode se dar por elementos que são traduzidos em práticas sociais que impactam identidades de modo inclusivo, criativo e autônomo.

Corrobora-se com Moreira (p.4, 2001):

Tanto os planos como os encontros efetivos que reúnem professores e alunos gravitam em torno do conhecimento. É fundamentalmente pelo conhecimento que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola ou para um sistema educacional. A centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é plenamente reconhecida pelos autores da teoria curricular crítica, que vêm se empenhando, desde a década de setenta, em compreender as relações entre conhecimento escolar e poder. Apoiando-se principalmente no neo-marxismo de Gramsci e nos pensadores da Escola de Frankfurt, são numerosos os estudos que, focalizando o currículo oficial, o currículo oculto e o currículo em ação, bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular, procuram entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.

Nesse sentido, não se percebe o currículo como neutro de concepções ideológicas, ao contrario o currículo se mostra permeado de ideologia, assim como de cultura, assim nas relações ideológicas de poder as ideias se fazem presente na transmissão de uma visão de mundo. Para Moreira e Silva (1997, p. 23) pode-se afirmar que ideologia “ é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Mesmo em um currículo com a participação de professores percebe-se que a linguagem utilizada no Currículo em Movimento da EJA teve como foco trazer a discussão do mundo do trabalho para sala de aula.

Assim, por meio da linguagem, se cria o mundo social onde o aspecto ideológico é um fator importante na análise e discussão do currículo.

A discussão sobre o currículo escolar nunca esteve tão atual, uma vez que a educação abrange os processos formativos dos sujeitos e tem como finalidade no nível básico: assegurar a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” art.22 da lei 9.394 – LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

O currículo assume um eixo principal para transpor o conhecimento que busca atingir um objetivo por meio dos processos pedagógicos, nas diferentes áreas e disciplinas, em seus conteúdos a serem desenvolvidos para a formação integral do cidadão do século XXI.

Ainda refletindo sobre a LDB, no documento da constituição de 1988 da Organização da Educação Nacional em seu Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (grifo do autor)

No entanto, no Brasil ainda não temos uma organização e cooperação entre as Unidades da Federação e o Distrito Federal empenhados nessa construção curricular, pois a proposta que está sendo desenvolvida pelo próprio Ministério da Educação (MEC), de uma Base Nacional Comum – BNC, é uma iniciativa do próprio MEC, mesmo estando a BNC prevista na Constituição e na LDB para o ensino fundamental, sendo ampliada no Plano Nacional de Educação para o ensino médio. Segundo o Ministério da Educação, a BNC é uma proposta de renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo.

Entretanto, no ano de 2015, observa-se que a proposta de uma Base Comum Nacional (2015) não dialoga com o currículo vigente, Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que apresenta ênfase no mundo

do trabalho, principalmente quando na meta 10 do PNE tem como objetivo a oferta de no mínimo 25% de oferta de EJA integrada a educação profissional.

Além de não apresentar proposta diversificada para sujeitos diversos, de idades variadas, onde muitas vezes o curso superior não é almejado e sim uma melhor colocação profissional, ou mesmo a inserção no mundo do trabalho.

Nesse sentido, chama-se a atenção para o papel do coordenador pedagógico e sua importância nos processos de construção de currículos em nível nacional, municipal e distrital. Os coordenadores possuem uma visão privilegiada do espaço e de práticas que se efetivam na escola do currículo proposto. Por que não ouvir os coordenadores que atuam diretamente entre currículo, professores e estudantes?

Esse trabalho não como objetivo falar da proposta curricular do MEC, pois ainda está em fase de discussão. Assim, destaco a construção do ano de 2014 do currículo que passou a ser o documento norteador das práxis de ensino no DF, com destaque para o Currículo da Educação de Jovens e Adultos, além de alguns avanços na oferta de EJA, assim como a possibilidade de integração com a Educação profissional.

Ao todo são oito cadernos, pressupostos teóricos, educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação profissional e a distância, educação especial e educação de jovens e adultos.

Currículo em Movimento da Educação Básica



Figura 6- Currículo em Movimento da Educação Básica - Fonte: SEEDF.

Este trabalho utiliza apenas os cadernos dos pressupostos teóricos e do Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos.

O currículo em movimento da EJA apresenta como eixo fundante o mundo do trabalho para nortear as discussões e conteúdos nas práxis pedagógicas. As aproximações de práticas que consideram as experiências dos estudantes e do currículo nas atividades propostas em sala sofrem uma mudança de concepção de estudante trabalhador no sentido que compreende qual o sentido de cada disciplina no cotidiano das experiências vividas e do mundo trabalho. As concepções curriculares indicam uma opção que deve ser compreendida pela escola e assumida em seus projetos.

O texto dos pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.20) indica a opção por utilização das teorias críticas e pós-críticas de currículo como orientadores da discussão para sua concepção ideológica. As teorias críticas consideram o currículo como construto social, político, cultural e ideológico; buscando perceber as relações de poder, reproduções e resistências que se tencionam na elaboração e concretização de uma proposta curricular (SILVA, 2003).

