

O PROFESSOR INICIANTE NA EJA E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Andrea Jamil Paiva Mollica¹
Laurinda Ramalho de Almeida²

Introdução

O trabalho ora apresentado objetiva discutir parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva”. Tal estudo teve como problema central entender quais são as emoções e os sentimentos do professor iniciante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, a partir daí, o objetivo principal foi identificar as necessidades desse professor referentes tanto à sua formação inicial, quanto ao auxílio que a escola deve dispensar-lhe nessa etapa profissional. Ainda que não existisse nenhuma questão específica sobre o Coordenador Pedagógico (CP) nas entrevistas que foram realizadas com os docentes, eles se referiram várias vezes a esse profissional exaltando sua atuação como um dos elementos essenciais para auxiliar em suas práticas pedagógicas. Os depoimentos revelaram, entre outros elementos, o que os novatos pensam sobre as ações da coordenação pedagógica destacando suas necessidades em relação a ela.

Partindo de reflexões sobre a EJA e também de indagações à respeito dos profissionais dessa área, a dissertação acima referida teve o interesse em pesquisar tal modalidade de ensino, mais especificamente os professores iniciantes que nela atuam, como já mencionado.

A EJA tem grande relevância em nossa sociedade hoje, pois conforme dados do Censo Escolar do MEC e INEP³, referente à 2013, são 3.158.303 matriculados nas escolas da Rede Pública que oferecem o ensino ao alunado jovem e adulto em todo o território brasileiro. Esse número pode ter a tendência de crescimento uma vez que ainda há um grande percentual de indivíduos fora da escola e de 13,2 milhões de analfabetos- como mostra o levantamento do IBGE⁴ cujos dados estão na PNAD⁵ de 2012. Dessa forma, o possível aumento de uma demanda igualmente pode suscitar a entrada de novos educadores na área.

¹ Mestre e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

² Assistente Doutor no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³ Ministério da Educação e Cultura (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

Ademais, é importante ressaltar que apesar de nossa constituição garantir o direito à educação para todos e com “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art.206- § 1º.) para muitos indivíduos esse direito foi *negado* em tempo apropriado. E, para os que agora têm acesso por meio da EJA, não basta apenas o ingresso, é preciso que se cumpram adequadamente os objetivos educacionais que, além de possibilitar o desenvolvimento pessoal devem, de acordo com Severino (2001, p.67), “[...] inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura”.

No tocante aos professores que lecionam na EJA, muitos não receberam formação específica para atuar nessa área que tem características diferentes do Ensino Regular (SOARES, 2006). Além disso, muitos também estão lecionando pela primeira vez na referida modalidade, ou mesmo na carreira, fazendo com que encontrem muita dificuldade na atuação.

A primeira fase da carreira pode ser conflitante para o docente devido ao chamado *choque de realidade*, podendo haver uma confrontação com as dificuldades que possam surgir na realização do trabalho (HUBERMAN, 2007). Com relação ao professor experiente, pode-se igualmente evidenciar semelhantes aspectos de conflito, conforme recorda Marcelo Garcia (1999), quando ele muda de escola, de função etc. Atuar como professor de EJA é uma das funções que o educador pode exercer. Trata-se de um trabalho diferenciado, pois, basicamente, ensinam-se jovens e adultos que nunca frequentaram a escola ou que não completaram a escolarização básica. Para esse tipo de educação, é necessário um preparo profissional específico, muito embora tal preparo não venha ocorrendo, como observa Guidelli (1996).

O fato de o docente muitas vezes não estar preparado e por, principalmente, atuar pela primeira vez com esse alunado, representa uma situação provocadora de emoções e sentimentos, visto que muitos componentes que ali estão envolvidos constituirão uma novidade para ele e ainda terá que lidar com isso para poder desenvolver seu trabalho. Em meio a essa realidade, para contribuir com sua atuação, o novato busca apoio em seus pares, principalmente no CP.

A coordenação pedagógica exerce um papel muito importante na escola. É uma profissão recentemente normatizada nos textos legais, como aqueles das Secretarias Estaduais e Municipais, os quais dispõem suas atribuições conforme nos informam Placco, Almeida e Souza (2011). As autoras também afirmam que mesmo que a legislação tenha um aspecto positivo por orientar o trabalho do CP, ela envolve

múltiplas funções sobrecarregando o profissional e causando confusão sobre o que é mais relevante nessa função.

