

A coordenação pedagógica na EJA – EPT (Proeja): desafios e perspectivas de atuação no sertão de Alagoas

Pedagogical coordination at EJA - EPT (Proeja): challenges and expectations of action in the backlands of Alagoas

Victor Hugo Santos de Souza

Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Jailson Costa da Silva

Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Piranhas; Marechal Deodoro – Alagoas – Brasil

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar a percepção dos professores-coordenadores na atuação junto ao Curso Técnico de nível médio integrado em Alimentos, EJA – EPT (Proeja), no IFAL, *Campus Piranhas – Sertão alagoano*. Metodologicamente, a investigação foi desenvolvida no âmbito da pesquisa-ação que orienta a sequência de reflexão-ação sobre o contexto. Essa escolha metodológica é uma opção política, pois propõe uma orientação emancipatória dos sujeitos envolvidos, tendo a crítica social como propósito. Buscamos, desse modo, refletir sobre a gestão do Curso e dimensionar a necessidade de compreensão das especificidades dos sertanejos trabalhadores-estudantes. As análises sinalizam a ausência de formação inicial e continuada direcionada aos professores-coordenadores. Entre os resultados encontrados, constatamos que a referida atividade é tensionada pela multiplicidade de questões organizacionais e administrativas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Coordenação Pedagógica; Educação profissional.

Abstract

The objective of this paper is to present the perception of the teacher-coordinators during their work with the Technical Course of Integrated High School in Feeding, EJA - EPT (Proeja) at Ifal, *Campus Piranhas – Backlands of Alagoas*. The investigation was developed within the scope of an action research that guides the sequence of reflection-action on the context. This methodological choice is a political option, as it proposes an emancipatory orientation of the subjects involved, with the purpose of developing social criticism. We tried to reflect on the management of the Course and assess the need to understand the specificities of the backland working students. The analyzes show the absence of initial and continuous teacher-coordinator training. We realized that this activity is hampered by the amount of organizational and administrative issues.

Key words: Youth and Adult Education, Pedagogical Management; Professional Education.

Introdução

A partir da institucionalização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) nos Institutos Federais de Ciência e Educação, a discussão dessa modalidade tomou novos dilemas, tanto para os discentes quanto para a reflexão sobre o projeto político educacional. Nesse âmbito, pode ser mencionado que a experiência pedagógica nessa modalidade de ensino contribui para refletir a realidade a partir de uma crítica social, sendo o próprio ambiente escolar o reflexo das determinações estruturais da sociedade.

Nesse sentido, consideramos que o Coordenador Pedagógico, que já trabalhou como professor, poderá contribuir significativamente, devido ao fato de já possuir um conhecimento prévio acerca da dinâmica educacional da EJA-EPT (Proeja). No contexto dessa discussão, são oportunas as palavras de Vasconcellos (2009, p. 87) que nos alerta que “[é] importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador.”

A oferta dessa modalidade de ensino no *Campus* Piranhas faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no quadriênio 2014-2018, e, desde a entrada da primeira turma em 2016.2, notamos o esforço de professores e gestores em aprimorar suas práticas pedagógicas para melhor atender a finalidade dessa instância educacional. Nesse aspecto, as características regionais, a consolidação do *Campus* e a experiência migrante de muitos docentes, em razão das periódicas remoções institucionais, amplificam os desafios para a efetividade desse projeto educacional no instituto, em especial desse *Campus*.

Essas questões enfatizam a relevância de assumirmos a EJA como um campo de conhecimento específico, sendo que isso implica em investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos trabalhadores-estudantes. Partindo desse pressuposto, Freire (1993, p. 27) lembra que “não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade”.

Nesse sentido, os escritos que ora apresentamos têm como objetivo apresentar a percepção dos professores-coordenadores sobre o Curso técnico de nível médio integrado em Alimentos do Ifal-*Campus* Piranhas, no Sertão alagoano, no intuito de refletir sobre os desafios institucionais que perpassam a formação profissional do professor-coordenador e

que são ampliados pelas experiências vivenciadas na modalidade EJA-EPT (Proeja) frente às especificidades dos sertanejos trabalhadores-estudantes. Tais sujeitos são tratados a partir desse binômio, porque compreendemos que, antes de tudo, são trabalhadores que estudam “[...] sendo essa condição de trabalhadores tão determinante em suas vidas desde crianças e até nas tentativas de voltar a estudar [...]” (ARROYO, 2017, p. 44).

O artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFAL), em articulação com o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA – IFAL/CNPq). A pesquisa foi desenvolvida metodologicamente a partir de uma pesquisa-ação, que orienta a sequência de reflexão-ação sobre o contexto. A escolha da pesquisa-ação é, desse modo, uma opção política, pois um de seus direcionamentos é propor uma orientação emancipatória dos sujeitos envolvidos, tendo a crítica social como propósito. Para Thiollent (2009, p. 49), “[a] função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”, sempre associada a uma ação ou à resolução de um problema coletivo.

Vale destacar, então, que este texto está dividido em quatro seções. Na primeira, traçamos um breve passeio histórico sobre a modalidade educacional em questão; em seguida, apresentamos nosso entendimento sobre os sertões, a partir da desconstrução dos estigmas oriundos do projeto de dominação colonial. Na sequência, enfatizamos a metodologia utilizada na pesquisa, e, na quarta seção, privilegiamos as percepções dos Professores-coordenadores sobre a EJA-EPT (Proeja), finalizando com algumas considerações sobre a pesquisa.