As teorias pós-críticas de currículo dialogam sobre as identidades representadas dos sujeitos pelo currículo escolar e dos diferentes poderes diluídos e presentes na escola, como espaço de encontros das complexas relações humanas. Nesse contexto, identifica-se a relação curricular dialogando com as teorias críticas e pós-críticas que buscam na educação uma forma de oposição à desigualdade social, o desemprego, à violência e outros.

Assim, a relação entre escolarização e ocupação profissional mostra-se bem demarcada pela última pesquisa realizada pelo IBGE, que identifica os aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2007 realizada por meio de uma amostra probabilística de domicílios, obtida em três estágios de seleção: unidades primárias - municípios; unidades secundárias - setores censitários; e unidades terciárias - unidades domiciliares (domicílios particulares e unidades de habitação em domicílios coletivos).

Associando a condição de ocupação na semana de referência do contingente de pessoas de 15 anos ou mais de idade, as que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos representavam 8,7% das pessoas economicamente ativas. Em relação às não economicamente ativas, esse percentual foi de 5,4%. Entre os ocupados, esse percentual correspondia a 8,6% (7 633 mil pessoas), enquanto dentre os desocupados, a 10,5% (827 mil pessoas).

Em relação à frequência aos cursos de educação de jovens e adultos, vis a vis o rendimento mensal domiciliar per capita, observou-se que o maior percentual das pessoas que frequentavam, na ocasião do levantamento, estava entre aquelas situadas na faixa de até 1/4 do salário mínimo (3,0%) e as que não tinham rendimento (2,6%), como ilustra o gráfico a seguir. Adicionando ao contingente das pessoas que frequentavam aquelas que não frequentavam, mas frequentaram anteriormente, o maior percentual passa a ser entre as que recebiam mais de 1 a 2 salários mínimos (8,4%), seguidos por aqueles que recebiam de 1/2 a 1 salário mínimo (8,2%).

Entre as 2 921 mil pessoas que frequentavam curso de educação de jovens e adultos, 1 205 mil pessoas (41,2%) se declararam brancas, 308 mil pessoas (10,5%), pretas, 1 377 mil pessoas (47,2%), pardas, e 31 mil pessoas (1,1%) de outra cor ou raça. Associando a condição de ocupação na semana de referência do contingente de pessoas de 15 anos ou mais de idade, as que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos representavam 8,7% das pessoas economicamente ativas. Em relação às não economicamente ativas, esse percentual foi de 5,4%. Entre os ocupados, esse percentual correspondia a 8,6% (7 633 mil pessoas), enquanto dentre os desocupados, a 10,5% (827 mil pessoas). (BRASIL- PNAD, 2007)

As citações demarcam a relação entre ocupação e escolaridade, renda familiar e tempo de escolarização. Conceitos que foram utilizados para pensar oposição a desigualdade social com a atual proposta curricular para a EJA, no Distrito Federal, que descreve a preocupação com a formação dos estudantes como sujeitos em processo de aprendizagem, processo pelo qual se complementa por toda a vida. Identifica o estudante como trabalhador, considera não apenas aqueles que estão no mercado formal e informação, mas as donas de casas e outros que exercem o trabalho no seu sentido ontológico⁸.

⁸ O trabalho em seu sentido ontológico considera que o trabalho humano se diferencia do trabalho instintivo animal por ser consciente e proposital. Assim o trabalho constitui o ser humano e por meio dele a humanidade cria e recria o mundo em que vive, ao mesmo que transforma é transformado pelo natureza.

Assim o currículo em movimento da EJA tem como foco ampliar e facilitar as aprendizagens escolares com olhar no sujeito que aprende, o currículo defende a integração entre os componentes curriculares de forma integrada. Propõe a integração curricular a ser realizada por meio dos eixos integradores: cultura, trabalho e tecnologias.

A integração curricular, para Santomé (1998, p. 25), coloca que “o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas” e ainda:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana da instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e das experiências deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuírem, de modo mais eficaz e significativo, com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, das habilidades, das atitudes, dos valores, dos hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

O Currículo em Movimento busca promover o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas que identifiquem o cotidiano como espaço para promover e dialogar as aprendizagens. Nesse sentido, a proposta de integração curricular por meio dos eixos integradores cultura, trabalho e tecnologias, segundo o texto do currículo, toma por base a realidade social e econômica dos estudantes da EJA como sujeitos inseridos no mundo do trabalho.

Os sujeitos da EJA carregam consigo as características diversas de sua cultura que deve ser respeitada e potencializada assegurando plenas possibilidades a esses sujeitos, uma vez que vivem imersos em uma sociedade cada vez mais especializada e complexa, implicada com o uso e desenvolvimento de tecnologias em redes de comunicação.

4.2- O Currículo no Distrito Federal

Desde o início do século XXI vivencia-se na construção curricular descontinuidade e alterações. No caso da Secretaria de Educação do Distrito Federal isso não é diferente, tendo o DF, desde o ano 2000, cinco propostas curriculares (2000, 2002, 2008, 2010, 2014) sendo a última denominada como Experimental no ano de 2010 e somente o currículo de 2014 não se apresenta como proposta e nem como versão experimental.