Discussões recentes (MIZIARA, 2008; CAMPOS, 2010 etc.) têm evidenciado que muitas vezes o CP realiza atividades na escola que não são de sua competência, devido às demandas dos pares ou por não ter quem as execute, fazendo com que ele se desvie de sua função. Essa realidade, juntamente com a falta de formação específica para a atuação, faz com que o CP não tenha clareza sobre o que é mais importante para a realização de seu trabalho. Portanto, é possível dizer que o CP ainda está em processo de entendimento sobre a função.

Embora, esse cenário ainda seja evidenciado, o CP tem fundamental papel nas escolas, especialmente no sentido de dar suporte ao corpo docente. Placco, Almeida e Souza (2011) destacam o trabalho do CP quando afirmam que a ele cabe o papel de *formador* de professores, colaborando no aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos em relação aos objetivos da escola; o de *articulador* fazendo com que o coletivo escolar trabalhe de modo coeso, sem desconsiderar as particularidades; e o de *transformador* possibilitando reflexões sobre a realidade da instituição que viabilize mudanças quando necessário.

Uma EJA de qualidade será possível, entre outros fatores, com um profissional que tenha uma adequada formação para trabalhar com seu alunado específico. Todavia, para tanto, fazem-se necessários bons cursos de formação e um maior entendimento sobre qual o papel da escola, especialmente da equipe gestora, no trabalho junto a esse educador.

Referencial Teórico

As questões afetivas foram priorizadas na pesquisa. Ao estudar a afetividade, há uma grande preocupação com a pessoa do educador que inicia na EJA. Assim sendo, a teoria de desenvolvimento do psicólogo francês Henri Wallon foi escolhida por ser considerada a mais adequada para dar suporte teórico à compreensão do problema levantado.

Sua teoria oferece recursos para a compreensão de como se dá o processo de constituição humana entendendo a pessoa em sua totalidade, uma vez que tem como ponto principal a integração dos chamados conjuntos funcionais (afetividade, cognição, motricidade e pessoa) e a integração organismo-meio. Desse modo, a teoria walloniana possibilita o entendimento da pessoa não somente de um único ponto de

vista, cognitivo, afetivo ou motor, mas sim, por meio da relação constante entre eles que resulta numa pessoa única.

Além disso, tais pressupostos teóricos valorizam o *meio* no qual o indivíduo está inserido, pois ambos se influenciam reciprocamente, sendo essa característica de igual importância no seu processo de desenvolvimento (WALLON, 1986). Dentro do *meio* existem os *grupos* e os *outros*⁶ com os quais os indivíduos se relacionam, conceitos igualmente essenciais para se compreender a constituição humana.

Por ter a pesquisa ora apresentada a afetividade como foco na análise das informações, cumpre ressaltar um ponto importante que a teoria do autor supracitado coloca a esse respeito. A afetividade apresenta três momentos de evolução: emoção, sentimentos e paixão. A emoção é expressa pela plasticidade que se manifesta no corpo por meio dos movimentos do tônus muscular. A emoção dá respostas rápidas às situações, como por exemplo, às situações que causam medo, alegria, vergonha, etc. As expressões da emoção provocam reações nos outros indivíduos, unindo as pessoas por meio do contágio. O sentimento corresponde à expressão representacional da emoção podendo ser expresso pela mímica ou pela linguagem. Assim, é diferente da emoção, visto que as reações não são diretas. A paixão revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação, tentando para isso silenciar a emoção.

É importante observar que em todas as situações, os conjuntos funcionais estão presentes, ou seja, a afetividade, cognição, motricidade e pessoa funcionam em conjunto. Entretanto, dependendo das situações as quais as pessoas vivenciam, haverá a predominância de apenas um conjunto. Nesse sentido, sobre emoção e atividade intelectual, Wallon (2007) coloca que existe um antagonismo entre ambas, isto significa que não existe a manifestação de grande intensidade da emoção ou da cognição numa mesma situação.

