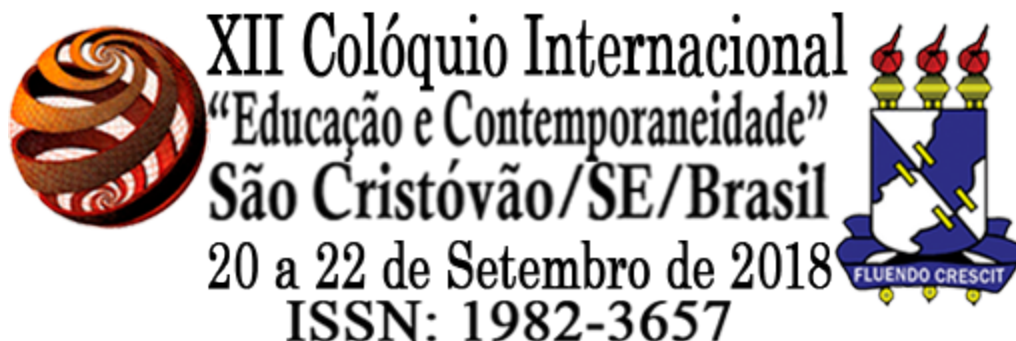




Recebido em:
27/06/2017
Aprovado em:
27/06/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

**“AS MÃOS CANSADAS ABANDONAM A ESCOLA SOB OS OLHOS LETRADOS QUE AS QUEREM DE VOLTA”:
O QUE DIZEM COORDENADORES EDUCACIONAIS SOBRE SUA ATUAÇÃO NO COMBATE A EVASÃO
ESCOLAR NA EJA**

LADYJANE MARIA TORRES DE ARAÚJO
ROBERTO CARLOS SILVA DOS SANTOS
WILKA KARLA MARTINS DO VALE

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é uma modalidade de ensino que consiste no atendimento de estudantes que, por algum motivo, evadiram-se da escola durante os anos destinados à escolarização, oferecendo-lhes acesso à Educação Básica. E este trabalho de natureza metodológica qualitativa e caráter exploratório busca compreender as concepções de coordenadores educacionais sobre seu papel no enfrentamento da evasão escolar no âmbito da EJA. Dentre os principais resultados obtidos encontra-se, por exemplo, a culpabilização do contexto político educacional, do contexto particular do educando e do educador de EJA para justificar tanto a evasão de jovens e adultos quanto as possibilidades e limitações de atuação da coordenação pedagógica. Os contributos desse trabalho são relevantes para os estudos sobre o EJA, sirva de estribo para novas investigações no contexto educacional de jovens e adultos.

Palavras-chave: Evasão em EJA; coordenação pedagógica; estudo de concepções.

ABSTRACT

Youth, Adult and Elderly Education (EJA) is a type of education that consists of attending students who, for some reason, escaped from school during the years destined to schooling, offering them access to Basic Education. And this qualitative and exploratory methodological work seeks to understand the conceptions of educational coordinators about their role in coping with school dropout within the EJA. Among the main results obtained are, for example, blaming the educational policy context, the particular context of the EJA educator and educator to justify both the evasion of young people and adults, and the possibilities and limitations of pedagogical coordination. The contributions of this work are relevant to the studies on the EJA, serve as a stirrup for new investigations in the educational context of youths and adults

Keywords: Evasion in YAAE; Pedagogical coordination; Study of conceptions.

Introdução

O objetivo central deste artigo científico é trazer uma reflexão sobre a evasão escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), apresentando algumas considerações sobre o papel dos coordenadores pedagógicos no enfrentamento dessa problemática.

A escolha da referida temática deve-se as tendências das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos que vem denunciando uma latente evasão de educandos nessa modalidade de ensino, inclusive, valendo-se de indicadores governamentais para sustentar esse argumento (SOARES (2011); SCHNEIDER et. al (2013); SILVA et. al (2015); BARCELOS (2014); SOARES e PEDROSO (2016)).

No que tange à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), essa modalidade de ensino está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e instruída a partir da Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 (BRASIL, 2000). Em termos práticos, ambos os dispositivos legais reconhecem o papel pedagógico da EJA e sua importância para a retomada dos estudos por indivíduos que não puderam efetuar os estudos na idade regular.

Por meio da EJA, são oportunizadas ações formativas para construção do conhecimento científico dentro das especificidades de faixa etária e contexto social em que o aluno está inserido. Em relação ao currículo, a EJA vale-se de elementos multidisciplinares, articulados à pluralidade de interconexões de saberes que permeiam o nosso cotidiano e que são de fácil acesso dos educandos (BRASIL, 2016; BRASIL, 2000). A organização de conteúdos disciplinares em EJA deve, sobretudo, primar pelo reconhecimento da leitura de mundo do educando como premissa para a construção de novos saberes (GADOTTI e ROMÃO, 2014; FREIRE, 2016).

Os aspectos elencados acima, nos permitem afirmar a relevância da EJA enquanto modalidade de ensino integradora que resgata a autoestima do sujeito inserido nesse processo, uma vez que o insucesso escolar enfrentado pelo educando pode ser superado pelas novas oportunidades educacionais ofertadas nesse contexto pedagógico. Entretanto, há uma problemática intrínseca a EJA que precisa ser considerada e que, ao mesmo tempo, configura-se o cerne deste estudo: a evasão escolar.