No ano de 2011, iniciou-se outra reformulação curricular que foi concluída em 2014. As reformulações de 2008, 2010 e 2014 advieram das mudanças do poder executivo, ocorridas nos últimos anos no Distrito Federal, já que cada um dos três governos desse período procurou imprimir o próprio currículo à educação básica pública do Distrito Federal. Silva (2003) discute o currículo como espaço de disputas ideológicas e políticas e, se considerarmos o currículo como “documento de identidade” (SILVA, 2003) podemos compreendê-lo também como instrumento formativo (CORTES, 2014, p.29)

O histórico curricular dos últimos anos no Distrito Federal retrata a fala de Sacristán, quando diz:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; tecnosocial e está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Assim sendo, o currículo constitui-se em um momento histórico de participação (professor, gestor, governo) e reflete também questões políticas de uma dada sociedade, daí as influências dessas determinações não serem estranhas aos projetos curriculares. Entretanto, teóricos como Apple (2006) traz a discussão da relação da compreensão dos interesses dos governos nas propostas curriculares, buscando alertar que a educação tem um caráter político na relação entre poder e conhecimento, que muitas vezes pode ser identificada nos projetos de governo.

Segundo Sacristán:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc (SACRISTÁN, 2000, p.15).

O Currículo em Movimento da EJA (SEDF, 2014) se propõe a uma abordagem com foco no estudante trabalhador e as relações no mundo do trabalho. no entanto como explicitado anteriormente, o currículo por si só não garante práticas pedagógicas que realmente atendam o estudante trabalhador no contexto da diversidade atual dos sujeitos da EJA.

5 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A ciência se constitui como uma prática teórica do conhecimento, pensada por Platão como puro conhecimento contemplativo da realidade das coisas. Segundo Fourez (1995,p.250) a ciência descobriria as leis eternas que organizam o mundo no sentido de uma visão idealista da ciência. Entretanto, acreditar no modelo da ciência como verdade global eterna se contrapõe ao pensamento idealista e também histórico da ciência que considera a ciência e sua disciplina científica como uma construção histórica, condicionada por uma época e por projeções específicas.

Ainda citando Fourez (1995, p.253), a ciência representa uma estrutura de conhecimento que se desenvolveu em determinado contexto, o que ao longo da história humana permitiu o surgimento de modos precisos de conhecimento, condicionada, mas não determinada pelo contexto histórico, quando pensamos em processos químicos e físicos por exemplo.

O conhecimento científico e o conhecimento popular se constituem como saberes que se distinguem entre os meios e os fins, os valores e as técnicas.

Onde o conhecimento científica supõe tomadas de decisão que se utiliza de técnicas como ferramentas para alcançar determinados fins que possam refutar ou verificar proposições. A distinção entre conhecimento popular e científico deve ser

pensada a partir do entendimento das diferentes linguagens sendo a ciência uma delas.

Existe hoje um vínculo entre a linguagem do cotidiano e os conceitos científicos. É por isso que Ernst Much não fala em uma separação radical entre o trabalho do artesão e o do cientista (1925). Os artesãos, para comunicar o seu saber “economicamente” criam termos técnicos; criam para si mesmos uma representação do mundo que lhes interessa. Utilizam também noções que remetem seja à linguagem do cotidiano, seja a outras que foram elaboradas em conceitos mais precisos por outros (FOUREZ, 1995, p. 32).

É no limiar entre a linguagem do cotidiano e os conceitos científicos que se busca na pesquisa-ação, refletir a realidade encontrada e as ações individuais e coletivas. Compreendendo a escola como lugar de pesquisa. Trazendo o cotidiano para pensar processos, práticas e procedimentos de pesquisa e ação.

A pesquisa-ação surgiu como uma abordagem específica em Ciências Sociais há mais de cinquenta anos. Segundo René Barbier (2007, p.17), a pesquisa-ação foi desenvolvida “notadamente a partir dos Estados Unidos. Em 1996, no colóquio no *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)*”. Nesse colóquio, os pesquisadores chegaram à seguinte definição do que seria a pesquisa-ação:

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações (HUGON, SEIBEL, 1988, apud BARBIE, 2007, p. 17).

Para Franco (2005), parece unânime considerar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo, desenvolvida quando trabalhou junto ao governo norte-americano.

Lewin formulou uma teoria do campo psicológico, a partir da afirmação que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e

pelo ambiente psicológico em que se insere o espaço vital, onde se abriam novos caminhos para o estudo dos grupos humanos.

Contudo, a pesquisa-ação tem sido utilizada nas últimas décadas de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, o que instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

A pesquisa-ação pautada em Barbier (2007, p. 17) “expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”, que conduz a uma nova postura da relação do pesquisador na sociedade, pelo reconhecimento de uma competência em busca de técnicos do social e de mudança na sociedade.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência (BARBIER, 2007, p.18).

A implicação do pesquisador, muitas vezes questionada pelas pesquisas tradicionais, faz emergir a importância desse entendimento na pesquisa-ação, pois não há uma relação de distanciamento para melhor julgar com “neutralidade”.

Na pesquisa-ação, o pesquisador interfere a partir da sua inserção nas atividades realizadas, onde, em muitas situações, o sujeito coletivo toma o lugar do sujeito individual na resolução dos problemas postos, em busca de soluções coletivas.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (ibidem, p.7).