A EJA integrada a EPT: Antagonismos e disputas políticas

A educação de jovens e adultos apresenta-se como uma soma de antagonismos e disputas políticas históricas, como também indica a existência de dados sociais reiterados pelas mesmas determinações de desigualdade social. Nesse interim, por causa da complexidade da questão, faz-se necessário pontuar alguns aspectos que nos levarão a tomar posições, principalmente ao especificar teoricamente qual a concepção de educação que estamos considerando neste trabalho.

Os números da educação brasileira revelam dados significativamente baixos sobre o ensino médio. Em Alagoas, a taxa líquida de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos no ensino médio era 57,3 % em 2018. Nesse contexto, é preciso sinalizar que há um contingente expressivo de jovens que não frequentam a escola e nem irão concluir os estudos na “idade regular”. Esses percentuais, quando analisados por categorias de raça, de gênero e de renda, sinalizam demarcadores sociais ainda mais excludentes. Isso porque o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais e regionais, ou seja, mesmo com a defesa constitucional de universalidade da oferta de ensino, ainda não foi atingido o ideal dessa universalidade. Essa questão leva a refletir sobre as várias frentes que envolvem a busca pela garantia da educação para jovens e adultos trabalhadores (MACHADO, 2016).

Como política educacional, a escolarização de jovens e adultos vem sendo marcada por rupturas, inconsistências e permanências. Ao fazer uma avaliação sobre os impactos da implantação da Lei nº 9.394, de 1996 aos dias atuais, Machado (2016) indica que, mesmo com avanços no debate, a legislação atual ainda preserva concepções políticas anteriores. Além disso, ao refletir sobre as permanentes rupturas no cenário da EJA, destaca que os projetos políticos pedagógicos anteriores se refletem no imaginário da população, especialmente acerca de uma concepção depreciativa sobre essa modalidade.

Diante disso, torna-se importante analisar tal política educacional e explicar teórica e politicamente as concepções relacionadas a essas formulações pedagógicas. Ao admitir que um sistema educacional seja um projeto social e político, consideramos que sua definição será sempre um campo de disputas (FRIGOTTO, 2004). Importa, assim, compreender qual a relação dessas definições com a conjuntura social e quem são esses sujeitos do ensino proposto. Outrossim, a reflexão da trajetória dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino aponta para as possibilidades de compreender quais articulações são necessárias para o processo de elaboração de projetos e políticas educacionais.

A partir da compreensão que esses sujeitos têm e que são produzidas historicamente sobre a educação e sobre sua relação com ela, surgem novas possibilidades paradigmáticas de refletir o próprio processo de ensino e as políticas pedagógicas daí adjacentes. Dessa forma, o caráter “inédito e o [caráter] aleatório” sobre o Proeja, conforme refletido por Santos (2010), dimensiona a subjetividade dos sujeitos da EJA ao ordenamento racional da própria concepção de escola regular.

Tal abordagem e articulação de conceitos pode ser uma possibilidade para aprimorar, em nível institucional, os processos de aprendizagem. Diante disso, cabe indagar: Quais os paradigmas orientam a educação profissional integrada à EJA na cidade de Piranhas? Como proporcionar ao professor que ingressa na modalidade, mesmo que temporariamente, formas de ajudar a (re) conhecer o aluno que dela participa? Quais tempos, aprendizagens e preconceitos são necessários percorrer, desfazer e compreender para aprimorar a relação dessas realidades? Essas perguntas situam as questões tratadas, de modo geral, nos fundamentos da política de integração profissional e técnica de nível médio na modalidade da EJA.

A base teórica que situa essas questões fundamenta-se na crítica às múltiplas mediações históricas, que concretizaram os processos educativos reprodutores das contradições sociais (MACHADO, 2009). Assim, o fundamento político-pedagógico do Proeja converge a uma ruptura paradigmática o modelo de ensino dual, que promove a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Outro eixo importante do Proeja é a consolidação de uma identidade própria para uma educação com foco na diversidade. Tal direcionamento orienta a pauta política a fim de se construir a afirmação pedagógica dessa modalidade de educação. Compreender a oferta de ensino como um direito ao qual todos devem ter acesso é o motivo principal da modalidade de ensino EJA, e diz respeito a qualquer nível de formação em qualquer fase da vida.

É preciso situar, também, que a historicidade da educação pública aponta para contradições oriundas das concepções sobre trabalho e sobre educação e também para como o trabalho é determinado pelo capital. Ramos (2017), ao lastrear o processo histórico da educação, indica como os polos dominantes podem ou não ser determinantes na efetivação de projetos educacionais. Nesse interim, o projeto de educação que constrói o Proeja é uma forma de resistência ao tipo de formação educacional proposta pelo modelo hegemônico vigente.

Ramos (2017) explica que a função social da escola transformou-se ao longo da história e a institucionalização da educação, referente a como está organizada atualmente, relaciona-se ao surgimento da sociedade de classes. A partir da divisão social e técnica do trabalho – modelo estruturante da sociedade de classes – também houve a divisão do modelo de educação. Para a classe trabalhadora, a formação escolar foi reduzida a

processos de produção de um conjunto de tarefas simples. Desse modo, a bifurcação dos sistemas de ensino entre formação geral e formação profissional ocorre no atendimento a esses processos produtivos (RAMOS, 2017). Importa, então, compreender que o trabalho foi se constituindo nas seguintes formas históricas: escravo, servil, assalariado. Essas formas históricas do trabalho determinaram o tipo de produção necessário em cada época e, sob essa abordagem, a escola tem relação histórica com o mundo do trabalho. Vale destacar que essas configurações estruturaram o princípio educativo do trabalho e disputam, atualmente, um modelo de educação profissional.

