

Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior

**Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em
Florianópolis (SC)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarícia Otto

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Scherer Júnior, Claudio Roberto Antunes
Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos
em Florianópolis (SC) / Claudio Roberto Antunes
Scherer Júnior ; orientadora, Clarícia Otto, 2017.
202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Saberes Docentes. 3. Cultura
Escolar. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5.
Pesquisa como Princípio Educativo. I. Otto, Clarícia.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

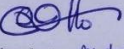



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO


“SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM FLORIANÓPOLIS (SC)”

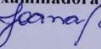
Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.


APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/09/2017

Dr^a Clarícia Otto (MEN/CED/UFSC - Orientadora) 

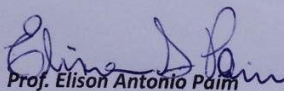
Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB/BA – Examinador) 

Dr^a Maria Hermínia Lagge F. Laffin (MEN/CED/UFSC – Examinadora) 

Dr^a Joana Vieira Borges (MEN/CED/UFSC -Examinadora) 

Dr^a. Karina de Araújo Dias (RME/SC – Suplente) 

Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2017


Prof. Elison Antonio Paim

Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

À Samantha, por compartilhar a
experiência da vida comigo.
À Clarícia Otto, por me dar a chance
de aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dr^a. Clarícia Otto, que acreditou em mim, compartilhou seus conhecimentos e possibilitou a realização de um sonho.

À Samantha, companheira que sempre acreditou em minhas ideias, por mais insanas que parecessem. É por ela que tudo faz sentido!

À minha família que deu total liberdade em minhas decisões e sempre me apoiou.

Ao Grupo de Pesquisa mais incrível do mundo, pesquisadoras do PAMEDUC: Dr^a. Karina de Araújo Dias, Dr^a. Geane Kantovitz, doutoranda Luiza Vieira Maciel, doutoranda Lisley Canola Treis Teixeira, doutoranda Lara Rodrigues Pereira, doutoranda Raquel de Melo Giacomini, Me. Gabriela Santetti Celestino, Me. Franciele Aparecida Lopes, Me. Suellen de Souza Lemonje, mestranda Mariane Júlia dos Santos (orientandas da Clarícia). Suas falas, leituras, críticas e, principalmente, seus exemplos, me ensinaram muito.

À Dr^a. Joana Vieira Borges, Dr. José Jackson Reis dos Santos e Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, pela participação no Exame de Qualificação e por contribuírem para a realização desta pesquisa. Seus apontamentos foram fundamentais.

Agradeço a Guilherme Ricardo Schmidt, Articulador de Transporte da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que sempre possibilitou ajustes de meu horário de trabalho para poder realizar meus estudos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Aos servidores da Secretaria do PPGE, sempre solícitos. E, aos colegas mestrandos e doutorandos do programa.

A Daniel Godinho Berger, que muito me ajudou, principalmente, para o desenvolvimento do projeto.

A Moacir Zanin, que me ensinou muito, durante minha passagem como professor na EJA, em 2013.

Agradeço à UNIEDU/FUMDES, pelo auxílio financeiro que foi importantíssimo para minha tranquilidade durante o mestrado.

Um agradecimento muito especial aos professores, professoras, coordenador e coordenadora dos Núcleos EJA Norte I e EJA Norte II. Obrigado pelo acolhimento, pelos diálogos, entrevistas e pelas aprendizagens. Vocês foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Sem vocês nada disso seria possível. Muito Obrigado!

“Cada coração é um universo e ainda tem que
bombar o sangue.”
Plano de Voo
(CRIOLO, 2014)

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo identificar e analisar os saberes docentes mobilizados e necessários na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que adota como elemento pedagógico central a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Visa compreender como o amálgama de saberes disciplinares, curriculares e experienciais é articulado pelos docentes e como influem na constituição de determinada identidade e competência profissional. A categoria “saberes docentes” é cunhada por Tardif (2000; 2010; 2013), principal aporte teórico aqui acionado, para compreender a ação docente na sua relação com os saberes necessários ao ato de ensinar na EJA. A cultura escolar, na perspectiva de Julia (2001), Viñao Frago (2006) e Faria Filho (2004; 2007), é outra categoria que possibilitou a percepção dos costumes, práticas e rituais inerentes a PPE da EJA de Florianópolis. Dentre nove núcleos da Rede, a pesquisa de campo foi realizada em dois deles: Núcleos EJA Norte I e EJA Norte II. A metodologia de pesquisa foi a de tipo etnográfica, em que a ação docente foi compreendida por intermédio de observação participante, que possibilitou a produção de um Diário de Campo (2016) e de fontes orais por meio de entrevistas com os professores. Documentos sobre a EJA de Florianópolis também constituíram-se em fontes para entender a PPE e possibilitar a compreensão dos modos de conceber o ensino na EJA: o Regimento Interno (2014), a Resolução nº 02/2010 que estabelece Normas Operacionais Complementares para a EJA (2010), o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2014) e as Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos de EJA (2014). Dentre os resultados, é possível ressaltar que, para o funcionamento da PPE na EJA, uma série de mudanças nos modos de compreender e materializar a ação docente é necessária, especialmente, nas maneiras de se ver, se compreender, ser, estar e constituir-se como professor pela experiência na própria EJA. O desenvolvimento da PPE, nos Núcleos investigados, produz uma cultura escolar que necessita acionar e/ou desenvolver saberes docentes específicos, estreitamente vinculados ao trabalho coletivo, à proximidade, à humanização e a lidar com imprevistos, características intrínsecas dessa cultura escolar.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa como Princípio Educativo. Cultura Escolar.

ABSTRACT

This paper aims to identify and analyze which teachers' knowledge is mobilized and necessary in Youth and Adult Education (*Educação de Jovens e Adultos – EJA*), in Municipal Education Network of Florianópolis municipality, which adopts as a central pedagogical element Research as an Educational Principle (*Pesquisa como um Princípio Educativo – PPE*). The research aims to understand how the combination of disciplinary, curricular and experiential knowledge is articulated by the teachers and how its influence the professional identity and competence built. The "teacher knowledge" category is mainly based on Tardif (2000; 2010; 2013) to understand the teaching action in its relationship with the necessary knowledge to teach at the Youth and Adult Education. The school culture, for Julia (2001), Viñao Frago (2006) and Faria Filho (2004, 2007) is another category that made possible the perception of habitude, practices and rituals related to *PPE* of *EJA*. The field research has been made in two nucleus of the Network: *EJA* North I and *EJA* North II. The research methodology was ethnographic based. The teaching activity was observed, allowing the writing of a Field Diary (2016) and interviews with teachers were performed. Documents about the *EJA* of Florianópolis municipality also constituted a sources to understand *PPE* and made possible the understanding of the ways of teaching in the *EJA*. The Internal regiment (2014), the Resolution n. 02/2010, which establishes Complementary Operational Standards for the *EJA* (2010), the Political Pedagogical Project (PPP) (2014) and the Guidelines for the Operation of *EJA* Nucleus (2014) were consulted. Among the results, we observed the need of changes in the ways to understand and materialize the teaching action for the operation of the *PPE* in the *EJA*, especially in the ways of seeing, understanding, being and establishing oneself as a teacher through the experience in the *EJA*. The *PPE* development produces a school culture that needs to trigger and develop specific teacher knowledge, linked to collective work, proximity, humanization and unpredictability, intrinsic characteristics of this school culture.

Keywords: Teachers' Knowledge. Youth and Adult Education. Research as an Educational Principle. School Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEC – Centro de Educação Continuada
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
EaD – Educação a Distância
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETHCI – Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha
HPE – Hora de Produção Externa
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
ISEP – Instituto Superior de Educação do Pará
MRD – Movimento de Reorganização Didática
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPE – Pesquisa como Princípio Educativo
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RME – Rede Municipal de Ensino
SME – Secretaria Municipal de Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM FLORIANÓPOLIS	35
2.1	NÚCLEOS EJA NORTE I E EJA NORTE II	37
2.2	A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA EJA	43
2.3	DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EJA DE FLORIANÓPOLIS.....	56
3	CULTURA ESCOLAR E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA EJA	74
3.1	ESPECIFICIDADES DA CULTURA ESCOLAR E DA ATIVIDADE DOCENTE DA EJA.....	76
3.1.1	“A base da EJA”: a reunião de planejamento	81
3.1.2	“Sentar com o aluno, poder ler com ele, explicar, reler”: a pesquisa na EJA	89
3.1.3	“A aproximação é total”: atividades lúdicas educativas, esportes, filmes e saídas pedagógicas.....	105
3.2	“HUMANIDADE, ACOLHIMENTO E DESPIR-SE DOS PRECONCEITOS”: A QUESTÃO RELACIONAL DO ENSINO NA EJA	115
4	SABERES DOCENTES NA EJA DE FLORIANÓPOLIS	121
4.1	A PRÁTICA DOCENTE COMO FONTE DE SABERES.	125
4.2	RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	128
4.3	AÇÃO DOCENTE FORMATIVA	134
4.4	SABERES DOS PROFESSORES NA EJA DE FLORIANÓPOLIS.....	138
4.4.1	“Não é só você ensinando, é todo mundo junto em um grupo”: trabalho coletivo na ação docente.....	140
4.4.2	“A gente senta junto, eu sento, não explico”: proximidade na ação docente.....	147
4.4.3	“Humanização é isso!”: humanização na ação docente .	153

4.4.4	“Aqui é um jogo de cintura puro!”: imprevisibilidade na ação docente.....	157
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
6	REFERÊNCIAS.....	171
7	APÊNDICES	181
8	ANEXOS.....	195

1 INTRODUÇÃO

A narrativa nos próximos nove parágrafos é baseada na pesquisa de campo, em relatos de professores¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis, nos registros do Diário de Campo (2016) e na minha experiência. Ao longo do trabalho, no início de cada capítulo, outras narrativas como essa serão apresentadas, nelas optei por criar textos exemplificativos de momentos e situações marcantes no trabalho docente na EJA. Essa história introdutória busca mostrar especificidades, exemplificar momentos e situações de estranhamentos para professores que nunca haviam se deparado com uma situação de proposta de ensino diferente da que estavam acostumados até iniciarem seu trabalho na EJA.

Ao chegar à escola, nada de diferente. O professor vê um edifício público municipal com o nome na fachada e ao lado da entrada as bandeiras do Brasil, de Santa Catarina e de Florianópolis. Nada de novo, apenas mais uma escola.

Cumprimenta o guarda na entrada e adentra em mais uma instituição de ensino, igual a tantas outras em que já trabalhou. Ele caminha um pouco e escuta barulho de crianças falando, professores pedindo silêncio ou “palestrando” algum conteúdo em voz alta. Barulhos de escola. Um pouco mais à frente ele vê EJA escrito numa porta e pensa: “é para isso que vim aqui!”

Ao entrar na sala se depara com uma mesa rodeada de pessoas: professores conversando, gesticulando, concordando e discordando. Na parede um grande quadro com uma tabela cheia de anotações, grupos de nomes, questões e frases em formato de perguntas, as mais variadas possíveis, dos mais variados assuntos pensáveis. Um dos sentados à mesa o cumprimenta e pergunta-lhe cordialmente quem é. Ele responde que é o novo professor contratado e que acabou de chegar.

A pessoa que o cumprimentou pede atenção a todos, apesar de alguns já estarem atentos, e informa a chegada de mais um colega professor. Todos o cumprimentam e se apresentam, falando nome e área de formação. O docente novato se apresenta e senta à mesa. O coordenador diz que eles estão planejando as atividades da semana, que estão discutindo sobre as pesquisas dos alunos, sobre as dificuldades encontradas por alguns, sobre os direcionamentos que deverão dar e

¹ Ao longo do texto utilizo a denominação professores, no masculino, porém, se trata de professores e professoras, homens e mulheres.

sobre quais professores gostariam de auxiliar, mais de perto, determinados grupos de estudantes e em quais atividades.

O professor novato faz uma cara de que entendeu tudo, mas, na verdade se esforça para compreender o que está acontecendo. A reunião segue. Depois de algum tempo uma professora que está ao seu lado lhe pergunta ao pé do ouvido: “É a sua primeira vez na EJA?” Ele responde que sim. Ela lhe diz: “que no início a gente fica meio perdido, mas é assim mesmo, é assim que trabalhamos, aqui nós não damos apenas aula, nós trabalhamos com pesquisas.”

O professor finge que está tudo bem. Mas, no fundo, não está compreendendo quase nada. Ele ouve termos que apesar de conhecer o significado desconhece o sentido ali dado, como por exemplo: problemáticas, encaminhamentos, caderno de pesquisa, apresentação de pesquisa, diário, Hora de Produção Externa (HPE), entre outros.

O professor novato havia chegado pouco antes das quatorze horas. No meio dessa reunião, com muitas informações novas e desconhecidas, incluindo um intervalo para o lanche, nem percebeu que já eram quase dezenove horas. Os professores que estavam em reunião rapidamente se organizam e estabelecem quem vai fazer o quê. Uns dizem que vão para a sala de informática, outros que ficarão com a Turma 1 trabalhando pesquisa, outros que irão para a Turma 2 acompanhar a apresentação de pesquisa. E, no meio dessas deliberações, alguns alunos começavam a chegar e a cumprimentar os professores na sala da EJA. Entravam sem a menor cerimônia, como se fosse comum entrar ali.

O professor novato, completamente perdido, não sabia o que fazer. O coordenador, muito provavelmente percebendo isso, lhe diz: “hoje você será apresentado aos alunos e só irá acompanhar e tentar compreender nosso trabalho, entender as pesquisas e conhecer nossos estudantes. Daqui a pouco você entra nas atividades.”

O professor sai da sala e caminha entre os olhares curiosos dos estudantes, alguns mais velhos, senhores e senhoras, porém, a maioria jovem, bem jovem! Ele esperou soar o sinal, que nunca tocou. Os estudantes incentivados pelos professores começaram a se direcionar as salas e a dar início às atividades. O professor novato ainda esperava o sinal sonoro tocar. Então, baixinho, disse: “Onde foi que eu me meti?”

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis funciona tendo a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Isso, assim falado, essa mera informação, não significa nem explica muito. A principal diferença é encontrada no dia-a-dia, no cotidiano dos trabalhos na

escola, na maneira de conceber e materializar as práticas educativas nesse contexto de ensino.

Para situar as experiências e caminhos que levaram a esta pesquisa de mestrado é mister partir de um memorial descritivo sobre minha vida acadêmica e profissional. Sou formado em História (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Durante a graduação acabei me interessando pelos assuntos ligados à História da Escravidão. Apresentei como monografia de conclusão de curso uma pesquisa com fontes jurídicas, processos crime. (SCHERER, 2012). Na Pós-Graduação, para obter o diploma de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), continuei estudando o tema da escravidão com foco jurídico, apresentando trabalho final em 2014, sobre uma lei específica para a pena de morte imposta aos escravos no Brasil Império. (SCHERER, 2014).

Concomitantemente com o final da graduação, comecei a atuar profissionalmente como professor, a me deparar com a realidade das escolas públicas e com a difícil tarefa dos docentes. Comecei a trabalhar como professor de História em 2012, no ensino médio, numa escola estadual. No ano de 2013 trabalhei na EJA de Florianópolis, no Núcleo EJA Leste III, situado no bairro Rio Vermelho. Em 2014, trabalhei no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Rede Estadual de Santa Catarina. Entre 2014 e 2015, trabalhei também como tutor do Curso de Mídias na Educação, uma Pós-Graduação EaD *latu senso*, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Foram variadas experiências, muito embora, a experiência na EJA em Florianópolis, em 2013, foi a mais marcante e a que causou mais inquietações sobre minha profissão, sobre os significados de ser professor e as possibilidades de transformação da educação.

Estimulado por essas experiências docentes, senti necessidade de aprofundar questões ligadas ao ensino e à educação de modo geral. Autonomamente, comecei a ler e estudar autores e a me deparar com propostas e tendências educativas instigantes, por mim desconhecidas até então. Lembro-me de três autores que chamaram atenção: Freinet (1988), Morin (2009) e, principalmente, um autor que, embora brasileiro e reconhecido mundialmente, não foi efetivamente apresentado na graduação: Freire (1980; 1983; 1999). Outro fator importante para minha guinada à pesquisa em educação foi a indicação de um documentário feito pelo coordenador do núcleo da EJA em que trabalhei em 2013, Moacir Zanin, intitulado: A Educação Proibida (DOIN, 2012),

documentário argentino que apresenta uma série de críticas à escolarização de nossa sociedade, as consequências aos que não se adaptam a ela e as possibilidades de mudança já existentes. Esse documentário me instigou a compreender as diversas possibilidades de ensino e as críticas à escolarização. Um pouco depois, deparei-me com Ilich (1977), que em seu livro *Sociedade sem escolas*, levanta dados sobre a educação nos Estados Unidos da América e caminhos possíveis de serem seguidos, além de críticas e possibilidades para uma sociedade desescolarizada.

Percebi que meu interesse estava se voltando para essas questões, motivado principalmente pela minha passagem na EJA. Eu queria compreender melhor minha experiência na proposta da EJA, ampliar minha concepção sobre educação e melhorar como professor.

As experiências ligadas à educação, posteriores à minha atuação na EJA, estavam marcadas pelo que havia aprendido durante o ano de 2013. Aquilo que agora fazia em sala de aula, estava, talvez pelo resto da minha vida, marcado e influenciado por tudo que passei na EJA. Percebi que mais do que apenas uma vaga de professor de História, eu acabei me inserindo num contexto de muitas aprendizagens, não apenas ligadas a assuntos específicos de minha área, de minha formação, mas, também, aos diversos tipos de conhecimentos e saberes construídos nessa experiência e ao tipo de profissional docente em que me constituí.

A partir dessa constatação, meu foco se direcionou à construção de um projeto de pesquisa e aprovação no difícil processo seletivo do mestrado em educação, o que só veio a se concretizar em 2015, com o resultado final de aprovação na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta dissertação é a materialização de minha aprendizagem aprofundada, contextualizada e principalmente mais inserida num discurso e pensamentos epistemológicos, devido a todas as aprendizagens possíveis nas disciplinas e aos grandes auxílios da orientadora.

A EJA da cidade de Florianópolis se orienta pela PPE. Essa orientação implica numa série de mudanças teóricas, metodológicas e culturais daquilo que se convencionou como sendo um ambiente de ensino formal e, principalmente, daquilo que se pensa sobre a função e ação do professor em sala de aula.

No ambiente de ensino da EJA os estudantes são estimulados a produzir pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses pessoais, inexistindo separação de conteúdo por disciplinas ou áreas de conhecimento específicas e os professores atuam em conjunto, muitas

vezes, todos em uma mesma sala. Além de ensinarem, ocupam o lugar de orientadores dessas pesquisas e de todas as atividades desenvolvidas.

Para a PPE da EJA funcionar é necessário uma vasta gama de mudanças na ação docente, ou seja, a prática do professor inserido nessa proposta específica da EJA de Florianópolis difere da exercida em outras escolas. Nesse contexto, o docente se depara com situações e condicionantes, talvez, nunca antes encontradas em sua vida. É nesse momento de incertezas e dúvidas que soluções, estratégias e saberes precisam ser acionados e/ou desenvolvidos.

A EJA em Florianópolis está dividida em nove Núcleos e em Polos Avançados, espécie de extensão dos Núcleos para comunidades mais distantes e em condições específicas². Esses Núcleos e a maioria desses Polos estão situados em Escolas Básicas Municipais; mas, também funcionam em centros comunitários, em uma biblioteca municipal, em uma escola estadual, entre outros locais. Os núcleos da EJA são divididos internamente entre 1º (primeiro) segmento e 2º (segundo) segmento, que seriam, respectivamente, anos iniciais do Ensino Fundamental (letramento e alfabetização) e anos finais de Ensino Fundamental.

Durante os trâmites necessários à obtenção da autorização para a realização da pesquisa de campo, algumas conversas com a Secretaria Municipal de Educação (SME), principalmente com o Departamento da EJA (DEJA) em Florianópolis foram necessárias. Nessas conversas, foi dada permissão de trabalhar com dois núcleos específicos, EJA Norte I e EJA Norte II, localizados no norte da ilha, um no bairro de Ingleses e outro no bairro de Canasvieiras, respectivamente. Essa abertura, apenas possível nesses dois núcleos, foi justificada pela DEJA devido uma suposta relevância e solidez dos trabalhos exercidos nesses locais, em virtude da experiência maior de seus coordenadores e também da maior assimilação da PPE em suas atividades, o que colaboraria mais com a proposta da pesquisa apresentada. Isso foi importante e com certeza influenciou as percepções sobre o trabalho e os saberes dos professores da EJA, e, é possível conjecturar que as conclusões apresentadas poderiam ser outras. Não tivemos total liberdade de escolha dos núcleos para esta pesquisa e as duas disponibilizadas não eram as primeiras opções, isso devido, única e exclusivamente, a dificuldades de deslocamento. Porém, convém deixar claro que foi concordado plenamente com as observações e justificativas apresentadas para a

² Dados referentes ao ano de 2016 e obtidos diretamente do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).

escolha dos Núcleos, ficando evidente a total colaboração e facilitação da SME, representada pelos seus dirigentes, coordenadores e servidores responsáveis.

Todos os trâmites necessários para a continuidade da pesquisa foram feitos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Os documentos para apreciação do comitê foram enviados em abril de 2016 e foram aprovados em maio do mesmo ano (Apêndice 1).

Com a possibilidade de realizar a pesquisa nos Núcleos EJA Norte I e EJA Norte II, foram eleitas como foco as questões relacionadas aos saberes docentes na EJA. Assim, a questão central gravita em torno de compreender os saberes docentes mobilizados na EJA de Florianópolis. Diante disso, busquei identificar os saberes docentes mobilizados pelos professores para desenvolver a proposta da EJA e os elementos caracterizadores da(s) cultura(s) escolare(s) presentes na proposta da EJA vivenciados nos núcleos pesquisados.