Entendemos por evasão escolar os casos em que os discentes deixam de frequentar a escola por tempo determinado ou não (CAMPOS, 2003). Há diversas situações que contribuem para que isso aconteça. Nos anos iniciais, por exemplo, a frequência às aulas pelos alunos está condicionada aos valores que a família imputa ao processo de aprendizagem. Nesse caso, o aluno se vê dependente de responsáveis legais para destiná-lo à sala de aula.

Os discentes matriculados na EJA, no entanto, têm um perfil bastante controverso. Em sua maioria, esses indivíduos assumem diversos papéis sociais, construídos ao longo de seu processo sociohistórico particular. Em outras palavras, são pais, mães, trabalhadores, avôs, avós, dentre outros que, por alguma situação adversa, não puderam dedicar o tempo necessário para concluir a Educação Básica.

Esse fato pode ser verificado quando nos debruçamos em estudos balizados nos dados oficiais acerca da evasão escolar de alunos matriculados em EJA. Por exemplo, Silva et. al (2015) valeu-se dos números apresentados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e seus apontamentos indicaram que 27,1% dos alunos de EJA pesquisados se evadiram da escola por necessidade de trabalho e geração de renda; em torno de 40,3% deles admitiram falta de interesse em retomar os estudos; 10,9% afirmaram ter dificuldade de acesso à escola; e 21,7% apresentaram outras motivações. Tais índices reforçam a necessidade de repensar continuamente a conjuntura da EJA e seu papel social quanto ao resgate educacional de jovens e adultos e, como consequência, esses números têm repercutido nos trabalhos recentemente publicados no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse respeito, elencamos quatro artigos, cujas pesquisas se desenvolveram no contexto pedagógico do EJA. São eles: Soares (2011), Schneider et. al (2013), Barcelos (2014) e Soares e Pedroso (2016).

Soares (2011) nos traz resultados de uma investigação sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos. As observações do autor sugerem que a proposta pedagógica da formação inicial e continuada em EJA

para educadores vão na contramão das propostas educacionais vigentes na legislação. Como principal conclusão, Soares (2011) destaca a relevância do pensamento freireano como arcabouço teórico e metodológico para a formação de educadores em EJA, uma vez que a relação dialógica entre educador e educando é ponto de partida para a ação pedagógica e, por vezes, não é discutida nos cursos de licenciatura e especialização.

Schneider et. al (2013), por sua vez, discutem o desconforto de jovens entre 14 e 23 anos e de adultos entre 24 e 65 anos de idade no contexto educacional do Rio de Janeiro. Os autores identificaram situações e/ou práticas escolares que contribuíram ora para inclusão ora para a exclusão de jovens e de adultos na escola. A pesquisa constituiu-se de uma análise das práticas discursivas mobilizadas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando traços de marginalização e/ou integração nas enunciações dos educandos em relação ao cotidiano escolar vivenciado por eles (SCHNEIDER et. al, 2013). Após a discussão dos resultados, Schneider et. al (2013) concluíram que muito precisa ser feito em relação a adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola a fim de atender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, as expectativas dos alunos da EJA no tocante ao que aprender e o porquê se aprender um determinado conteúdo proposto.

Por conseguinte, temos em Barcelos (2014) uma avaliação da qualidade de ensino na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um Centro de Estudos Supletivos (CES). A pesquisa configurou-se num estudo de caso sobre a diversificação de práticas de escolarização de jovens e adultos desenvolvidas nesse espaço, e a relação dessas práticas com a qualidade do ensino ofertado (BARCELOS, 2014). Por meio de dados coletados em entrevistas, registro de observações de aula e práticas escolares, a autora sugere uma dicotomia entre o que se espera da Educação de Jovens e Adultos consolidadas na LDB (BRASIL, 1996) e o contexto pedagógico existente no campo de investigação. Ou seja, os resultados da investigação convergiram para o abandono escolar de educandos da EJA em virtude das fragilidades inerentes à ausência de políticas de permanência escolar e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2014). Barcelos (2014) argumenta que somente por meio da reconfiguração curricular e da formação continuada dos educadores em EJA poderá ser superada tanto a evasão de alunos quanto o respectivo insucesso ainda presente nas práticas de alfabetização e letramento de jovens e adultos.

Por último, encontramos em Soares e Pedroso (2016) algumas considerações sobre as lacunas das pesquisas outrora realizadas no contexto da EJA, abordando questões tais como a formação profissional para atuação em EJA, os seus respectivos impasses e as bases teóricas e metodológicas que permeiam ou deveriam compor essa formação. Esse estudo de cunho bibliográfico tem como principais resultados a convergência das pesquisas em EJA para a retomada das reflexões acerca dos saberes docentes (TARDIF, 1994) necessários à profissionalização de educadores de jovens e adultos e a necessária consolidação da EJA como campo específico de estudo e desenvolvimento de conhecimento científico (SOARES e PEDROSO, 2016).

Os trabalhos que destacamos evidenciam uma inclinação dos estudos recentes em EJA se deterem à (re)leitura sobre a formação e/ou atuação docente em diferentes situações; à reflexões das ações discursivas de alunos da EJA e sua relação com a evasão escolar; e, não menos importante, à reflexões de casos e circunstâncias vivenciadas pelos pesquisadores que possibilitaram tecer contrapontos entre as premissas da legislação educacional vigente e as práticas de alfabetização e letramento de jovens e adultos (SOARES (2011); SCHNEIDER et. al (2013); BARCELOS (2014); SOARES e PEDROSO (2016)). Contudo, a apreciação dos trabalhos visitados nos permite suscitar algumas inquietações que não foram contempladas em seu *corpus*, tais como: Qual o papel da gestão escolar no combate à evasão de alunos matriculados na EJA? Que políticas de permanência estudantil podem ser implementadas em Centros de Formação de Jovens e Adultos a fim de conter a evasão escolar? Como a coordenação pedagógica pode contribuir para a diminuição do abandono escolar por estudantes da EJA?