Nas relações que se estabelecem no espaço escolar (salas de aula, salas de reuniões, pátio etc.) seus membros afetam-se reciprocamente e suas emoções e sentimentos podem dizer muito sobre seus interesses, desejos, necessidades, motivações, valores etc., o que resulta em uma melhor compreensão dessas pessoas e, como consequência, da dinâmica daquele meio. Desse modo, acredita-se que os princípios wallonianos podem ajudar na reflexão sobre as necessidades do professor,

⁶ Para maior esclarecimento ver: "O papel do outro na consciência do eu" (artigo publicado originalmente em 1946, no Journal Egyptien de Psychologie, podendo ser encontrado mais recentemente em: Werebe, M.J e Nadel-Brulfert, J. (org.). Henri Wallon. Psicologia. São Paulo: Ed. Ática, 1986); e "Níveis de Flutuação do eu (Artigo publicado originalmente na Revista Enfance, podendo ser encontrado em: Wallon, H. (1956). Objectivos e métodos da psicologia. Editorial Estampa).

analisadas por meio de suas emoções e sentimentos em relação a seu trabalho, sendo possível perceber como tais sentimentos o afetam, como eles afetam sua profissão e como esta é afetada por ele.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa aqui discutida seguiu uma abordagem qualitativa.

Para a produção de informação, optou-se pela entrevista porque devido à característica do problema, considerou-se importante ouvir os docentes para melhor conhecer e entender suas emoções e seus sentimentos.

Quanto ao tipo, a entrevista utilizada, apoiou-se na modalidade *reflexiva*. A escolha por uma prática *reflexiva* baseou-se nos estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p.14-15):

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca de horizontalidade

Foram escolhidos quatro participantes para a referida pesquisa. As entrevistas foram gravadas, após consentimento dos entrevistados, realizadas individualmente e em momentos distintos. Os professores escolhidos trabalhavam em diferentes instituições. Quanto à formação, dois professores eram formados e dois eram estudantes de Pedagogia. Ademais, dois educadores eram novatos na carreira do magistério e, portanto, também na EJA; e os outros eram novatos somente na EJA, mas com experiência em diferentes áreas do magistério. Dessa maneira, todos eram iniciantes no trabalho com a modalidade de ensino ora discutida.

Após a produção das informações, houve a necessidade de organizá-las para se fazer adequadas análise e discussão. Os procedimentos foram guiados por elementos encontrados nos estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2010).

Em suma, primeiramente uma transcrição de cada entrevista foi realizada no mesmo dia da entrevista e no dia seguinte. Isto foi feito para ter o cuidado de não se perderem as emoções e sentimentos expressos pelos educadores. Em seguida, para obter uma organização mais minuciosa das informações, foram confeccionados quadros e foram feitas sínteses de cada entrevista. Tal processo contribuiu com a

elaboração de eixos de análise os quais nortearam as discussões posteriores que constam na pesquisa.

Discussão de Alguns Resultados

Após uma organização minuciosa das informações, uma discussão foi realizada de modo a possibilitar a análise e, conseqüentemente, possibilitando a chegada dos resultados. Para o presente artigo, reservou-se apenas um debate sobre parte desses resultados.

Em referência às primeiras experiências na EJA, foi possível observar que os professores entrevistados avaliaram o trabalho do CP quando eles deram destaque à sua atuação repetidamente nos relatos, ainda que nenhuma questão específica sobre esse profissional tenha sido feita. Foram escolhidos alguns trechos das entrevistas para melhor elucidação.

Olha, eu participei uma vez (de uma reunião), logo na primeira semana que eu estava lá. Eu não gostei, não gostei de como eles, os coordenadores pedagógicos, explanaram, como eles explicaram o projeto (político-pedagógico). Eles fizeram uma reunião para os educadores. Na verdade eu não fui apresentada para o projeto [...]. Eu gostaria que eles tivessem um guia também porque o livro que eles têm é muito desatualizado, alguém orientando. Uma orientação de uma pessoa que tivesse experiência, que já tivesse dado aula, uma pessoa que desse essa orientação [...]” (professora Adriana⁷).