Dentre as formas de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação possui grandes possibilidades de aplicação, contribuindo em diversas áreas também. Ela vem sendo muito utilizada em projetos de pesquisa educacional e na área de arte educação. Segundo Franco (2005), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. O professor nesse processo pode refletir sobre sua práxis num processo de ação e avaliação para produção de conhecimento.

5.1 - Procedimento Metodológico

Utiliza-se a metodologia qualitativa de pesquisa – ação (BARBIER, 2007) considerando a participação do pesquisador como parte do processo investigado, a partir da escuta sensível desse no período de março – outubro de 2015 nos momentos de coordenação pedagógica, de forma presencial nas quintas feiras (coordenações de áreas de linguagens e seus códigos).

Para contrapor com diário de itinerância do pesquisador e buscar outros olhares do mesmo objeto realizou-se entrevistas com coordenadores de outras unidades escolares a fim de coletar as percepções de outros sujeitos. Elaborou-se, então, com esse objetivo um instrumento de entrevista semi - estruturadas que na impossibilidade de aplicação de forma presencial devido á greve dos professores que teve início em oficialmente em 19 de outubro e terminado no dia três de novembro, utilizou-se também para coletar os dados o aplicativo WhatsAap⁹ com questões semi-abertas para 10 coordenadores, que atuam na EJA na cidade de

⁹ WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular. Está disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone, e Nokia, esses telefones podem trocar mensagens entre si. O WhatsApp Messenger usa o mesmo plano de dados de internet usado para e-mails e navegação, não havendo custos para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio.

Ceilândia no turno noturno. Sendo um coordenador na modalidade de EJA integrado à educação profissional.

A pesquisa-ação fundamenta-se, na investigação, como estratégia que agrega várias técnicas da pesquisa social, técnicas com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, no caso o espaço escolar, de forma participativa e ativa em nível da captação da informação e que tem como finalidade servir de instrumento de mudança.

A mudança é um aspecto de grande importância na pesquisa-ação, e que, ao longo desta investigação, vai orientar a ação-reflexão-ação do pesquisador. Para Ardoino (1984 apud BARBIER, 2007, p. 106), “a pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos e de discursos, em função de um projeto-alvo” que exprime sempre um projeto de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, supostamente melhor do que a que preside à ordem estabelecida.

A mudança na pesquisa pode correr em diferentes níveis, que vão desde a mudança de atuação do pesquisador, a mudanças no ambiente pesquisado e outros.

O resumo abaixo é uma síntese do procedimento e do método da pesquisa-ação que teve como objetivo orientar a investigação em todas as suas fases.

No método de pesquisa-ação de BARBIER (2007), a partir do procedimento da pesquisa-ação do **objeto abordado**, processo realizado entre março a julho de 2015, ocorreu a identificação do problema, sendo este o momento onde a pesquisadora se apresenta na escola em busca de estabelecer uma “contratualização” (BARBIER, 2007, p. 118): pensar em um “contrato de ação” que se estabelece entre os professores e coordenador da escola. Apresentam-se as questões de pesquisa e a partir desse momento passa a se constituir os registros do diário e a escuta sensível.

A segunda fase da pesquisa-ação compreende - **objeto co- construído**. Estabelece-se um diagnóstico abrangendo a lógica interna dos comportamentos do sujeito em situação problemática. A elaboração apoia-se, principalmente, sobre a escuta sensível do vivido no espaço tempo coordenação nas quintas feiras. Nesta

fase de planejamento, em termos de ação, os objetos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso num eixo temporal e espacial. Ação-reflexão-avaliação do vivido e das escutas.

Identifica-se os sujeitos coordenadores e considera-se então a junção das palavras “professores/coordenadores”, para chamar atenção mais uma vez, para não existência da função de coordenador como função que compõe a gestão (diretor, vice-diretor, supervisores), conforme foi apresentado em capítulo anterior sobre o regimento das escolas públicas do DF.

Os professores/coordenadores são todos do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Todos os professores possuem graduação e especialização, tendo um com mestrado, mas não na área específica de coordenação, apenas dois com formação no curso de diversidade com uma proposta de intervenção na EJA.

A idade dos entrevistados varia entre 29-45 anos, a formação compreende diferentes áreas de conhecimento. Todos os entrevistados estão na escola devido à carga horária ser de 20 horas no turno noturno, ou de 40 horas, sendo 20h no matutino e 20h no noturno. Os professores/ coordenadores dizem gostar de trabalhar com EJA e gostar da escola onde atuam.

A terceira fase do método da pesquisa-ação corresponde ao procedimento do objeto efetuado, que abrange o período de março a outubro de 2015 a partir das técnicas de pesquisa-ação:

A observação participante - Observação participante predominantemente existencial (OPE). O observador é aceito pelo grupo, declara-se abertamente, desde o início, como observador para efetivar a contratualização. Momento de escuta e troca simbólica entre pesquisador e o grupo.