Os questionamentos que assinalamos chamam à atenção para o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica nas tomadas de decisão para o combate à evasão escolar (LIBNEO, 2004). Além disso, essas perguntas reforçam a necessidade de compreender como esses atores sociais interveem na EJA e seu respectivo gerenciamento administrativo e pedagógico. Desse modo, entendemos que esses argumentos somados às lacunas apontadas nas pesquisas recentemente publicadas em EJA (SOARES (2011); SCHNEIDER et. al (2013); BARCELOS (2014); SOARES e PEDROSO (2016)) justificam a importância de tecer considerações, em nosso caso, sobre a atuação da coordenação pedagógica no enfrentamento da evasão escolar na EJA.

Desse modo, tomamos a seguinte pergunta de pesquisa para ser respondida neste estudo: Como os coordenadores educacionais entendem sua atuação no combate à evasão escolar em EJA? A partir desta questão central.

designamos como objetivo geral deste trabalho compreender as concepções de coordenadores educacionais sobre seu papel no enfrentamento da evasão escolar no âmbito da EJA.

Para atendermos tanto o problema quanto o objetivo desta pesquisa, elencamos as seguintes ações específicas: 1) Elaborar um roteiro de entrevista para a coleta das apreensões de coordenadores educacionais sobre sua atuação no combate à evasão escolar no EJA; 2) Aplicar a entrevista elaborada junto à coordenadores de um Centro Educacional para Jovens e Adultos (CEJA); 3) Analisar as concepções de coordenadores educacionais sobre sua atuação no enfrentamento da evasão escolar coletadas por ocasião da entrevista.

As ações específicas que propusemos constituíram, posteriormente, as etapas do percurso metodológico que norteou esta investigação. A metodologia que construímos foi pautada nos pressupostos da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014) que consistem em uma aproximação do pesquisador com elementos subjetivos como, por exemplo, as enunciações de atores sociais, a fim de captar os significados, os sentidos e as motivações desses sujeitos, atribuindo-lhes novos sentidos e significados à luz da literatura vigente (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Metodologia

Conforme pontuamos na introdução deste estudo, traçamos um percurso metodológico de natureza qualitativa e de caráter exploratório, uma vez que nos submetemos a apreciação de dados advindos da experiência sociohistórica de atores sociais de interesse no campo de investigação e consolidadas em suas respectivas ações argumentativas (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014). Por meio dessa modalidade de pesquisa pudemos ter acesso ao entendimento desses sujeitos em relação ao nosso objeto de estudo, a saber, o papel da coordenação pedagógica no enfrentamento da evasão na EJA.

Após justificarmos o aporte epistemológico que subsidia a metodologia deste estudo, somos instados a tecer considerações sobre o contexto em que se deu esta pesquisa e os sujeitos envolvidos. Definimos uma escola da região metropolitana da cidade do Recife-PE como cenário investigativo. O critério que utilizamos para a escolha dessa unidade de ensino foi a sua relevância para o acesso público e gratuito à EJA, pois trata-se de um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA). Além disso, essa escola conta com um corpo docente capacitado para lecionar os seus respectivos componentes curriculares dentro das especificações legais destinadas à Educação de Jovens e Adultos e uma gestão instruída administrativa e pedagogicamente em EJA. No entanto, a instituição amarga altos índices de evasão de educandos.

Em relação aos sujeitos participantes desta pesquisa, estes constituíram-se pelas duas coordenadoras educacionais do CEJA que definimos. Optamos por direcionar nosso olhar para esse público em particular, pelo fato desses profissionais lidarem diretamente com as questões relativas à coordenação, supervisão e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na EJA. Os coordenadores orientam os professores no tocante à elaboração do plano de ensino, adequação de situações didáticas para o contexto da Educação de Jovens e Adultos e, sobretudo, recebem as demandas de evasão escolar, encarregando-se de contatar os egressos, conduzindo-os, se possível, ao seio da escola. Desse modo, ouvir o que essas coordenadoras educacionais têm a nos dizer sobre seu papel no enfrentamento da evasão escolar é de suma importância para respondermos à questão de pesquisa deste estudo assim como atender o seu objetivo correlato.

Após a apresentação da natureza desta pesquisa, o contexto em que se sucede e os atores sociais envolvidos, seguimos com a discussão no que tange à metodologia, elencando os instrumentos que utilizamos para a coleta dos dados no item a seguir.

Instrumentos de coleta de dados

Nesta pesquisa fizemos uso da entrevista e da audiogravação como instrumentos de coleta de dados.

A entrevista consiste na abordagem dos sujeitos a serem investigados, a partir de perguntas ou eixos para reflexão. Trata-se de uma técnica recolha de dados que tem como principal fundamento a escuta atenta do pesquisador frente às afirmações enunciadas pelo entrevistado. O sucesso de uma entrevista depende de uma série de fatores, tais como: a disposição do entrevistado de colaborar com a pesquisa, a eficácia das perguntas ou eixos para reflexão elaborados em relação aos objetivos da investigação proposta e, sobretudo, a condução assertiva do pesquisador (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Tradicionalmente, o registro das colocações do entrevistado por ocasião de uma entrevista é realizado em um bloco de notas ou caderno de anotações. Contudo, as novas tendências em Pesquisa Qualitativa sugerem a audiogravação como um instrumento que pode ser associado à entrevista a fim de ter ganhos na coleta de dados (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014).