Ramos (2017, p. 32) afirma que “compreender a concepção de trabalho, em suas dimensões e suas contradições, é um importante meio de se posicionar frente às concepções educacionais em disputa”. Assim, é preciso reiterar que a compreensão ontológica sobre o trabalho é a fundamentação teórica do modelo de educação profissional no currículo do Proeja. Desse modo, a integração da educação profissional ao ensino médio tem um sentido filosófico, ético, político, epistemológico e pedagógico. Nessa concepção, o conceito de trabalho não está restrito à forma histórica do capitalismo, mas à sua concepção ontológica de formação humana. Cabe destacar que um dos fundamentos de referência do Proeja é o trabalho como princípio educativo, conforme consta no Documento Base:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007, p. 38).

A consolidação do projeto educacional Proeja tem, como fundamento, a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultural geral, com a finalidade de contribuir para o efetivo exercício da cidadania. O Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006, constitui o marco legal do referido programa. Com a previsão desse decreto, iniciaram-se as ações para realizar o programa e os teóricos da educação e protagonistas da defesa pela educação pública e profissional elaboraram o documento-base que serve como referência para a estruturação e oferta dessa modalidade de ensino.

Nesse ponto, é necessário compreender essa política educacional e abordar suas concepções e os princípios daí adjacentes. É o Documento Base de 2007, por exemplo, referência da política educacional do Proeja, que apresenta os aspectos sociais e formula os

aspectos operacionais para a oferta dessa modalidade de ensino. Diante disso, torna-se necessário destacar algumas reflexões: primeiro, a referência social desse documento – o grupo destinatário do Proeja –; segundo, a característica intrínseca dessa proposta de ensino, que aponta para o tipo de abordagem formativa e os sentidos da integração curricular para a oferta de ensino a esses sujeitos.

Outro aspecto importante, que inicia o entendimento sobre essa proposta de ensino, é o conceito de “modalidade”, que, no Proeja, implica um modo próprio de fazer a educação, que é indicado especialmente pelas características dos sujeitos participantes – jovens e adultos – considerando seus saberes, suas experiências e as formas como esses sujeitos se situam no mundo. Esses aspectos são fundantes para a formulação das propostas curriculares político-pedagógicas contempladas no Proeja.

O Documento Base (BRASIL, 2007, p.11) expõe tal questão:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens e idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira excludente promove para grande parte da população desfavorecida, social e culturalmente.

A contextualização dessa demanda social traz para a oferta dessa modalidade de ensino a justificativa do acesso à educação como forma de inclusão social. Dessa forma, implementar essa política conduz a um projeto nacional de desenvolvimento, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica.

Compreendemos, nesse sentido, que a precariedade das condições de trabalho e o acesso à educação são consequência de um contexto socioeconômico subdesenvolvido (MATTOSO, 1996). Trata-se de um modelo operado sem um plano de desenvolvimento orientado para as necessidades econômicas mais abrangentes da população – ao invés de focar na acumulação desenfreada do capital por somente alguns – e para as melhorias sociais. Justificamos a esse argumento a urgência de uma oferta da educação pública abrangente, que integre os instrumentos para uma formação humana no sentido *lato*: [...], “com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar” [...] (BRASIL, 2007, p. 13).

A integração entre as experiências constitutivas do sujeito e a educação formal é abordada pelo mesmo documento, quando este define que a identidade do trabalhador “[...] precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais” (BRASIL, 2007, p. 13-14).

A perspectiva da categoria trabalho materializa, nesse currículo, a formação integral, ao conferir os sentidos para os conhecimentos na vida concreta desses sujeitos. Consideram-se, assim, as experiências vividas por esses educandos trabalhadores e os outros espaços formativos que os constituem, a mediação das relações sociais pelo trabalho, o convívio comunitário, as agremiações, a existência de coletivos.

Esse modo de fazer integração entre a educação profissional e a educação básica é destacado nos estudos de Moura (2014, p. 41), quando o autor mobiliza algumas questões sobre quais são os sentidos que essa proposta de currículo pode trazer à formação dos sujeitos. O estudioso aponta que “[...] a educação profissional, por sua vez, pode contribuir para dar sentido a EJA, ao fazer essa discussão sobre a categoria trabalho, sobre o mundo do trabalho, sobre a produção material da vida”. Desse modo, o autor entende que:

O sujeito adulto, que não tem uma elevada escolarização, não é um sujeito menor e nem menos importante na sociedade por causa disso. Ele é o sujeito que está produzindo. A produção material da sociedade é realizada por esse sujeito adulto, independentemente do nível de escolaridade que ele tenha. Olha-se mais para a escolaridade que ele não tem do que para o seu conhecimento material da sociedade deixando-se de ver o que ele possui e que potencialmente pode ser utilizado pela escola. (MOURA, 2014, p. 41).

Compreendemos, portanto, que o trabalho, como princípio pedagógico, nessa modalidade de ensino, torna-se um vetor para garantir a efetivação do conhecimento formal através das experiências de vida, de trabalho e de realizações sociais constituídos na trajetória de vida desses sujeitos.