Diário de itinerância - divide-se em três fases: **Diário rascunho** – registra tudo o que lhe parece importante, informações do cotidiano, trata-se das partes mais íntimas do pesquisador. **Diário elaborado** – É constituído, a partir do diário rascunho, um texto que o pesquisador escreve para si e para o outro. **Diário comentado** – a partir do diário elaborado, o pesquisador escreve para o grupo que

está diante dele. O diário comentado deve se tornar um instrumento de democratização do grupo ou de um subgrupo.

5.2 – Diário itinerante do pesquisador

Percebe-se que o tema coordenação não é um tema de discussão nas escolas e quando se pergunta sobre o espaço tempo coordenação, a primeira reação dos professores é falar sobre a atuação do coordenador. Eu diria que a questão do coordenador ainda é um problema não bem resolvido, chegando a ter professor cedido de outra unidade escolar para atuar como coordenador, quando não houve candidato à função na própria escola. Fato que vejo como inapropriado uma vez que o coordenador não vivenciou a construção pedagógica da escola.

Tive muita dificuldade de abordar o tema coordenação, me parece que existe um pacto de silêncio sobre o assunto e mesmo atuando como professora só tive conhecimento de processos que envolvem a atuação da coordenação por meio deste curso.

Outro fator que chama a atenção é a quantidade de coordenadores desviados de função de coordenador, uma vez que ele passa a ser utilizado para executar outras tarefas na escola. Já que a cada gestão de governo se reduz as funções de professores para auxiliar na parte administrativa que vai desde o atendimento aos pais, auxílio ao corredor, rodar material e etc, isso que faz com que os gestores fiquem sobrecarregados e automaticamente repassem outras funções aos coordenadores.

Nesse sentido, penso que deveria ter o cargo coordenador sendo proibido o desvio dessa função, considerando que a qualidade da educação passa pela formação e ação dentro da escola e o coordenador deixa de exercer seu papel fundante.

A escolha do coordenador deveria ser repensada e deveria estar ligada juntamente com a escolha do diretor, não faz sentido escolher todo ano o coordenador, entendendo que o gestor é o mesmo, mesmo que seja a mesma

pessoa. A chapa formada para eleição deveria ter a pessoa do coordenador como parte integrante da gestão.

Esse trabalho teve seu processo conturbado, previsto no processo de pesquisa-ação uma vez que a realidade demandada se modifica, não ocorreu como previsto, pois pretendia-se entrevistar professores, além da escuta sensível no espaço tempo coordenação. Assim, após perceber que os professores não se sentem à vontade para falar deste assunto, as perguntas foram substituídas por um número menor, realizada apenas com coordenadores, das dez entrevistas apenas seis foram realizadas. Respeitou-se a não participação de três coordenadores que preferiram não responder.

Nas observações percebe-se que vários fatores são levantados como insatisfação com a coordenação, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que cada escola utiliza o tempo espaço coordenação de diferentes formas o que pode causar uma confusão de entendimento desse espaço que poderia ser melhor qualificado, refere-se ao turno noturno observado e em conversas com coordenadores.

A função de coordenador é uma função delicada, pois os professores passam a ver o coordenador como representante da direção e não representante deles. Ainda tem muito a se observar e investigar, mas no âmbito da educação onde pesquiso sobre práxis pedagógica, nunca imaginei que a palavra coordenador pedagógico fosse um tema tão difícil de pesquisar, principalmente quando se está atuando em uma das escolas pesquisadas. Entendo que deve haver futuras pesquisas com maior tempo e maior escuta dos coordenadores e professores das escolas.

5.3.- Análise e resultados

O quadro abaixo apresenta as perguntas e respostas para melhor visualização e compreensão, além de observações que foram feitas pelos entrevistados no ato da resposta.

Quadro 1 - Entrevista

1	Há quanto tempo exerce a função do coordenador pedagógico? a) 1-2 anos b) 2-3 anos c) 3-4 anos d) Mais de 5 anos e) Não responderam	Respostas a) 3 b) 1 c) 2 d) 1 e) 3
----------	--	--

Quadro 2 - Entrevista

2	Como coordenador acredita que os projetos desenvolvidos na escola podem estabelecer a relação do trabalhador-estudante, com a comunidade. a) Sim b) não c) Não responderam	Respostas a) 5 b) 2 c) 3
----------	---	--

Entre os que responderam o tempo de atuação como coordenador percebe-se que há uma rotatividade e com relação ao entrevistado que respondeu ter mais de 5 anos é o que tem maior titulação e qualificação profissional.

Quando cruzamos os dados da entrevista escrita e conversa com os coordenadores, há indícios que a formação e o tempo de atuação podem estar relacionados, mas precisaria de uma pesquisa mais aprofundada para tal análise.

Com relação aos projetos desenvolvidos nas escolas, percebe-se que entre os que responderam, a maioria acredita que os projetos desenvolvidos na escola podem estabelecer a relação do trabalhador-estudante com a comunidade.

Os projetos na Educação de Jovens e Adultos tem sido um instrumento muito utilizado por todas as escolas. O calendário da Educação de Jovens e Adultos prevê a semana da EJA onde, geralmente, são desenvolvidos os projetos ou apresentados à comunidade.