Os saberes docentes aqui compreendidos vão ao encontro do exposto por Tardif sobre a epistemologia da prática profissional dos professores, “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2010, p. 255. Grifo do autor). Essa percepção, de que alguns saberes são realmente utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, norteou a compreensão sobre os docentes dos Núcleos da EJA desta pesquisa. A PPE produz culturas escolares específicas, com práticas e rituais peculiares, com currículos e conteúdos próprios e com diferentes formas de ser/estar professor. Otto (2008, p. 27) afirma que, “é importante que o professor se convença de que ele não é apenas um transmissor de saber, mas que, juntamente com seus alunos e seus pares, produz saberes.” Por essas razões, o ambiente de ensino da EJA pode ser o fomentador da produção/mobilização de saberes docentes, de conhecimentos profissionais, de professores e de específicas formas de se realizar o trabalho docente.

Os núcleos da EJA de Florianópolis possuem corpo docente formado por nove professores, sendo os do segundo segmento (anos finais do EF) das áreas de conhecimento/disciplinas: Artes (Plásticas ou Cênicas), Ciências (Biologia), Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Matemática, Português e na turma do primeiro segmento uma Pedagoga responsável pela alfabetização e letramento (anos iniciais EF). Para este trabalho, foram selecionados somente os professores de segundo segmento, pois são os que trabalham cotidianamente via PPE. Esta pesquisa trata as especificidades ligadas à atuação docente, sem

separação por área de conhecimento. Todavia, num olhar mais circunscrito sobre a ação docente, detalhes, indícios e sinais apontariam para rituais e práticas inerentes aos diferentes saberes acadêmicos provindos da área de conhecimento específico, pois a PPE da EJA possibilita situações e momentos em que algumas áreas podem ter um ajuste prático/teórico mais afinado, principalmente, devido a características aprendidas e desenvolvidas em determinados cursos de graduação.

A base de funcionamento da proposta da EJA de Florianópolis, ou seja, a PPE, por si só gera uma gama de possibilidades de questionamentos e avanços na compreensão de diversos temas e conteúdos. Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pelo fato de buscar uma compreensão baseada na observação da prática, da observação da ação docente, situando a experiência do professor como um ponto determinante na sua formação profissional. Experiência no sentido indicado por Larrosa Bondía (2002, p. 27), de algo ligado à elaboração de sentido a partir do que nos acontece e resulta num saber da experiência, “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” Algo que apenas os sujeitos envolvidos, no caso os professores, podem desenvolver, ligado à existência individual, à sua ação profissional na EJA. E, “compreender a experiência como prática refletida é colocar-se num constante aprender pela reflexão do feito e do que está em curso.” (OTTO, 2008, p. 35).

A compreensão aqui proposta, não pretende ensinar nada a nenhum dos professores que participaram desta pesquisa, nem aos futuros docentes da EJA, mas antes, aprender juntamente com eles, corroborando com a ideia de Tardif (2010, p. 244):

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

Por meio desta pesquisa, é pretendido pensar, epistemologicamente, a atuação profissional dos professores sobre os saberes docentes atrelados à cultura escolar na qual estão inseridos e são participantes, a pensar de que forma se materializam os saberes articulados e desenvolvidos nas diversas situações enfrentadas no dia a dia da EJA.

Fator determinante que serve como justificativa para esta pesquisa de mestrado está relacionada com o atual estado do conhecimento sobre a EJA de Florianópolis. Nas pesquisas encontradas, podem ser constatados alguns vieses ainda não trabalhados, modos de conceber e pensar a EJA de Florianópolis; percepções e ligações conceituais ainda não construídos.

Foi feito um levantamento sobre os trabalhos existentes que tratam especificamente da EJA de Florianópolis. A intenção do levantamento foi conhecer os modos de compreender e problematizar já trabalhados sobre a EJA. Nesse levantamento, foram encontrados um total de quinze (15) pesquisas³. Dessas, três teses de doutorado: Passos (2010); Aguiar (2012); e Pedralli (2014); e doze dissertações de mestrado: Maciel (2005); Aguiar (2009); Berger (2009); Magalhães (2009); Nunes (2010); Garcia (2011); Lima (2011); Pedralli (2011); Cabral (2013); Abreu (2014); Mecheln (2015) e Oliveira (2016). Quatorze desses trabalhos foram feitos na UFSC: três no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e onze no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Apenas um estudo foi realizado na UDESC, no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS). (Apêndice 2).

Esses estudos realizaram suas investigações no campo da EJA de Florianópolis, e todos, desde o mais antigo, em 2005, se depararam com a proposta da PPE. A proposta não se manteve estável, assim como a oferta e a organização da EJA em Florianópolis; ela sofreu alterações e adequações ao longo do tempo. Mas, de maneira geral, todos os estudos tiveram as dificuldades e, principalmente, os estranhamentos ao se deparar com o ensino via PPE.

De modo geral, é possível perceber na leitura dos trabalhos, na leitura dos resumos e sumários, que a PPE, na maioria dos estudos, acaba sendo algo secundário. Acaba recebendo algumas linhas explicativas, pois o foco de cada pesquisa quase sempre não perpassa diretamente pela PPE. E, quando perpassa, tem um caráter quase que

³ Levou-se em consideração apenas trabalhos de pesquisa de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado.

exclusivamente teórico. Em outros trabalhos, o foco é dado aos estudantes, a partir de grupos específicos e às políticas públicas referentes, suas trajetórias, sua percepção do tempo e seus processos de letramento e alfabetização. Quando o foco é dado aos docentes, procura-se entender suas compreensões, seus conhecimentos sobre determinados temas, ou a partir das formações continuadas da Rede Municipal de Ensino (RME).

É curioso ler e constatar as possibilidades e percepções sobre um mesmo ambiente de ensino e visualizar a maneira e o foco escolhido pelos autores para a EJA. É possível perceber alguns pesquisadores que articulam suas argumentações baseados mais em bibliografias e documentos oficiais; enquanto outros se preocupam em perceber e captar situações e fatores com base em observações diretas de ambientes de ensino da EJA.

Enfim, nenhum dos trabalhos encontrados propõe uma análise que levasse em consideração a articulação de saberes docentes acionados ou desenvolvidos com base na PPE da cultura escolar característica da EJA. Nesta pesquisa, a PPE é vista como um fator determinante no desenvolvimento de uma cultura escolar da EJA que, também, não é encontrado nos estudos levantados. Em algumas pesquisas, a PPE recebe foco, porém, não como um fator determinante para a configuração de um espaço de ser/estar professor diferenciado.

No que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos, um dos caminhos foi a etnografia que, de acordo com Lima (2011, p. 81), baseada em Rockwell (2011), “é descrita como um enfoque ou uma perspectiva investigativa na qual se descrevem ambientes e se narram processos que não estão explicitados em nenhum discurso oficial, mas que dizem muito sobre o que está em jogo na educação.”

A compreensão de etnografia aqui assumida vai ao encontro do que foi exposto por Willis e Trondman (2008, p. 211):

Uma família de métodos que envolvem um contato social direto e sustentado com agentes, escrevendo ricamente o encontro, respeitando, registrando, representando, pelos menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana, nos seus próprios termos. A etnografia é o registro-testemunhal disciplinado e deliberado de acontecimentos humanos.

Willis e Trondman (2008) deixam clara a irredutibilidade da experiência humana, ou seja, muito embora todos os esforços empreendidos, jamais será possível uma total compreensão do objeto proposto, antes sim, através desse contato direto, é possível criar um registro disciplinado dessa realidade, ter uma percepção cotidiana do trabalho executado nos núcleos escolhidos, o que é fundamental para uma descrição e interpretação.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2010, p. 41).

André (2010) aponta algumas direções e delinea algumas informações sobre o trabalho de tipo etnográfico na escola. Na citação anterior, é possível visualizar a importância desse contato direto com a escola, com os sujeitos, com o dia a dia da instituição com vistas à compreensão das diversas relações entre os envolvidos no trabalho escolar.

Através basicamente da observação participante ele (o pesquisador) vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias, nem fazer 'grandes' generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis. (ANDRÉ, 2010, p. 37).

Desse modo, as observações nos Núcleos EJA Norte I e II, foram fundamentais para a imersão e captação das maneiras de atuar, dos

modos de ser/estar professor na EJA. As observações das relações entre professores, coordenador, estudantes, cozinheira, vigilantes, todos os envolvidos e responsáveis pelos trabalhos, àqueles que lidam diariamente com as situações defrontadas nas interações cotidianas. Nessas diferentes formas de interações humanas, o estudo de tipo etnográfico se atém aos detalhes, que dentro do contexto da EJA, são de fundamental importância para seu funcionamento.

Willis e Trondman (2008, p. 216) conseguem sintetizar esse sentimento da busca por “miudezas” do contexto estudado, de acordo com os autores: “basicamente, estamos interessados em gravar e apresentar as ‘coisas miúdas’ da vida do cotidiano, o modo como ‘a carne é cortada junto ao osso’ nas práticas culturais comuns, e apresentá-las de formas que produzam um máximo de ‘iluminação’ para os leitores.”

Nessa linha de pensamento, esta pesquisa tem seu interesse nas miudezas, nos detalhes e indícios que podem auxiliar a compreensão de situações e momentos de grande significado para o contexto estudado. As minúcias “cortadas junto ao osso” nas práticas cotidianas da EJA podem ser reveladoras e extremamente “iluminadoras” dos saberes docentes no funcionamento da proposta da PPE e, principalmente, de seus possíveis efeitos e consequências no trabalhador docente.

Com isso em mente foram realizadas as observações, focalizando os professores, observando-os, interrogando-os e principalmente escutando-os, para poder compreendê-los e visualizar os saberes docentes atrelados às suas ações. A observação empreendida foi a participante de tipo periférica, que segundo Fino (2008, p. 47),

é escolhido pelos investigadores que consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como ‘membros’, sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades. Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo ao caráter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise.

Foram despendidos dois dias da semana para essas observações de campo, num total de treze observações, sendo seis dias no Núcleo

EJA Norte I (Ingleses) e outros seis no Núcleo EJA Norte II (Canasvieiras). Além dessas, houve uma observação de Formação Centralizada, que aconteceu no Centro de Educação Continuada (CEC). Essas inserções ocorreram entre os meses de julho e outubro de 2016. Tais observações de campo foram feitas nas tardes e noites de segundas e quartas-feiras⁴. Nas tardes supracitadas ocorre a reunião feita no Núcleo, chamada reunião de planejamento (Formação Descentralizada), no qual os professores juntamente com o coordenador decidem as atividades a serem realizadas durante a semana, os problemas encontrados, as soluções possíveis, os docentes encarregados de determinadas funções, bem como os encaminhamentos das pesquisas e demais trabalhos atrelados às atividades na escola. Essas reuniões se configuram num ambiente propício para debates e discussões sobre tudo o que aconteceu no Núcleo; são momentos de reflexão sobre as atividades que foram feitas e sobre problemas de indisciplina dos alunos, um momento em que todos têm espaço para expor suas considerações. São, também, momentos de leituras e aprendizagens.

Nas noites de observação, o foco foi dado na atuação dos docentes, na interação com os estudantes, nas relações com as pesquisas, nas atividades que executam e nos modos de lidar com algumas situações específicas encontradas. As anotações das observações no Diário de Campo foram fundamentais para a análise posterior.

Essas anotações foram desenvolvidas no momento do contato direto com as situações observadas nas reuniões de planejamento, nas atividades com os alunos e na Formação Centralizada. O Diário de Campo foi construído sempre nos dias de contato direto com o campo de investigação, dividido por dias e por períodos: tardes (reunião de planejamento) e noites (atividades com estudantes). A escrita no Diário de Campo seguiu uma lógica de registro de momentos considerados interessantes e/ou importantes para a questão central desta dissertação; também foi uma importante ferramenta de reflexão introspectiva, um Diário no qual algumas dúvidas e entendimentos eram registrados, e, posteriormente, reconsiderados. Uma forma de diálogo introspectivo, na busca pelo registro de sinais e indícios focados na ação docente que levassem a uma compreensão das situações presenciadas, com vistas a compreender os saberes docentes mobilizados em determinadas situações.

Durante as observações alguns docentes foram selecionados para a realização de entrevistas individuais. Os dois núcleos possuíam um

⁴ Com exceção dos primeiros contatos que foram feitos em terças-feiras.

total de dezesseis profissionais, dos quais foram selecionados oito docentes, quatro de cada núcleo, que concordaram em participar da pesquisa e gravar uma entrevista com roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, que estimulassem o entrevistado a falar. (Apêndice 3). Essas entrevistas abordaram questões sobre a formação acadêmica, sobre suas experiências profissionais (dentro e fora da EJA) e sobre suas considerações a respeito da PPE na EJA de Florianópolis. Elas aconteceram na própria escola onde se situam os núcleos investigados e, na maioria das vezes, foi realizada na biblioteca da escola após o término das atividades escolares vespertinas. As entrevistas tiveram, cada uma delas, aproximadamente, uma hora de duração e todas foram gravadas e posteriormente transcritas, resultando numa média de oito páginas de transcrição cada. Visando a preservação do anonimato dos participantes entrevistados foi solicitado que eles mesmos escolhessem codinomes para a identificação de suas falas. Todos os participantes entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (Apêndice 4).

As fontes orais, produzidas nas interações entre entrevistador e entrevistados, são parte importante para a constituição deste trabalho de pesquisa. Portelli (1996) indica algumas luzes interessantes sobre o uso desse tipo de fonte. Uma das questões, que embora, há certo tempo superada, é com relação à subjetividade. Como trabalhar, como lidar com ela? Portelli (1996, p. 62) afirma: “Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais.” Essa percepção sobre a subjetividade do entrevistado apresentada pelo autor faz com que possamos pensar que, numa entrevista, assim como em qualquer outro tipo de fonte, as subjetividades podem ajudar mais do que aquilo que se mostra, aparentemente, objetivo. O desafio reside em conseguir apontar o olhar de pesquisador para além do aparente.

Neste trabalho específico de focalizar além do aparente, podemos realizar o processo de obter informações, ou seja, aprender sobre a atuação docente no contexto da EJA em virtude muito mais daquilo que ela significa e não necessariamente daquilo que ela nos apresenta, ou seja, a intenção é “buscar menos a reprodução do que a representação.” (PORTELLI, 1997b, p. 39).

Com base nas falas dos professores entrevistados, foi possível enfatizar momentos e situações que corroboraram com a proposta desta pesquisa. Fazendo alusão à afirmação de Portelli sobre outra situação pesquisada, porém, com o mesmo intuito: esta pesquisa não busca

estudar os docentes da EJA, mas antes, aprender algo a seu respeito. (PORTELLI, 1997b).

A etnografia, com suas análises de documentos, com as observações de campo, com os registros do Diário de Campo e com as fontes orais, tudo isso somado a uma busca por um olhar sensível às sutilezas encontradas nas práticas docentes cotidianas nos núcleos da EJA, foi fundamental para a materialização deste trabalho, que no sentido apontado por Fonseca (1999, p. 64), busca ser “um discurso nem falso, nem verdadeiro, mas que representa apenas uma dimensão de uma realidade social multifacetada”. Essa realidade multifacetada do cotidiano de uma proposta de EJA tão criticada e também, ao mesmo tempo, tão elogiada e surpreendente pela iniciativa do uso da PPE. A etnografia, nesta pesquisa, “serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia.” (FONSECA, 1999, p. 76). Mas, de nada adiantaria esse contato pensante sobre a empiria na EJA sem as categorias de análise que norteiam e delinham o caminhar investigativo proposto.

A principal categoria de análise, fundamental para responder à questão central dessa pesquisa, são os saberes docentes. Tal categoria é articulada tendo como base os trabalhos de Tardif (2000; 2010; 2013)⁵. É na esteira de suas pesquisas que articulamos a análise sobre as peculiaridades dos saberes docentes utilizados e/ou desenvolvidos pelos docentes na EJA. Para Tardif “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino.” (TARDIF, 2000, p. 13). Isso significa que a graduação não possibilita sozinha o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos para a prática docente.

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para

⁵ Muito embora haja outros autores que trabalham com tal categoria, por exemplo, Gauthier (2006), Monteiro (2007), optei por priorizar Tardif.

enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2010, p.16-17).

Nessa direção, o conceito de cultura escolar é mobilizado com o intuito de perceber e configurar práticas e rituais encontradas na EJA. É a partir dessas características, que alteram algumas percepções e concepções solidificadas em nosso sistema educativo daquilo que se imagina quando se pensa numa escola, que se pretende compreender a mobilização dos saberes docentes na EJA. A cultura escolar é entendida com base nos trabalhos de Julia (2001), Viñao Frago (2006) e Faria Filho (2004; 2007). Este último apresenta o alcance da cultura escolar na escola ao afirmar, a partir da leitura de alguns trabalhos de Viñao Frago (1995; 2000; 2001), que a “cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, engloba tudo o que acontecia no interior da escola.” (FARIA FILHO, 2004, p. 147).

Tomando o ambiente da ação dos docentes nos Núcleos EJA Norte I e Norte II a pretensão deste estudo é compreender os saberes dos professores, fundamentais para a atuação docente nessa situação específica de trabalho, pois, de acordo com Tardif (2010, p. 38 e 39):

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Para conseguir alcançar a análise desses saberes específicos, esta dissertação está dividida em três capítulos. O capítulo *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis*, tem seu foco na compreensão da PPE desenvolvida na EJA; um pouco de sua história, fundamentos e modos de operacionalizar as atividades presentes nos documentos oficiais; também é apresentado, com maiores pormenores, os dois núcleos da EJA estudados, EJA Norte I e EJA Norte II, situar a escola, o bairro, a estrutura física de trabalho, os ambientes e os professores.

O capítulo *Cultura Escolar e mobilização de Saberes Docentes na EJA* tem seu foco sobre as culturas escolares da EJA. Nesse capítulo, é feita uma descrição de algumas das atividades, práticas e rituais observadas na EJA. A intenção é apresentar a concepção das atividades

inerentes ao funcionamento dos Núcleos estudados, fazendo ligação com os momentos de necessidade de operação/acionamento de saberes docentes e a importância das questões relacionais/interacionais entre docentes e discentes.

Por fim, o capítulo *Materialidade dos saberes docentes na EJA*, toca diretamente nas questões referentes à materialidade dos saberes docentes na EJA, os momentos em que são acionados e/ou desenvolvidos no contexto das interações na escola, as ressignificações de saberes da formação, as situações de aprendizagens e, principalmente, o saber-fazer necessários para a ação docente no contexto da EJA nos dois núcleos pesquisados. Essa parte da pesquisa demonstra que essa atuação docente pode ser promotora de formas específicas de saberes.

Como consideração final é possível afirmar que a especificidade da PPE na EJA de Florianópolis proporciona um modo peculiar de atuação docente, envolto em práticas e rituais com vistas a facilitar e acolher os sujeitos educandos desse contexto. Essas características acionam e/ou desenvolvem nos professores desse ambiente de ensino saberes ligados ao trabalho coletivo, à proximidade, à humanização e à imprevisibilidade.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM FLORIANÓPOLIS

Às 19 horas os professores estimulam estudantes “distraídos” a irem para as salas de aula, pois estava na hora de começar as atividades e o sinal sonoro nem sempre é soado. Alguns estudantes diziam que nunca se lembravam de ir para a sala no horário correto, porém, nunca se esqueciam da hora do recreio.

Nessa noite havia uma programação heterogênea: duas turmas trabalhariam pesquisas, enquanto que em outra haveria apresentação final de pesquisa, afinal, já estavam na metade do ano e pelo menos um ciclo de pesquisa devia ser finalizado. O pessoal do primeiro segmento juntou-se à turma da apresentação, seria interessante para eles presenciar um pouco como funciona a próxima etapa de seus estudos, acompanhar o resultado de uma pesquisa.

No início, um pouco de confusão, o *laptop* e o projetor “resolveram se estranhar” e uma professora está tentando “reconciliá-los”. O grupo da apresentação está apreensivo, uma mulher e dois homens, com idade aproximada entre 40 e 50 anos. Adultos e com sotaque do Norte do país. Após alguns minutos a professora obteve êxito na “reconciliação” dos equipamentos e tudo está certo, tudo pronto para a apresentação. Os *slides* estão projetados, o grupo está em pé na frente da turma e uma professora, convidada especial, já está na sala. Essa professora foi chamada, pois o assunto a ser apresentado diz respeito a sua área de formação.

O grupo gagueja, fica um pouco perdido, com muita vergonha. Talvez, nunca tivessem falado em público para uma plateia de cerca de 20 pessoas. Parece que não vai dar certo. Alguns estudantes começam a rir, os apresentadores ficam ainda mais tensos. Então, a professora da “reconciliação” dos equipamentos, responsável pela apresentação e orientadora principal da pesquisa deste grupo tomou o controle, acalmou a sala, pediu silêncio e auxiliou o início da apresentação. Ela fez isso por meio de perguntas feitas ao grupo e lembrou-lhes de seguir conforme organizado nos *slides*. Foi assim, como mágica, que tudo fluiu, o grupo criou uma lógica de ler, comentar e apresentar as imagens dos *slides*. Foi assim até o momento de passar um pequeno vídeo que finalizaria a apresentação.