A audiogravação baseia-se no encapsulamento em áudio de dados de natureza sonora como a fala de indivíduos, por exemplo. O material audiogravado possibilita uma releitura dos dados da pesquisa sempre que o pesquisador necessitar, uma vez que os dados estão materializados em mídia de áudio. Costuma-se realizar a transcrição das mídias de áudio para tratamento analítico dos dados, principalmente em pesquisas qualitativas (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Neste estudo, nos valem de uma entrevista constituída de perguntas para a enunciação de ideias pelos entrevistados e, por sua vez, a captura dessas enunciações a partir da audiogravação. Entendemos que estes instrumentos nos dão subsídios para responder ao problema e ao objetivo desta pesquisa.

No item que segue, damos continuidade a descrição do percurso metodológico deste estudo, apresentando as etapas que compuseram a nossa investigação.

Etapas da pesquisa

No que concerne as etapas metodológicas, buscamos estabelecê-las em consonância com as ações específicas propostas na introdução deste estudo, em atendimento, inclusive, às orientações em pesquisa qualitativa disponíveis na literatura (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014). O diagrama 1 que elaboramos, traz uma visão panorâmica da maneira como essas ações previstas se consolidaram no âmbito da pesquisa.

Etapa 1: Elaboração da entrevista. Levando em consideração a questão central e o objetivo que norteia esta pesquisa, construímos um conjunto de questões abertas que constituíram um roteiro de entrevista, de acordo com orientações previstas na literatura (MINAYO, 2010; OLIVEIRA, 2014). Para fins de formalidade na ocasião de apresentação na unidade de ensino, preparamos uma carta de intenção a ser entregue à gestão. Por último, produzimos um Termo de Consentimento de Uso de Material Audiogravado para Pesquisa a fim de garantirmos o anonimato aos sujeitos a serem entrevistados e o uso único e exclusivo do material coletado para os interesses desta investigação.

Etapa 2: Aplicação da entrevista com os coordenadores do CEJA. Após a elaboração do roteiro de entrevista (Quadro 1), da carta de intenção (Quadro 2) e do termo de consentimento (Quadro 2), nos dirigimos ao CEJA escolhido como campo de pesquisa. Primeiramente, apresentamos a carta de intenção (Quadro 2) elaborada ao gestor da Unidade de Ensino, o qual não se absteve a realização da pesquisa. Por conseguinte, contatamos as coordenadoras pedagógicas da escola e lhes entregamos o termo de consentimento (Quadro 3). Providenciamos uma cópia devidamente assinada de ambos os documentos ficasse em nosso poder conforme orienta Oliveira (2014). Por fim, realizamos a entrevista com as coordenadoras, seguindo o roteiro previamente estabelecido (Quadro 1). Durante o processo, assumimos o papel de entrevistador. As respostas obtidas durante a entrevista foram registradas em mídia de áudio com um auxílio de um *smartphone* para, posteriormente, serem transcritas.

Etapa 3: Preparação e análise dos dados. A audiogravação do conteúdo da entrevista foi devidamente transcrita, mediante as orientações para transcrição dispostas em Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998). Durante o processo de transcrição, as identidades das coordenadoras entrevistadas foram preservadas, tendo seus nomes substituídos por Coordenadora A e Coordenadora B, respectivamente. A partir da transcrição, o material foi formatado em texto segundo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2012) para a produção de textos acadêmicos. O texto da transcrição constituiu-se em material a ser submetido à Análise Crítica Textual

(ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1998), segundo os procedimentos descritos no item que segue.

Procedimento de análise dos dados

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é compreender as concepções de coordenadores educacionais sobre seu papel no enfrentamento da evasão escolar no âmbito da EJA, optamos por analisar os dados mediante a Análise Crítica Textual (ACT) (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1998).

A ACT consiste em realizar uma leitura acurada dos dados em cheque, destacando de seu conteúdo um conjunto de expressões-chaves, as quais convergem para uma ideia central que pode ser discutida a partir dos pressupostos teóricos que trazidos no bojo da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1998). A ACT permite ainda que o pesquisador designe um conjunto de categorias *a posteriori*, ou seja, eixos categóricos criados a partir da imersão nos dados realizada pelo pesquisador, especialmente quando lidamos com uma grande massa de dados.

Em nosso caso, a ACT serviu de auxílio para a nossa imersão nos dados oriundos da transcrição das entrevistas, permitindo-nos uma discussão articulada com o arcabouço teórico que sustenta este trabalho. Sendo assim, apresentamos no tópico que segue os resultados do processo investigativo que propusemos, bem como nossas reflexões tecidas a respeito deles.

Resultados e discussão

Antes de apresentarmos os resultados, é necessário que façamos alguns apontamentos sobre os dados coletados. O primeiro, refere-se à duração total do material audiogravado. Ao final das entrevistas, obtivemos duas mídias com duração de 4min48s e 6min28s, respectivamente, totalizando 11min16s de áudio a ser submetido ao processo de transcrição. Em relação à transcrição, cabe salientar que eliminamos todo e qualquer ruído de comunicação (pigarros, espirros, vícios de linguagem etc.), concentrando-nos única e exclusivamente na mensagem proferida pelo interlocutor (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1998), nesse caso, as respostas evocadas pelas coordenadoras educacionais entrevistadas.