Quadro 3 - Entrevista

3	<p>Conhece as diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos 2014/2017?</p> <p>a) Sim b) Não c) Não responderam</p>	<p>Respostas</p> <p>a) 7 b) 0 c) 3 f)</p>
---	--	--

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos são consideradas um avanço como resultado de um longo processo de discussão iniciado no ano de 2011 que perpassou 2012, 2013 e 2014. No entanto, as escolas no início de 2015 ainda estavam tomando conhecimento do documento. Somente a partir do segundo semestre de 2015 as diretrizes passaram a ser cobradas pela diretoria de educação de jovens e adultos das escolas que ofertam EJA. As diretrizes avançam no sentido de possibilidades de oferta como: EJA integrada à educação profissional, EJA a distância, híbrida e no formato semestral presencial, formato ofertado pelas escolas de Ceilândia.

Todos os entrevistados disseram conhecer as diretrizes, essa resposta se apresenta como satisfatória, quando no XXIV no Encontro Distrital da EJA-IT no dia 03 de outubro do corrente ano, os representantes da SEEDF da diretoria de EJA afirmaram realizar reuniões com todos os coordenadores intermediários (atuam nas coordenações regionais de cada cidade) responsáveis por repassarem as orientações aos coordenadores das escolas.

As perguntas com relação ao art.120 do regimento das escolas públicas do distrito federal estarão ligadas diretamente aos objetivos deste trabalho, pois abordam as funções de coordenador pedagógico, corroborando com a importância da existência do coordenador. Nesse contexto, é fundamental que o coordenador conheça os documentos que lhe asseguram a atuação e quais atividades são de sua exclusiva competência.

Cabe ressaltar que a portaria de Nº 15 DE 11 DE FEVEREIRO DE 2015. Aprovou o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Assim, só a partir de março as escolas passaram divulgar

o documento. O art.20 do mesmo regimento traz as atribuições do coordenador pedagógico, além da modalidade de EJA onde o Some é indicado como solicitação de matrícula, sendo este um instrumento desenvolvido no curso de especialização em diversidade ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A solicitação de matrícula (SOME) entende que as informações prestadas nas escolas para jovens e adultos trabalhadores devem ser diferentes das exigidas para crianças. A mudança de instrumento de matrícula busca identificar e traçar um melhor perfil dos sujeitos da EJA, não apenas na relação idade escolaridade, mas também identificando a ocupação, renda familiar e também perguntando se o estudante, quando vai à escola, tem com quem deixar seus filhos?

Quadro 4 - Entrevista

4	Conhece o Art.120 do regimento das escolas publicas do DF em vigor ? a) Sim b) Não c) Não responderam	Respostas a) 5 b) 2 c) 3
---	--	--

Quadro 5 - Entrevista

5	Conhece a documento Some - Solicitação de matrícula escolar? a)Sim b) Não c)Não responderam	Respostas a) 3 b) 3 c) 4
---	--	--

A quarta questão respondida pelos coordenadores sobre o art. 120 é uma forma de promover a reflexão sobre a atuação do coordenador de acordo com os documentos que respaldam a função do coordenador, documento esse que deveria ser dado conhecimento na coordenação para conhecimento dos professores e estudantes.

Destaco o entrevistado de número 6 que respondeu além da pergunta inicial.

“Em relação ao art.120 que se refere às atribuições do coordenador entendo que fazemos um básico e que alguns incisos não estão sendo atendidos principalmente porque o plano de ação não evoluiu na mesma proporção que se evoluiu o processo de investimento na unidade escolar. Falta ter um respaldo de demandas que tem que vir do docente para que se alcance cada meta”(entrevista coordenador número 6)

Essa resposta chama atenção no sentido do coordenador conhecer as suas atribuições e interligar a sua atuação com o investimento na unidade escolar e também alerta para o cumprimento de metas por parte dos professores para realizar uma melhor avaliação da atuação do coordenador.

Quando o coordenador exerce o seu papel ele deveria ter um plano de metas para refletir com os professores sobre o que foi realizado ou não. Esse fator é um problema que os gestores ainda não descobriram como realizar uma vez que criar metas dentro das escolas nos projetos pedagógicos não é um objetivo dos projetos e os professores não possuem o hábito de realizar avaliação do seu próprio processo. São questões que precisam de estudos, considerando que existem investigações na área e que essa pesquisa não tem como foco essa relação.

A questão cinco contempla o mesmo documento da questão anterior, o regimento das escolas públicas. Destaco novamente a questão respondida por um coordenador que destaca para formação continuada de forma indireta.

Quem fez o curso de especialização em educação da diversidade de EJA tem que saber (coordenador número 6).

A resposta faz referência a um curso de especialização de diversidade que trata a educação de jovens e adultos, o que remete a questão da formação continuada como forma de atualizar os documentos, no total de três respostas dizem não conhecer o documento e se cruzar os dados da entrevista, verifica-se que os coordenadores que participaram do curso de especialização em diversidade conhecem os documentos e legislação atual.

A questão seis não teve como objetivo avaliar o coordenador, mas o espaço de coordenação que acontece na quinta feira, espaço que a pesquisadora também se utilizou para construir o diário e a observação da coordenação.