Analisando o depoimento de Adriana, nota-se uma profissional principiante na carreira agindo sem orientação e de forma isolada. Isso aconteceu porque, além de não ter experiência que lhe oferecesse alguma referência e tampouco formação específica, conforme relatou em outros momentos da entrevista, o CP não ofereceu nenhum auxílio que colaborasse com sua entrada na escola e tampouco com o desempenho de suas atividades.

Conforme recordam Mahoney e Almeida (2005, p.17) sobre a teoria walloniana, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Sentimentos de tonalidade desagradável como tristeza, insegurança e frustração foram claramente evidenciados nas primeiras experiências da professora refletindo diretamente em sua atuação.

A necessidade de orientações vindas do CP para o docente que inicia, logo em sua entrada em uma instituição de ensino, são características realçadas pela docente as quais deveriam estar presentes como forma de contribuição para guiar suas ações.

⁷ Todos os nomes são fictícios para se preservar a identidade dos entrevistados.

A literatura tem evidenciado que a prática profissional do CP deve estar mais direcionada à atuação com o corpo docente, no entanto essa característica não é percebida frequentemente nas escolas, visto que ele acaba fazendo atividades que não são de sua competência.

Ao contrário de Adriana, no caso dos outros três professores, vê-se que tiveram um amparo da equipe escolar nas primeiras atividades, possibilitado pela mediação do CP, e que continuam recebendo o apoio dela, tal como mostram os depoimentos na íntegra. Um ambiente de trabalho na escola onde há troca de experiências entre os pares e respaldo da coordenação pedagógica permite que os professores sintam-se mais seguros e tranquilos para atuar.

Isso(reuniões) é bem legal [...] Então, tinha professores de cada sala e toda semana eles traziam alguma coisa, algum sucesso, algum insucesso da sala de aula e falavam um pouco sobre a semana. E isso era muito legal porque tinha o coordenador pedagógico mediando essa situação toda, intervindo quando precisava. Então, serviu bastante para eu entender esse movimento dentro da sala de aula de EJA. Ajudou bastante. (professora Aline).

A gente primeiro teve duas semanas de planejamento, de preparo, de estudo, e tal [...] O encontro com a equipe, professores e coordenador, aqui foi muito interessante porque ela é super aberta, um pessoal que está disposto a ajudar um ao outro, ouve o que você tem a dizer, também dá sugestões. Eu acho que a equipe é bastante produtiva nesse sentido. (professor Rivaldo).

Nós tivemos a reunião pedagógica para fazer o planejamento primeiro (no início do ano, antes de começarem as aulas). [...] De terça e quarta a gente discute experiências e segunda e quinta é a coordenadora quem decide a pauta. (...) Tem muita troca entre os professores. Isso ajuda, claro! (professor a Emilia).

A presença do CP é marcante nos relatos desses três docentes, principalmente, no depoimento de Aline como elemento de apoio, auxiliador do trabalho. Franco (2000) destaca o papel do CP junto ao professor iniciante como um profissional que pode auxiliá-lo na administração dos dilemas que aparecem no cotidiano escolar, proporcionando-lhe momentos de reflexão sobre aspectos relativos às suas crenças e dificuldades. Segundo o autor, compartilhando suas inseguranças, o novato pode diminuir tensões e buscar alternativas para situações conflitantes.

Além de sua atuação nas atividades cotidianas, igualmente no momento das reuniões o CP também pode exercer seu papel de formador e, ainda, o de articulador da equipe escolar, contribuindo para que todos caminhem juntos para a mesma direção; e o de transformador, viabilizando reflexões sobre a prática individual e a do coletivo escolar possibilitando crescimento profissional e institucional.

Nas falas dos três professores cujas experiências são positivas, nota-se a importância do grupo na constituição desses profissionais: eles estão construindo seus saberes. É possível perceber nesses casos que no grupo de educadores de que os

entrevistados fazem parte há uma harmonização em que seus membros buscam objetivos em comum. Nesse sentido, vê-se uma participação ativa dos professores que ora podem identificar-se com as ideias dos grupos, ora podem assumir posturas individuais. Essa característica vai ao encontro da visão de Wallon (1986) sobre grupo, quando coloca que ele é indispensável ao indivíduo não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento individual.