Desse modo, admitimos que a educação profissional possa contribuir para a EJA, atribuindo à experiência de vida dessas pessoas o elemento integrador da formação proposta. Nesse sentido, a confirmação da identidade é uma das formas de pensar e de mediar o processo formativo. A afirmação pela diversidade está articulada à ação de reconhecer os outros espaços de formação como uma característica intrínseca do processo de ensino-aprendizagem no âmbito dessa modalidade de ensino.

A EJA EPT (Proeja) nos/dos Sertões

Com a compreensão da importância da produção coletiva do conhecimento na busca de soluções dos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas, o curso técnico de nível médio integrado em alimentos do Ifal-Campus Piranhas teve início no ano de 2016. Tem como objetivo a formação profissional de trabalhadores-estudantes, compreendendo a importância social da modalidade EJA no sertão alagoano, por permitir, além da preparação para o trabalho, o exercício da cidadania.

O curso vem se constituindo como um espaço privilegiado de formação de jovens, de adultos e de idosos sertanejos que, no nosso entendimento, reafirma a educação profissional e tecnológica como direito público. Destacamos a grande importância no retorno desse público à escola, o que traz uma nova perspectiva de vida na comunidade sertaneja aos sujeitos que outrora foram impossibilitados de concluírem a escolarização, mesmo sendo pessoas que têm “[...] saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação” (BRASIL, 2007, p. 45).

Consideramos esses sujeitos como praticantes e pensantes e lamentamos o fato de comumente serem tidos como ingênuos devido à condição de serem sertanejos. Nesse âmbito, vale destacar que esses sujeitos são reféns de um estigma histórico contado e recontado com tanta eloquência que, para a maioria, naturalizou-se como “verdade”. Dentro dessas “verdades”, por exemplo, foram sucumbidas as especificidades da região sertaneja e dos seus habitantes. As constantes repetições que acabaram por criar um estereótipo da região sertaneja são reforçadas cotidianamente, destinando à região e ao seu povo um lugar secundário, desprivilegiado. São criadas e recriadas, constantemente, caricaturas dos sujeitos sertanejos enquanto seres dignos de pena e passíveis de assistência, relegados aos efeitos dos poderes que os dominam, de forma patriarcal e colonialista.

É preciso situar que o estigma existente a respeito da região sertaneja advém do projeto de dominação colonial que se perpetua nos discursos contados e apresentados pelas correntes hegemônicas do nosso país, que lutam constantemente pela dominação dos poderes e dos saberes, desrespeitando as inúmeras diferenças que caracterizam os diversos contextos de um país de dimensões continentais. Outras histórias precisam ser elucidadas, na perspectiva de rompimento dos estereótipos criados e cultivados a respeito dos sertões

nordestinos. Neste sentido, neste artigo, nos posicionamos na contramão da história oficial na tentativa de desconstruir as conceituações reguladoras do sertão e do seu povo.

João Guimarães Rosa, na obra *Grande sertão veredas*, demonstra sensibilidade ao ratificar que o sertão não pode ser reduzido a um mero lugar, uma vez que: “sertão – se diz – o senhor querendo procurar nunca não encontra.” Isso porque o sertão vai além dos espaços ideologicamente demarcados e estigmatizados pelos homens sendo que, assim, pluraliza-se, deixa de ser único e atinge outras proporções e de forma repentina e insistente, “[...] quando a gente não espera, o sertão aparece” (ROSA, 1986, p. 356). Trata-se de um espaço que vai além dos estereótipos que lhe foram atribuídos, é um campo de pluralidade, levando em conta a diversidade que permeia essa região. Tal fato estimula-nos a substituir o termo sertão por sertões.

As formulações discursivas que se propagam, tanto pela literatura quanto pelos meios midiáticos – apresentando o sertão no singular, e como um espaço parado no tempo – precisam ser repensadas, levando em conta que o sertão é, sobretudo, um espaço de pluralidades. Essa diversidade do sertão aparece com grande força na obra de Guimarães Rosa (1986, p. 458) também quando o autor busca desmitificar o imaginário do sertão como um espaço geograficamente demarcado: “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o chapadão, lá acolá é a caatinga”. A infinidade territorial que Guimarães Rosa descreve dá aos sertões o valor imensurável que esses espaços carregam. Euclides da Cunha apresenta, em *Os Sertões*, publicada em 1906, conceitos construídos por ele sobre os sertões e seus habitantes, imagens muitas vezes ambíguas e contraditórias. O autor dá ênfase à paisagem que, ao mesmo tempo em que é desoladora e desértica, é também paradisíaca; descrevendo-a como uma terra que vai “da extrema aridez à exuberância extrema”. (CUNHA, 1954, p.231). Essas contradições aparecem nas narrativas do autor quando este esclarece que, com a chegada das chuvas, longe dos períodos prolongados de estiagem, “[o] sertão é um paraíso” (CUNHA, 1954, p. 43). O autor apresenta esse espaço em suas imprecisões de ordem, sobretudo climática, ao dizer que “o sertão é um vale fértil. É um pomar vastíssimo [...]”.