Quadro 6 - Entrevista

6	Em uma escala de 1 a 10 sobre a coordenação pedagógica. Que escala daria como coordenador segundo o Art. 119 do regimento das escolas públicas. A nota não é para o coordenador mais para os espaços de coordenação observando a coordenação (áreas) Quinta feira. a) 1-2 b) 3-4 c) 5-6 d) 7-8 e) 9-10 f) não responderam	<p style="text-align: center;">Respostas</p> <p>a)0 b)1 c)4 d)2 e)0 f)3</p>
---	---	--

A partir das respostas dadas pelos coordenadores, verifica-se que é preciso melhorar a utilização desse espaço tempo coordenação.

“Acho que algumas metas ainda necessitam ser alcançadas dentre elas o acompanhamento do processo didático-pedagógico mais de perto. Acho que produzimos reflexões, orientações e uma formação básica continuada, mas seria necessário que essa formação estivesse focada em um plano de metas que as circunstâncias no último ano não foram alcançadas” (coordenador de número 6).

Nesse item, verifica-se que as questões anteriores estão interligadas como norteadora dessa questão na relação formação pedagógica no espaço de coordenação.

O coordenador não tem como medir de fato se as metas foram alcançadas, uma vez que não se estabelece como metas as ações que ocorrem no espaço coordenação. Essa questão parte das observações e proposições que indicam que quando o coordenador consegue promover a reflexão no espaço de coordenação ele não tem como avaliar como cada professor se utiliza dessa formação de forma efetiva. Pois na SEEDF, cada professor tem liberdade de condução do trabalho pedagógico em sala de acordo com práxis e procedimentos próprios.

A questão da formação continuada vai divergir ao longo das perguntas nesse trabalho, pois nas perguntas anteriores mesmo que de forma indireta sempre aparece nas respostas a questão da formação como forma de manter o coordenador atualizado.

Quadro 7 - Entrevista

7		Respostas
	Considera que cursos de formação à área específica de currículo é importante na mediação da práxis pedagógica ?	a) 5
	a) Sim	b) 2
	b) Não	c) 3
	c) Não responderam	

Assim destacando também uma fala;

“ Tenho a plena convicção que a formação ajuda e dá um plus nos processos, mas ele isoladamente sem a experiência em gestão de pessoas e processos se tornaria inócuo”(coordenador número 6).

Um fator que aparece é a relação entre a formação e a experiência em gestão de pessoas, talvez esse seja um diferencial nos tempos atuais, onde as escolas privadas investem nos coordenadores das instituições na área de gestão de pessoas. Esse item não foi pensado nesta pesquisa, mas, com certeza, também é um item polêmico que envolve rendimento e metas. Entretanto, percebe-se que a relação entre currículo e práxis pedagógica é vista como caminho para formação do coordenador como necessária.

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. [...] A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas”. [...]

Em Marx, o conceito da práxis torna-se o conceito central de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo. Marx desenvolveu seu conceito de maneira mais completa nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* e o expressou de

maneira mais vigorosa nas *Teses sobre Feuerbach*, embora já o tivesse antecipado em seus escritos anteriores (PETROVIC, Gajo. 2001 In: Tom Bottomore, 1983, p.292).

O procedimento de **teorização, a validação e a publicação dos resultados** na pesquisa-ação, indica que a teoria decorre da avaliação permanente da ação. A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão acontecem antes da ação e depois da ação. A discussão é uma característica do pesquisador coletivo. Toda ação leva em consideração o grupo.

O resultado da pesquisa leva a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos e individuais, conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial. Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido.

Como resultado, constatou-se que o coordenador considera a formação continuada essencial para o bom desempenho do seu papel, principalmente com relação ao acompanhamento das atividades didático-pedagógicas. Entretanto, percebe-se também o desvio de função do coordenador como um problema, uma vez que o papel do coordenador tem sido pouco valorizado, persistindo a prática de atribuições além da função pedagógica.

Contudo, os coordenadores percebem a coordenação no noturno como espaço – tempo do coletivo de professores para estudar o currículo e desenvolver reflexões e ações que materializam o Currículo em Movimento da EJA nos projetos desenvolvidos na escola.

Espera-se que essas considerações possam avançar para uma investigação que verifique de forma mais abrangente, a atuação dos coordenadores de 20 horas que atuam na EJA no DF.

A pesquisadora identifica no processo individual a dificuldade encontrada no processo de escuta dos professores nas quintas feiras, uma vez que os professores identificam o coordenador como membro da direção e não como um professor que assume a função de coordenador pelo coletivo de professores. Isso faz com que os coordenadores, por sua vez, se distanciem dos professores e das práxis pedagógicas aproximando-se mais de práticas administrativas no interior da escola

ou transformando as coordenações em um lugar de fala apenas da gestão e não dos professores.

Percebeu-se ao longo dos meses de abril a novembro que no espaço de coordenação as falas dos professores diminuíram, sem críticas, sem sugestão, sem propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação visa a uma mudança, no entanto, não acredito que essa pesquisa possa interferir como uma mudança imediata, mas seja o início de futuras reflexões a todos os entrevistados. Serve nesse momento, como um chamado para pensar a importância do papel do coordenador que atua no turno noturno, carga de 20 horas semanais, como mediador do currículo por meio dos projetos desenvolvidos na escola e o Currículo Em Movimento da EJA.

