


ATUAÇÃO FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A JUSTIÇA SOCIAL NA EJA

TRAINING ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR FOR SOCIAL JUSTICE IN EJA

Camila Castro Diniz¹ - UFMA 

Lélia Cristina Silveira de Moraes¹ - UFMA 

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir a atuação formativa do coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas localizadas em áreas periféricas no Estado do Maranhão, evidenciando seus desafios em prol de uma educação pública de qualidade e comprometida com a justiça social. Como aporte teórico, recorremos a autores como: Gondim e Moraes (2014); Freire (2021); Franco (2012; 2001), entre outros. Metodologicamente, utilizamos os depoimentos de duas coordenadoras pedagógicas do município de Santa Inês, que atuavam em escolas periféricas no Maranhão. Os dados mostraram que a coordenação pedagógica enfrenta desafios como excesso de atribuições, solidão e dificuldades de alinhamento entre professores. Evidenciamos a necessidade de fortalecer sua função central na formação docente a fim de valorizar as trajetórias dos educandos e ampliar seus direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica; Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Justiça social.

ABSTRACT

This article discusses the training role of pedagogical coordinators of Youth and Adult Education (EJA) in public schools located in peripheral areas of the state of Maranhão, highlighting the challenges they face in promoting quality public education committed to social justice. As a theoretical framework, we draw on authors such as Gondim e Moraes (2014); Freire (2021); Franco (2012; 2001), among others. Methodologically, we use the testimonies of two pedagogical coordinators from the municipality of Santa Inês, who worked in peripheral schools in Maranhão. The data show that pedagogical coordination faces challenges such as excessive responsibilities, loneliness, and difficulties in teacher alignment. We highlight the need to strengthen its central role in teacher training to value students' trajectories and expand their rights.

KEYWORDS: Pedagogical coordination; Teacher training; Youth and adult education; Social justice.

¹ Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Professora da Rede Municipal de Educação, Rosário-MA. E-MAIL: camilacastrodiniz018@gmail.com

²Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação. E-MAIL: lelia.silveira@ufma.br

INTRODUÇÃO

Em se tratando da educação brasileira, os altos índices de analfabetismo e distorção idade/série, por muitos anos, têm revelado que a preocupação a respeito da educação de jovens e adultos é uma temática séria e relevante, havendo certa urgência dos órgãos públicos e da sociedade, de modo geral, em discutir e investir mais na educação deste público que, por algum motivo, muitas vezes, de ordem econômica, não iniciaram ou interromperam os seus estudos.

Conforme revelam Gondim e Moraes (2014, p. 13), ao destacarem que:

[...] o grande contingente de jovens em precárias condições socioeconômicas e em situação de vulnerabilidade social, principalmente, nos países latinos, americanos e no Caribe, tem provocado muita tensão na juventude e agravado diretamente os processos de integração social, além de, em muitos casos, fomentar o aumento da violência e da criminalidade.

Tal problemática, ainda conforme os autores, tem-se tornado uma preocupação de órgãos internacionais, tais como: a ONU (Organização das Nações Unidas); a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e tem afetado a visão sobre as juventudes e seus processos de participação na sociedade. Desse modo, nas últimas décadas, a própria literatura e as políticas públicas têm focado o jovem em situação de vulnerabilidade como um sujeito também de direito.

Compreendemos que, nesse cenário de atuação, o coordenador pedagógico da EJA pode assumir um papel central na promoção de uma educação voltada para os direitos humanos e para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Dessa forma, a análise deste estudo orienta-se pela seguinte questão-problema: como o coordenador pedagógico da EJA pode atuar na formação de professores, de modo a garantir uma educação pública de qualidade, comprometida com a justiça social?