Dados os devidos informes no tocante ao material coletado, damos início a exposição dos resultados obtidos por ocasião da entrevista. No primeiro momento, questionamos as coordenadoras sobre suas, respectivas, formações acadêmicas, cujas respostas são expostas na tabela 1.

Tabela 1. Respostas sobre a formação acadêmica das entrevistadas

Entrevistador: <i>Qual a sua formação</i> Coordenadora A: <i>Eu sou professora de carreira, eu sou Técnica em <u>Magistério</u>, habilitada em Pedagogia, <u>Licenciatura Plena em Pedagogia</u> pela [nome de instituição; Supressão nossa], com as 4 habilitações: <u>Supervisão</u>, <u>Orientação</u>, <u>Administração Escolar</u> e <u>Magistério</u> e sou '<u>PsicoPedago</u>' <u>Clínica e Institucional</u>, pela [nome de instituição; Supressão nossa]. Também tenho <u>curso de Extensão em Diversidade e Gênero na Escola</u>, pela [nome de instituição; Supressão nossa] (Grifos Nossos).</i> Coordenadora B: <i>Eu tenho <u>Magistério</u>, antigo <u>Magistério</u>. Fiz <u>Pedagogia</u> e <u>Psicopedagogia</u> (Grifos Nossos).</i>
--

Fonte: Própria da autora

Conforme destacado na tabela 1, ambas as coordenadoras possuem formação básica para o exercício da docência por meio do Normal Médio (Magistério), graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. O perfil acadêmico das entrevistadas é desejável ao cargo de coordenador pedagógico educacional, uma vez que atendem os pré-requisitos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). A formação apresentada pelas coordenadoras está em consonância, inclusive, com as deliberações da Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 (BRASIL, 2000), o que reforça o direito de das professoras entrevistadas exercerem a função de coordenadoras educacionais em EJA.

A segunda questão destinada às entrevistadas buscava saber o tempo de atuação no cargo de coordenador pedagógico educacional e o tempo de atuação específica no CEJA. A tabela 2 nos traz as respostas obtidas nesse respeito.

Tabela 2. Respostas sobre o tempo de atuação

Entrevistador: *Há quanto tempo você atua como coordenador pedagógico E há quanto tempo você atua, especificamente, neste CEJA*

Coordenadora A: *22 anos. Eu tenho 28 de Governo de Estado, e aí assim que eu terminei, que eu concluí o curso de o curso de Pedagogia, eu fiz a seleção interna 'prá' Educador de Apoio, que é o Coordenador Pedagógico nas escolas da rede estadual e exerço há 22 anos já, a função de Educador de Apoio, que é o Coordenador Pedagógico. No CEJA, 2 anos e meio (Grifos Nossos).*

Coordenadora B: *Eu já atuo, como Coordenador Pedagógico há 10 anos, iniciei lá no interior, onde eu morava, e estou há 3 anos na CEJA (Grifos Nossos).*

Fonte: Própria da autora

Os dados acima nos mostram que ambas as coordenadoras entrevistadas têm uma carreira profissional amadurecida. Isto fica evidente pelo tempo de serviço no cargo de Coordenação Educacional, a saber, 22 anos e 10 anos, respectivamente. No que tange à atuação em EJA, temos que a coordenadora B possui uma maior experiência (3anos) por uma diferença de tempo de 6meses em relação à coordenadora A (2,5 anos). Parece-nos, então, que o exercício da função de coordenação educacional na modalidade ensino em EJA é uma experiência recente para essas professoras quando comparado aos anos de serviços prestados por elas em outros contextos da Educação Básica.

A terceira pergunta dirigida às coordenadoras buscou saber como estas encaram a evasão de alunos nas turmas de EJA. A tabela 3 nos oferece os pensamentos das entrevistadas sobre essa questão.

Tabela 3. Respostas sobre a forma como as entrevistadas encaram a evasão em EJA

Entrevistador: *Como você encara a evasão escolar nas turmas de EJA*

Coordenadora A: *Baixa autoestima, pouco incentivo, e, especificamente no, no horário noturno, as dificuldades que os alunos trabalhadores têm, depois de um dia de trabalho ir 'prá' escola, que já não tem mais a mesma vitalidade dos mais jovens né E aí... uma série de coisas, uma série de fatores, esses e outros mais (Grifos Nossos).*

Coordenadora B: *Primeiro eu... eu fico triste, por saber que tem tanta gente que, muitas*

vezes, ‘tá’ querendo progredir e não consegue. E outras tantas também que tem a oportunidade e não querem, mas, eu vejo assim, como uma situação muito triste, que o país da gente enfrenta, não de hoje, mas de muito tempo, onde não dá muita oportunidade ‘pras’ pessoas que precisam, a prosseguirem na vida e a gente sabe que uma das formas de libertação do ser humano é a educação, e infelizmente nem todos tiveram ou tem, ou aproveitam essa oportunidade, então ‘pra’ mim é muito triste, seja de que forma for, seja por opção, de não querer continuar, ou pelo sistema que aperta mesmo e faz com que essas pessoas desistam no meio do caminho (Grifos Nossos).

Fonte: Própria da autora

As colocações elencadas na tabela 3, nos trazem indícios valiosos sobre a forma como as coordenadoras entrevistadas veem a Evasão Escolar em EJA. A fala da coordenadora A, por exemplo, parece estar voltada exclusivamente para o aluno e seu contexto particular; “uma série de coisas, uma série de fatores” (Coordenadora A) que, de uma forma ou de outra, coloca o estudante em situação de “baixa autoestima” (Coordenadora A) e “pouco incentivo” (Coordenadora A). Desse modo, a coordenadora A demonstra uma inclinação de considerar as intempéries da vida dos jovens e adultos, assim como suas próprias motivações como um requisito preponderante para entendermos o processo de evasão em turmas de EJA.