Ufa! Tudo certo. Mas ainda não acabou. Após as salvas de palmas, havia a parte das perguntas que talvez alguém quisesse fazer, algo que tenha despertado mais curiosidade ou mesmo dúvidas. A professora orientadora parabenizou o grupo e abriu para perguntas. Num

primeiro momento, total silêncio, ninguém falava nada. A estudante do grupo que apresentou, em tom de brincadeira disse: “Viu ‘fessora’, a pesquisa foi tão boa que ninguém tem dúvidas!” A professora tomou a iniciativa e perguntou sobre como foi fazer a pesquisa, se eles gostaram, se aprenderam coisas novas; num impulso de estimular a fala, de abrir oportunidades de diálogo, que funcionou muito bem. A partir daí, uma série de questionamentos foi surgindo, perguntas, muitas vezes, complexas, que o grupo não sabia como responder.

Nesses momentos, a professora convidada começou a se manifestar. Era ela que respondia a maioria dos questionamentos, pois detinha mais conhecimentos sobre o assunto em questão. Essa professora, que tinha mais experiência docente, pouco a pouco, começou a tomar conta da apresentação, ao ponto de não deixar mais o grupo falar, mesmo quando, aparentemente, tinham algo a dizer. De repente, sem ninguém perceber, a professora convidada estava “dando aula”, escrevendo no quadro, usando exemplos e apenas ela falava. Não havia mais questionamentos. Era apenas ela falando sem parar e sobre outros assuntos, fugindo da problemática central da pesquisa. O grupo que apresentou estava em pé ainda, porém, quieto, apenas a ouvir e observar a professora convidada.

A professora orientadora, que era bem mais jovem e menos experiente que a professora convidada, percebeu e tentou contornar a situação, tentou fazer perguntas direcionadas ao grupo, com a intenção de estimular a fala deles com base na pesquisa. Mas não foi possível. Num determinado momento, alguém gritou: “hora da janta!” A professora convidada liberou a turma. No mesmo instante, a professora orientadora inicia mais aplausos para o grupo, mas a turma já estava em debandada para fora da sala.

Após a saída da maioria das pessoas, a professora orientadora chamou o grupo mais de perto e parabenizou cada um pela apresentação. Eles, aliviados e com caras de satisfeitos, agradeceram e começaram a falar de novas possibilidades de pesquisa, da próxima investigação. Ao fim, juntos, professora e estudantes, caminharam para o jantar, após mais uma pesquisa concluída. (DIÁRIO, 2016).

A narrativa apresentada serve de exemplo de uma apresentação final de pesquisa. Nela, podemos perceber as diversas interações entre estudantes e professores, a superação de dificuldades técnicas comuns no cotidiano das escolas, na lida com equipamentos de informática e, principalmente, as diferenças de atuação e postura docente. De um lado, uma professora que buscou o tempo todo estimular a fala do grupo que

apresentava os resultados de sua pesquisa e, de outro, uma professora que a todo o momento buscava o controle da palavra. Situações entre os docentes, de partilha dos momentos de ação educacionais, em que saber trabalhar em grupo é fundamental para o funcionamento das atividades.

O presente capítulo aborda questões relativas ao funcionamento do ensino com pesquisas na EJA. É uma forma de contextualização dessa proposta de ensino, um modo de empreender a tarefa de explicar alguns aspectos sobre a PPE da EJA em Florianópolis.

2.1 NÚCLEOS EJA NORTE I E EJA NORTE II

Nesta seção, a intenção é situar as escolas onde os Núcleos estão instalados, bem como uma apresentação do bairro, uma descrição da estrutura da escola, dos espaços utilizados pela EJA e dos sujeitos responsáveis pelo funcionamento dos Núcleos, principalmente, os docentes.

A oferta de EJA da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Florianópolis se faz nos núcleos denominados pela região da cidade seguida de um número romano. No ano de 2016, existiam nove núcleos de EJA: Centro I (matutino e vespertino)⁶, Centro I (noturno), Centro II, Continente I, Sul I, Sul II, Leste III, Norte I e Norte II.⁷

Os Núcleos, campo desta pesquisa, são da região Norte da Ilha de Florianópolis: EJA Norte I, localizado no bairro de Ingleses; e EJA Norte II, localizado no bairro de Canasvieiras. Esses dois núcleos tem um fator em comum que pode ter sido determinante na permissão para serem investigados, o fato de serem núcleos que estão consolidados em suas respectivas escolas e bairros. Isso é relevante, pois a EJA em Florianópolis tem uma característica fluida, no que diz respeito à abertura de núcleos. Isso quer dizer que eles são criados a partir da demanda. Ou seja, se existirem pedidos de matrículas que excedam 100 estudantes, é criado um núcleo. (DIRETRIZES, [2014], s./p.). Por esse motivo, às vezes, núcleos são fechados de um ano para outro.

O Núcleo EJA Norte I está instalado na Escola Básica Professora Herondina Medeiros Zeferino inaugurada em 2013. Antes da inauguração, esse Núcleo da EJA situava-se em outra escola do bairro. Essa escola situa-se próximo à entrada principal do bairro, feita por uma importante via de acesso que também é o início de um importante centro

⁶ Único núcleo de EJA que atende no período diurno.

⁷ Informações obtidas diretamente do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).

comercial do bairro: bancos, supermercados, lojas de conveniências, restaurantes, hotéis, enfim, toda uma estrutura, construída principalmente em função da praia que leva o mesmo nome do bairro, que é o principal motor econômico, sendo bastante frequentado por turistas durante a temporada de verão.

A Escola Básica Professora Herondina Medeiros Zeferino tem uma estrutura física ampla e, de certo modo, imponente, pois, logo após a entrada existe um hall no qual é possível ver três andares de salas de aula, um refeitório e entrada para um grande auditório. Possui biblioteca, sala de informática, laboratórios e quadras esportivas. A primeira impressão é de que a escola foge dos padrões encontrados na maioria das escolas públicas de descaso e precarização estrutural. Porém, um olhar mais apurado, já faz ser possível a percepção de rachaduras, paredes com tintas descascando, infiltrações e mofo. Ficava evidente a necessidade de uma série de reformas na estrutura. Inclusive, próximo às últimas visitas de observação, uma grande área do hall de entrada estava isolada devido a problemas na estrutura do teto.

A sala da EJA se encontra logo após a entrada da escola e possui uma área que funciona como um tipo de recepção; esse espaço é onde normalmente trabalha a auxiliar de ensino. Anexo a esse espaço existe uma pequena cozinha, em que os professores podem fazer café e que possui alguns utensílios domésticos. A sala após a recepção é onde as reuniões de planejamento acontecem. Nela existem muitas informações e é um ambiente mais amplo, com duas mesas: uma grande onde todos, cerca de nove pessoas, podem confortavelmente se sentar e outra menor, que possui um computador de mesa e funciona como mesa do coordenador, embora possa ser utilizada por todos, em diferentes situações e momentos, por exemplo, pesquisas na internet ou na necessidade de impressões. Essa sala funciona como uma espécie de “centro nervoso” da EJA, é o centro de todas as atividades administrativas e de planejamento.

Os dois núcleos da EJA contam com uma relativa independência com relação à Direção das escolas onde estão instalados e possuem um espaço chamado de sala da EJA ou sala de coordenação da EJA, que funciona como uma sala de reunião, de materiais, sala dos professores, secretaria e coordenação. Mas, embora essa independência, sustentada por uma Resolução municipal⁸, algumas situações sempre são

⁸ Resolução nº 02/2010 em seu artigo 8º é assegurado acesso às dependências da escola.

negociadas, sendo a Direção diversas vezes consultada para a realização de atividades ou utilização de determinados espaços e materiais.

A sala da EJA nesta escola possui um quadro branco, onde foram desenhadas divisões de acordo com a necessidade de organização do espaço no quadro. Durante as observações, foi possível constatar que a maior parte do quadro se refere às pesquisas em andamento, que são organizadas na forma de tabelas com os nomes dos estudantes separados por grupo e ao lado a problemática de pesquisa. Após isso, podem vir algumas informações referentes ao andamento da pesquisa, ao estágio em que ela se encontra, por exemplo: estar na etapa da construção do mapa de pesquisa ou na etapa de busca por textos, informações sobre a problemática; pode estar na parte de preparação para apresentação ou estar pronta e, normalmente, fica registrada a data para apresentação final. Nesse quadro, também fica registrado o planejamento da semana, separado por dias, inclusive finais de semana. Outras informações também podem ser registradas no quadro referentes a situações de paralisações, greves, possibilidade de atividades, passeios, reposição de aulas, agendamento de formações centralizadas, eventos acadêmicos, ideias, entre outros.

Essa sala também funciona como uma espécie de arquivo, pois possuiu uma série de armários e estantes onde são guardados materiais escolares, como cadernos, cartolinas, colas, lápis, canetas, tintas, livros para pesquisa, revistas para recorte, cadernos de pesquisa anteriores, mapas; também são guardados materiais esportivos. Enfim, os mais diversos materiais possíveis que foram ou podem ser utilizados nas atividades do Núcleo.

O Núcleo EJA Norte I possui um Polo Avançado, espécie de extensão em comunidades mais distantes que não possuem demanda suficiente para a abertura de novo núcleo. Esse polo situa-se na Comunidade do Arvoredo. Além de contar com uma professora alfabetizadora, esse polo avançado recebe de segunda à sexta, um dos professores definido na reunião para realizar as atividades com os estudantes. De modo geral, os polos avançados não contam com uma estrutura de escola, dificultando algumas formas de trabalho essenciais, por exemplo, acesso à internet e biblioteca.

O Núcleo EJA Norte II situa-se no bairro de Canasvieiras, outro balneário visitado no verão, principalmente por turistas argentinos. O núcleo está instalado na Escola Básica Osmar Cunha. O bairro de Canasvieiras também possui uma estrutura voltada para o turismo, porém, possui uma dimensão territorial menor que o bairro de Ingleses.

Ambas as escolas se encontram à cerca de quarenta minutos do centro da cidade de Florianópolis.

A Escola Básica Osmar Cunha é mais antiga e quase toda térrea, apenas um prédio de salas possui dois andares. Ocupa uma vasta área com quadras esportivas, ginásio, sala de informática, biblioteca, refeitório e, talvez por ser mais antiga, possuiu estrutura de salas de aula bem separadas, espalhadas por diversos ambientes. Na entrada da escola, havia cartazes cobrando a administração municipal a respeito de uma promessa de reforma. Há sinais de desgaste nas paredes, nas pinturas e alguns problemas de insalubridade nos banheiros dos pátios.

A sala da EJA fica num pequeno ambiente, se comparada com a EJA Norte I, no térreo do prédio com dois pavimentos, em frente ao refeitório e ao lado da cozinha. Essa sala, como não podia deixar de ser, é repleta de informações, armários, mesas, cadeiras, quadros, cartazes, tudo relacionado aos trabalhos da EJA. Ao que tudo indica, as salas da EJA têm essa característica de serem locais que aproveitam e concentram muitas informações nos espaços disponibilizados. Não existe margem para desperdício de área, bem como não se desperdiçam materiais; muitos materiais ficam guardados para prováveis (re)utilizações futuras.

A sala da EJA Norte II em muito se parece com a sala da EJA Norte I; a grande diferença se encontra no tamanho. Porém, isso em nada interfere nas atividades que ali são desenvolvidas.

A EJA Norte II também possui um Polo Avançado, situado na Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI)⁹, uma instituição de ensino da Central Única dos Trabalhadores (CUT), localizada no bairro de Ponta das Canas, vizinho a Canasvieiras. Essa escola funciona com cursos técnicos oferecidos gratuitamente e também possibilita, via parceria com a EJA, a certificação no ensino fundamental. Existem dois professores que se revezam nas atividades nesse polo, que possui um articulador, espécie de coordenador responsável por manter as atividades e a boa relação entre as diferentes esferas administrativas.

Na mesma escola, em Canasvieiras, funciona um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), isso quer dizer que também existe a possibilidade de continuar os estudos no Ensino Médio. Esse núcleo de CEJA é ligado à administração estadual de educação e funciona de maneira independente da EJA municipal, porém, também utiliza a sala da EJA para guardar alguns materiais. Esse fato faz com

⁹ Disponível em: <http://www.escoladostrabalhadores.org.br/> > Acesso em: 17 fev. 2017.

que essa escola seja bastante movimentada no período noturno, pois coincide a presença dos alunos da EJA municipal (Ensino Fundamental) e os alunos do CEJA estadual (Ensino Médio).

Os núcleos da EJA sempre se fazem muito presentes no dia a dia das escolas onde se situam; isso de diversas formas, seja em participações em eventos escolares, seja através de murais pelos diversos ambientes. Tanto na EJA Norte I, quanto na EJA Norte II era perceptível, logo na entrada, essa presença, com cartazes e murais contendo problemáticas ou mapas de pesquisa, listas de horas de produção, frases motivacionais, anúncios de saídas pedagógicas e cartazes de filmes a serem exibidos. Esses cartazes e murais chamavam muita a atenção, sendo, na maioria dos casos, produções dos próprios estudantes. (Anexo 2).

Mesmo não sendo centrais para a compreensão da questão central desta pesquisa, são interessantes alguns aspectos a respeito dos estudantes que frequentam os dois Núcleos. De modo geral, é possível afirmar que há presença massiva de alunos jovens que recentemente passaram pela escola do período diurno, principalmente no que se refere aos discentes das turmas de segundo segmento, anos finais do EF. Na turma de primeiro segmento o contrário, ou seja, a grande maioria é composta de pessoas adultas e idosas, que não conseguiram ou mesmo nunca puderam se alfabetizar.

Esses núcleos de EJA possuem, praticamente, o mesmo corpo de profissionais envolvidos nas atividades docentes: um coordenador, uma auxiliar de ensino, uma pedagoga responsável pela turma de primeiro segmento e oito professores das áreas de conhecimento: Artes (Cênicas/Plásticas), Ciências (Biologia), Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Matemática e Português, responsáveis pelas turmas de segundo segmento.

Os coordenadores são indicados pelo DEJA e acumulam uma série de funções administrativas, por exemplo: matrículas, declarações, atestados, conversas com responsáveis, entre outras; e funções escolares, como: orientação, coordenação, direção, podendo atuar diretamente com os estudantes nas pesquisas em algumas situações. Os coordenadores também são responsáveis por questões internas ligadas a faltas, paralisações, greves, compensações, contratação de profissionais, avaliação final dos docentes e são os responsáveis diretos pela assimilação da PPE por parte dos professores, bem como da organização das reuniões de planejamento. Os coordenadores são os representantes dos núcleos da EJA e são assessorados nas atividades administrativas pelas professoras auxiliares de ensino, pedagogas contratadas com 20

horas semanais. Existem encontros de formações específicos para coordenadores.

Os dois Núcleos possuem, juntos, um total de dezesseis professores de segundo segmento. Dentre eles, foi feita uma criteriosa seleção, à medida que as observações foram sendo feitas, pois a intenção era possibilitar a compreensão dos saberes docentes na EJA com o máximo de visões diferentes. O número de docentes entrevistados foi oito, sendo quatro do Núcleo EJA Norte I e quatro do Núcleo EJA Norte II. A intenção foi entrevistar, principalmente, os professores que, de diversos modos, acabaram chamando atenção ao longo das visitas de observação, por meio de alguma atividade, de alguma fala ou atitude relacionada à atuação profissional, ou seja, marcar a docência na EJA de Florianópolis.

Quadro 1: Professores entrevistados (2016)

Idade	Ano de graduação	Tempo de Docência	Tempo de Docência na EJA de Florianópolis
37 anos	2012	6/7 anos	1º ano de EJA
27 anos	2013	3 anos	2º ano de EJA
37 anos	2002	11 anos	8º ano de EJA
31 anos	2009	2 anos	2º ano de EJA
35 anos	2006	12 anos	2º ano de EJA
27 anos	2015	1 ano	1º ano de EJA
35 anos	2003	12 anos	5º ano de EJA
45 anos	2009	7 anos	5º ano de EJA

Fonte: Entrevistas realizadas por Claudio R. A. Scherer Jr.

Nas informações presentes no Quadro 1, os professores não foram separados entre seus respectivos núcleos e também não foram apresentadas informações que possibilitariam identificação, por exemplo: área de formação, naturalidade e títulos de pós-graduações. Dos oito docentes, cinco possuem títulos de pós-graduação: três em nível de especialização, um em nível de mestrado e um em nível de doutorado.

À primeira vista é possível notar que são professores jovens, com idade entre 27 e 45 anos, perfazendo uma média de idade na casa dos 34 anos. Com relação à experiência no magistério, temos cinco docentes com mais de cinco anos de experiência profissional e, desses, três com mais de uma década de docência, o que contrasta com os outros três que, juntos, não somam cinco anos de experiência em sala de aula, sendo, em um dos casos, a primeira experiência de trabalho como professor. Mas, quando contabilizados os anos de docência na EJA de Florianópolis, os números se invertem, cinco dos professores entrevistados não possuem mais de dois anos como docentes na EJA, sendo, em três dos casos, o segundo ano. Isso se deve, principalmente, à rotatividade de professores que, nos dois Núcleos estudados, todos são Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Isso significa que ao final de cada ano letivo eles são desligados da Rede Municipal de Ensino, podendo, ou não, retornar à EJA. Esse fato significa, muitas vezes, descontinuidade dos trabalhos, devido à mudança do corpo docente. Essa situação acaba sendo um vetor de desmotivação e frustração, como fica evidente na fala do professor José:

Como profissional me frustra muito não ter uma segurança na carreira. Ano que vem eu não sei onde eu vou estar. Tenho de estudar esse ano para a prova. É uma precarização também. Isso que eu estou te falando acaba ficando muito interno, é a minha forma. Institucionalmente, é difícil ficar agindo o máximo possível, desse pensamento que eu tenho, tu age dentro desse contrato de um ano, que é a limitação ao falar da realidade aqui de Florianópolis. (Prof. José, entrevista, 2016, p. 2-3).

Essa situação do trabalho docente na EJA não se limita à cidade de Florianópolis, sendo quase uma regra, em que a maior parte do corpo docente da Educação de Jovens e Adultos é composta de professores ACT. A maioria dos coordenadores são efetivos, apesar de existirem situações em que até mesmo o coordenador é ACT. Em conversas com os professores, surgiu a informação de que existem docentes efetivos da EJA que atuam no Núcleo EJA Centro I.

2.2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA EJA

A PPE da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis não surgiu do nada. Assim como quase tudo em nossa sociedade é fruto de um processo histórico que foi construído ao longo do tempo e contou com situações e momentos propícios para sua concretização e, mesmo nos dias atuais, vêm alterando-se e reinventando-se. Mas, mesmo com mudanças, o trabalho sistemático centrado em pesquisas se mantém desde 2000.

A EJA em Florianópolis não teve seu início junto da PPE, ela é anterior. Foi criada cerca de trinta anos antes, no início da década de 1970, quando foi oficializada a EJA em Florianópolis. (MACHADO, 2006). Foi, de acordo com Machado (2006), no período de 1997 a 2004, que aconteceu o processo de mudança de metodologia para a proposta da PPE.

É importante salientar que, neste capítulo, foi optado por utilizar como referência principal dessa História da EJA com ensino via PPE o livro organizado por um dos idealizadores, Oliveira (2004). As falas dos idealizadores, ou seja, as memórias e relatos do processo que resultou na PPE da EJA são as fontes mais aproximadas daquilo que pode ser reconstituído, por isso a maioria das referências é do livro de Oliveira (2004).

Os primórdios da PPE na EJA em Florianópolis estão ligados às turmas de aceleração introduzidas no município com o intuito de corrigir o “desvio” idade/série no Ensino Fundamental no final da década de 1990. Esse “desvio” ocorria porque muitas crianças e adolescentes não conseguiam progredir nos estudos e ficavam muitos anos na mesma série tentando aprovação. Seria muito difícil para elas conseguir superar essa marca do insucesso escolar e, em 1999, duas pedagogas da Secretaria Municipal de Educação (SME) que trabalhavam com as turmas de aceleração, Sônia Santos Lima de Carvalho e Marilda T. Rios, perceberam a necessidade de novos métodos para tentar auxiliar esses estudantes com problemas de aprendizagem no modelo disciplinar de organização do ensino. A ideia era tentar outras formas possíveis de ensino, numa perspectiva diferente do que já havia sido trabalhado. (OLIVEIRA, 2004).

Foi durante os cursos de formação e consultoria para os professores do Ensino Fundamental e os das Classes de Aceleração¹⁰,

¹⁰ “São as classes que participam do programa de aceleração de aprendizagem, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando.” (MENEZES; SANTOS, 2001). Disponível

que as professoras Sônia e Marilda conheceram o professor de Linguística da UFSC, Gilvan Müller de Oliveira, que desenvolvia algumas reflexões a respeito do ensino via pesquisa. As formações passaram a ser voltadas para o intuito de desenvolver uma forma de ensino não centrado em disciplinas por área de conhecimento, um modo de conceber a educação como um todo e não de forma compartimentada.

Essa proposta de ensino por meio da pesquisa adveio da experiência de Oliveira no trabalho de consultoria em programas de formação de professores da educação escolar indígena. Segundo Oliveira (2004, p. 11-12. Grifo do autor):

O trabalho com professores indígenas nos levou rapidamente a admitir que o Estado, as secretarias, os consultores, pouco sabem sobre as culturas indígenas e que os professores indígenas são aqueles que sabem e que devem, juntamente com os anciãos, as lideranças, os intelectuais daquelas culturas, sistematizar seu conhecimento. [...] Passou a ser papel do consultor, então, o de colocar a serviço dos indígenas, quando solicitado, sua capacidade de organizar eventos pedagógicos de modo que o *outro* produza conhecimento. Aqui está, cremos, o ato fundante dessa pedagogia: a possibilidade de se tornar um aliado de pessoas e grupos para que essas pessoas e grupos possam se instituir como agentes do seu próprio aprender através do agir sobre o mundo.