Assim, objetivamos, neste artigo, discutir a atuação formativa do coordenador pedagógico da EJA em escolas públicas localizadas em áreas periféricas no Estado do Maranhão, evidenciando seus desafios em prol de uma educação pública de qualidade e comprometida com a justiça social. Para tanto, o presente artigo está organizado em cinco partes: na primeira, apresentamos a temática de pesquisa e sua delimitação, evidenciando o problema, os objetivos e a relevância do estudo. Na segunda parte, expomos os aspectos metodológicos adotados. Na terceira, procedemos à contextualização sobre o coordenador pedagógico da EJA e os desafios relacionados à justiça social na formação de professores dessa modalidade. Na quarta, analisamos os dados, buscando compreender as potencialidades que atravessam a ação formativa do coordenador pedagógico em prol da justiça social junto ao público da EJA. Por fim, na quinta parte, expomos as considerações finais deste estudo.

METODOLOGIA

Sabendo-se que a tentativa de compreender qualquer fenômeno exige diálogo e aproximação com a realidade, dada a complexidade e a dinamicidade dialética do objeto de estudo (Piana, 2009), esta investigação, de natureza qualitativa, além de um embasamento teórico, inclui uma pesquisa de campo. Para tanto, foram analisadas as contribuições de autores como

Gondim e Moraes (2014), Freire (2021) e Franco (2001; 2012), entre outros, cujas produções possibilitaram uma leitura crítica acerca dos sentidos atribuídos à atuação formativa de coordenadores pedagógicos da EJA, com foco na justiça social no contexto educacional brasileiro.

Para a análise dos resultados, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada (Minayo, 2010) e a observação não participante (Richardson, 1999), realizadas a partir dos depoimentos de duas coordenadoras pedagógicas do município de Santa Inês, atuantes em escolas situadas em áreas periféricas do Estado do Maranhão que, para fins de preservação do anonimato, serão identificadas como CP1 e CP2.

Quanto ao perfil profissional das coordenadoras pedagógicas participantes, vale mencionar que no período em que se realizou esta investigação, a coordenadora pedagógica CP1 era formada em Letras e a coordenadora pedagógica CP2 possuía Licenciatura em Geografia e Pedagogia. E, ambas possuem especialização na área, obtida por meio do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica².

No que se refere à trajetória profissional, a CP1 possuía quatro anos de exercício na função, atuando como coordenadora pedagógica itinerante na Unidade Regional de Educação (URE) de Santa Inês, acompanhando simultaneamente três escolas com modelos distintos de ensino: uma de ensino médio regular, outra voltada para a EJA prisional e uma terceira organizada como centro de educação integral de ensino médio. Já a coordenadora pedagógica CP2 atuava exclusivamente em uma escola de EJA, na unidade pesquisada, há cerca de um ano, contando, entretanto, com aproximadamente cinco anos de experiência nessa função.

Isto posto, para a análise dos resultados desta investigação, recorreremos ao método de análise do Materialismo Histórico-Dialético, compreendido como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (Pires, 1997).

O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EJA E OS DESAFIOS DA JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na percepção de Franco (2012), apesar do desejo dos educadores de formar um cidadão crítico, criativo, solidário e agente de transformação - trazendo à tona o protagonismo juvenil -, muitos desses parâmetros ainda representam um desafio para boa parte dos espaços educacionais. Isso porque, em grande medida, não se consegue ir além dos discursos, de modo que, muitos membros da equipe diretiva, dentre eles, os coordenadores pedagógicos, encontram dificuldade em propor e desenvolver ações concretas que sustentem esse processo formativo. Para o autor, “[...] isso se deve, em boa parte, à falta de experiência democrática que, ao longo do tempo, impregnou a estrutura educacional em nosso país e ainda hoje se faz presente em muitas instituições de ensino” (Franco, 2012, p. 62).

No que diz respeito à educação da juventude brasileira, constatamos que, ao longo da história, houve maior preocupação em incluir jovens pobres no processo de escolarização e de qualificação para o mundo do trabalho, contexto em que o fracasso escolar recaía sobre professores, alunos e suas famílias. A abertura das escolas às camadas mais populares da

² Este Curso, idealizado pelo Programa Nacional Escola de Gestores e ofertado pela UFMA, em 10 polos, no estado do Maranhão representou os esforços de se fortalecer políticas direcionadas à formação continuada de agentes que atuavam na gestão escolar no Estado do Maranhão e desenvolveu-se nos municípios de: São Luís (polos 1 e 2), Rosário, Pinheiro, Itapecuru- Mirim, Santa Inês, Bacabal, Codó, Presidente Dutra e São João dos Patos.

sociedade brasileira não representou, necessariamente, melhores condições de qualidade e permanência desse segmento na escola pública.