A pesquisa – ação só acaba quando o problema é totalmente resolvido, essa questão ainda tem muito a ser estudada, uma vez que também foi um item de pauta da greve dos professores, quando houve ameaça de mudança na jornada de trabalho com a retirada da jornada ampliada, o que significa retirar ou reduzir a carga horária dos professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica.

Acredito que esse trabalho possa ser ampliado para compreensão de toda a rede de ensino do Distrito Federal, que de forma positiva, poderia qualificar o trabalho do coordenador e garantir, não apenas a efetivação do currículo nos projetos pedagógicos, mas a qualidade da educação ofertada.

Esse trabalho apresenta como sugestão, após identificar a importância do papel do coordenador, alterar o decreto que regulamenta o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, retirar a função de coordenador do art.118 e acrescentar a função de coordenador à equipe gestora. Isso implica no reconhecimento da função com direito a gratificação

específica, assim como permitirá ao coordenador compor a chapa para disputa do processo de gestão democrática das escolas.

Considero, neste trabalho, a importância do coordenador como fundamental e principal na organização escolar, propondo apenas duas mudanças:

A primeira, já destacada sugere a inserção da função de coordenador à gestão (diretor, vice-diretor e supervisores);

A segunda, criação de uma gratificação específica, ou um concurso específico para função de coordenador. Além de propor a garantia de participação dos coordenadores em cursos sobre currículo e coordenação pedagógica enquanto desenvolvimento de práxis em sua escola. Cabe a SEDF organizar momentos de socialização das experiências dos coordenadores pedagógicos, assim como fiscalizar a atuação dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIM, M. L. P.; BRUZZI, R. C. V. O percurso da pesquisa-ação. In: TELES, L.; CASTIONI, R.; HILÁRIO, R. **PROEJA-Transarte**: Construindo novos sentidos para a educação. Brasília: Verbena, 2012. Cap. 4, p. 78-93.

_____. **Recuperando e atualizando a história de alfabetização do Distrito Federal**, 06 Dezembro 1997. Disponível em:<
http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/doc.final_v_encontro_df.PDF>
 Acesso em: 14 novembro 2014.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: ArtMed, 2006.

ARANHA, A. V. S. **Abordagem por competência como paradigma e política de currículo**. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais - UFMG, 2000.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União** Seção 1, Brasília, 31 jan. 2012. p. 20.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais par a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun 2000, seção 1. p.15.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** /Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC: Goiânia:FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Marco de Ação de Belém. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC. 2010. p. VI Conferência.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun 2010, seção 1. p.66.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Presidência da república. Secretaria de comunicação social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília : Secom, 2014. 153 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, **Diário Oficial da União** - Página 1. Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014.

CODEPLAN. PDAD 2013 - pesquisa distrital por amostra de domicílios - Ceilândia – 2013. Disponível em:
<[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/Ceil%C3%A2ndia PDAD%202013.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/Ceil%C3%A2ndia%20PDAD%202013.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

CÔRTEZ, S. A. Considerações sobre a organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais. In **VI Encontro Brasiliense de Educação Matemática**, em Brasília, 2014 disponível em <: http://www.viebrem.sbemdf.com/wp-content/uploads/2014/09/consideracoessobreaorganizacao_cc80530087120.pdf> acesso em 10 ago 2015.

DIEESE. Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal, 2011. Disponível em: < <https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2010/produto6.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2014.

DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal, promulgada em 8 de junho de 1993. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 9 jun 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica** – Educação de Jovens e Adultos (Versão Experimental). Brasília: SEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL, CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Resolução Nº 1, de 18 de outubro de 2012. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 18 out 2012. p. 8-16.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 27 fev 2015. p. 6-24.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Educação Básica** – Educação de Jovens e Adultos (Versão Experimental). Brasília: SEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação de Jovens e Adultos, 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/7-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 1 abril 2014.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos, 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 1 abril 2014.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientação pedagógica**: Projeto político pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília: SEDF, 2014. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orientacoes_pedagogicas.pdf> > acesso em 12 nov 2015.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos**. Brasília: SEDF, 2014.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. **A educação de adultos e jovens e adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 40, 2011.

FERRARO, R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil :configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. v.29, n. 2, p. 179-200, jul/dez 2004.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: EduNESP, 1995. 319p.

FRANCO, A. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GTPA-FÓRUM EJA/DF. Documento de Construção Coletiva do XXI Encontro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do DF. Brasília. 2012. Disponível em < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/doc.xxiejat.pdf>> acesso em 04 de agosto de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem Populacional**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. Acesso em: 05 maio 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=31&Itemid=359>. Acesso em: 22 maio 2015.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar. Curitiba: Ed. da UFPR, N.17, p.39-52, 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PETROVIC, Gajo. 2001. Práxis. In: Tom Bottomore (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. (Trad. Waltensir Dutra) Rio de Janeiro: Zahar, pp.292-6, 1983.

REIS, H. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

RIVERO, J.; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

RODRIGUES, D. Reflexões sobre o PROEJA Transarte na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C. D., et al. **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 283 -304.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.