A coordenadora B, entretanto, pauta-se num discurso de cunho político para caracterizar o processo de evasão escolar de jovens e adultos. A conjuntura política do país e sua estrutura são citadas pela entrevistada, ao nosso ver, numa tentativa de mostrar a responsabilidade dos órgãos governamentais, no sentido de dar subsídios para a “gente que, muitas vezes, ‘tá’ querendo progredir e não consegue” (Coordenadora B). A coordenadora B reconhece ainda o papel libertador da educação (FREIRE, 2016), contudo, seu ponto de vista deixa claro que as oportunidades de acesso à escolarização são desiguais (LIBNEO, 2004), ou seja, que não há tratativas direcionadas governamentais para a permanência de jovens e adultos na escola.

As duas visões apresentadas pelas coordenadoras nesse tocante são entendidas em Gadotti e Romão (2014) no âmbito das concepções externalistas para evasão escolar de jovens e adultos. Temos, nesse caso, uma culpabilização do estudante e/ou do seu contexto social e a culpabilização do fracasso das políticas públicas educacionais como justificativas para o abandono escolar em turmas de EJA. Em ambas as situações, não há uma reflexão da gestão escolar e, em nosso caso específico, da coordenação pedagógica em que se veem como elementos intrínsecos ao processo de evasão estudantil (SCHNEIDER e FONSECA, 2013; GADOTTI e ROMÃO, 2014).

Ao passo que a entrevista se sucede, percebemos o reforço da visão externalista em relação à evasão escolar de turmas de EJA, conforme vemos nas respostas atribuídas a quarta pergunta e dispostas na tabela 4.

Tabela 4. Respostas sobre as dificuldades e limitações no enfrentamento da evasão em EJA

Entrevistador: *Quais as dificuldades e limitações encontradas pela coordenação pedagógica no enfrentamento dessa problemática*

Coordenadora A: *Achar meios de diminuir a evasão mesmo, de trazê-los ‘pra’ escola, por que por mais atrativa que seja a aula, por mais comprometido que seja o professor, a gente termina esbarrando em algumas questões pessoais, que ultrapassam o desejo da gente, do aluno, do estudante ‘tá’ dentro da escola. Então assim, para combater a evasão, se atribui muito ao professor e a equipe gestora uma atividade messiânica, de salvador, de transformador e que nem sempre ‘tá’ nas nossas mãos. Há uma série de questões que envolvem o processo de evasão, principalmente nas turmas de EJA, que devem ser considerados (Grifos nossos).*

Coordenadora B: *Veja bem, como a gente lida com jovens desde 15 até pessoas sem limite*

de idades, que pode chegar a até 70, 60, a gente enfrenta muita dificuldade, a começar pela insatisfação dos professores por exemplo, que muitas vezes não faz um trabalho muito agradável e acaba desmotivando alguns alunos, isso, eu quero ressaltar que é alguns professores. Tem, também, a situação de muito meninos que não querem mesmo como eu disse, o foco deles está lá fora, 'tá' em outras vantagens que eles acham, que são vantagens, então, comparar a educação que é também obrigação 'pra' eles, é melhor focar na brincadeira, na satisfação imediata e desistirem. E a gente enfrenta, também, a situação financeira deles, muito daqueles que querem estar aqui, não conseguem progredir, pelo fato de precisar voltar pro trabalho ou não ter condições de chegar e continuar aqui (Grifos nossos).

Fonte: própria da autora

A tabela 4 acima, situa às colocações das entrevistadas no que concerne às dificuldades e limitações da coordenação pedagógica no enfrentamento da evasão em EJA. Mais uma vez, a culpabilização do estudante e/ou do seu contexto social (GADOTTI e ROMÃO, 2014) se vê presente nas colocações das coordenadoras, tais como vemos em: “a gente vive esbarrando em questões pessoais” (coordenadora A) e “agente enfrenta...a situação financeira deles...pelo fato de precisar voltar ao trabalho...” (coordenadora B).

Entrementes, as respostas das coordenadoras revelam outro viés externalista ainda não evocado: a culpabilização do professor no processo de evasão escolar (LIBNEO, 2004; GADOTTI e ROMÃO, 2014). Ambas as coordenadoras demonstram uma predisposição em situar o professor como agente “messiânico” (LIBNEO, 2004), capaz de lidar com questões que ultrapassam as paredes da sala de aula e abarcam, inclusive, a permanência do aluno de EJA no processo de escolarização.

Algo que nos chama à atenção, é a inclinação da coordenadora B em pôr em cheque a prática pedagógica de alguns professores atuantes em EJA, quando diz: “professores, por exemplo, ... muitas vezes não faz(em) um trabalho muito agradável e acaba(m) desmotivando alguns alunos”. A cerca disso, Soares (2011) e Barcelos (2014) assinalam que o sucesso da atividade docente em EJA requer, sobretudo, um esforço contínuo da coordenação pedagógica em acompanhar, avaliar e redirecionar a atuação dos professores no processo de escolarização. Não obstante, as colocações da coordenadora B parecem refletir um olhar intimista sobre a prática pedagógica dos professores de EJA que têm contato, uma vez que não sugerem qualquer plano de ação como uma política de formação continuada, orientação para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem ou sugestões para a metodologia de ensino dos diversos componentes curriculares (LIBNEO, 2004; SOARES, 2011; BARCELOS, 2014).