Portanto, não basta que a educação escolar dê apenas acesso ao conhecimento aos alunos, pois essa dimensão deve vir acompanhada de outros princípios fundamentais à vida em sociedade para uma participação mais autêntica e cidadã dos jovens (Franco, 2012). Nesse aspecto, Paulo Freire (2021) convida-nos a refletir que, para se discutir uma formação mais humana e dialógica no espaço escolar, é fundamental um resgate sobre as nossas relações com os alunos e a nossa permanente disposição em favor da justiça, da liberdade e do direito de ser, pois a nossa entrega em defesa dos mais fracos, acrescenta o autor, é um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo.

Sob essa lógica, tratar sobre a formação de professores na EJA e sobre a atuação formativa do coordenador pedagógico é também reconhecer as visões preconceituosas que ainda não foram superadas sobre as juventudes populares, reestabelecendo constantemente o nosso compromisso como educadores de olhar este público sob os princípios da justiça, da solidariedade e do comprometimento social compreendendo a EJA, assim como as outras modalidades da educação brasileira, como um ato político, histórico e cultural (Freitas, 2022).

Contudo, é importante pontuar que por muito tempo a atuação formativa do coordenador pedagógico esteve associada a uma visão restritiva – burocrática e mecânica – o que acabou enraizando-se nas escolas. Para os autores Moraes e Diniz (2018), historicamente, as formas de acesso e provimento dessa função no Brasil acabou por promover indefinições quanto à identidade desses profissionais, gerando conflitos e disputas no interior das escolas, já que antes estes desempenhavam as atividades que realizam o inspetor e o supervisor escolar.

Para além do controle e da hierarquização do poder que revestiam esses cargos, nos últimos anos, os profissionais da educação somos chamados a nos reinventar diante das transformações que ocorrem na sociedade. Assim, em meados da década de 1980, numa perspectiva de gestão mais democrática e participativa nas escolas, a função do coordenador pedagógico precisou ser reformulada, passando a envolver, atualmente, a articulação dos processos educativos, a formação de professores e a transformação das práticas escolares (Placco; Souza, 2012).

A respeito dos projetos formativos, a serem desenvolvidos no contexto escolar percebemos que as diversas atribuições exercidas pelo coordenador pedagógico têm impedido que estes sujeitos realizem projetos de educação continuada junto aos professores nas escolas. Sobre isso, Christov (2012, p. 124) pontua:

Metáforas como bombeiros, polvos, Bombril associados ao coordenador pedagógico sugerem seu papel de apagador de incêndios ou de animal de muitos braços, ou ainda, agente de “mil e uma utilidades”. Toda a emergência e o imediatismo que marcam o cotidiano dos coordenadores impedem que estes percebam a si mesmos como formadores dos professores, atribuição relegada a terceiro ou quarto plano em muitas escolas.

Nesse ponto, uma formação de professores voltada para a justiça social faz-se ainda mais urgente. Segundo destaca Zeichner (2008), que dedicou esforços enquanto educador para formar professores capazes de contribuir para um mundo mais justo e igualitário, existem três tendências principais nas reformas da formação de professores: a agenda de profissionalização, a agenda de desregulamentação e a agenda de justiça social. Essa última, segundo o autor, não é um fenômeno novo. Na realidade, a formação de professores para a justiça social, que tem como meta colocar

no centro de atenção o recrutamento de uma força de trabalho para o ensino mais diversificado e a capacitação de todos os professores para ensinar todos os alunos, tem assumido vários rótulos, tais como formação antirracista, crítica ou multicultural.

Porém, essa formação deve ir além de uma simples “celebração da diversidade”, buscando formar professores determinados e “[...] capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula, a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo” (Zeichner, 2008, p. 17). É nesse sentido que se deseja também contribuir para a diminuição das desigualdades existentes entre crianças das classes trabalhadoras, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo, reconhecendo não apenas “[...] as dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com suas outras dimensões, como as contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida de seus alunos” (Zeichner, 2008, p. 17).