A partir dessa experiência com professores indígenas, Oliveira (2004) desenvolveu sua percepção sobre a aplicabilidade de algo diferente do que se fazia até então. Foi a partir da dificuldade enfrentada nessa experiência, que a ideia de professores, no caso, indígenas, serem aliados dos estudantes para articular, gerar, pesquisar e produzir seus próprios conhecimentos foi criada e posta em prática. Mas um grande salto deveria ser dado para poder, de algum modo, introduzir algo semelhante na EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME).

Em 1999, ao longo das consultorias com Oliveira, alguns passos foram dados na construção da proposta de ensino via pesquisa com

estudantes de 1ª a 8ª série, em turmas de aceleração, porém, algum tempo depois a escola interrompeu o processo, pois, aparentemente, os “professores queriam primeiro estudar mais sobre pesquisa para depois começar o processo, quando se sabe, ao contrário, que é fazendo, iniciando o processo que se aprende a conduzi-lo.” (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Após essa primeira empreitada, no ano de 1999, com três professoras que no segundo semestre tentaram desenvolver o trabalho com pesquisas, os encontros com Oliveira passaram a ter mais discussão com vias a compreender e implementar a proposta. Um aspecto parece ter sido determinante para chegar propriamente ao início da EJA com a PPE, um fator que possibilitou a implementação dessa grande mudança na concepção de ensino, pois, essas discussões e consultorias aconteceram no mesmo momento em que se estava discutindo na SME a respeito do Movimento de Reorganização Didática (MRD). As professoras Sônia e Marilda faziam parte desse movimento e, talvez, perceberam na junção entre os conhecimentos de ensino via pesquisa nos moldes pensado por Oliveira (2004), com a necessidade de novos tipos de ensino sem fragmentação do conhecimento, sem disciplinas separadas, uma possibilidade para os estudantes que não se adaptavam nas Classes de Aceleração. Muito provavelmente, essa junção de conhecimento, necessidade e vontade de mudança, fez com que, no segundo semestre de 2000, fosse dado início a dois Núcleos da EJA com a PPE. (OLIVEIRA, 2004).

É interessante perceber um apontamento feito pelo próprio Oliveira (2004), de que o modelo pedagógico com pesquisas feitas pelos próprios estudantes foi construído, sobretudo, nas turmas de aceleração; já o modelo operacional, administrativo, de formato, foi construído, sobretudo na EJA, mais tarde. Isso quer dizer que a didática, o modo de se fazer as aulas, essa parte do ensino via pesquisa, não surge junto com a EJA. Havia uma proposta de ensino, uma possibilidade de relação entre conhecimento, estudantes e professores diferenciada, porém, o modo administrativo, a parte estrutural, ou seja, o como fazer institucional, teve de ser pensada à parte da concepção de ensino. A PPE não foi pensada em conjunto com uma estrutura de EJA, que foi pensada e construída com: núcleos, coordenadores, articuladores, professores de área, primeiro segmento, segundo segmento.

O ano de 2000 é o ano de fundação do ensino com pesquisas, porém, apenas em 2001 essa iniciativa tornou-se sistemática, provocando mudanças em aspectos estruturais do sistema da EJA, como a forma de contratação de professores. (OLIVEIRA, 2004). É a partir de

2001 que professores são contratados para a EJA e, ao se deparar com a diferente proposta, é possível ensinar que muitas barreiras foram surgindo, pois para muitos professores, poderia parecer no mínimo estranho essa iniciativa com a PPE. Para Oliveira (2004, p. 12),

essa aliança com os alunos exige, também como ato fundante, a capacidade ou atitude de colocar em questão as hierarquias legitimadas *a priori* pela ordem social, e expressas de várias formas (titulações, lista de conteúdos, etc.) já que de outra forma não poderíamos verdadeiramente sair da nossa posição de representantes de uma cultura diferente e ‘superior’ à cultura dos alunos ou grupos com os quais temos a pretensão de trabalhar.

Essas hierarquias legitimadas pela sociedade configuram, muitas das vezes, uma baliza de segurança, uma forma de poder na relação entre docentes e estudantes e, ao se deparar com PPE na EJA, esse é um dos principais estranhamentos, pois a desconstrução dessa hierarquia, a perda desse “poder” é fundamental para os trabalhos. Segundo Oliveira (2004, p. 32), “abolimos o ‘aulismo’, a ideia de que o professor entra e fala para as paredes alguma coisa, vai embora e acabou o compromisso. Nós reforçamos muito que o papel do professor de área era de um assessor nas pesquisas que estavam acontecendo nos grupos de estudantes.” O papel do professor não seria mais de “professar” conhecimento, antes sim, de ser um ensinador parceiro nas pesquisas, um colaborador, um orientador das atividades.

Com o início da EJA via PPE, formações foram necessárias para romper com ideias pré-concebidas daquilo que se faz numa sala de aula, pois muitas mudanças se fazem necessárias para a ação docente nesse ambiente de ensino da EJA de Florianópolis; todo um arcabouço teórico foi necessário para pensar a PPE.

O ensino via pesquisa não é uma exclusividade da EJA de Florianópolis. Outras pessoas já haviam pensado em algo semelhante, em colocar a pesquisa como parte central, ou mesmo, como centro exclusivo do trabalho com os estudantes, sejam do Ensino Superior, Ensino Médio ou Ensino Fundamental.

No livro sobre a PPE da EJA de Florianópolis e no capítulo de uma publicação da Prefeitura Municipal de Florianópolis e Secretaria Municipal de Educação (PMF/SME), ambos escrito por Oliveira (2000;

2004), há referências e algumas informações acerca das balizas teóricas dessa proposta de ensino. Nesses dois trabalhos citados são delineadas algumas das ideias e concepções que sustentam e defendem a centralidade do ensino por meio de pesquisas. Esses trabalhos têm muito mais uma característica exemplificativa e didática, que propriamente teórica. Os embasamentos teóricos são encontrados, principalmente, na bibliografia do *Caderno do Professor*¹¹, oficialmente denominado: *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008* (2008) e, também, nos trabalhos citados de Oliveira (2000; 2004). É nessas obras que aparece o nome do sociólogo Pedro Demo.

Demo é professor aposentado da Universidade de Brasília (UNB) e tem vasta produção a respeito do ensino via pesquisa. Nas referências bibliográficas da obra, *Caderno do Professor*, existem seis livros de sua autoria que discorrem acerca da pesquisa como princípio científico e educativo e da educação de modo geral. No livro relato de Oliveira (2004) aparece uma vez a menção a Demo, mais precisamente no capítulo sobre a fundamentação legal. (OLIVEIRA, 2004, p. 77).

Tendo por objetivo apresentar uma visão sobre o pensamento do autor a respeito do tema, duas obras foram consultadas: *Educar pela pesquisa* (1997) e *Pesquisa: princípio científico e educativo* (2006). A partir dessas leituras, foi possível iniciar uma compreensão sobre os motivos apontados pelo autor de se utilizar a pesquisa como central na educação. Além de Demo (1997; 2006), os dois textos citados de autoria de Oliveira (2000; 2004) e mais o *Caderno do Professor* (2008) são as fontes para a compreensão teórica do ensino via pesquisa e do modo como ela foi adaptada/pensada para a EJA de Florianópolis.

Para Demo (2006, p. 10), “predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir.” É possível afirmar, a partir desse excerto, que o modelo de organização do ensino por disciplinas específicas pode estimular essa atitude do imitador, do copiadador, que valoriza os estudantes que tem facilidades de reproduzir e fazer provas. O que outros autores, entre os quais Freire (1983), chamou de educação bancária, um modelo em que o professor “deposita” conhecimento nas

¹¹ Esse *Caderno do Professor* é uma produção textual que reúne diversos textos de diversos autores e objetiva principalmente apresentar, justificar e conceituar os trabalhos via PPE da EJA. É comumente entregue uma cópia a cada professor que inicia na EJA.

mentes “vazias” de estudantes, para depois “sacá-los” em avaliações ou em provas. Demo (2006) chama a atenção para o que deveria ser a educação, ou seja, uma atitude de elaboração própria, de fazer por si mesmo, de ir atrás, substituindo a curiosidade de escutar das aulas expositivas, pela de produzir.

Ainda para Demo (2006, p. 16 e 17. Grifo do autor):

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca.

Para Demo (2006), pesquisa é algo que deve estar presente em todo o trajeto educativo; enfatiza que isso seria uma verdade em qualquer proposta emancipatória. Não são comuns propostas como a PPE da EJA e a pesquisa feita no ensino básico, ou seja, a pesquisa como metodologia de ensino, muitas vezes, não desperta maiores interesses nos educandos, o que nos leva à questão da atitude do imitador, apontado por Demo (2006, p. 44) ao se basear em Franchi (1988):

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo.

Essa concepção, essa atitude de motivar o surgimento do pesquisador, ou seja, do aluno que questiona e que além de questionar vai atrás das respostas, que propõem soluções, esse é o desafio proposto por Demo. Porém, tal atitude não é algo simples, banal. Principalmente quando não há hábito e nem preparo para algo que rompa com conceitos sobre educação. Falar em aluno pesquisador, no Ensino Básico, para muitos, seria apenas uma brincadeira, pois pesquisa seria algo sério, difícil e restrito.

Oliveira (2004, p. 10) diz que, “percepção fundamental na nossa forma de trabalho é a de que pesquisa não é algo elevado, sublime, difícil, a ficar restrito às universidades (e mesmo lá, às pós-graduações), mas uma prática cotidiana: uma forma de se relacionar com o conhecimento e, portanto, com o mundo.” Afirmção semelhante é observada nas ideias de Demo (1997, p. 10) ao dizer,

é mister superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre e do doutor. Noutra parte, pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais.

A pesquisa proposta por Demo (1997; 2006) e enfatizada por Oliveira (2000; 2004), não é uma ferramenta de ensino, um método de avaliação, uma tarefa didática, como normalmente é pensado ao fazer a ligação entre pesquisa e educação. A pesquisa tratada se refere a uma transformação conceitual na educação, algo que deveria ser cotidiano nas salas de aula, um modo de ser em ambiente de ensino, um princípio.

Para Demo (1997, p. 9), “pesquisar e educar são processos coincidentes. Daí segue que o aluno não vai à escola para assistir aula, mas para pesquisar, compreendendo-se por isso que sua tarefa crucial é ser parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado.” O aluno enquanto “parceiro de trabalho”, para usarmos sua expressão, seria então a personificação desse sujeito, em processo de emancipação.

[...] conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado. (DEMO, 2006, p. 82).

Com base nos argumentos anteriores, é possível justificar e explicitar alguns dos porquês da pesquisa ser central nas relações educativas, mas, para isso acontecer, uma série de mudanças seriam

necessárias nos atuais modelos de ensino, principalmente, na forma da ação docente.

A primeira preocupação é repensar o ‘professor’ e na verdade *recriá-lo*. De mero ‘ensinador’ – instrutor no sentido mais barato – deve passar a ‘mestre’. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno. (DEMO, 2006, p. 84. Grifos do autor).

Esse movimento de “ensinador” para “mestre” não se configura como uma tarefa fácil principalmente por causa de certa rigidez conceitual sobre aquilo que os professores fazem ou deixam de fazer em sala de aula. Para Demo, recriar esse docente, esse novo tipo de professor é fundamental para que a pesquisa possa ser a prática central das atividades. O professor, além de ensinar, tem de assumir uma postura de pesquisador junto com seus discentes, pois, sem isso, todo o restante se torna inviável.

Pode parecer, até aqui, difícil acreditar numa proposta de ensino que tenha esses ideais. Pode parecer difícil acreditar que isso, de algum modo, possa se materializar numa proposta real. Claro que somente foi tratado de ideias, de conceitos e, em alguma medida, é comum encontrar propostas, Projetos Político Pedagógicos (PPP), Currículos formais, que, textualmente, trazem ideias e teorias vanguardistas e não convencionais, mas, na prática, isso não se configura numa mudança concreta. Como afirma Oliveira (2000, p. 23), “na teoria isso é facilmente aceito e foi já incorporado como chavão em ampla gama de propostas”, porém, sem reais transformações no cotidiano escolar. A EJA de Florianópolis tem a intencionalidade de materializar essas ideias, de materializar a PPE. Mas, logicamente, nem sempre acontece de modo linear como os pressupostos teóricos. É possível dizer que existe um esforço no caso estudado, que resulta em mudanças reais e, em virtude da duração da proposta, não mais apenas de cunho experimental/transitória. A EJA de Florianópolis via PPE é uma realidade.

Demo consegue elencar uma série de justificativas e pressupostos a respeito da pesquisa como sendo central para a contribuição do desenvolvimento dos educandos. E, no final da década de 1980, participou da criação do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP) (DEMO, 2006), uma instituição pautada pelos princípios do ensino via

pesquisa, que tinha seu Projeto Pedagógico formulado pelo próprio Demo e que entre suas principais postulações apresenta:

- a) escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão;
- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficiente;
- c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir; (ISEP, nº1, 1989, p. 33-34. Apud NUNES, 1995, p. 41).

É possível notar semelhanças entre a experiência do ISEP e a EJA de Florianópolis, principalmente no postulado “c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir” que, com exceção da parte a respeito do vestibular, poderia perfeitamente ser encaixado na EJA. Outra diferença fundamental é o fato do ISEP ter sido uma instituição de ensino superior. Ele contava com o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Mas, devido mudanças no quadro político da administração do estado do Pará, tal experiência teve um fim prematuro em 1994, tendo uma existência de menos de quatro anos, sendo, posteriormente, absorvido e modificado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), “perdendo de vez o ‘status’ de Instituto e sua pseudo-autonomia didático, científica e administrativa.” (NUNES, 1995, p. 52).

A EJA de Florianópolis com o ensino via pesquisa funciona desde 2000 sem interrupções e, por isso, merece total consideração com relação à empiria da PPE. Para Oliveira (2004, p. 10), “podemos dizer que construímos uma prática social complexa, eliminando a tradicional dicotomia entre teoria e prática, entre os que pensam e os que executam. O resultado foi um fazer ancorado na experiência em processo dos professores participantes”, amparados e estruturados por doze questões apresentadas pelo próprio Oliveira (2004). A seguir a intenção é apresentar as questões consideradas mais pertinentes para os propósitos deste trabalho.

A primeira questão a ser pensada sobre o trabalho pedagógico na EJA de Florianópolis está ligada ao interesse das pessoas que participam do processo. Demo também aponta a importância dessa questão ao

afirmar que “sabemos mais o que interessa.” (DEMO, 2006, p. 14). Oliveira (2004, p. 48) reelabora essa ideia ao dizer que,

a experiência tem mostrado que saber identificar seus próprios interesses não é um conhecimento banal, e temos aqui talvez o primeiro ‘conteúdo’ desta nova escola: aprender a identificar seus próprios interesses, sistematizá-los, aprender a defendê-los e a se posicionar, com eles, frente aos colegas, à escola e ao mundo.

Destaca ainda que, “excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas de quem esses interesses são expressão.” (OLIVEIRA, 2004, p. 48). Ou seja, trazer para o ambiente escolar, para a sala de aula os interesses pessoais de estudantes, não é só recomendável, mas fundamental para os processos educativos da EJA de Florianópolis. Todavia, para Oliveira, isso deve ser aprendido; não é óbvio, nem fácil, trabalhar com os interesses dos educandos.

A segunda questão sobre o trabalho pedagógico na EJA se refere à problemática das pesquisas, pois a pesquisa proposta na EJA deve ser construída a partir de uma problemática, uma pergunta central que serve de guia na busca pelo conhecimento pretendido. Uma boa pesquisa transita, a partir da problemática, por vários assuntos, finalizando com uma ou mais conclusões. Oliveira (2004, p. 49) afirma que “não é possível pesquisar temas, mas somente problemáticas: preciso ter perguntas para serem respondidas. [...] Em suma, aprender a fazer perguntas, eis aí mais um dos ‘conteúdos’ fundamentais desta escola.” Mas, criar problemáticas não é tarefa fácil e deve ser aprendido, tanto pelos estudantes, quanto pelos professores.

A terceira questão está ligada à construção de centros focais para a construção do conhecimento. Isso significa que é necessário um centro que aglutine e dê organicidade ao conhecimento. Na PPE o centro é o aluno e sua pesquisa, todo o conhecimento articulado para a resolução da problemática proposta emerge da pesquisa e serve para a sua continuação e aprofundamento, numa caminhada conjunta entre estudantes e professores. (OLIVEIRA, 2004).

A quarta questão diz que o princípio educativo da pesquisa é universal e universalizável; isso implica que,

a pesquisa – como meio de adquirir conhecimento e atuar no mundo, processo próprio do ser humano – não tem limitações técnicas: não tem

limitações na idade dos participantes ou grau de conhecimento prévio [...]. Não precisamos começar por aqui para chegar lá, mas podemos começar por muitos lugares diferentes. (OLIVEIRA, 2004, p. 53-54).

Isso significa, na prática, que alunos de diferentes idades, graus de instrução formal, de conhecimento, podem e devem trabalhar conjuntamente, trocando informações e saberes entre si. Esse princípio também parece auxiliar na possibilidade de matrícula ao longo de todo o ano letivo.

A quinta questão está ligada a uma antropologia ou visão de homem própria para a PPE.

Essa nova antropologia implica na compreensão de que o aluno é um parceiro do professor, o aluno não está ali para sofrer medidas disciplinares e o professor não tem como principal foco a questão de conter os alunos em sala de aula para lhes *passar* um conhecimento. A visão de homem que decorre da construção dessa parceria entre professor e aluno se assenta na positividade do trabalho coletivo que respeita os interesses de todos os participantes. (OLIVEIRA, 2004, p. 56. Grifo do autor).

Essa concepção parece ser fundamental para os trabalhos na EJA. Sem ela muito do que se faz ali não faria sentido, nem teria qualquer tipo de relevância. Ela implica uma séria mudança na percepção de educação para a maioria dos professores e estudantes. Um rompimento profundo das maneiras de ser e estar em um ambiente de ensino. Lógico, é evidente que não devemos idealizar a EJA e cabe lembrar que essas questões sobre a PPE da EJA são intencionalidades, que não devem ser entendidas como conclusões sobre o que acontece de fato nos núcleos.

A sétima questão está ligada ao fato de a EJA não ter um currículo organizado em diferentes disciplinas separadamente de acordo com cada área de conhecimento, o que Oliveira chama de disciplinaridade. A EJA possui peculiaridades a respeito dessa questão, mas Oliveira (2004, p. 64) deixa claro se tratar de uma proposta simplesmente “não-disciplinar, porque o ponto de partida é a problemática”, portanto, não possui separação por áreas do conhecimento ou disciplinas escolares. Não existe separação por

“matérias” como: português, geografia, matemática, etc., existem pesquisas que podem perpassar por essas diversas áreas do conhecimento e cabe ao professor dialogar com o aluno com a intenção de apontar e mobilizar saberes e conhecimentos das diversas áreas.

A oitava questão está ligada ao planejamento inerente e específico, necessário ao funcionamento das atividades da PPE. Não se trata de preparar as aulas de acordo com cada área de conhecimento ou mesmo dispor os conteúdos ao longo de trimestres ou semestres. Na EJA em Florianópolis, isso não faria o menor sentido. O professor da EJA necessita estar preparado para atuar nas mais diversas pesquisas possíveis, pois depara-se com situações inesperadas e muitas vezes novas. Diariamente, sua função é desafiar seus alunos a colaborar em seus próprios projetos. (OLIVEIRA, 2004).

Uma experiência pode exemplificar a importância da compreensão dessa oitava questão da PPE. Em 2013, duas estudantes de licenciatura de Letras Português realizaram seu estágio de docência no núcleo da EJA em que eu trabalhava. Apresentadas à proposta da PPE e inseridas nas atividades, perceberam que seria impossível realizar o estágio nos moldes conforme as exigências da disciplina de estágio, pois era inviável um planejamento de ensino com mais de uma semana e, mesmo assim, tal planejamento poderia sofrer alterações, conforme o andamento das atividades, pois o planejamento da EJA é maleável e mutável, muitas vezes de um dia para outro. As estudantes tiveram duas alternativas: 1ª) construiriam oficinas, espécie de aula referente a alguma pesquisa mais ligada com sua área de formação; ou 2ª) trabalhariam como os demais professores, participando das reuniões de planejamento e auxiliando nas atividades conforme planejado. Elas optaram pela segunda e tiveram uma experiência interessante. Entretanto, a professora orientadora do estágio, aparentemente não compreendendo a proposta de ensino da EJA as avaliou tomando como parâmetro o modelo disciplinar da organização do ensino, ou seja, mais convencional, o que resultou numa quase reprovação das estagiárias em questão. Tal experiência exemplifica o choque entre concepções de ensino, muitas vezes, vistas como inviáveis em uma avaliação de cunho mais tradicional.

Na décima primeira questão pedagógica, está à disposição para a inovação, algo que parece óbvio, mas que nem sempre é simples, pois “a dificuldade principal do trabalho via pesquisa advém do fato de que a maioria do corpo docente não tem, ainda, a relação com o conhecimento a que pretende levar o corpo de alunos.” (OLIVEIRA, 2004, p. 70). Demo (1997, 2006) já alertava para essa dificuldade docente com

relação à pesquisa, pois, seria muito difícil estimular estudantes pesquisadores sem o próprio professor ser também pesquisador/cientista. Freire (1996, p. 32), afirmou que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Como se a pesquisa fosse parte intrínseca do ensinar, não podendo haver separação rígida. Esse parece ser um dos grandes desafios para o funcionamento da PPE da EJA, pois os professores acabam relutando, muitas vezes, a conceber o ensino via pesquisa como algo produtivo para os processos de ensino e aprendizagem. Esse profissional avesso à PPE parece ser uma minoria, pelo menos no ano de 2016, nos núcleos observados.

A décima segunda questão se refere à organização e funcionamento da PPE, pois transformações são necessárias para colocar em prática a proposta com pesquisas. Mudanças profundas na forma do trabalho didático, no grupo de servidores, na estrutura e no funcionamento das escolas. (OLIVEIRA, 2004).