Na obra *Viventes das Alagoas*, publicada postumamente, Graciliano Ramos já denunciava os agravantes sociais e políticos deterioradores desse espaço. Ao apresentar aspectos acerca da difícil condição de sobrevivência dos sertanejos, ele esclarece que, nesse

contexto histórico, os sertões alagoanos ainda carregavam em suas entranhas as relações de mandonismo, guiadas pela mão de ferro dos senhores de latifúndios. É quando pode ser situado sobre o lugar que “[...] aí não se consegue terra facilmente, o salário é baixo – e para lá das cancelas do despotismo do proprietário vale o mosquito e o cardo juntos” (RAMOS, 2007, p. 175). Como exemplo disso, temos o fato de que historicamente os pequenos lavradores que perseguiam a sobrevivência, fugindo da fome do sertão, onde o cardo – praga da lavoura – destruía as plantações, buscavam espaço de produção da sobrevivência em terras tomadas de empréstimo, em uma parte do estado onde as terras são destinadas à produção da cana-de-açúcar. Esses fatos históricos acabaram por criar um estereótipo da região sertaneja, destinando à região e ao seu povo um lugar secundário, desprivilegiado.

É importante destacar, conforme mencionado anteriormente, que os sertões são espaços heterogêneos, que possuem vida própria. Essa heterogeneidade precisa ser respeitada, sobretudo no que diz respeito ao fato de se observar os sertões enquanto espaços em constante mudança. Torna-se necessário, então, compreender as experiências contemporâneas desse espaço, que não ficou estagnado no passado, mas que é reinventado cotidianamente.

Os estigmas que circulam acerca dos sertões e do sertanejo e que, por sua vez, buscam engessar a imagem dessa região e desse povo em um passado sem perspectivas precisam ser rompidos, haja vista que os sertões e sua gente têm muito a contar sobre suas histórias. Histórias de vivências que não são lineares, histórias de experiências que são ressignificadas no cotidiano, portanto, não podem ser tidas como histórias de sentido único. Nessa perspectiva, apresentamos, no item a seguir, as narrativas dos professores-coordenadores que contribuíram/contribuem nos itinerários de formação dos sertanejos-trabalhadores-estudantes da EJA EPT (Proeja).

Itinerário Metodológico

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi escolhida a abordagem qualitativa desenvolvida por meio da pesquisa-ação. Essa escolha deve-se ao fato de, no contexto educacional, possibilitar a reflexão das culturas pedagógicas, já que se articula a partir da ação no campo da prática e investiga a respeito dela (TRIPP, 2005). A escolha da pesquisa-ação é, portanto, uma opção política. Isso porque um dos direcionamentos da pesquisa-

ação é propor uma orientação emancipatória dos sujeitos envolvidos, tendo, assim, a crítica social como propósito. A investigação-ação é desenvolvida em uma sequência processual de ciclos de investigação, composta basicamente dos seguintes elementos: identificação do problema, planejamento, monitoramento e avaliação. A sequência entre as etapas é definida conforme objetivos e circunstâncias da pesquisa (TRIPP, 2005).

Nessa perspectiva, realizamos a aplicação de questionário semiestruturado online com os professores que passaram pela coordenação do curso e com o coordenador atual. O questionário foi enviado por e-mail para cada um dos participantes da pesquisa. Antes do envio do questionário, foi criado um grupo de conversa em um aplicativo de mensagens instantâneas, cujo espaço virtual foi utilizado para apresentar a pesquisa e compartilhar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2020 e fazem parte de um estudo mais amplo desenvolvido no mesmo *Campus*. O questionário foi estruturado com o interesse de gerar narrativas dos participantes da pesquisa sobre a percepção e os desafios enfrentados na coordenação do curso Técnico em Alimentos (Proeja). Ao reunir esses dados, verificamos, também, as dinâmicas internas que configuram esta unidade institucional e, por meio das respostas, percorremos as necessidades e os obstáculos da gestão dessa modalidade.

Além do questionário, também utilizamos diário de campo, obtidos por meio das anotações realizadas em dois momentos de observações participantes: a primeira, no momento do conselho de classe do Proeja em 2019, quando os professores destacaram o aspecto desafiador para atuar com o discente na modalidade e muitos questionamentos surgiram nesse encontro. Entre as questões levantadas, destaca-se: “como trabalhar com aquele contexto tão marcado por diferenças e déficits a partir de uma enorme rotatividade de docentes justificada pela localização do *Campus-Piranhas*”? “Quais vias de retornos devem se propor em práticas pedagógicas”?

O segundo momento de observação ocorreu durante um encontro pedagógico quando, numa das palestras, ao serem apresentados trechos de entrevistas realizadas em uma pesquisa sobre a EJA, isso despertou, nos professores presentes, reflexões significativas acerca dos desafios encontrados, além da semelhança dos perfis dos discentes e das angústias dos atores envolvidos nessa modalidade.

Resultados e discussões: o perfil acadêmico dos professores-coordenadores.

Com os dados obtidos a partir da pesquisa realizada foi possível dimensionar uma variedade de percursos na formação acadêmica dos docentes que ocuparam a coordenação do curso. Apesar dessa diversidade de trajetórias acadêmicas, observamos também uma lacuna – a formação continuada e específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos –, conforme preconiza o documento base deste projeto de educação (BRASIL, 2007).