Para tanto, cientes de que “professores bons” não devem ser bons apenas para os filhos dos outros e de que qualquer pessoa deveria ter acesso a condições básicas para viver uma vida digna, é necessário ir além do discurso, promovendo alianças entre professores, administradores das escolas públicas e pais, em comunidades locais que estejam, de fato, trabalhando pela mudança social, fomentando a justiça social tanto dentro das escolas quanto na sociedade como um todo (Zeichner, 2008).

Franco (2012), concordando com isso, ressalta que diante da falta de experiência democrática da estrutura educacional do nosso país, é preciso propor e desenvolver ações concretas, que respaldem o desejo dos educadores de formar um cidadão crítico, criativo, solidário, que atue de maneira autônoma e seja um agente de transformação no meio social.

Nesse sentido, resgatamos a função de importância do coordenador pedagógico no espaço da escola, associando o seu trabalho ao caráter pedagógico e, portanto, ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Resgatar essa função é fortalecer a função formativa do coordenador pedagógico como um elo fundamental entre a escola e ação dos professores e entre a escola e as expectativas dos alunos, especialmente dos estudantes da EJA, para que todos atuem de maneira mais significativa e democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do exposto, colocamos em tela o depoimento das duas coordenadoras pedagógicas participantes desta investigação. Para tanto, trazemos inicialmente como foi o ingresso das coordenadoras junto ao público da EJA.

Em entrevista, sobre isso, a coordenadora pedagógica CP1 pontuou o seguinte:

[...] Em um tempo me convidaram para eu ser informalmente coordenadora pedagógica e eu gostei. E aí eu comecei a estudar de forma como eu posso te dizer autodidata, comecei a estudar, a comprar vários livros sobre gestão e depois, eu fiz uma Pós em Gestão Educacional e depois, foi a oportunidade de fazer o Curso de Coordenação pedagógica e eu fui me identificando cada vez mais com a função de coordenação pedagógica [...] (Coordenadora pedagógica CP 1, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

Já a coordenadora pedagógica CP2 ressaltou que o seu ingresso nessa função deveu-se à sua paixão pela educação e por seu interesse em fazer a diferença, pois como professora, já sentia essa necessidade de comunicação, estímulo e articulação maior da gestão com os professores. Assim, destacou:

[...] Eu apenas aceitei e depois eu fui achando que eu poderia contribuir porque eu tenho uma, como é que eu posso dizer, eu tenho uma característica que é a curiosidade e eu leio muito [...]. Então, essa dinâmica de propor uma coisa nova, uma metodologia nova, um acompanhamento novo, isso me fascina. Aí eu fui, fui estudando e hoje eu também me realizo profissionalmente nessa função, porque eu escolhi ser, amo ser professora que é a minha primeira paixão e aí depois, eu fui para a coordenação pedagógica e também me apaixonei (Coordenadora pedagógica CP2, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

Placco e Souza (2012), com base em Dubar, ao discutir a constituição identitária dos coordenadores pedagógicos reforçam que essa identidade, além de envolver processos sociais pautados nas relações com o meio físico também tem relação com o meio que atribui características a este profissional e processos biográficos, como esses mencionados pelas entrevistadas. Logo, notamos que a identificação com a função de coordenadora pedagógica das entrevistadas acaba relacionando-se com a sua própria história, memórias, experiências, concepções e afetos como pessoa e profissional da área da educação.

A respeito da função que deve desempenhar o coordenador pedagógico na escola, as entrevistadas reconheceram que a sua principal atribuição deve ser cuidar da formação continuada dos professores. No caso específico da coordenadora pedagógica CP1, que realiza este trabalho como itinerante em mais de uma escola, incluindo uma que possui a EJA prisional, a sua preocupação com a formação continuada ficou evidente. Não à toa, ela pontuou que junto, a URE aplicava várias ferramentas de acompanhamento nas escolas, buscando dentre várias metas, a melhoria na gestão escolar.