Para o fechamento da entrevista que realizamos, optamos por saber das entrevistadas como a coordenação pedagógica em EJA pode contribuir no combate à evasão escolar. A tabela 5 traz em seu bojo o que as coordenadoras disseram nesse íterim.

Tabela 5. Respostas sobre as contribuições da coordenação pedagógica no combate à evasão em EJA

Entrevistador: *Em que medida a coordenação pedagógica pode contribuir para o combate ao abandono escolar por alunos da EJA*

Coordenadora A: *É no trato direto, com eles, na forma de se relacionar. Eu acredito no espaço social de convivência da escola, é 'pra' essas pessoas de Educação de Jovens e Adultos, principalmente os mais velhos, é tem uma função social além da acadêmica, além da cognitiva, de aprender, é de se relacionar, de conhecer gente nova, de elevar a autoestima, então eu acho que o coordenador pedagógico, ele é esse elemento facilitador. Eu falo por mim, né Eu sou proativa, e tenho a dinâmica diferenciada, então, eu acredito que até a minha recepção 'pra' eles já é um estímulo. Tanto, que quando eu não venho, eu percebo que eles dizem: “ah! Você não veio, 'tava' doente, o que foi que aconteceu” Nê Eles precisam de um 'quê' a mais e eu às vezes sem querer ser soberba, sem querer ser besta, eu me acho*

esse 'quê', esse estímulo, essa novidade 'pra' eles na forma de me relacionar (Grifos nossos).

Coordenadora B: *É, veja bem, coordenar hoje 'tá' muito difícil, que dizer hoje não, a vida inteira eu acho, desde que eu comecei, que eu enfrento as mesmas dificuldades. É, eu acho que a gente tenta fazer um trabalho que muitas vezes não é muito bem-vindo pelos professores, a gente tenta fazer com que o professor entenda que ele também sabe, mas, ele não quer entrar num acordo, tentar fazer com que essas aulas, principalmente de nossa clientela que é EJA, que elas tenham um interesse diferente de turma normais, regulares, numa faixa etária, mais normal. Então, a gente tenta, fazer com que esse professor tenha uma diversidade maior de atividades, de estratégia, de avaliações, tentar fazer um pouco diferente do que eles fazem nas turmas regulares normais nas outras escolas, nas idades mais adequadas, a gente tenta adequar isso 'pra' idade da nossa clientela, eu acho que é uma das formas que a gente pode ajudar, o professor a tentar motivar um pouco mais essa clientela da gente* (Grifos nossos).

Fonte: Própria da autora

As menções das entrevistadas em relação às possíveis contribuições da coordenação pedagógica ao enfrentamento da evasão em EJA e elencadas na tabela 5 convergem para dois pontos principais: a relação afetiva com os estudantes e o reconhecimento do suporte pedagógico à atividade docente.

A primeira convergência está fortemente condicionada às colocações da coordenadora A. Na medida em que a entrevistada justifica o papel social da escola, esta indica a importância da coordenação educacional valer-se da empatia para com o outro e a acolhida como boas práticas que contribuem para a autoestima do educando e, por sua vez, para a manutenção no processo de escolarização. Nesse sentido, Gadotti e Romão (2014) e Schneider e Fonseca (2013) sugerem que a afetividade no processo educativo auxilia no desenvolvimento do sentimento de acolhida e manutenção dos estudantes de EJA na escola, desde que seja uma prática internalizada por todos os agentes que compõem a comunidade escolar.

Contudo, parece-nos que essa política de acolhida não é uma constante na comunidade escolar sendo, apenas, uma atividade unilateral da coordenação. Isso fica evidente quando a coordenadora A afirma: “quando eu não venho, eu percebo que eles dizem: “ah! Você não veio, ‘tava’ doente, o que foi que aconteceu””. No entanto, cabe a coordenação educacional, nesse caso, a tarefa de sensibilização dos atores sociais (professores, gestores e corpo técnico) pertencentes à escola no tocante ao uso da afetividade no processo educativo (GADOTTI e ROMÃO, 2014; SCHNEIDER e FONSECA, 2013).

Por conseguinte, os trechos da entrevista em destaque na tabela 5 nos indica o suporte à atividade docente como outra convergência das possíveis contribuições da coordenação educacional no combate à evasão em EJA. Podemos verificar esse fato a partir da fala da coordenadora B: “a gente tenta fazer com que esse professor tenha uma diversidade maior de atividades, de estratégia, de avaliações; tentar fazer um pouco diferente do que eles fazem”.

Desse modo, os comentários da coordenadora B situam o papel da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada de professores para o enfrentamento do abandono escolar por jovens e adultos. Em outras palavras, a entrevistada reconhece a sua função em trazer à baila essa problemática à classe docente escolar, discutindo estratégias e avaliando situações (LIBNEO, 2004; GADOTTI e ROMÃO, 2014) que possam reverberar na diminuição dos índices de evasão em EJA.

A coordenadora B sugere ainda que o insucesso dessas possíveis ações formativas a serem tomadas se deve a postura da classe docente diante delas. Gadotti e Romão (2014) reconhecem as dificuldades intrínsecas à formação continuada e os fatores motivacionais que a coordenação tem que lidar na condução desse processo. Todavia, os autores assinalam para o cuidado com a vitimização em caso de fracasso no processo formativo.