Quadro 1: Perfil acadêmico dos professores-coordenadores

Professor(a)- Coordenador(a)	Habilitação	Titulação
Pc1	Licenciatura	Mestrado
Pc2	Bacharelado	Mestrado
Pc3	Bacharelado	Doutorado
Pc4	Bacharelado	Doutorado
Pc5	Licenciatura	Doutorado

Fonte: Elaboração dos autores, a partir do questionário de Pesquisa (2020)

Conforme os dados apresentados no quadro 1, dois professores têm formação acadêmica em licenciatura, um em Pedagogia e outro em Artes, os outros três são bacharéis em áreas da Engenharia. Três deles têm titulação de doutorado, um está em doutoramento e outro tem título de mestre. Sobre a atividade profissional, dois professores iniciaram a carreira docente antes de entrar em exercício no IFAL. A média de tempo na gestão da coordenação foi de sete meses e o tempo de exercício no IFAL de 20 meses. Em relação à experiência profissional, apenas dois professores já tinham experiências docentes, também em turmas de EJA, antes do ingresso no Instituto Federal. Foi possível observar, por meio da interpretação dos dados sobre o tempo de atividade docente, que a função da coordenação do curso aconteceu de forma simultânea com o início da experiência docente. Quando cruzamos esses dados sobre a origem acadêmica e o tempo de experiência profissional, é possível vislumbrar alguns sentidos expressos nos relatos oferecidos pelos professores durante a sua atividade gestora, questão que será melhor analisada posteriormente.

A partir desses dados, podemos sintetizar algumas observações que configuram um histórico da gestão do curso: a) a existência de alguns docentes com alta titulação acadêmica e pouca experiência com atividade docente na EJA; b) professores com grande experiência docente e “média” titulação acadêmica; c) docentes que não tiveram formação pedagógica para atuação junto a EJA-EPT (Proeja); d) alguns docentes não foram formados para promover a integração do ensino com as expectativas profissionais, sociais e

econômicas dos alunos da região em que atuam. Por isso, adverte-nos Paiva (2006 p. 535) que os “[...] professores são também jovens e adultos formando-se e constituindo-se como pessoas e profissionais nesses processos de interação e diálogo estabelecidos com seus pares, mediados pelos formadores em relação aos conhecimentos”. Assim como a autora, também levamos em conta o princípio de inacabamento, da aprendizagem ao longo da vida.

Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar para os processos de formação inicial e continuada dos professores-coordenadores, partícipes desta pesquisa. Entendemos como formação inicial aquela que ocorre nos cursos de licenciatura/bacharelado. Segundo Soares (2008, p. 58), essa é uma grande problemática da EJA, uma vez que a referida modalidade “[...] nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”. Sendo assim, a formação continuada, aqui entendida como formação em serviço, torna-se imprescindível na EJA a partir do movimento de ação/reflexão/ação. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, “[...] na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula” (SOARES, 2008, p. 65).

No que se refere à formação inicial e continuada dos educadores, ressaltamos a relevância do reconhecimento da pluralidade dos saberes dos docentes que, segundo Tardif (1991 p. 218), são oriundos da “[...] formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Tardif (2000, p. 83) nos ajuda a entender a ideia da formação continuada ou permanente quando afirma que “[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo”; que realiza a ação docente partindo do “[...] significado que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2000, p. 83).

A função do Coordenador: a realidade da EJA-EPT (Proeja) no Sertão

A função do coordenador de curso engloba, de forma geral, atividades de mediação e de interação no ambiente escolar e, a partir do olhar sobre essa experiência profissional, revelam-se as necessidades dessa realidade educacional. Ao propor uma abordagem aos coordenadores, tomamos como subsídio os aportes teóricos de Placco, Souza e Almeida

(2013) que, em suas pesquisas sobre a formação docente e acerca do papel do coordenador pedagógico, contribuem para refletirmos sobre a complexidade do ambiente escolar.

O objetivo desta seção é apresentar a percepção dos professores – coordenadores sobre o Proeja no *Campus Piranhas*. A partir dessas narrativas, podemos avançar na reflexão sobre os desafios institucionais que perpassam a formação profissional do professor-coordenador e que são ampliadas pela experiência docente na modalidade.

O coordenador tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares e quem ocupa esta função tem atribuições diversas no cotidiano da instituição. Na sua rotina de trabalho, o gestor realiza atendimentos a professores e alunos, na medida em que também resolve atividades administrativas, como horários, organização da escola e gerenciamento de conflitos. A multiplicidade de ações desempenhadas, em certa medida, facilita a integração do coordenador na rotina da escola. Por outro lado, como verificamos na abordagem aos coordenadores, há um obstáculo na efetivação de atividades formativas aos docentes que atuam no curso em questão.

Neste percurso reflexivo, destacamos as contribuições de Vasconcellos (2009, p. 88), ao alertar que, em sua práxis, competem ao coordenador pedagógico “[...] as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Nesta medida, nos afastamos daquela postura de controle burocrático, em direção à do educador do educador [...]”, destacando-se, assim, a relevância da formação continuada.

Conforme nos explica Placco (2014), a escola é um espaço de didática e de prática de ensino também em relação à formação docente. Neste sentido, a autoformação do professor-coordenador é uma experiência dinâmica e necessária para que a função de mediação e de interação com a realidade escolar seja exercida de forma qualificada. Essa experiência de autoformação compreende dimensões de saberes, de conhecimentos, de reflexões éticas, estéticas e culturais. É um processo complexo e multideterminado, acontecendo em múltiplos espaços atividades que não se restringem a cursos e formações específicas (PLACCO, 2014).

Seguindo a perspectiva de Placco (2014), essas dimensões que compõem a experiência formativa do professor-coordenador têm íntima relação com a realidade escolar na qual tal sujeito atua, sendo inseparáveis da construção coletiva que é projeto de escola. Cada unidade escolar é singular em seu modo de desenvolver suas atividades educativas,

que surgem a partir das demandas externas. Nessa relação contextual entre a escola e a comunidade encontram-se as bases das dimensões integrantes da formação e autoformação necessárias ao professor-gestor. A partir dessas premissas, direcionamos a análise dos dados aqui dispostos a fim de contribuir para o avanço na compreensão da coordenação pedagógica do curso de Técnico em Alimentos no contexto sertanejo da cidade de Piranhas, em Alagoas.