Nesse sentido, a depender da necessidade de cada escola, esta coordenadora realizava formações com os professores ou com os coordenadores pedagógicos, orientando estes a replicar essas formações junto aos seus professores, pois a intenção era ir coletando dados, realizando relatórios para o acompanhamento e melhoria da qualidade do ensino de 100% dessas escolas na rede municipal de Santa Inês.

Mas em observação, notamos que a coordenadora pedagógica CP1, além de atender as demandas da escola, precisava ainda cumprir outras da Semed e da URE. Desse modo é que compreendemos que, de fato, o coordenador pedagógico tem sido chamado a exercer uma gama de atribuições para desenvolver o seu trabalho (Diniz, 2018).

A coordenadora pedagógica CP2, que atuava em uma única escola, ressaltou que nas formações dava sugestões, sempre colocando o pedagógico em primeiro lugar, porque, na sua concepção, “[...] ele é a essência de tudo na escola e se ele funciona bem as demais coisas vão se encaixando” (Coordenadora pedagógica CP2, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018). Mas por atuar, muitas vezes, sozinha, sem o apoio da sua gestora administrativa, já que exercia o seu trabalho à noite, sem a sua companhia, ela também via a necessidade desta função estar mais bem definida no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola, principalmente considerando a especificidade da modalidade EJA.

Desse modo, destacou que na sua escola ainda não havia um documento consolidado que trouxesse as suas atribuições com esse público. Contudo, ressaltou:

[...] existe a pretensão de se consolidar um documento, aonde nós vamos ter os valores, o perfil desse coordenador que vai ter que ser uma pessoa comprometida, uma pessoa disciplinada, organizada, inovadora, criativa,

proativa. [...] E eu até já fiz a fundamentação teórica pra isso que é em cima dos estudiosos da EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) agora eu preciso sentar com a coordenadora da Semed e a gente precisa traçar as metas (Coordenadora pedagógica CP2, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

Ainda como pertinente, não obstante a observação de sua prática, vale mencionar que a coordenadora pedagógica CP2 apresentou-nos, com grande entusiasmo, um portfólio que continha todos os seus planos mensais ao longo do ano letivo, bem como textos de formações anteriores, além de avaliações da escola e relatórios referentes à sua prática na coordenação pedagógica da EJA (Diniz, 2018), evidenciando sua preocupação em documentar as ações desenvolvidas como coordenadora.

Além disso, era notória a sua preocupação com o currículo dessa modalidade, pois conforme as suas próprias palavras, era urgente pensar em projetos, como oficinas, para esse público, que fossem inovadores e que trouxessem renda como uma forma de ajudá-los a conquistar uma nova profissão.

Na observação, foi possível notar também que quem, de fato, acompanhava de perto as atividades desta coordenadora na escola – lendo relatórios e participando das formações – era a coordenadora da Semed da EJA. Ao captar algumas narrativas dos professores em formação junto a esta coordenadora, constatamos que ela ainda custeava materiais desenvolvidos nas oficinas e projetos da EJA em sua escola, uma vez que esta fazia parte de uma comunidade carente e marcada por altos índices de violência (Diniz, 2018).

Diante do exposto, acreditamos que é válida a preocupação da coordenadora pedagógica CP2 em nortear o PPP de sua escola considerando o público da EJA, dando destaque à sua verdadeira atuação. Contudo, essa construção precisa ser coletiva, abrangendo toda a comunidade escolar e chamando atenção para o potencial da modalidade como instrumento de emancipação social dos educandos.

No caso da coordenadora pedagógica CP1, verificamos que apesar de ela contribuir com a formação dos professores e de coordenadores pedagógicos nas escolas em que atuava, mesmo diante das várias metas e exigências a serem cumpridas na URE, ela acabava também exercendo um papel burocrático e de controle do trabalho docente (Diniz, 2018).