O destaque possível com relação às ideias aqui apresentadas diz respeito ao fato que a PPE da EJA de Florianópolis, mesmo diante de muitos desafios, conseguiu se manter ao longo dos anos, no constante processo para o aprimoramento de suas atividades.

2.3 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EJA DE FLORIANÓPOLIS

Seguindo a explanação a respeito da EJA, tal qual se apresenta em Florianópolis, ou seja, com a PPE; nesta parte, a discussão se baseia em fontes oficiais e alguns documentos da SME que tratam especificamente sobre a EJA: o Regimento Interno ([2014]), a Resolução nº 02/2010 que estabelece Normas Operacionais Complementares para a EJA (2010), o Projeto Político Pedagógico (PPP) ([2014]) e as Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos de EJA ([2014]). Também foi consultado o capítulo Fundamentação legal para o trabalho pedagógico via pesquisa na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis, escrito por Sônia Carvalho e Gilvan Oliveira, capítulo que fecha o livro sobre a EJA de Florianópolis, organizado por Oliveira (2004).

O Regimento Interno da EJA é uma fonte que apresenta as definições de algumas características e procedimentos encontrados nos núcleos. O artigo 5º parágrafo 1º diz que “A prática do planejamento compreende as dimensões coletiva e individual, sendo considerada como imprescindível para toda e qualquer intervenção pedagógica.” (REGIMENTO, [2014], s./p.). Isso dá ênfase para uma característica muito presente e importante nos núcleos da EJA, um momento

considerado imprescindível não apenas no Regimento, mas também por todos os professores e coordenadores, pois, sem esses momentos de planejamento, que acontecem principalmente nas tardes de segunda-feira e quarta-feira, a PPE não seria possível. No Regimento Interno, dois tópicos são importantes e caracterizadores da EJA: as considerações acerca da Avaliação e da Certificação.

A avaliação na EJA é definida na “ação reflexiva que engloba a revisão dos objetivos e procedimentos didáticos, com vistas ao planejamento das ações subsequentes e a identificação do desenvolvimento dos estudantes no processo de escolarização” (REGIMENTO, Art. 7º, [2014], s./p.). Numa leitura atenciosa é possível visualizar alguns aspectos que num primeiro momento podem passar despercebidos. A avaliação é vista não como um fim, mas antes como um reinício, que deve partir de uma revisão das ações anteriores com vistas ao planejamento subsequente das atividades de desenvolvimento dos estudantes. Isso abre um leque de possibilidades de continuação dos processos educativos, que não terminam numa prova ou avaliação final. Outro ponto é justamente o início da definição de avaliação, uma “ação reflexiva”, ou seja, algo pensado, refletido, discutido entre todos os envolvidos, inclusive os estudantes. Essa possibilidade aparece no parágrafo 6º do artigo 7º: “O planejamento das unidades de EJA deverá prever a **participação dos estudantes na avaliação do processo pedagógico**, da atuação docente, bem como de instrumentos que possibilitem a auto-avaliação.” (REGIMENTO, [2014], s./p. Grifo meu).

Por ser um processo contínuo e dinâmico, é difícil conceber que cada um dos estudantes sinta junto aos professores nas reuniões e conversa sobre suas atividades e desenvolvimentos ao longo de um ciclo de pesquisa. Mas, no dia a dia dos núcleos, principalmente, havendo alguma discordância ou dúvida sobre determinado estudante, este poderá ser chamado para uma conversa particular, com vistas a uma possível abertura num diálogo sobre os desafios e dificuldades enfrentadas e possíveis auxílios e soluções. De forma geral, essas conversas ficam a cargo do coordenador do núcleo.

O parágrafo 2º do artigo 7º diz que, “a avaliação diária dos estudantes é realizada por horas de produção a serem atribuídas às atividades previstas para cada aula, em valores de 1 a 4 horas de produção” (REGIMENTO, [2014], s./p.). Essa possibilidade apontada no Regimento Interno apresenta uma característica fundamental da EJA, a de que não existem notas. Essas horas de produção são computadas à medida que o estudante se fez presente em sala, porém, só isso não basta, em algumas situações em que o estudante não faz nada em sua

pesquisa ou outra atividade proposta, mesmo estando presente, não terá suas horas contabilizadas, pois não produziu. Essa característica, inclusive, é usada na argumentação para aqueles estudantes que pensam que basta ir para escola para serem certificados na EJA.

O parágrafo 5º do artigo 7º, do Regimento Interno ([2014], s./p.), diz:

Além da avaliação das aprendizagens por horas de produção, os núcleos deverão prever situações de aprendizagens orientadas por meio de atividades de produção externas, como oportunidades para o reconhecimento de saberes não tangenciados pelas pesquisas, cujos parâmetros de avaliação deverão ser objeto de discussão envolvendo professores e estudantes.

Mesmo não evidente na citação anterior, essas “atividades de produção externa” se referem a várias outras situações que podem ser consideradas para computação de horas, as Horas de Produção Externa (HPE), os passeios pedagógicos, a participação em atividades esportivas, artísticas, comemorativas, culturais, recreacionais. Enfim, uma série de atividades que devem ser levadas em conta, mesmo não sendo “tangenciados pelas pesquisas” nos núcleos. Isso possibilita a consideração da vida extramuros da escola, daquilo que eles são e fazem além de serem estudantes, além de fazerem pesquisas. Novamente, ao fim do parágrafo, vemos que os parâmetros para levar em conta tais atividades e transformá-las em horas de produção, que não devem ultrapassar 200 horas, conforme o artigo 8º parágrafo 2º inciso I (REGIMENTO, [2014], s./p.), devem ser discutidos entre professores e estudantes. Momentos e situações como essas são levadas e discutidas nas reuniões de planejamento.

Com relação aos critérios para certificação, algumas definições parecem importantes, pois sempre são motivadoras de certas dúvidas, principalmente para aqueles que não conhecem a EJA de Florianópolis.

Uma situação que pode gerar dúvidas é de como fica a situação de alguém que, por exemplo, chega à EJA com a 7ª série do ensino fundamental, sendo que ela estuda com alguém que estudou até a 5ª série? Qual a maneira de diferenciação ou de contemplação dessa diferença de escolarização? De acordo com o Regimento Interno, artigo 8º, parágrafo 2º, inciso I: “Para efeitos de classificação dos estudantes no momento de ingresso, será considerado o total de 200 horas para

cada série ou ano cursado da etapa final do ensino fundamental.” (REGIMENTO, [2014], s./p.) Ou seja, alguém que possui a 7ª série cursada, inicia na EJA com 600 horas, enquanto que, alguém que cursou a 5ª série inicia com 200 horas.

O artigo 8º no parágrafo 4º apresenta as condições necessárias à certificação:

§4º - Será considerado apto para certificação o estudante que apresentar todas as condições abaixo:

I – Carga horária realizada de no mínimo 1200 horas, correspondente a 75% de 1600 horas que totaliza a carga horária do curso;

II – Ter realizado, no mínimo, as pesquisas desenvolvidas no período em que cursou a EJA;

III – Apresentar resultado **satisfatório** na avaliação das atividades realizadas ao longo do período frequentado, tendo em vista os objetivos previstos no processo de planejamento. (REGIMENTO, [2014], s./p. Grifo meu).

A primeira constatação que salta aos olhos se refere à simplicidade dos quesitos. Levando em conta a situação anterior, de um estudante que se matriculou na EJA tendo cursado até a 7ª série, ou seja, entrando com 600 horas, vai alcançar as 1200 horas mínimas em menos de um ano, principalmente se conseguir boa quantidade de HPE. O inciso II não apresenta o número mínimo de pesquisas que devem ser desenvolvidas, embora no artigo 6º parágrafo 1º diz que os núcleos deverão prever, no mínimo, quatro ciclos de pesquisa por ano letivo. (REGIMENTO, [2014], s./p.). O grande destaque é com relação ao inciso III, pois deixa em aberto as possibilidades de interpretação daquilo que pode ser considerado “satisfatório”, o que, novamente, pode ser discutido e considerado de forma dialógica entre os docentes e coordenador do núcleo, com ou sem a participação discente.

A Resolução nº 02/2010 expedida pelo Conselho Municipal de Educação é uma fonte que apresenta e estabelece normas operacionais complementares para o funcionamento da EJA. Essa resolução oficializa e publicita algumas normas operacionais da EJA e em seu artigo 1º diz que assegura “gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2010, s./p.). Essa possibilidade de considerar as características, interesses e condições de

vida e de trabalho, é levada a sério na EJA. São essas situações que sustentam e criam as circunstâncias necessárias para que muitos dos estudantes consigam concluir o Ensino Fundamental. Na EJA, é possível afirmar que esta situação não é apenas um texto bonito sobre levar em consideração a realidade discente, é um fato.

Em 2013 foi presenciado uma situação que pode contribuir para compreender e delimitar o alcance do artigo 1º da Resolução 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010). Um estudante adulto, que havia se matriculado no início do ano na EJA, devido uma situação de trabalho, ficou impossibilitado de frequentar as aulas no período noturno após as férias de julho. Com muito pesar, esse aluno informou a situação ao coordenador do núcleo da EJA, que, por sua vez, comunicou aos docentes na reunião de planejamento. O discente em questão era um exemplo de empenho e dedicação, e conseguiu construir uma excelente relação com o grupo de professores. Sua saída prematura foi mal recebida, pois todos os docentes sabiam que ele tinha total capacidade de ser certificado no Ensino Fundamental pelo que já havia apresentado. As aulas prosseguiram e, no final do ano letivo, durante as reuniões para as certificações, o coordenador levantou a possibilidade de certificar o estudante citado. Todos os professores ficaram espantados com tal proposta, pois desde a metade do ano, ninguém mais o tinha visto na escola. Porém, todos concordaram que ele tinha plenas condições de certificação e de prosseguir seus estudos no Ensino Médio. Ao final dessa reunião, foi feita uma ligação para o estudante, pela qual o coordenador lhe perguntou se ainda tinha interesse em concluir o Ensino Fundamental. Após algumas explicações e entendimentos, o “ex-aluno” foi recebido na escola para preencher alguns documentos, escrever e oficializar seu pedido de certificação. Essa história termina com esse estudante extremamente emocionado e feliz com a certificação que parecia ser impossível. Tal fato corroborara com a ideia, possível de ser vista em alguns pontos da Resolução e dos outros documentos, que a EJA de Florianópolis funciona dentro de parâmetros maleáveis, fora de uma lógica rígida de funcionamento ligada à presença e à certificação; isso abre um horizonte de possibilidades para os estudantes trabalhadores, pais e mães, que possuem uma série de limitações, principalmente, ligadas à questão de disponibilidade de tempo para o estudo.

No artigo 2º da mesma Resolução, são elencados os requisitos para a centralidade do estudante e da aprendizagem na EJA, em seu inciso IX, é possível visualizar certa divergência com as ideias apresentadas por Oliveira (2004) quanto a não separação em disciplinas

da EJA, o texto diz o seguinte: “IX – Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares;” (FLORIANÓPOLIS, 2010, s./p.). Oliveira, um dos idealizadores da proposta da PPE da EJA, afirmou que a EJA é “não-disciplinar” (OLIVEIRA, 2004, p. 64). A partir disso, é possível conjecturar que do início da PPE, em meados do ano 2000, até a escrita do livro sobre a EJA, por Oliveira em 2004 e a publicação desta resolução em 2010, muita coisa foi se adaptando e se reconstruindo. Talvez a concepção de Oliveira acerca de não-disciplinaridade da EJA não foi sustentada pelos posteriores administradores ou, devido a difícil tarefa de sustentar tal afirmação, foi mais fácil aceitar e enquadrar a PPE da EJA nos conceitos já existentes, porém não unânimes, da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade¹².

O artigo 3º da Resolução 02/2010 trata dos objetivos da formação básica da EJA, de modo geral, ele trata não apenas de conhecimentos formais, aborda questões da vida em sociedade, perpassando por questões ambientais, políticas, aquisição de valores, fortalecimento de vínculos familiares e laços de solidariedade humana. Finaliza com o inciso “V – compreender e atuar de forma crítica, participativa e dialógica na realidade social.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, s./p.). Essa questão referente à “dialogicidade” parece ser um grande vetor das atividades nos núcleos. Nas pesquisas e demais atividades, algumas questões atuais sempre aparecem como fomentadores de debates. Nas observações de campo, foi possível presenciar oficinas e discussões sobre: redução da maioridade penal; sexualidade; reforma na previdência; aprovação de PECs; eleições municipais, que inclusive contou com um debate entre alguns candidatos à prefeitura de Florianópolis e a EJA, representada por professores e estudantes interessados; além de temas ligados à saúde, como: causas do câncer, alimentos saudáveis, indústria alimentícia, entre outros. (DIÁRIO, 2016). Muitos desses debates e oficinas são assuntos extraídos das pesquisas em andamento; algumas são questões que não foram

¹² Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em muitas situações apresentam definições semelhantes e não cabe aqui uma simplificação conceitual. Porém, o professor Leis (2005, p. 5), ao tratar sobre o conceito de interdisciplinaridade e acrescentamos a transdisciplinaridade, diz que se trata “sempre de uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada”, o que coaduna com a ideia inicial da PPE proposta por Oliveira (2004).

trabalhadas, ou mesmo, que mereceriam mais destaque na visão dos professores.

O artigo 5º da mesma Resolução segue as definições nacionais de idade mínima para a matrícula e frequência em cursos de EJA de 15 anos completos, porém, em algumas situações presenciadas, devido a vínculos familiares ou mesmo por questões de horário de trabalho, algumas exceções são permitidas, mas sem a possibilidade de certificação. Também acontece de alguns pais e mães estudantes levarem seus filhos para as atividades na EJA, pois muitos não têm com quem os deixar. Essa situação, presente em ambos os Núcleos estudados, ao contrário do que possa parecer, não significa possibilidade de desordem ou bagunça motivadas pelas crianças nos Núcleos; na verdade, parece proporcionar uma situação de acolhimento e maleabilidade do espaço escolar. Isso parece resultar num sentimento de gratidão por essa permissão e também acaba sendo um estímulo aos pais e mães, que têm seus filhos bem recebidos e, por conseguinte, acabam incluindo-os nas atividades dos Núcleos, inclusive nas refeições do intervalo. Existe uma expressão, encontrada em ambos os núcleos, de que “a EJA recebe todo mundo”; isso é realmente visível, pois é possível encontrar nos núcleos, além dos estudantes regularmente matriculados, pais, mães, filhos, amigos, ex-alunos e ex-professores, sendo todos bem recebidos. (DIÁRIO, 2016). Nesse sentido, a EJA de Florianópolis pode ser entendida enquanto um lugar de encontros e socializações, enfatizando a maleabilidade e receptividade desse ambiente educativo.

O artigo 7º da Resolução 02/2010 institui os limites mínimo e máximo para a formação de turmas da EJA. O inciso I especifica a necessidade de pelo menos 15 alunos; o inciso II especifica o limite máximo de 25 alunos para turmas de primeiro segmento. O inciso III diz que as turmas de segundo segmento não podem ultrapassar 30 alunos. Porém, o inciso IV possibilita a exceção: “em caso excepcional, reconhecida as peculiaridades da clientela do primeiro segmento e interesse da SME, poderá ser autorizada a criação de turma com número inferior a 15 (quinze) alunos.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, s./p.). Essa margem possibilitada pelo inciso IV pode ser um modo de justificar várias situações em que o número mínimo não é alcançado ou que é formado por um grupo de estudantes que, por diversos fatores, normalmente, ligados a suas profissões, não conseguem manter uma frequência estável ao longo da semana. Também é possível fazer alusão a um fator que, de modo geral, é comumente presenciado, principalmente nos cursos noturnos: uma diferença entre o número de

alunos matriculados e o número dos que realmente frequentam com regularidade.

Nas Diretrizes para o funcionamento dos núcleos, é possível encontrar a política de expansão da EJA, que define a criação de novos núcleos quando houver matrículas que excedam o número de 100 estudantes. Nas situações em que for constatado número inferior a 100 matrículas, podem ser criados Polos Avançados vinculados a um núcleo. (DIRETRIZES, [2014], s./p.).

O artigo 8º da Resolução nº 02/2010 é importante porque assegura o acesso da EJA aos espaços da escola, tais como: biblioteca, sala informatizada, quadras de esporte, auditório e outros espaços físicos (FLORIANÓPOLIS, 2010). Isso parece simples, mas, em muitos momentos, a relação entre a escola e o núcleo da EJA não é das melhores. Em uma reunião de planejamento, foi relatada uma situação na qual a direção da escola precisava do espaço da sala da EJA e foi até o local para ver se estava sendo utilizada. Ao se deparar com a sala completamente cheia de informações e materiais, viu-se obrigada a repensar a ideia. Foi relatado também que, há algum tempo atrás, os professores da EJA eram “nômades”, não possuindo local fixo para a sala da EJA, tendo, muitas vezes, de procurar salas vazias para poder se reunir e trabalhar, numa situação de total descaso e precarização. Situações como essas não são mais presente nos núcleos EJA Norte I e II, que parecem estar consolidados em suas respectivas escolas. (DIÁRIO, 2016).

O artigo 12º diz respeito às cargas horárias mínimas de estudo, sendo 800 horas para o primeiro segmento e 1600 horas para o segundo segmento (FLORIANÓPOLIS, 2010). No Regimento Interno, existe um entendimento de que essas horas corresponderiam a 100% da carga horária total necessária para certificar e que haveria uma margem referente aos 75% mínimos de frequência, ou seja, 600 e 1.200 horas seriam o necessário para concluir o primeiro e segundo segmentos, respectivamente.

A EJA, embora conte com poucos profissionais nos Núcleos, é praticamente autônoma nas questões administrativas. O artigo 19º diz que “os processos de avaliação, promoção e expedição de documentos são de responsabilidade e controle dos respectivos Núcleos” (FLORIANÓPOLIS, 2010, s./p.). Ou seja, além dos professores, num total de nove por núcleo, o coordenador e mais uma professora auxiliar, são os responsáveis por toda a parte administrativa e de gerenciamento de um universo, muitas vezes, de mais de trezentos estudantes oficialmente matriculados.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA de Florianópolis é outro documento interessante para compreender, no texto normativo, a proposta da EJA. O PPP da EJA, em sua Introdução, se apresenta como uma proposta que vem se constituindo como “contraponto à educação bancária, excludente e esvaziada de sentidos pelos estudantes e professores.” (PROJETO, [2014], s./p.) A versão do PPP acessada ainda se encontra em construção, muitos tópicos estão a serem desenvolvidos, mas, em seu início, é possível perceber um caráter não convencional, que se apresenta como contrária a uma educação bancária. (FREIRE, 1983).

Quando o PPP trata da Proposta Pedagógica, fica evidente a centralidade nos estudantes: “a especificidade desta modalidade reside nos sujeitos ao qual ela se destina. [...] o reconhecimento dos sujeitos da aprendizagem, sem o qual não será possível promover a construção de significados na interação dos saberes prévios dos estudantes com o conhecimento sistematizado” (PROJETO, [2014], s./p.). Esse movimento contínuo e circular, que parte do conhecimento discente, rumo ao conhecimento sistematizado, gera novos conhecimentos, que proporciona novas dúvidas, que impulsiona para novos saberes, um movimento dialético que segue uma lógica contínua, sem a qual a EJA não funcionaria enquanto uma tentativa de contraponto à educação bancária. É evidente que entre o texto do PPP e a prática de sala de aula pode haver distância, que o separa da realidade dos núcleos. Porém, o PPP não pode ser considerado de modo definitivo, pois, se nem todas as atividades propostas acontecem de fato como o texto indica, em outras situações, as práticas e rituais da EJA podem ser consideradas dentro de uma perspectiva que abrange um horizonte de mudanças conceituais daquilo que se espera em uma sala de aula.

No mesmo tópico, algumas considerações acerca da PPE da EJA:

A pesquisa como princípio educativo (PPE), carro-chefe da EJA na RME, é lançada como possibilidade de articular a experiência de escolarização na problematização dos próprios interesses dos estudantes, de perguntas que nascem a partir de suas próprias vivências, sem abrir mão dos objetos de conhecimento que caracterizam historicamente a escola. (PROJETO, [2014], s./p.).

Nesse trecho, o PPP da EJA apresenta o método pelo qual se pretende romper com a educação bancária e trabalhar a partir do conhecimento dos estudantes. Até então, sem essa parte sobre a PPE, a EJA no PPP era apenas mais uma proposta que se dizia contraponto à educação bancária, como visto anteriormente. As possibilidades proporcionadas pela ideia do ensino via pesquisa, levada como sendo a parte central de toda a proposta, é que possibilita a EJA ser o que ela é, ou seja, uma proposta não disciplinar da organização do ensino. Ao fim, o texto deixa claro que isso não implica o abandono dos conhecimentos característicos da escola, coadunando com a afirmação de Viñao Frago (2006, p. 111-112), de que inovações pedagógicas implicam mudanças e também continuidades.

O PPP da EJA indica alguns problemas que tal empreitada pode causar:

Esta escolha (PPE) se faz cara, tendo em vista os riscos que corremos quando não é devidamente entendida, entre os quais poderiam ser citados: a) por um lado, o de que a relação professor X estudante X objeto de conhecimento se esvazie na ausência de mediação necessária e: b) o de que a pesquisa seja entendida como metodologia de ensino e o interesse do estudante seja sabotado, pelos interesses prévios do professor, detentor de um currículo previamente definido. Ao lado destes riscos, pairam o fantasma da pesquisa escolar não problematizada e em outro polo, o da educação bancária revestida de uma prática progressista. (PROJETO, [2014], s./p.).