Percepções dos Professores-coordenadores sobre a EJA-EPT (Proeja)

Na segunda parte do questionário semiestruturado, elaboramos duas questões abertas: Durante o tempo que você passou na coordenação poderia citar os três maiores desafios encontrados nessa modalidade? Como você percebe o Proeja hoje no IFAL, especialmente no *Campus-Piranhas*? Percebemos, a partir das respostas oferecidas, a recorrência de alguns elementos, sendo que, desse modo, foi possível dimensionar as respostas em duas categorias de análise: a) atividades administrativas e b) formação continuada.

As referidas categorias de análise surgiram no decorrer da pesquisa, a partir das narrativas dos professores-coordenadores e permitiram a construção dos dados da pesquisa. Aliamo-nos ao procedimento da Análise de Conteúdo de Bardin, (2008), o que nos permitiu organizar o corpus em um processo de categorização das narrativas, elegendo as três categorias temáticas oriundas dos dados presentes nas respostas dos nossos interlocutores.

a) Categoria 1: Atividades Administrativas

De acordo com as respostas sobre os desafios enfrentados na atividade de coordenar o curso, obtivemos sete respostas sobre a necessidade de formação continuada e cinco respostas que caracterizam atividades administrativas como sendo as principais dificuldades para a efetividade da coordenação. Outras respostas apontaram para eventos como a evasão, a falta de atividades práticas e a necessidade de incluir atividades no *Campus* para integrar o aluno na rotina do instituto.

Percebemos que a rotina administrativa da gestão do curso constitui uma parte das atividades da coordenação. Nesse contexto, a dinâmica de trabalho a partir dessas demandas administrativas acaba sendo um empecilho para o desenvolvimento de outras

atividades essenciais como, por exemplo, a coordenação pedagógica. Nesse sentido, em duas narrativas os desafios foram apontados da seguinte forma:

Dificuldades com a gestão na luta pela melhoria do curso, número de professores faltantes, manter os alunos interessados e dedicados ao curso (PC-01).

Evitar aulas vagas, conscientizar os docentes sobre a importância de ministrar aulas na modalidade. Organizar os horários de chegada e saída dos estudantes. Falta de atividades práticas que deixasse os estudantes mais envolvidos com o curso (PC-02).

Podemos notar, por meio dessas narrativas apresentadas, a complexidade de funções que são percebidas como desafiadoras no trabalho da coordenação do curso. Observamos também que o planejamento das atividades de rotina escolar é uma necessidade comum a todos os ambientes organizacionais. Ainda assim, os professores-coordenadores expressam expectativas e angústias ao falar de suas atribuições nesse lugar administrativo de liderança. Sobre essa questão, Almeida, Placco e Souza (2016, p. 68) afirmam que:

[...] ao modo como o sujeito que adere a esta profissão, de modo definitivo (os casos da coordenação pedagógica como cargo – concursado), ou provisório (os casos do professor coordenador que acede à função de modo temporário), se relaciona com ela, seus motivos, seus afetos, suas características pessoais e trajetória profissional, pois serão esses aspectos que concorrerão na configuração de sentidos sobre ser CP [...].

Nesse entendimento, são essas percepções sobre o trabalho que constituem a dimensão da autoformação como experiência mediada pelo exercício da atribuição. Outro desafio relevante para a efetividade do exercício na coordenação deve-se à formação docente continuada, que é nossa segunda categoria de análise.

b) Categoria 2: Formação Continuada

Diante das considerações realizadas até o momento sobre o Proeja e, levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino, o olhar sobre a formação continuada torna-se uma necessidade urgente, pois boa parte dos docentes não teve, em sua formação acadêmica, uma atenção específica para a Educação de Jovens e Adultos. Paiva (2006) destaca que o desafio de construir processos de formação continuada para professores da EJA significa

[...] a possibilidade de concretizar ideias forjadas durante anos de trajetória na educação de jovens e adultos e de estimular a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento pela escola e da educação de jovens e adultos se façam como direito, fortalecendo os professores para intervir na

realidade social, educacional e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa. (PAIVA, 2006, p. 536)

Por isso, as especificidades dessa modalidade são percebidas por boa parte dos docentes como “déficits”, que se tornam entraves para a atuação nessa modalidade. Dois professores-coordenadores exemplificam de forma direta essa percepção:

Encontrar mecanismos para compreensão das disciplinas junto aos professores; Enfrentar a própria limitação que os alunos diziam ter (PC – 03).

A ausência de uma política institucional e sistêmica de formação continuada de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos; O reconhecimento da EJA enquanto uma modalidade, que é destinada ao público com trajetórias escolares descontínuas; A falta de reconhecimento/validação dos saberes dos trabalhadores-estudantes da modalidade (PC – 05).

Podemos perceber, a partir dessas respostas, que a oferta dessa modalidade de educação é tensionada por desafios que envolvem tanto a experiência da formação docente quanto a atividade da coordenação, ou seja, a atividade administrativa do cotidiano institucional. Diante disso, é preciso mencionar que a EJA integrada a EPT demanda outro olhar sobre o discente, principalmente, nesse caso, sobre o trabalhador-estudante.