É nesse sentido que chamamos a atenção para a quantidade de atribuições que tem recaído sobre esse profissional e a importância da presença fixa do coordenador pedagógico no interior das escolas, “[...] pois tal presença pode possibilitar uma prática mais efetiva e significativa destes profissionais, especialmente como agentes formativos” (Diniz; Moraes, 2021, p. 268), uma vez que a itinerância, apesar de ser uma prática comum em alguns municípios, por inúmeros motivos como a falta de recurso financeiro suficiente para dispor de um coordenador em cada unidade escolar ou inexistência de profissionais qualificados para atuarem em cada escola, não inspira uma ideia de comprometimento, já que o tempo e a dinâmica da itinerância pode por si só já dificultar a atuação destes profissionais (Diniz; Moraes, 2021 apud Rivas, 2007).

Identificamos, assim, que ainda que esses coordenadores pedagógicos exerçam a sua função primeira de formação continuada nas escolas, tendo consciência de que a sua função é a formação contínua de professores, é preciso questionar com qual qualidade ela tem sido realizada, pois a quantidade de exigências e demandas que recaem sobre esse profissional pode servir como mais uma manobra de responsabilização dos profissionais da educação.

Além disso, é fundamental pensarmos ainda sobre a especificidade que envolve a atuação formativa do coordenador pedagógico junto à modalidade EJA, pois a solidão que, por vezes,

esses profissionais enfrentam em suas escolas, especialmente por aturem com o público da EJA precisa ser mais bem discutido e revisto.

Nesse ponto, acreditamos que as relações interpessoais — não apenas com os professores, mas também com a equipe diretiva —, sem dúvida, determinam os avanços e progressos que essas coordenadoras pedagógicas podem alcançar em seus campos de atuação. Esse entendimento é reforçado por Placco e Souza (2012, p. 18), ao destacarem que o coordenador pedagógico precisa atuar no coletivo, o que implica seu envolvimento com os demais atores da escola. Tal prática pode provocar mudanças positivas em seu modo de pensar e agir, assim como na constituição identitária de todos os profissionais da escola, além de impactar os alunos.

No que tange à atuação na modalidade EJA, trazemos à tona novamente a preocupação da coordenadora pedagógica CP2 a respeito dos projetos. Pois, segundo Franco (2012, p. 64),

[...] conceber uma educação escolar em sintonia com o protagonismo juvenil requer estratégias e procedimentos em sala de aula e em outros espaços e momentos na rotina da escola, que considerem o potencial do jovem para planejar, organizar, desenvolver e avaliar ações, mediadas pelo professor, o que pode se efetivar, entre outras ações educativas, por meio da pedagogia de projetos [...].

Essa é uma possibilidade de chamar a atenção para o protagonismo juvenil propiciando uma participação mais ativa dos educandos, desvendando os seus interesses e a construção do seu conhecimento. Contudo, é preciso que esses projetos articulem-se aos objetivos do PPP da escola,

[...] aproximando o conhecimento às necessidades dos alunos e dos professores, numa perspectiva participativa e cooperativa, em que o aluno seja corresponsável pelo projeto desde seu planejamento até a avaliação, protagonista de ações concretas, estabelecendo uma relação de segurança com o seu próprio desenvolvimento individual ampliando a sua responsabilidade com seu próprio desenvolvimento individual e coletivo (Franco, 2012, p. 65).

Ao serem questionadas sobre as dificuldades e desafios que têm sido impostos a essa função, a coordenadora pedagógica CP1 pontuou a falta de parceria com a gestão. De acordo com essa entrevistada: *“[...] tem muita gente bacana nas escolas [...] que são bem abertos às novidades, às mudanças, colaboram, mas isso não é regra, isso é exceção* (Coordenadora pedagógica CP1, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018). Como forma de superar esses entraves, a solução é, ainda em suas palavras:

“[...] a gente reúne, a gente conversa muito, a gente faz proposições, acompanha essas proposições e vai fazendo dentro dos limites e da adesão de cada um a gente vai fazendo, dando o melhor da gente, só que o melhor da gente não chega no gestor, por exemplo, com a mesma intensidade, pois em cada gestor dependendo da sua formação, da sua visão ele recebe de um jeito. Tem gente que não tem problema vai lá e faz e dar certo. Tem gente que fica protelando e aí o que não depende só de mim eu não posso me responsabilizar pelo resultado [...]” (Coordenadora pedagógica CP1, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