Os riscos citados são algumas das possibilidades decorrentes principalmente das práticas dos profissionais docentes, que se não assimilarem a proposta ou não concordarem com ela, podem levar a PPE da EJA num sentido contrário a uma educação problematizadora e com sujeitos protagonistas de sua formação.

O PPP da EJA possui também características importantes, principalmente por se tratar de EJA, apresentadas como Metas/Ações/Atividades, a de considerar as situações adversas com relação aos estudantes jovens, adultos, trabalhadores, mães, pais, filhos, enfim, todo o público da EJA, que, na maioria das vezes, têm de dividir seu tempo entre o trabalho e os estudos. (PROJETO, [2014], s./p.). É nesse sentido que os Polos Avançados tentam auxiliar, pelos menos na

perspectiva de diminuir o tempo de locomoção até à EJA. A maleabilidade da frequência e a possibilidade de matrícula ao longo de todo o ano letivo também é outra característica que colabora para a inserção e permanência na escola do público da EJA.

O PPP também se refere a um tópico chamado Tecendo Territorialidades. Nesse tópico, é dada ênfase ao aspecto da apropriação do espaço público, mediado por ações pedagógicas. Uma forma de possibilitar acesso aos bens culturais da cidade, como bibliotecas, cinemas, teatros, feiras, mostras, entre outros. O PPP explicita que,

ao assumir esse objetivo, compreende-se a escolarização como um processo de interação com o conhecimento, intencionalmente planejadas pelos professores, que se dão, tanto do lado de dentro como do lado de fora da escola, com vistas a ampliar o repertório cultural dos sujeitos. (PROJETO, [2014], s./p.).

Essas atividades, fora dos muros da escola, são uma característica dos núcleos da EJA. Inclusive, um fato interessante foi relatado sobre esse aspecto: um professor contou sobre uma conversa que teve com uma estudante que lhe perguntou se no Ensino Médio também havia tantos passeios, pois ela gostava muito deles. O professor disse que acontecem, mas que não eram tão frequentes como ali. A estudante, indignada, disse: “Que sacanagem! Vocês nos acostumam mal e depois nos abandonam numa escola chata!” Durante as observações de campo houve muitas saídas pedagógicas, principalmente aos sábados, devido algumas situações de reposição de aulas, em virtude de paralisações e greves. Vários sábados e, inclusive, alguns domingos, foram reservados para saídas pedagógicas. Essas saídas também ocorreram nos dias das atividades nos núcleos (segunda a sexta), porém, são mais difíceis de serem conciliadas com os horários dos estudantes e com o tempo de deslocamento.

O PPP da EJA contém algumas proposições sobre a questão do currículo. A EJA via PPE não possui uma rigidez curricular, uma lista de conteúdos, disciplinas isoladas e particularizadas por área de conhecimento. Isso pode gerar uma série de dúvidas e questionamentos, principalmente, por parte de professores e estudantes em seus primeiros contatos com a PPE da EJA.

No PPP da EJA, o currículo é apresentado da seguinte forma:

Ao propor evidenciar os princípios desta proposta, assume-se o compromisso com uma forma de aprender e de se relacionar com o conhecimento, em uma proposta pedagógica que, embora não seja marcada pela definição de uma grade de conteúdos, não é vazia de intencionalidades ligadas aos objetivos que orientam o fazer pedagógico ou aos conteúdos emergentes que apontam caminhos a serem trilhados na constituição do currículo '*pós-facto*'. (PROJETO, [2014], s./p. Grifo do autor).

Essa citação corrobora para pensar o currículo na EJA com significados e caminhos que, embora não rígidos e estáticos, não deixa de possuir intencionalidades ligadas a objetivos desenvolvidos a partir dos conteúdos que emergem durante as atividades com pesquisas, o que significaria esse currículo *pós-facto*. Nesse caminho a ser trilhado, o professor exercer uma influência determinante.

O currículo possuiu algumas características peculiares cujo centro é a PPE. Oliveira (2004, p. 58) afirma que,

não teremos jamais a possibilidade de fixar o que os alunos aprenderão ou devem aprender, mas apenas a possibilidade de intervir durante o processo para chamar sua atenção sobre determinadas questões e de registrar posteriormente o que eles aprenderam, produzindo assim um currículo *post factum*.

Um currículo *post factum*, expressão, que no latim significa: em seguida à ação.¹³ Ou seja, aquilo que vem depois, que não é preexistente a ação. Oliveira (2004, p. 77) apresenta, ainda, as seguintes considerações a respeito do currículo da EJA:

O currículo passou a ser o conjunto de atividades planejadas no e com o grupo para criar situações que garantam a aprendizagem. A organização do trabalho didático passou a ter a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), com a elaboração

¹³ *Post*: para trás, em seguida; atrás de, por trás de. *Factum*: fato, ação, empresa. (BUSARELLO, 2002, p. 206 e 111).

própria do conhecimento, pelo educando e educador.

O currículo vivido da EJA se constitui na mediação que docentes e discentes fazem com os conhecimentos trabalhados ao longo do processo contínuo da PPE, na ação, no movimento de construção de saberes por meio das pesquisas, não antes delas. Não existem conteúdos fixados rigidamente para serem trabalhados, embora exista um caminho préconfigurado na construção de uma pesquisa. Isto possibilita uma compreensão complexa dos vastos modos de materialização do currículo na EJA, que tem na PPE sua parte central, “o coração” do currículo da EJA de Florianópolis.

O currículo é moldado pelo professor, como apresentado por Sacristán (1998, p. 193), “o currículo moldado através das perspectivas dos professores dentro de determinados condicionamentos materiais, organizativo, etc., modelará a experiência cultural real que viverão.” É possível compreender as práticas e rituais presentes na PPE da EJA como fazendo parte desses determinantes na compreensão e materialização desse currículo. Nesse sentido, o professor afeta o currículo a partir de “uma mediação curricular subjetiva individual” (SACRISTÁN, 1998, p. 194). No caso dos docentes da EJA de Florianópolis, isso se configura nos auxílios de orientação, ou seja, nos caminhos que os estudantes dos grupos de pesquisa são provocados a seguir, o que parece proporcionar essa mediação curricular subjetiva individual.

A EJA propõe um modo de compreender o currículo que sustenta as possibilidades e características encontradas na PPE. Essa compreensão vasta de currículo possibilita uma variedade de formas de trabalho, construídas coletivamente entre professores e estudantes, sem balizas rígidas. Porém, mesmo com as diversas possibilidades desse currículo *pós-factum*, é possível perceber, nas observações e entrevistas, que apesar de certa dificuldade de conceber essa definição tão abrangente de currículo, a maioria dos docentes encara essa realidade de modo positivo e construtivo. Embora com aparente incerteza sobre a concepção do currículo, a professora Minerva descreveu, com certo entusiasmo, o modo de trabalho na EJA:

A metodologia é principalmente através das pesquisas. É a partir das pesquisas. Tudo o que é necessário aprender, o que você vai ensinar, está ali, dentro da pesquisa. **Acho que é isso que é o**

currículo, que chamam de pós-factual. Tudo parte das pesquisas, todas as demandas que existem, tudo aquilo que a gente faz, que interfere no dia a dia dos estudantes é através da pesquisa, tudo que vem, que a gente pode trazer para eles, o que falta para eles aprenderem através do que eles trazem. (Profª. Minerva, entrevista, 2016, p. 3. Grifo meu).

A professora Minerva, nessa fala, apresenta a principal forma de materializar a construção do currículo na EJA, que, em larga medida, advém das demandas de pesquisa demonstradas e desenvolvidas pelos estudantes em conformidade com as orientações e auxílios do corpo docente. Mas, seja por uma característica da oralidade, ou mesmo devido a certa incerteza, o verbo achar, em sua fala, representa as inseguranças nesse projeto.

Nos encontros e conversas com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), uma informação fixada na parede da sala chamou atenção: um quadro, ainda em construção, denominado *Dimensões Curriculares da Pesquisa como Princípio Educativo* (Anexo 1, Apêndice 5). Nele, uma lista de assuntos, tópicos, saberes, intencionalidades e conceitos é apresentada de forma sistemática.

Essas Dimensões Curriculares parecem funcionar como uma forma de panorama a respeito do trabalho na EJA. Está organizado em quatro tópicos: 1) Dimensão do fazer e pensar através da pesquisa; 2) Dimensão da apropriação de ferramentas e instrumentos; 3) Conteúdos emergentes das perguntas/problemáticas; 4) Ocupando a cidade.

O primeiro e maior tópico se refere à Dimensão do fazer e pensar através da pesquisa; apresenta uma série de “Aprende-se” seguido de diversos conhecimentos que podem ser trabalhados ao longo dos trabalhos com pesquisa e conceitua o que cada etapa do processo de execução da pesquisa deveria desenvolver no estudante. À guisa de exemplo:

Tipos de conhecimento.

Validações de acordo com o contexto.

Conhecimento X verdade.

Aprende-se sobre o pensar, sobre saberes, sobre o ciclo permanente entre hipóteses e teorias, sobre a transitoriedade dos saberes.

Aprende-se a pensar de modo complexo, dialógico, inclusivo, planetário, democrático, de equidade de direitos.

Aprende-se a reconhecer a multi-fatorialidade e a complexidade dos eventos e fenômenos.

Aprende-se a contextualizar, desenvolvendo o pensamento crítico.

Aprende-se a “costurar” os eventos, numa trama compreensiva.

O conhecimento como condição do viver.

[...]

- Problemática: o perceber o mundo a partir do olhar de quem pergunta.

- Justificativa: aprende-se a explicitar as suas motivações, contextualização. A escrita como meio para propiciar a produção desta reflexão.

- Hipótese: as explicações exigem que se produzam validações. Saberes ganham estatuto de provisoriedade, de elaboração, de condicionalidade.

[...] (DIMENSÕES, 2016, s./p.).

Esse tópico parece ser uma forma de exemplificar alguns dos aprendizados construídos ao longo dos trabalhos com as pesquisas. Talvez funcione como uma forma de justificar algumas das etapas dos trabalhos e auxiliar na explicação para alguns docentes com mais dificuldades diante de algo tão abrangente, uma forma de visualizar os objetivos a alcançar no decorrer dos trabalhos com os estudantes.

O segundo tópico, *Dimensão da apropriação de ferramentas e instrumentos*, trata do desenvolvimento da leitura, do letramento, da língua, da leitura de imagens, da apropriação das tecnologias de informação, dos números, da matemática, de tabelas, mapas, gráficos, etc. Enfim, uma série de ferramentas e instrumentos que lhes são úteis ao longo dos trabalhos com pesquisas. (DIMENSÕES, 2016). Nas observações nos núcleos, é comum que muitos estudantes nunca sequer se imaginaram trabalhando com gráficos, filmes, *slides*, analisando músicas ou mapas. Sobre esse quesito é possível visualizar uma importante característica da atuação docente na EJA de Florianópolis, as diversas possibilidades de ensino, que vão, muito além da área de formação dos professores, pois um professor de qualquer área pode, por exemplo, compartilhar seus conhecimentos de construção de *slides* para uma apresentação com auxílio de projetor. Ou, como na história narrada no início deste capítulo, onde uma professora se vê na obrigação de

resolver um problema técnico, ligado a área de tecnologia da informação. Os professores da EJA atuam em vários momentos de ensino, possibilitando a construção de conhecimento numa interação direta com estudantes diante de desafios que são enfrentados numa parceria, num conjunto composto entre docente e discente no cotidiano dos núcleos. Não é raro, ambos se depararem com situações da qual nenhum dos dois possui qualquer conhecimento a respeito e ambos se empenharem na busca por uma solução.

Um caso observado pode ilustrar melhor tal ideia. Durante a realização de uma pesquisa, um grupo de estudantes estava pesquisando uma tecnologia que o professor orientador não estava familiarizado, pois sua formação era nas Ciências Humanas. Ao longo da pesquisa, no conjunto de esforços entre estudantes e professor, ambos começaram a aprender e a obter informações interessantes sobre esse equipamento; o grupo, juntamente com o professor responsável, decidiu construir um experimento miniatura.

Infelizmente não foi possível acompanhar o desfecho dessa pesquisa, pois as observações acabaram antes da conclusão, porém, um momento foi extremamente marcante: durante uma reunião de planejamento, ao ser perguntado sobre o andamento da pesquisa, o professor responsável pelo grupo falou com muito entusiasmo sobre as descobertas que estavam fazendo e, principalmente, sobre as possibilidades de criar um experimento. Foi muito interessante ver a alegria e empolgação do professor com relação ao objeto da pesquisa proposta pelos estudantes. A aprendizagem sobre esse tema em questão também foi feita pelo professor; ele, juntamente com os estudantes, aprendeu algo que estava além do seu conhecimento de área. (DIÁRIO, 2016).

Essa circunstância não é um momento isolado, um caso à parte. Em muitas situações, professores são solicitados a trabalhar com grupos de pesquisa que têm problemáticas muito diversas de suas formações iniciais, sendo necessário, muitas vezes, saberes ligados mais à experiência de vida dos docentes ou a suas experiências de pesquisa, de busca por informação, do que necessariamente algo ligado aos seus conhecimentos adquiridos na Universidade.

O terceiro tópico, *Conteúdos emergentes das perguntas/problemáticas*, diz respeito aos significados de fazer perguntas/problemáticas. Para que serve? Qual sua importância? E o último ponto dessa parte diz o seguinte: “É como no viver, diante da necessidade de responder questões que a vida nos coloca, que buscamos informações, debatemos o assunto com pessoas, ‘matutamos’, até

chegarmos a uma conclusão e ‘devolvemos’ para a vida com um posicionamento, decisão.” (DIMENSÕES, 2016, s./p.). A EJA parece sempre buscar essa ligação com a vida dos estudantes, pois tenta reconfigurar o modo de se perceber e interagir com o conhecimento.

O último tópico, *Ocupando a cidade*, possui apenas um apontamento: “Inserção dos espaços culturais. Saídas pedagógicas.” (DIMENSÕES, 2016, s./p.). Ele vai direto ao ponto e explicita uma presença constante nos núcleos estudados, as saídas pedagógicas. Durante mais de um mês de observação, praticamente em todas as semanas, houve saídas pedagógicas para museus, exposições, peças teatrais, Fortes históricos, apresentações musicais, entre outros.

Talvez todo esse quadro das Dimensões Curriculares esteja sendo apresentado prematuramente. Ele foi apresentado como algo ainda em construção. Talvez signifique um caminhar num sentido de suprir a, muitas vezes, comum crítica de certo vazio conteudista, apontados por muitos, inclusive alguns docentes da EJA. Como é possível perceber na fala do professor José:

Às vezes, eu achava que os alunos tinham de saber certas coisas porque são importantes.

(Isso mudou ou você acha que tem conteúdos que devem ser pesquisados?)

Não, continua. Isso é difícil sabe? Eu ainda acho que tem coisas que são essenciais, não aquela aula maçante e chata, só que eu falo e pode ser um problema porque cada área pode querer tomar para si a sua importância e aí acaba a EJA. (Prof. José, entrevista, 2016, p. 3).

Esse sentimento de falta de “certas coisas”, isso quer dizer, conteúdos, se mescla com o perigo da possibilidade de enrijecimento da PPE da EJA em virtude da contemplação de conteúdos “importantes” em cada área do conhecimento, o que poderia estabelecer uma lista curricular de conteúdos, desestabilizando uma das bases da PPE.

Essas Dimensões Curriculares da PPE corroboram com a ideia de que,

o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulos de

habilidades nos alunos, etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo. (SACRISTÁN, 1998, p. 173).

Essa prática, na qual o professor desempenha um papel decisivo, parece ser, justamente, a implicação dos docentes na EJA em sua relação com o tipo de currículo trabalhado.

Apresentados os Núcleos da EJA e aspectos centrais relativos à PPE, o próximo capítulo trata das possibilidades de mobilização de saberes docentes ligados às especificidades das práticas, costumes e rituais da cultura escolar desse ambiente de ensino.

3 CULTURA ESCOLAR E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA EJA

Era a primeira vez que a professora estava trabalhando na EJA de Florianópolis e não estava sendo fácil. Acostumada com outras escolas que têm propostas distintas da EJA, ela não havia entrado no ritmo do ensino via PPE, ainda se sentia deslocada e com a sensação de que estava fazendo algo de errado, pois não conseguia se ambientar totalmente e se aproximar de alguns dos estudantes.

Por mais que tentasse, não conseguia perder certa formalidade no trato com a maioria dos estudantes, principalmente, aqueles indisciplinados, brincalhões e rebeldes, aquele tipo característico, que amedronta muitos docentes por confrontar e desafiar. A professora sempre sentia um “frio na barriga” quando sabia que trabalharia na turma que determinados alunos estavam. Sua estratégia era de sempre fazer dupla com um colega professor que fosse mais firme ou que se relacionasse bem com esses estudantes. Mas, nem sempre isso era possível, pois o rodízio dos professores e as idas ao Polo Avançado, muitas vezes, faziam com que a professora se visse cara a cara com alunos dos quais ela tinha medo.

Nas reuniões de planejamento, a professora falava dos seus receios e das dificuldades de lidar com essa situação e, na medida do possível, os colegas docentes sempre estavam dispostos a lhe auxiliar e a mostrar que não havia o que temer, que não havia perigo, mesmo com aqueles que se mostravam mais agressivos e antipáticos.

Certo dia, no início de agosto de 2016, um pouco depois das férias de julho, foi instalada uma mesa de “ping-pong”, conhecido também como tênis de mesa, nas dependências da escola em que trabalhava. A professora lembrou-se da época da faculdade quando passava horas e mais horas jogando com seus amigos. Momentos esses felizes e descontraídos.

Os estudantes não haviam descoberto a possibilidade de jogarem, por isso, ninguém da EJA tinha se aventurado a dar umas raquetadas. A professora, junto de um colega professor, resolveu “bater uma bolinha” na hora do intervalo. Em pouco tempo, vários alunos rodaram a mesa e começou uma verdadeira competição. Todos queriam ter a chance de tentar marcar alguns pontos e se divertir com a novidade.

Alguns dias depois, a mesa já não era uma novidade e apenas os que realmente se interessavam continuaram utilizando-a. A professora era uma dessas pessoas e percebeu que alguns dos interessados eram aqueles alunos com os quais ela não possuía uma relação mais próxima.

Na mesa de “ping pong”, o contato era direto, professora de um lado e estudantes do outro. Nessa brincadeira, as tensões que existiam na professora foram se dissolvendo; os medos e receios que ela tinha com esses alunos foram se revelando apenas uma impressão negativa, que não correspondia inteiramente à realidade; era apenas uma “casca”, um disfarce, uma defesa deles.

Na experiência de um simples jogo, a professora construiu uma relação com esses estudantes, diferente da que tinha até então. Um mero jogo de “ping pong” foi o estopim para acabar com um problema que incomodava a professora e dificultava sua atuação profissional. Sem esse momento de descontração, criado a partir de uma brincadeira, talvez essa dificuldade não fosse superada e a professora teria terminado o ano frustrada com a incapacidade de superar seus receios, a incapacidade de construir uma relação próxima e construtiva com aqueles estudantes.

A partir de então, nos momentos de pesquisa e nas outras atividades educativas, a professora passou a ser a referência para esses estudantes. Queriam sempre sua opinião sobre a pesquisa e aceitavam suas considerações. Juntos, estudantes e professora, pesquisaram sobre o tênis de mesa; uma pesquisa que levou suas mentes para outros países e para as olimpíadas. Isso tudo decorrente das possibilidades de interação ocasionada por uma simples mesa de “ping pong” e do interesse pelo jogo compartilhado entre ambos, professora e estudantes (DIÁRIO, 2016).

Essa narrativa teve como fonte o relato de uma professora durante uma Formação Centralizada que ocorreu no Centro de Educação Continuada (CEC) da SME. Nessa narrativa, é possível perceber as diferentes possibilidades de interação mediante desafios ligados às questões relacionais com os estudantes. Questões que podem ser superadas de maneiras, muitas vezes, surpreendentes na EJA.

Em primeiro lugar, talvez, seja correto pensar que a possibilidade de um tipo de interação como a descrita, dificilmente existiria em outro contexto. Muito provavelmente, no intervalo, os professores estariam isolados dos estudantes, dentro da sala dos professores. Não que isso não aconteça na EJA, mas, por diversas razões, na maioria das vezes, possibilitadas pelo modo de trabalho desse ambiente de ensino, momentos como o caso do “ping pong” são mais comuns. Em alguns casos, o tênis de mesa pode ser substituído pelo futebol, pelo vídeo game, pelo skate, pela dança, pela música, por motocicletas, enfim, uma

série de assuntos e interesses em comum que podem ser compartilhados e utilizados nas interações pedagógicas.

Essa relação de proximidade, possível de ser construída como no caso narrado, aponta uma característica da EJA presente em ambos os Núcleos pesquisados e, é possível conjecturar, em todos os núcleos de EJA municipal, pois as interações e modos de se relacionar com os estudantes no dia a dia dos núcleos estão permeadas pela característica da proximidade, que se materializa em distintos tipos de relacionamento entre professores e alunos. Essa proximidade com os estudantes é possível por causa de uma série de práticas, costumes e rituais presentes na EJA, ou seja, devido à cultura escolar da EJA de Florianópolis.

3.1 ESPECIFICIDADES DA CULTURA ESCOLAR E DA ATIVIDADE DOCENTE DA EJA

Ao longo da História, muitos pesquisadores e pensadores das Ciências Humanas se debruçaram sobre um tema há muito pesquisado e questionado sem nunca chegarem a uma conclusão satisfatória e unânime, pois a pergunta não é simples de ser resolvida. Afinal, o que é cultura? Lógico que não é a intenção responder essa tão debatida questão, mas, para o início dessa discussão sobre culturas escolares, convém uma reflexão sobre tão desafiante assunto. Geertz (2008) aponta para uma reflexão que parece ser elucidativa e nos ajuda a pensar um pouco mais profundamente sobre o assunto. Para o autor: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 2008, p. 4). Ou seja, o ser humano é criador de sua própria “armadilha”, ou melhor, de sua estratégia de sobrevivência, de sua teia, de suas culturas.