Segundo Placco (2014), a perspectiva da autoformação pode ser incorporada como uma forma de aprender a fazer a atividade docente. Segundo a autora, essa formação

[...] se dá no âmbito das interações estabelecidas no cotidiano escolar, no contexto da organização escolar, que prevê momentos para a troca de experiências e saberes, em decorrência de relações de confiança, compromisso, desejo de aprofundamento de conhecimentos e responsabilidade mútua pelos processos e resultados alcançados (PLACCO, 2014, p. 26-27).

É possível aproveitar essa reflexão destacada pela autora para relacionar aquilo que é previsto no documento do Proeja sobre a formação específica para atuar nessa modalidade de educação (BRASIL, 2007). Acreditamos ser possível que o aprimoramento da formação profissional possa acontecer nos múltiplos espaços do cotidiano escolar e que não se restringe a cursos e atividades formativas específicas (PLACCO, 2014).

Mediante tais considerações, torna-se necessário compreender a escola como um espaço de construção coletiva, que se constrói a partir da diversidade de experiências cotidianas, dos alunos, de professores, de prestadores de serviço e de técnicos. Essa discussão direciona-nos a exercitar, no cotidiano das nossas relações do ambiente escolar, o

aprimoramento profissional. Isso porque a construção coletiva de um projeto escolar perpassa a autoconstrução individual dos profissionais que atuam nesse projeto.

Considerações finais

As discussões apresentadas até o momento mostram-nos vários aspectos importantes, como a ausência de formação inicial e continuada específica, direcionada aos professores-coordenadores em exercício, na perspectiva de melhor entendimento das peculiaridades da EJA–EPT. A atividade profissional da coordenação pedagógica é tensionada pela multiplicidade de questões organizacionais e administrativas e, às vezes, por não conhecer as especificidades dos trabalhadores-estudantes, afasta muitos docentes desse lugar de gestão.

Diante disso, podemos questionar: o que essa reflexão sobre o PROEJA em uma cidade do sertão de Alagoas pode colaborar para o campo da educação profissional, em especial para as experiências da Educação de Jovens e Adultos? Como as questões apresentadas a partir dos professores-coordenadores podem contribuir para o aprimoramento das atividades da coordenação pedagógica? Afinal, onde podemos inserir nossas abordagens sobre a história dos Sertões no debate sobre a formação docente? A premissa teórica que é condutora desses questionamentos revela-nos uma premissa fundamental: é necessário pensar por meio da prática e respeito dela. A partir disso, podemos percorrer as questões pontuadas.

Inicialmente, buscamos apresentar quais contribuições a educação profissional oferece para a EJA por meio da dimensão da experiência formativa desenvolvida no âmbito do trabalho como princípio pedagógico. Desse princípio, é necessário reconhecer o aluno como sertanejo-trabalhador-estudante. Avançamos nossa reflexão sobre como as abordagens históricas sobre o sertão podem ser estereotipadas, preconceituosas sobre o sujeito sertanejo. A crítica à história forjada sobre o sertão é uma oportunidade de darmos atenção à pluralidade desse horizonte social. Conforme preconizado, a especificidade da EJA exige o reconhecimento dessas diversidades para a atuação na modalidade. Assim, os trabalhadores-estudantes precisam ser compreendidos a partir de suas histórias e experiências próprias, ou seja, é importante perceber o sertanejo-trabalhador-estudante em sua integralidade e intercambialidade.

Ao abordarmos os professores-coordenadores, tivemos o interesse de gerar narrativas com as quais pudéssemos refletir sobre como esses profissionais percebem a EJA-EPT, em especial na cidade de Piranhas. Observamos que os professores-coordenadores carecem de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Essa constatação reitera a necessidade de ser ofertada uma política institucional de educação continuada, mesmo considerando o perfil acadêmico de elevada titulação acadêmica por parte dos professores que ocuparam a coordenação.

A alta rotatividade de coordenadores na função e a experiência insuficiente de atuação na docência por parte de alguns professores são os principais desafios institucionais para o aprimoramento das atividades da coordenação do curso. Podemos presumir que, nessa medida, a experiência profissional da atividade docente é imprescindível para a efetividade da função pedagógica prevista nas atribuições da coordenação. Assim, destacamos a oportunidade deste texto como uma ocasião de adesão à reflexão nos espaços formativos.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite – do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm> Acesso em 08 jun. 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília: Senado Federal, 2007.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 23 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1954.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós- Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.82, p. 17-39, nov. 2009.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado. Como foram destruídos 3 milhões de empregos no anos 90**. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 1999.

MOURA, Danta Henrique. **A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja)**. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 19 n.39, p.30-49, jan./jun.2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. Fortaleza: UECE, 2014. p. 1-22.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 42, n. 147, p.754-771, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Viventes das Alagoas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, 2017. p. 27-49, 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL**. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adulto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

Sobre os autores

Victor Hugo Santos de Souza

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas. Assistente em Administração no IFAL Campus Piranhas. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA/IFAL/CNPQ)

E-mail: victor.souza@ifal.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7368-9166>

Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Professora do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro, lecionando em diversos Cursos Técnicos e Superiores. Professora do Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFAL. Líder do Grupo Interdisciplinar em Educação Profissional e Tecnológica (GPEPT/IFAL/CNPq)

E-mail: socorro.santos@ifal.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0910-3607>

Jailson Costa da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, com período sanduíche no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Professor do curso de licenciatura em Física do IFAL, área: Formação de Professores. Faz parte do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT-18. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA/IFAL/CNPq).

E-mail: jailson.costa@ifal.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5078-3603>

Recebido em: 10/12/2020

Aceito para publicação em: 23/02/2021