A coordenadora pedagógica CP2, na mesma linha, destacou mais uma vez a questão da solidão e o isolamento profissional, bem como o alinhamento dos professores, dizendo:

[...] o que eu vejo de dificuldade é essa parceria da gestão conosco, nós precisamos de mais parceria em todos os sentidos, no pedagógico, no administrativo e no financeiro. Outra dificuldade, é o alinhamento dos professores porque sempre vai ter aquele professor mais comprometido, aquele professor que são mais lentos e que você tá ali orientando, ajudando, mas ele quer fazer ali de qualquer jeito. Então, são dois grandes entraves que refletem no fazer, no chão da sala de aula porque você planeja, discute, ouvi os professores, eles acatam, mas no dia a dia você não vê a aplicabilidade dessa discussão, e isso é um entrave também (Coordenadora Pedagógica CP2, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

Com isso, observamos que, apesar do empenho profissional das entrevistadas em propor mudanças que possam refletir na qualidade do ensino, essa intenção depende tanto das suas condições de trabalho quanto do coletivo e das relações interpessoais construídas no espaço escolar, uma vez que cada membro da comunidade precisa conhecer exatamente suas responsabilidades e nutrir o desejo de cumpri-las e aprimorá-las.

Na visão de Almeida (2001, p. 78), no caso específico do coordenador pedagógico, o manejo adequado dos relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, especialmente porque envolve a articulação com os professores, a definição de objetivos comuns e o acompanhamento para alcançá-los, contribuindo para a construção de um grupo coeso, ainda que esse processo seja lento e desafiador.

Dessa forma, reconhecendo sua importância na cultura escolar, a coordenadora pedagógica CP1 destacou que seu trabalho trouxe várias contribuições para as escolas, enfatizando que tais resultados não são apenas palavras suas, mas relatos de pessoas que acreditaram em sua função e passaram a experimentar mudanças, tornando sua atuação cada vez mais harmoniosa. Já a coordenadora pedagógica CP2 afirmou: *[...] eu vejo o meu trabalho como fundamental para esse alinhamento pedagógico, administrativo, porque ocorre diante do que eu faço, diante da minha rotina, então eu vejo como fundamental* (CP2, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

No entanto, conforme as entrevistadas, para alcançar tais resultados, é necessário que o coordenador pedagógico desenvolva um perfil profissional mais inovador, comunicativo e disciplinado.

Para a coordenadora pedagógica CP1, como perfil, o coordenador pedagógico precisa:

[...] ser competente pedagogicamente, ter competência comunicativa porque o coordenador pedagógico ele trabalha muito com as informações, com as orientações então se ele não tem uma comunicação assertiva ele corre o risco de não ser bem entendido e as coisas não fluem, então, a comunicação pra mim é algo importantíssimo no processo de sucesso mesmo do coordenador pedagógico. Tem que ser empático também [...] (Coordenadora pedagógica CP1, Entrevista realizada em 20 de junho de 2018).

Já para a coordenadora pedagógica CP2 é fundamental que esse coordenador tenha disciplina, organização e disposição para atuar no pedagógico da sua escola. Segundo Franco (2001), em acordo com estas falas, além do olhar atento e do ouvir ativo, o coordenador

pedagógico deve possuir um falar autêntico, sendo esta também uma habilidade que deve demonstrar em seus relacionamentos interpessoais desenvolvidos na escola. Pois é a partir dessa comunicação que ele tem a oportunidade de também revisitar as suas concepções de escola, de professor e de aluno, buscando atualizar-se conforme a sua realidade e comunidade em que está inserido.