Ao debruçar sobre os ambientes, agentes, normas, práticas e concepções de realidade dentro de um ambiente escolar é possível afirmar a existência de uma teia de significados, de uma cultura, ou melhor, de uma cultura escolar, que apesar de ser naturalizada foi também tecida. Para realizar a tarefa de apresentar textualmente parte dessa tecitura da cultura escolar da EJA, têm-se como fonte, principalmente, as entrevistas e as observações de campo: reuniões de planejamento, cursos de formação continuada, atividades das aulas noturnas com os alunos; e, dois Cadernos de Pesquisa dos estudantes de EJA do ano de 2013 do Núcleo EJA Leste III, em que fui professor de História. (Anexo 3).

Para essa parte, a categoria cultura escolar foi compreendida a partir do escopo dos trabalhos de alguns autores referência: Julia (2001), um dos pioneiros no uso deste conceito; Viñao Frago (2006), que aprofunda ainda mais a compreensão da categoria de cultura escolar; e Faria Filho (2004; 2007).

Cultura escolar é entendida como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.” (JULIA, 2001, p. 10).

Com base nessa conceituação inicial de Julia (2001), algumas informações são apresentadas, um pouco amplas é verdade, mas que auxiliam a adentrar nessa categoria de análise que aqui se faz necessário. Cultura escolar como sendo normas e práticas para inculcar conhecimentos e condutas. Julia (2001) consegue sintetizar muito bem aquilo que pretende expor, o que não é fácil. O autor consegue apresentar de forma simples algo que propõe a compreensão e análise sobre diversas facetas possíveis ligadas à educação. Avançando na leitura é possível perceber a preocupação, do historiador francês, em não se ficar detido apenas nos documentos, apenas nos textos, Julia (2001, p. 19) diz que: “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola.”

Julia se preocupava em não se fazer pesquisa sobre a escola apenas por meio de fontes escritas, à distância, pois entre o texto normativo e o cotidiano de sala de aula há muito o que se observar e perceber. É no ambiente real de ensino, nos conflitos e adversidades diárias, que é possível visualizar e analisar as tecituras na relação entre os sujeitos envolvidos, ou seja, docentes e discentes, e, as estruturas institucionais, como: currículo, avaliação, aprendizagem, entre outras, tudo isso no cotidiano dinâmico de uma escola.

Para a compreensão de cultura escolar aqui proposto, Viñao Frago (2000, p. 2-3. Apud FARIA FILHO, 2004, p. 148):

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan.

Viñao Frago (2000) aprofunda a compreensão de cultura escolar ao apresentar mais especificidades, ou seja, é possível visualizar de modo mais nítido a que o autor se refere. A cultura escolar, desse modo, é tudo aquilo que permeia as relações humanas na escola, num ambiente de ensino. Tudo aquilo que, muitas das vezes, é tido por natural e quase imutável a respeito de um ambiente escolar. Tanto em Julia (2001), quanto em Viñao Frago (2000), existe um fator que possibilita pensar nas transformações desses ambientes formais escolares, dessa cultura escolar ao longo do tempo, pois podem variar em épocas diferentes, em determinadas situações e por interesses específicos. Muito do que parece ser praticamente inato ao ambiente de ensino, é, obviamente, construção, é tradição, que pode e deve ser questionada e desnaturalizada, independentemente de sua suposta eficácia.

Para Viñao Frago (2006, p. 104), é possível pensar em dois tipos de mudanças educativas:

[...] aquellos que se deben a procesos socioeducativos de larga duración – en los que los aspectos o condicionantes externos juegan un papel relevante –, y aquellos otros, más limitados al ámbito escolar pero también dilatados en el tempo, de índole organizativa-curricular. No se trata, por supuesto de una división neta. Ambos cambios interactúan entre sí, pero su deslinde esclarece las relaciones existentes entre culturas escolares, reformas e innovaciones.

A EJA de Florianópolis parece se encaixar nessa estrutura de pensamento sobre as mudanças dos modos educativos, mais no sentido

de ser uma mudança de índole organizativa curricular, do que em aspectos externos, socioeducativos de longa duração.

Para entender um pouco mais sobre cultura escolar e apresentar a interpretação deste conceito, um pequeno exercício mental pode ser exemplificador: imagine um momento de aula, no qual exista alguém que propõe uma atividade para um grupo maior de pessoas. Pensou? Como é esse ambiente? A imagem que normalmente vem à mente é de uma sala com fileiras de carteiras com estudantes sentados (talvez até de uniforme). Um quadro à frente dessas carteiras; entre o quadro e as carteiras uma mesa, normalmente maior, e essa pessoa que propunha a atividade e que utiliza essa mesa maior era uma professora (talvez até de jaleco), que iria ministrar uma aula sobre algum conteúdo.

Comumente teria sido isso o que a maioria das pessoas imaginaria. Caso não tenha sido isso, muito provavelmente tenha sido algo semelhante. Mesmo dando poucas informações acerca do “quadro” que deveríamos imaginar, nossa concepção sobre um ambiente de sala de aula vem carregado de pré-conceitos, ou seja, de antemão já existe um conjunto de definições, quase inato, de como uma aula deve ser. São quase que internalizados em nossas mentes, alguns conteúdos que devem ser “transmitidos”, algumas atitudes a serem evitadas nas relações hierárquicas docentes/discipulantes, situações que são consideradas de aprendizagem, outras não, e mesmo algumas formas de avaliação insubstituíveis ou inquestionáveis.

Quando Julia (2001) e Viñao Frago (2006) falam de práticas, normas, condutas, ideias, sedimentadas e inculcadas, é possível pensar que seja disso que estão falando, disso que é tido como natural ao pensar sobre um ambiente de ensino, sobre situações praticamente internalizadas a respeito de educação formal. Faria Filho (2007, p. 195) também apresenta o que seria cultura escolar:

A forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.

Nessa citação, pode ser enfatizada a questão da determinação histórica, ou seja, algo que pode variar ao longo do tempo. Portanto,

apesar de parecer estática e quase imutável, a cultura escolar vem se desenvolvendo e sendo reinventada pelos sujeitos escolares.

Com base no que foi apresentado, é possível inserir na discussão a EJA de Florianópolis com a PPE, pois nela uma série de normas, condutas, ideias, métodos, rituais e práticas, são postas em suspeita, supostamente banidas e/ou modificadas nos ambientes de ensino. Isso não significa dizer que a EJA não se insere nas culturas escolares, mas antes, que a EJA possui algumas peculiaridades, principalmente em virtude do ensino via PPE, que possibilita uma cultura escolar característica.

Utilizar a categoria de análise cultura escolar auxilia a “articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo escolar.” (FARIA FILHO, 2007, p. 195). Ela auxilia a compreender boa parte do ambiente de ensino que predispõe o surgimento e mobilização de saberes docentes específicos para essa cultura escolar da EJA.

Para Viñao Frago (2006), alguns aspectos e elementos que formam a cultura escolar são mais visíveis: os atores; os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar; os aspectos organizativos e institucionais; a cultura material da escola. É viável entender atores como sendo todos aqueles que compõem essa cultura: da diretora à faxineira e, no meio disso, os professores. Na EJA, são marcantes os discursos e modos de comunicação utilizados entre professores e, principalmente, entre estudantes e professores; com relação aos aspectos organizativos e institucionais, algumas diferenças são fundamentais para possibilitar essa cultura escolar da EJA, como a própria maleabilidade na formação de Núcleos ou mesmo dos Polos Avançados, o esforço para a ausência de separação por disciplinas escolares e a não delimitação de tempo e espaço entre as áreas do conhecimento. Com relação à infraestrutura da escola, pode-se dizer que ela não sofre muitas alterações. Os ambientes, as salas, os objetos são parecidos com o que é provável encontrar em qualquer outra escola, o que os diferencia é a forma como alguns são utilizados e, essencialmente, não existe nada de muito diferente, pois temos salas de aula, carteiras, quadro, cadernos, enfim, todo um aparato muito comum a qualquer ambiente de ensino.

Para Julia (2001, p. 32, grifo meu), “a cultura escolar é efetivamente uma **cultura conforme**, e seria necessário definir, a cada período os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.” Isso leva a pensar que, apesar de diferente, a cultura escolar da EJA de Florianópolis não está à frente de seu tempo, até porque isso seria

impossível. Ela está inserida num grupo de mudanças e debates sobre educação que vem desde antes da década de 1960 e 1970¹⁴. A possibilidade da materialização da EJA via PPE, talvez trace essa fronteira citada por Julia (2001), de um limiar que luta para avançar ainda mais, ou, que acaba sendo suplantado por algo supostamente mais novo ou melhor aceito, sem perder a característica de uma cultura conforme.

Nos próximos subtítulos a intenção é descrever, densamente, algumas ações do trabalho na EJA, pois, como afirmou Geertz (2013, p. 7): “a etnografia é uma descrição densa.” Este trabalho tem como metodologia a pesquisa de tipo etnográfica e, por conseguinte, é pertinente haver uma parte específica que descreva alguns momentos do trabalho dos professores, principalmente aqueles com possíveis ligações à mobilização dos saberes docente. Além de ser também uma forma de registro de algumas das atividades desenvolvidas nos Núcleos.

Como afirma Viñao Frago (2006, p. 80), parece ser mais interessante e frutífero falar em “culturas escolares”, no plural, o que significa que cada núcleo da EJA possuiu mais ou menos acentuada, umas características peculiares e que não há dois núcleos da EJA exatamente iguais, mas que podemos estabelecer similaridades entre eles.

É importante perceber que “o que chamamos de nossos dados (ou fontes) são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 2013, p. 7). Ou seja, nunca algo definitivo, acabado, sempre algo interpretado, algo que pode haver divergência, pois está ligado à maneira do olhar do pesquisador.

3.1.1 “A base da EJA”¹⁵: a reunião de planejamento

Em 2016, as reuniões de planejamento aconteciam nas segundas e quartas-feiras no período da tarde. Em anos anteriores essas reuniões eram nas terças e quintas-feiras; muito provavelmente a mudança deveu-se à busca por uma melhor organização no cronograma semanal, com o intuito de iniciar a semana programando-a.

A rotina da reunião é muito semelhante entre os dois Núcleos. Os professores começavam a chegar à sala da EJA por volta das 13 horas. Alguns traziam petiscos como salgadinhos, bolachas, biscoitos e bolos. Sempre havia na mesa café e, muitas vezes, alguém que não tomava

¹⁴ Cf. Ivan Illich (1977), Paulo Freire (1980; 1983; 1999), por exemplo.

¹⁵ Fala do professor João, entrevista, 2016, p. 3.

café, socializava sucos. O momento de reunião de planejamento era uma atividade que ia além de assuntos didáticos/administrativos. Era um momento de interação intensa entre os professores, de troca de ideias, de conversas, de compartilhamento, de formação de vínculos.

A Formação Descentralizada da EJA, chamada principalmente de reunião de planejamento, pode, em princípio, ao olhar externo, não parecer muito importante. Porém, ela proporciona estranhamentos e surpresas, principalmente em professores com experiências fora da EJA.

A reunião é o máximo! Porque quebra o paradigma na escola de os professores não se encontrarem. A reunião pedagógica (em outras escolas) é algo que eu não sei para que existe, não sei..., não sei o que acontece (risos), porque um só fala e não sei se as pessoas tem medo ou o que acontece, mas nada acontece. Essas formações (descentralizadas) de segunda e quarta é uma coisa muito próxima do professor, segunda e quarta e todos os dias das 18h às 19h, que é quando a gente se fala. Isso é extremamente importante porque a gente está sempre ligada em tudo que está acontecendo, isso via reunião. A gente troca informações de problemas, de coisas legais, a gente troca informações de tudo. Isso não é normal na escola. Isso que é legal. A gente troca informação de tudo que aconteceu de bom e de ruim. [...] Então, começa ali, a formação (descentralizada) é essencial porque a gente passa um para o outro o que está acontecendo, e qual a visão de um e qual a visão do outro. Um acha que o cara (estudante) é um ‘drogadão’ e não quer saber de nada, mas outro pode dizer que não é bem assim. São vários pontos de vista e pessoas que estão abertas a ouvir outros pontos de vista. Aqui tem voz e tem sentido, porque a minha opinião vale, seja ruim ou boa, todo mundo pode falar o que acha. (Prof^a. MacGyver, entrevista, 2016, p. 3 e 4).

Nesse excerto, é possível visualizar uma série de informações acerca da reunião de planejamento da EJA. Em primeiro lugar, uma entonação de satisfação, a expressão utilizada para adjetivar a reunião é a palavra “máximo”, ou seja, aquilo que é muito bom, o topo de

contentamento, que denota a satisfação da professora entrevistada. Em segundo, a opinião da professora de que nas escolas, de modo geral, os professores não se comunicam, quase não trocam informações, seja sobre as turmas, seja sobre os estudantes, seja sobre dificuldades e/ou estratégias bem sucedidas nas interações em sala. Essa falta de comunicação é presente na fala da professora que, ao comparar, aponta para uma falta de utilidade e de objetivo naquela reunião feita fora da EJA em suas experiências anteriores.

Parece evidente que a troca de informações pela via da comunicação direta entre professores é um fenômeno recorrente na EJA, mas também possível em outros contextos. A professora MacGyver evidencia as atividades entre as 18 e 19 horas, momento em que os docentes, habitualmente, organizam as atividades da noite, imprimem material, escrevem nos diários dos estudantes e, principalmente, conversam. Existe a noção de que essas trocas dialógicas proporcionadas pela reunião não é algo “normal nas escolas”. A reunião de planejamento, na visão de MacGyver, não só dela, pois outros professores mencionam isso, é tida como essencial, porque possibilita um momento de troca de ideias sobre as pesquisas, sobre os últimos acontecimentos no núcleo e por ser um momento onde todos têm voz e podem dar suas opiniões, pois serão ouvidas.

Essas reuniões de planejamento parecem caminhar junto com a ideia de Tardif (2010) de que o relacionamento entre jovens professores e professores experientes no trabalho cotidiano permite objetivar saberes da experiência. Nesse sentido, as reuniões de planejamento se configuram num dos momentos mais importantes para troca de experiências docentes na EJA. Tardif (2010, p. 52-53) afirma:

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

No contexto estudado, essa afirmação toma ainda mais força, pois as reuniões das tardes de segundas e quartas-feiras são momentos onde muitos conhecimentos são partilhados. Professores experientes e novatos propõem e discutem possibilidades de ações em determinadas situações, seja de indisciplina, falta de interesse, mudança de método,

atividades lúdicas, entre outros. Nesses momentos, não é raro professores experientes relatarem situações de sucesso ou insucesso vividas em anos anteriores de atuação na EJA. A fala da professora Pro auxilia a visualizar essas situações:

O ano passado eu propus para eles fazerem um *fanzine*, que foi uma ideia de um professor de português que foi meu colega de EJA. Ele veio com a história de fazer *fanzines*, e eu achei um ‘barato’, porque é você fazer uma revista com o assunto que você goste, que você curte pra caramba, você vai trabalhar, e você pode trabalhar com desenho, com colagens, ou seja, com a arte e com o conhecimento, e de uma maneira muito mais livre. Essa foi uma proposta que eu levei da EJA para o Ensino Médio e deu super certo. Eles adoraram. Esse ano eu vou fazer *fanzine* de novo (risos). (Prof^a. Pro, entrevista, 2016, p. 3).

Em sua fala, além de aprender uma atividade nova de trabalho com *fanzines*, a professora relata que levou essa forma de trabalho para outros ambientes de ensino, fora da EJA de Florianópolis, no caso, para o Ensino Médio onde a professora é efetiva na rede estadual. Os saberes adquiridos no trabalho na EJA, compartilhados e debatidos nas reuniões de planejamento extrapolam seu ambiente e a professora Pro levou o conhecimento de trabalhar em sala com *fanzines* para sua prática profissional.

A reunião, normalmente, tem seu início pontualmente às 14 horas, mas, na maioria das vezes, muitos professores antecipam algumas trocas de informações a respeito de determinadas atividades, alunos e/ou pesquisas. O coordenador é o responsável por levantar as pautas para o debate e normalmente inicia com uma série de informes sobre os mais variados assuntos, desde greves, paralisações, reposições de aulas, possibilidades de saídas pedagógicas, cursos, eventos acadêmicos, Formações Centralizadas, entre outros. Conforme apresenta os informes, pergunta sobre o interesse dos docentes, sobre as possibilidades de participação e, dependendo do caso, solicita a algum professor, normalmente aquele com a formação mais ligada ao assunto, para verificar e trazer algum encaminhamento, por exemplo: se for uma peça de teatro, encaminha para o professor de Artes Cênicas; se for um passeio histórico, para o professor de História e assim por diante. Desse

modo, ele delega funções e responsabilidades extraclasse para os docentes.

O coordenador possui um caderno com anotações sobre os encaminhamentos da reunião anterior e, após os informes, questiona a respeito dos encaminhamentos, sobre o que foi feito, o que não foi feito, o que deu certo ou não. Isso parece funcionar como um modo de controle sobre a aplicabilidade e funcionalidade das decisões das reuniões anteriores, como uma forma de registro das atividades e como um tipo de cobrança sobre os trabalhos executados. Esse momento pode variar muito de formato, isso vai depender da personalidade do coordenador, pois pode ser algo mais incisivo, no sentido de uma cobrança mesmo, algo semelhante a uma reunião empresarial, ou pode fluir mais como uma conversa, algo menos incisivo e mais amigável. A fala da professora MacGyver vai nessa direção:

Eu vejo assim a partir da minha experiência em Administração: é uma reunião de trabalho de uma empresa, é muito parecido com isso. Porque o (coordenador) pergunta como é que está tal coisa e está a par de tudo, das nossas ações e as dos alunos, de tudo o que está acontecendo. É uma empresa, uma questão administrativa, por isso que funciona. Nós somos todos seres humanos, ninguém aqui é máquina e ninguém é chato. Cada um é diferente do outro, porque são muitas pessoas diferentes aqui, a gente tem uns 'conflitinhos' de vez em quando, mas é coisa boa também. (Profª. MacGyver, entrevista, 2016, p. 3 e 4).

Apesar dessa possível diferença de abordagem do mesmo momento pedagógico, é possível afirmar que ambas as formas podem funcionar, cada qual com sua especificidade de trabalho. As características ligadas ao modo de materializar as reuniões de planejamento não parecem, nos dois casos estudados, alterar a concepção da utilidade informativa, administrativa e formativa desses encontros. Em nenhum momento, quando questionados sobre a reunião de planejamento, os professores apresentaram algum tipo de queixa ou descontentamento para com os coordenadores, pelo contrário, manifestaram contentamento e cumplicidade, como na fala do professor Virgulino, quando rememora a relação que teve com outros chefes em sua vida profissional, antes da docência, e compara com as situações de

brincadeiras e descontração com o coordenador de seu núcleo: “Isso eu nunca tive em outro trabalho, falar isso com o meu chefe, isso é muito bom. Quando muito uma piadinha, mas não um com o outro, piadinha do momento, do trabalho, por isso que eu falei, o (coordenador) é a imagem da EJA.” (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 7). A ação docente na EJA perpassa muito pelo convívio e exemplo dado pelos coordenadores, o que proporciona um processo de aprendizagem, nem sempre direta e intencional. É possível afirmar isso, pois, de modo geral, os coordenadores passaram por muitas situações em seus anos de experiências na EJA, na lida com os estudantes. Experiência, justamente como delimitado por Larrosa Bondía (2002), ou seja, aquilo que “nos acontece”, isso quer dizer que muita coisa já aconteceu com eles ao longo dos anos de trabalho na EJA.

Outro entrevistado, o professor José, além de considerar fundamentais as reuniões, acredita que deveriam ser ampliadas:

Elas são fundamentais. Eu acho que tinha que ter mais, tinha que ser 40 horas professor de EJA, 40 horas e três reuniões semanais, porque são poucas; a gente não dá conta, ou é uma reunião administrativa ou é uma reunião pedagógica e, às vezes, o administrativo toma mais conta do que o pedagógico. (Prof. José, entrevista, 2016, p. 5).

Em sua fala é possível perceber outro aspecto das reuniões e da atuação dos professores da EJA, que, além de questões ligadas ao ensino, às pesquisas, às atividades de interação com os estudantes, eles também atuam em questões administrativas, ligadas à matrícula, frequência, certificação, organização escolar, secretaria, divulgação, etc. Muitas vezes, as reuniões concentram-se quase que exclusivamente nesses aspectos, principalmente, em momentos de avaliação e certificação.

O professor José aponta a necessidade de mais horas para essas reuniões por causa do excesso de demandas. A professora Minerva, além de reafirmar a essencialidade das reuniões, nos auxilia a compreender um pouco mais quais demandas são essas, o que é feito nesses momentos de planejamento:

Eu acho que essas reuniões são extremamente essenciais, porque é através dali que a gente vai conseguir planejar, trazer todas as demandas, fazer as avaliações dos estudantes; tudo o que o

núcleo traz, é ali dentro dessas reuniões que a gente vai poder resolver tudo aquilo. Decidimos passeios pedagógicos, todas essas coisas que os alunos precisam, necessitam, a gente resolve tudo nessas reuniões pedagógicas. E acho que sem essas reuniões acho que não existiria a EJA. Porque é esse o tempo que a gente tem de planejamento, de repensar tudo aquilo que a gente está fazendo (Prof^a. Minerva, entrevista, 2016, p. 3).