De acordo com Wallon (1986), o individualismo e o espírito coletivo coexistem no grupo, antagônicos e complementares: espírito coletivo para atingir objetivos comuns e individualismo pelo desejo de cada um evidenciar sua participação. Nos grupos pode haver repartição de tarefas, sendo que podem ocorrer hierarquias para realização das mesmas; podem existir iniciativa, comando, apoio, submissão, oposição, etc.. Assim, além do compartilhamento, os conflitos existem entre seus membros, visto que eles são inerentes aos grupos e são também constituintes da pessoa. Lembrando que isto não significa que o conflito deva levar seus membros para caminhos opostos. Nas instituições escolares, por exemplo, o grupo dos profissionais da educação pode caminhar para a mesma direção objetivando, principalmente, a aprendizagem dos alunos, função primordial da escola.

Com relação às atividades dos três docentes iniciantes, para além dos primeiros dias de aula, seus relatos na íntegra mostraram que também contam com apoio dos colegas da instituição; característica facilitada pela mediação do CP. Isso contribui fortemente para o trabalho com o alunado, deixando-os mais seguros na atuação, mesmo em situações mais difíceis e conflitantes que ocorrem no dia-a-dia. Desse modo cabe mencionar que mesmo nessas situações mais difíceis igualmente podem ocorrer aprendizados. Este pode acontecer tanto nas situações que causam sentimentos agradáveis quanto nas que causam sentimentos desagradáveis. De acordo com a teoria walloniana, é na relação com o outro que os indivíduos tomam consciência de suas próprias dificuldades e limitações, e também das qualidades e capacidades. Lembremos que o indivíduo vai se constituindo nas relações interpessoais, e estas não acontecem de modo linear, há avanços, recuos, ganhos e perdas.

Os novatos geralmente têm muita dificuldade em lidar com novas experiências em sala de aula por falha de formação e/ou falta de experiência. Essa realidade faz com que sentimentos de tonalidade desagradável como tristeza, insegurança, frustração etc., tomem conta de seu comportamento no momento que lidam com determinada situação. Assim, diz-se que a razão é ofuscada pela emoção em momentos difíceis. Os pressupostos wallonianos destacam que em situações em

que o indivíduo não possui habilidade ou experiência para agir, as emoções prevalecem.

Os professores iniciantes na EJA da pesquisa aqui apresentada relataram nas entrevistas realizadas suas necessidades em relação à sua entrada no trabalho com a EJA destacando diferentes elementos. Para este artigo, foram trazidos apenas os elementos referentes ao CP, devido ao grande enfoque dado a ele pelos professores, ainda que nenhuma questão específica sobre esse profissional tenha sido feita. Os docentes avaliaram, a atuação do CP oferecendo algumas dicas para melhorá-la.

Conclusões

Após análise das entrevistas com os professores iniciantes na EJA foi possível perceber que, além de formação adequada, os docentes precisam de apoio de seus pares para sua atuação na EJA. Destaca-se que tal apoio deve ser possibilitado pela ação do CP.

Além da atuação direta da coordenação pedagógica com o corpo docente nas atividades cotidianas da escola, a atuação dentro das reuniões pedagógicas mostrou-se de extrema importância. O papel do CP será fundamental uma vez que representará um elo entre os professores e a proposta da escola e contribuindo para que os próprios docentes discutam suas ideias e criem novas, objetivando a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, exercer adequadamente seu papel de *formador, articulador e transformador* será essencial para o bom andamento do trabalho.

É importante que se ofereça amparo profissional ao trabalho do educador. Espera-se que os esforços não cessem para que uma educação de qualidade seja possível nos cursos que oferecem a educação ao jovem e ao adulto.

Referências Bibliográficas:

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2010.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. Da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 33-36.

GUIDELLI, R.C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores.** 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

MANHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo de ensino- aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: **Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados Puc-SP**, vol. 20, 1º. Sem. 2005, p.15-28.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto-Portugal: Porto editora, 1999.

MIZIARA, L. A. S. A. **A coordenação pedagógica e a práxis docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS., 2008.

PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, nº 2, nov. 2011, p.227-287.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d' Agua, 2001.

SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SZYMANSKI, H. ; ALMEIDA, L.R; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: liberlivro, 2010.

WALLON, H. A. **A Evolução Psicológica da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986, p. 168-178.