Nesse ponto, acreditamos que o empenho e dedicação em fazer a diferença, especialmente com esse olhar voltado para a justiça social é o que vai nutrir tais relações, ajudando esses profissionais a constituírem-se como pessoa e enquanto profissionais dedicados à formação de cidadãos mais críticos e atuantes. Contudo, não podemos esquecer que a totalidade histórica e social em que se encontram esses coordenadores pedagógicos da EJA também dita a maneira como a sua atuação desenvolve-se no interior das escolas, não sendo eles os únicos responsáveis pelas dificuldades que impedem que essa formação de professores voltada à justiça social efetive-se plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo central deste estudo, que se pauta na análise da atuação formativa do coordenador pedagógico da EJA em escolas públicas situadas em áreas periféricas do Maranhão, observamos que, historicamente, a própria modalidade da EJA enfrenta grandes desafios, especialmente diante dos elevados índices de analfabetismo e da baixa escolaridade que ainda marcam uma parcela significativa da população brasileira. Entretanto, a atuação formativa do coordenador pedagógico da EJA pode representar um caminho promissor para a construção de processos educativos mais comprometidos com a justiça social e com as especificidades desse público.

Logo, refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico na EJA é pensar na transformação de uma cultura escolar mais compromissada com uma educação justa e democrática, capaz de viabilizar procedimentos didático-pedagógicos efetivos para a constituição desse público, promovendo sua transformação dentro e fora da escola. Tal enfrentamento, como observamos, não é tarefa fácil, uma vez que há condicionantes sociais e políticos que repercutem sobre essa questão. No entanto, não podemos perder de vista que a EJA é uma instância de direito, e é preciso garantir o acesso a essa formação escolar.

Nesse contexto, as coordenadoras pedagógicas selecionadas para este estudo mostraram-se bastante atuantes, e suas trajetórias formativas e práticas profissionais revelaram que persistem diversos desafios na formação de professores sob a perspectiva da justiça social, tais como o isolamento profissional, a necessidade de melhor alinhamento dos docentes e a definição clara da função do coordenador pedagógico frente às demandas e ao público da EJA.

É nesse ponto que o processo formativo desses sujeitos formadores no espaço escolar, pautado no trabalho coletivo — envolvendo aspectos de comunicação, articulação e relacionamento interpessoal com professores e equipe diretiva — mostra-se essencial para a melhoria de sua atuação e do fazer pedagógico. Aliás, diante da especificidade da modalidade EJA, ainda é necessário enfrentar os graves problemas sociais e políticos que continuam a excluir grande parte das camadas populares no contexto educacional brasileiro.

Diante disso, esperamos que mais debates sejam promovidos sobre a formação de professores sob a perspectiva da justiça social, visando a valorizar os percursos e ampliar os direitos dos estudantes da EJA. Nesse cenário, o coordenador pedagógico, junto ao coletivo de

professores, pode-se constituir como um agente formativo e ator escolar capaz de contribuir significativamente para a construção de uma educação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurina Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 67-80.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurina Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 121-127.

DINIZ, Camila Castro. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão**: em cena o programa nacional escola de gestores. 2018, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2540>. Acesso em: 30 maio 2025.

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Silveira de. Coordenador pedagógico escolar e itinerante: o que nos revela a realidade maranhense sobre a formação e atuação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, /S. l./, v. 13, n. 29, p. 266-283, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1024. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1024>. Acesso em: 30 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma: perspectivas de atuação. In: ALMEIDA, Laurina Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 87-100.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo. In: ALMEIDA, Laurina Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 61-80.

FREITAS, Sirley Leite. Prefácio. In: MIGUEL, José Carlos (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, práticas e política. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022, p. 29-34.

GONDIM, Ednólia Portela; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Juventudes e participação social: implicações do Projovem Urbano em São Luís- MA. In: NASCIMENTO, Ilma Vieira

do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MELO, Maria Alice (Orgs.). **Juventudes, trabalho e escolarização**: refletindo sobre ações socioeducativas. São Luís: EDUFMA, 2014, p. 13-32.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; DINIZ, Camila Castro. Gestão escolar no contexto maranhense: a formação continuada do coordenador pedagógico em discussão. **Debates em Educação, /S. I./**, v. 10, n. 21, p. 01-15, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p01-15. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5194>. Acesso em: 30 maio 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-20.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579830389>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g>. Acesso em: 28 maio 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/>. Acesso em: 28 maio 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Autêntica, 2008, p. 11-34.

| Submetido em: dezembro de 2025

| Aprovado em: fevereiro de 2026

| Publicado em: abril de 2026