A vitimização se dá quando as frustrações são recorrentes durante a coordenação de situações formativas no

contexto educacional e o agente formador não estabelece uma autorreflexão sobre a sua atuação durante o processo (GADOTTI e ROMÃO, 2014). Em nosso caso, as colocações tais como “coordenar hoje ‘tá’ muito difícil, que dizer hoje não, a vida inteira eu acho” (Coordenadora B) e “a gente tenta fazer um trabalho que muitas vezes não é muito bem-vindo pelos professores” (Coordenadora B), indicam uma recorrente insatisfação com os resultados obtidos em contextos formativos junto ao corpo docente da escola, o que nos leva a crer que podemos estar diante de uma demonstração de vitimização no insucesso das ações da coordenação educacional, uma vez que as falavas analisadas não trazem elementos que sugiram uma atitude autorreflexiva diante das frustrações.

Após discorrermos sobre os resultados que encontramos por ocasião da entrevista, seguimos com este estudo, dessa vez, tecendo nossas últimas considerações sobre os aspectos que foram desvelados e respondendo, portanto, nossa questão de pesquisa.

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender as concepções de coordenadores educacionais sobre seu papel no enfrentamento da evasão escolar no âmbito da EJA.

Em primeiro lugar, o que vemos nesse respeito, é uma inclinação das coordenadoras educacionais sujeitos desta pesquisa em justificar a evasão em EJA a partir da culpabilização do estudante e/ou do seu contexto social e a culpabilização do fracasso das políticas públicas educacionais. Tais elementos caracterizam uma concepção externalista do papel da coordenação educacional no enfrentamento do abandono escolar por jovens e adultos, embora ambas as profissionais entrevistadas tenham tanto formação acadêmica adequada quanto uma vasta experiência com o exercício da coordenação educacional.

A presença desse tipo de concepção reflete, inclusive, nas possibilidades e limitações vistas por essas profissionais no exercício de suas funções. Isso implica, por exemplo, numa responsabilização dos aspectos inerentes ao contexto particular do educando como principal justificativa para sua evasão. Se isso não bastasse, há ainda a culpabilização dos professores nesse processo, o que, mais uma vez, reforça a ideia de que as profissionais entrevistadas situam o exercício da coordenação educacional numa condição externa à problemática configurada pelo abandono do processo de escolarização em EJA.

No que concerne às possíveis contribuições da coordenação educacional no enfrentamento à evasão escolar em EJA, percebemos que as concepções das entrevistadas convergiram para a afetividade como elemento motivador para a permanência dos estudantes no processo de escolarização e o reconhecimento do suporte pedagógico à atividade docente. Todavia, não verificamos a existência de políticas de sensibilização da comunidade escolar no sentido de promover as boas práticas de acolhida dos educandos nos comentários analisados. Ao contrário, deparamo-nos com enunciações que remeteram a um sentimento de vitimização pelo insucesso de ações deliberadas pela coordenação pedagógica, especialmente no contexto da formação continuada de professores.

Os aspectos que discutimos ao longo deste estudo, suscita a necessidade de outras investigações que tenham como cerne o papel da coordenação pedagógica na EJA. Isso porque, após a análise e discussão dos dados, nos deparamos com diversas questões, dentre elas: Qual o papel da coordenação educacional na formação continuada de professores em EJA? Como a proposição e aplicação de um processo formativo para educadores em EJA pode contribuir para o combate à evasão de jovens e adultos?

As perguntas levantadas acima não são devidamente contempladas no bojo deste estudo. Sendo assim, acreditamos que a continuidade das investigações em EJA poderão, por exemplo, partir da análise de uma formação continuada com professores de EJA como estratégia para o enfrentamento da evasão escolar por jovens e adultos.

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724/2012.** Disponível em: <http://www.fee.ufpa.br/arqsecret/ABNT%20NBR%2014724.pdf>. Acesso: 13 de abril de 2017.

BRASIL, República Federativa do. **Lei 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 13 de abril de 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso: 13 de abril de 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos - Teoria, Prática e Proposta**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiania: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 1 ed. São Paulo: Vozes, 1997.

SILVA, A. S.; COSTA, D. M. V.; ALMEIDA, R. C.; MENDES, S. M. V.; COSTA, F. MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA UNIDADE ESCOLAR MARIA MODESTINA BEZERRA, TERESINA-PIAUÍ. Anais da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica, 2015. Disponível em: www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/.../gt007-motivosdo. Acesso: 13 de abril de 2017.

SOARES, L. G.; PEDROSO, A. P. F. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES. **Educ. rev. [online]**. 2016, vol.32, n.4, pp.251-268. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 12/04/2017

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educ. rev. [online]**. 2011, vol.27, n.2, pp.303-322. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014> . Acesso em: 12/04/2017.

BARCELOS, L. B. O que é qualidade na educação de jovens e adultos **Educ. Real**. vol.39, no.2, Porto Alegre, 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200008> . Acesso em: 12/04/2017.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educ. Soc.** vol.34, n.122, Campinas, 2013. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100013> . Acesso em: 12/04/2017.

Ladyjane Maria Torres de Araújo. Pedagoga da Secretaria de Educação de Pernambuco. E-mail: ladyjanetorres@hotmail.com

Roberto Carlos Silva dos Santos. Mestrando do Programa de Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: robertolibras@yahoo.com.br

Wilka Karla Martins do Vale. Mestre em ensino das ciências pelo Programa de Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: wilkiss_karla@hotmail.com