Parece unânime, entre os docentes entrevistados, a importância desses momentos dialógicos de planejamento e discussões. Na fala de todos, encontramos essa ideia de que é na reunião de planejamento que a EJA com ensino via PPE consegue se materializar e avançar nos processos educativos. Ao ser perguntado sobre o modo de funcionamento das atividades educativas na EJA, o professor Virgulino não tem dúvida por onde deve começar a explicar: “Vamos começar pela reunião, que é um *background*¹⁶ do que vem depois. Eu já acho que a reunião é completamente diferente dos outros trabalhos que eu tive, [...]” (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 2). O destaque dessa afirmação é que não foi perguntado ao professor sobre a reunião de planejamento, mas sim, sobre o modo de funcionamento da EJA, o que, para ele, tem seu início pelas tardes de reunião.

As reuniões de planejamento da EJA parecem se enquadrar em aspectos levantados por Viñao Frago (2006) ao referir-se sobre os elementos e aspectos da cultura escolar, principalmente aspectos organizativos e institucionais que possuem três instâncias acerca do que os constitui. Dois desses aspectos parecem se encaixar melhor naquilo que encontramos na EJA com as reuniões de planejamento:

Las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase con un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la

¹⁶ Dentre outros significados, *background*, na língua inglesa, é entendido como: conjunto das condições, circunstâncias ou antecedentes de uma situação, acontecimento ou fenômeno. O conjunto de informações ou fatos cujo conhecimento é necessário para o entendimento de um assunto. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=background>.> Acesso em: 14 nov. 2016.

distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 75. Grifo meu).

Viñao Frago (2006), ao elaborar os exemplos daquilo que formaria essas práticas e rituais, tem seu ponto de comparação e exemplificação residido num modelo disciplinar da organização do ensino, da dita escola “convencional” ou chamada de “regular”. Mas é viável pensar a reunião de planejamento da EJA como que inserida, formalmente, nas instâncias das práticas e rituais, presentes nos aspectos institucionais e organizativos. Ela não se faz à parte, não é uma extensão das práticas. Como ficou evidente nos documentos oficiais citados no capítulo anterior e nas falas apresentadas; ela é essencial à sistemática da PPE da EJA de Florianópolis.

O segundo aspecto se refere aos: “*modos organizativos formales – dirección, claustro, secretaría, etc. – e informales – tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc. – de funcionar y relacionarse en el centro docente.*” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 75. Grifo meu). Aqui parece ser mais fácil visualizar a reunião de planejamento da EJA, que se configura, talvez, como o mais importante modo organizativo do trabalho, que se não existisse, inviabilizaria toda a PPE.

A respeito da reunião de planejamento, a afirmação do professor João na citação seguinte é interessante, pois ele utiliza a expressão “base” para defini-la, ou seja, aquilo que sustenta, que dá firmeza, que alicerça, algo que, se não existisse, faria ruir todo o resto.

Eu acho que é a base da EJA. Eu acho que ali é o momento mais importante da metodologia que é usada na EJA, porque sem aquele momento a tarde para planejamento as coisas não iam acontecer; a discussão do que está acontecendo, todo mundo sabe de todas as pesquisas, a gente divide o trabalho de corrigir as coisas e tudo mais. É o momento imprescindível, a EJA não tem como acontecer nessa metodologia, com as pesquisas, sem aquele horário de planejamento, até, às vezes, essas duas tardes são pouco, mas tem de fazer render, [...] (Prof. João, entrevista, 2016, p. 3).

As reuniões de planejamento parecem ser bem definidas quanto à sua utilidade e sua essencialidade para o funcionamento do ensino via PPE na EJA de Florianópolis. Fica evidente que, na visão dos docentes, as reuniões são a “base da EJA”, para usarmos a expressão do professor João.

Durante as observações de campo, era visível que os momentos de discussão e diálogo entre docentes e coordenador, se configuravam em uma atividade que consegue misturar situações de ensino/aprendizagem, com momentos de tensões, devido a alguns assuntos mais sérios ou mais importantes, relacionados aos estudantes ou às relações trabalhistas e momentos de descontração e leveza. Não eram raros os momentos de risadas e brincadeiras, evidenciando o entrosamento entre toda a equipe docente. Esse entrosamento, que é construído principalmente nas interações das reuniões, parece ser fundamental nas atividades noturnas com os estudantes, onde a parceria e ajuda mútua são visivelmente observadas. Mais do que parceiros das interações e intervenções com os estudantes a partir das pesquisas, os professores funcionam enquanto uma equipe coesa, na busca por maximizar a cultura da EJA, a PPE, o que, sem a reunião de planejamento, como eles mesmos afirmam, seria impossível.

Por isso a reunião de planejamento da EJA se configura como essencial para a materialização e configuração das especificidades das culturas escolares tecidas no ambiente da EJA de Florianópolis. Esse é um dos motores propulsores do desenvolvimento e/ou acionamento de saberes docentes, principalmente, ligados à atuação em grupo e entrelaçados ao compartilhamento de experiências.

3.1.2 “Sentar com o aluno, poder ler com ele, explicar, reler”¹⁷: a pesquisa na EJA

A sequência após o fim da reunião de planejamento é de um breve intervalo, em que os professores podem descansar um pouco e fazer um lanche. Às 18 horas, todos devem estar de volta e, conforme as deliberações de tarefas feitas na reunião, cada um deve executar uma função. De modo geral, foram possíveis constatar algumas atividades rotineiras, revezadas entre todos, pois parece ser uma prática o fato de que nenhum professor se fixe em determinadas tarefas, existindo, portanto, um rodízio nas funções.

¹⁷ Fala da professora Pro, entrevista, 2016, p. 5.

Um professor é responsável por abrir e permanecer na sala informatizada; nela, alguns estudantes que chegam mais cedo podem iniciar buscas por materiais relacionados às suas pesquisas, mas, normalmente, é um momento em que os estudantes podem usufruir de acesso à internet de modo mais livre, sendo principalmente utilizado para acessar as páginas de redes sociais. Num dos núcleos observados, uma ex-aluna, já certificada, solicitou ao coordenador a autorização para frequentar e utilizar, durante as atividades das aulas noturnas, um computador e a internet para estudar para o ENEM¹⁸, o que foi prontamente autorizado. Isso exemplifica ainda mais a maleabilidade da EJA e a manutenção ao incentivo da autonomia educativa, inclusive com ex-alunos (DIÁRIO, 2016). Ao professor responsável pela sala informatizada, cabe acompanhar o uso adequado e, principalmente, auxiliar em algumas dificuldades técnicas que podem surgir na utilização dos computadores. Esse docente deve ficar na sala até o fim das atividades daquela noite, sendo que, após as 19 horas, apenas os estudantes encaminhados pelos professores das turmas podem realizar atividades relacionadas às suas pesquisas, sendo vedado outro tipo de uso.

Às 18 horas os demais docentes, comumente, ficam na sala da EJA escrevendo nos cadernos diários dos estudantes¹⁹ e preparando materiais (textos, imagens, livros, revistas, etc.) para levar às turmas, folhando cadernos de pesquisas para saber a respeito do andamento dos trabalhos e de antemão pensar algum direcionamento para aquela noite. O professor ou os professores designados para trabalhar no Polo Avançado, habitualmente, ao fim da reunião se direcionam para o Polo,

¹⁸ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> Acesso em: 03 out. 2017.

¹⁹ O diário dos estudantes é um caderno que serve para estabelecer uma conversa escrita entre alunos e professores. Em momentos pré-determinados nas reuniões de planejamento, os discentes recebem, cada qual, seu caderno diário para relatar qualquer fato que queiram compartilhar, sendo, portanto, uma importante ferramenta de comunicação, possibilitando aos docentes conhecer seus alunos. Cabe ao professor estimular essa produção escrita dos estudantes.

pois, tem de chegar lá antes das 19 horas e, na maioria das vezes, utilizam o transporte coletivo.

Às 19 horas os professores saem da sala da EJA e estimulam os estudantes para irem, cada qual, para sua turma. Em alguns dias o sinal sonoro (sirene) era soado no início das aulas e para iniciar o intervalo, mas em outros dias não; sendo os professores, o coordenador e os próprios alunos os responsáveis pelo controle do tempo. Tal situação representou um momento interessante, pois a inexistência do sinal sonoro de forma premeditada simbolizaria um ato de rompimento com uma ferramenta marcadamente de controle, em que os próprios estudantes, acostumados com a demarcação do tempo pela sirene, demonstravam descontentamento por não contar, muitas das vezes, com esse instrumento. Em outros dias, num dos Núcleos, era o próprio coordenador que, munido de um sino nas mãos, demarcava o início das atividades, realizando o chamamento dos estudantes para as salas de aula. A princípio, durante as observações, a ausência de sinal sonoro pareceu se tratar de uma atitude planejada, uma ação com o intuito de estimular autonomia nos estudantes, uma forma de obrigá-los a responsabilizarem-se pelo controle de horas e dos tempos para o estudo. Mas, ao longo dos dias de observação, pareceu ser mais adequado interpretar esse fato como ligado, principalmente, a dificuldades técnicas na máquina responsável pelo soar da sirene e não uma atitude pedagógica.

Nas salas de aula, uma série de atividades podem ser desenvolvidas, por exemplo: debates, discussões a respeito de algum tema atual e polêmico, algum assunto extraído de alguma pesquisa em andamento ou mesmo finalizada. Os professores podem trazer pessoas de fora da escola para proferirem alguma palestra sobre determinado assunto, por exemplo: numa reunião de planejamento, a professora Andrômada levantou a possibilidade de trazer uma palestrante do projeto Bicicleta na Escola, que trataria sobre o uso da bicicleta como meio de transporte (DIÁRIO, 2016). Podem ser atividades chamadas de oficinas, de cunho mais artístico, como de elaboração de cartazes sobre as pesquisas, confecção de pinturas, desenhos e colagens; oficinas de língua estrangeira, oficinas as mais diversas.

Algumas oficinas têm por objetivo mesclar duas áreas de conhecimento e trabalhar, de forma lúdica, saberes, como: oficina de Música e Português; Teatro e Educação Física; História e Ciências. Durante uma reunião de planejamento, foi relatado uma oficina em que Matemática e Espanhol foram trabalhados conjuntamente a partir da atividade com um brechó de roupas da EJA; nessa oficina, foram

trabalhados questões relacionadas aos preços e valores das peças, cotação do peso argentino, câmbio entre real e peso (DIÁRIO, 2016). Esse brechó era um motivo de orgulho do Núcleo; ele foi criado a partir de doações de roupas feitas pelos estudantes e professores. As discussões sobre o brechó, até o último momento de observação, estavam concentradas em modos de organizar, categorizar e, principalmente, dar preços às peças. O intuito era utilizar o dinheiro da venda das roupas para a festa de formatura ao final do ano (DIÁRIO, 2016).

Todas as atividades possíveis em sala de aula são decididas e organizadas anteriormente nas reuniões de planejamento e, na maioria das vezes, são iniciativas dos próprios professores que veem, em determinados momentos, possibilidade de abertura para introduzir diferentes assuntos e conhecimentos. Embora haja muitas possibilidades, a função permanente e determinante das atividades com estudantes em sala de aula são as pesquisas.

A EJA de Florianópolis dentro das especificidades de trabalho apresentadas não foge à lógica de que *“la innovación pedagógica implica cambios – y también continuidades – en los contenidos, tecnologías y métodos, así como en la organización escolar y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.”* (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 111, 112). Nesse sentido, parece ser possível pensar a inovação pedagógica da EJA, atrelada a mudanças, principalmente na centralidade e autonomia do trabalho docente com os estudantes. Mas também é possível visualizar continuidades nas formas de conceber as aulas de modo mais convencional, atrelado ao modelo disciplinar da organização de ensino, perceptível principalmente nos modos de acontecer de algumas oficinas. Parece ser adequado o pensamento de Viñao Frago (2006) de que a inovação nunca é desatrelada de continuidades, nos diversos parâmetros ligados aos ambientes de ensino; nunca é um rompimento brusco daquilo que já existe, mesmo em realidades como a EJA via PPE.

A professora MacGyver parece exemplificar um pouco essa situação de mudanças e continuidades presente na EJA.

Eu não sei se eu gosto do sistema (proposta com PPE) ou se do tipo de público. Às vezes, eu não vejo muita diferença do público em si. Eu não vejo diferença do pessoal do primeiro segmento, do que eu vejo no ensino fundamental, das

crianças. Às vezes, é a mesma angústia, a mesma coisa, eu acho muito legal.

Eu estava na informática e tinha uma aluna do primeiro segmento que falou assim: ‘Mas eu não consigo isso!’ Igualzinho meus alunos da primeira e segunda séries (Ensino Fundamental). ‘Como assim não consegue? Consegue sim, tem de achar um meio seu.’ É a mesma resposta. Então, eu não sei te falar, mas de noite tem outras coisas que acontecem de dia e a gente finge que não acontece. Não sei se eu vejo diferença. Eu gosto de tudo, não sei te falar. Eu não vejo muita diferença; só vejo que as pessoas olham diferente, mas eu não sei se tem diferença realmente, isso é uma hipocrisia total. (Prof^a. MacGyver, entrevista, 2016, p. 4 e 5).

Embora as práticas da EJA estejam inseridas num arcabouço de métodos ligados a PPE, as situações de angústias e incapacidades, as dificuldades discentes parecem ser um desafio permanente do trabalho dos professores com os estudantes. Nesse caso, as mudanças geradas pela PPE impulsionam novas formas de atuação docente, ligadas a maneiras de ser e estar professor, dentro de atividades e instrumentos reelaborados com vistas à ação propriamente dita na PPE. Por outro lado, é possível perceber uma continuidade das dificuldades dos estudantes ligada a uma suposta falta de competência e de capacidade, situação esta, que na opinião da professora MacGyver é semelhante, no seu trabalho, com crianças no Ensino Fundamental.

Em outra fala, a professora Pro, ao relatar seu início na EJA, que foi concomitante com seu início na carreira docente, apresenta os rompimentos possíveis de serem percebidos na EJA, mas, também, mostra que as possibilidades presentes no trabalho na EJA podem ser trabalhadas fora dali.

Ouvia falar da proposta de EJA, porque eu tinha uma amiga que já morava aqui (Florianópolis), e ela me dizia como é que funcionava, então, era bem diferente da realidade que eu conhecia enquanto estagiária, não como professora.

Quando eu cheguei foi bem gratificante desde o primeiro momento, porque a gente rompe com muitas barreiras. Aquela coisa de que o professor chegou na sala de aula e você é o responsável pela

aula, é você que faz toda a tua programação, você que planeja os conteúdos, os ditos conteúdos, que não são exatamente impostos, mas que fazem parte do currículo que a gente tem de cumprir. Claro que paralelo a isso a gente também pode trabalhar outras questões, mas na EJA rompe muito com isso. (Profª. Pro, entrevista, 2016, p. 1 e 2).

Enquanto a professora MacGyver falava, principalmente, das continuidades de dificuldades dos estudantes, a professora Pro apresenta a possibilidade de continuidades na ação docente. Em sua fala, a EJA possuiu um sentido de abertura para trabalhar “outras questões”. Para ela, parece ser possível essa abertura em outros contextos, embora na EJA isso seja ampliado.

As atividades na EJA, sejam nas reuniões de planejamento, nas saídas pedagógicas ou sejam nos trabalhos com pesquisas na escola, por mais variadas e características da EJA de Florianópolis, não parecem fugir de uma concepção de trabalho muito arraigada na sociedade de modo geral e, por conseguinte, também na educação, pois, mesmo diante do enfrentamento de diversos desafios, ligados aos rompimentos metodológicos da ação docente, mesmo diante de inúmeras variáveis, a EJA possui uma série de rotinas.

Para Tardif (2010, p. 101), baseado em Giddens (1987), o conceito de

rotinização parece pertinente para estabelecer uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho. Este conceito se aplica a um número muito grande de pesquisas que colocaram em evidência o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. A ideia geral dessas pesquisas é que as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos. À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o

que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas. (Grifo do autor).

A EJA de Florianópolis, mesmo apresentando especificidades, não foge a essa característica de rotinas nos mais variados momentos e situações vivenciadas e percebidas no dia a dia dos núcleos estudados. Os modos como a reunião de planejamento acontecem, a lida com os grupos de pesquisa à noite, as formas de interagir com os educandos, as formas de diálogo estabelecidas são muito similares entre os Núcleos pesquisados. Logicamente, existem diferenças sutis entre as maneiras de ação docente, maneiras estas principalmente ligadas às personalidades individuais, mas em algumas situações diárias é perceptível o desenvolvimento e manutenção de rotinas, aos moldes do apresentado por Tardif (2010) na citação anterior, ou seja, rotinas que auxiliam os docentes a gerir as complexidades de situações num ambiente de ensino, possibilitando maiores esforços nos momentos centrais de aprendizagens.

A rotinização das ações na EJA aparece nos modos de conduzir a reunião de planejamento, em que o padrão estabelecido proporciona uma dinâmica contínua do trabalho mediante a organização do cronograma semanal e possibilita o melhor aproveitamento do tempo dessas tardes, muito embora, como visto anteriormente, nem sempre esse tempo é suficiente para todas as demandas do Núcleo.

Com relação às atividades com os alunos no período noturno, é possível perceber similaridades na maneira de conduzir as pesquisas dos alunos, denotando existirem rotinas de procedimentos adotados na maioria dos núcleos. As pesquisas iniciam a partir de interesses dos alunos que, normalmente, mas não necessariamente, se reúnem em grupos de três. Esse interesse manifestado por um ou mais alunos do grupo deve ser transformado em uma problemática, uma pergunta de pesquisa e deve dar início à escrita do Caderno de Pesquisa. Os professores exercem papel fundamental, principalmente, nos primeiros dias de EJA, quando os estudantes não estão familiarizados com a PPE e, à medida que avançam na construção de outras pesquisas, tendem a se tornar mais autônomos nesses momentos iniciais.

No início dos trabalhos com pesquisa, a experiência e o conhecimento do professor na formulação de pesquisas, na transformação de temas em problemáticas, são de fundamental importância. Essa experiência pode advir de sua passagem pela Universidade, na construção de artigos, trabalhos acadêmicos e participação em pesquisas na graduação e/ou na pós-graduação, ou pode

advir de sua experiência na PPE da EJA, no aprendizado decorrente da prática em anos anteriores, ou mesmo, de uma pré-disposição do professor em, dialogicamente, elaborar questões sobre a realidade, numa forma de manifestação de uma consciência crítica com relação ao mundo.

Santos (2014, p. 101), que utiliza trabalhos de Tardif; Lessard (2007) e Freire (1996), afirma:

A experiência do trabalho exige do profissional o seu envolvimento numa perspectiva integral. É o sujeito numa dimensão de inteireza, diria Freire, com seus conhecimentos, mas também com toda a sua história de vida, com suas certezas e incertezas dos processos de escolarização vivenciados.

O professor na sua integralidade, na sua inteireza, não apenas os seus conhecimentos de área, conhecimentos científicos acadêmicos. Isso na EJA de Florianópolis parece ser ainda mais presente, pois as demandas advindas dos trabalhos na PPE o exigem. Com a problemática delimitada, na sequência, parte-se para a elaboração de alguns quesitos necessários para a continuidade da materialização da pesquisa: Justificativa; Hipótese; Saberes Prévios; e Mapa da Pesquisa.

A sequência lógica, após a delimitação de uma problemática de pesquisa, é construir a Justificativa, ou seja, os porquês de se pesquisar aquele determinado assunto. Essa parte, normalmente, é dividida entre justificativas individuais, onde cada integrante do grupo deve apresentar os motivos que o levou a se interessar por determinado assunto, e justificativa coletiva, em que o grupo deve elaborar um motivo coletivo de interesse pela pesquisa.

Para melhor exemplificar, serão transcritas algumas informações retiradas de Cadernos de Pesquisa utilizados no ano de 2013, no Núcleo EJA Leste III em que fui docente. Esse núcleo iniciou o ano letivo como um Polo Avançado, mas, devido ao excesso de matrículas, foi transformado em um núcleo. Esses cadernos foram selecionados por serem bem característicos daquilo que é encontrado na EJA, principalmente, nas primeiras pesquisas. A problemática do Caderno de pesquisa 1 era a seguinte: “Como surgiu a Internet?” E suas justificativas eram:

Estudante 1: Bom, eu gostaria de pesquisar sobre a informática porque eu estou fazendo curso e acho que vai ser bem interessante pesquisar sobre a informática.

Estudante 2: Aparentemente a informática dominará um futuro bem próximo.

Estudante 3: Eu gostaria de pesquisar sobre a informática porque é muito bom para nossas vidas.

Justificativa coletiva: Nós resolvemos pesquisar sobre a informática porque uma pessoa do nosso grupo está fazendo curso de informática, outro acha que a informática dominará um futuro próximo e outro acha que é bom para nossas vidas. (CADERNO de pesquisa 1, 2013, s./p.).

Essa era a primeira pesquisa desses alunos e foi realizada no início do ano letivo; todos eram jovens que, por diferentes motivos, tiveram que estudar no período noturno. Fica evidente, na leitura das justificativas, que houve certa mistura conceitual, entre internet, presente na problemática e informática usada nas justificativas. Talvez tenha faltado algum professor, que, percebendo a confusão, orientasse no sentido de compreender as diferenças entre cada termo. É aparente que a centralidade propulsora dessa pesquisa está baseada no Estudante 1 que fazia um curso de informática; ele, muito provavelmente, deve ter sido quem propôs inicialmente essa problemática; os outros dois estudantes se interessaram posteriormente. O Estudante 1 é, também, o responsável pela escrita no caderno, pois somente contém sua caligrafia. É curioso notar que a justificativa coletiva não foi a busca por um ponto em comum entre os três, a partir daquilo que expuseram como justificativas individuais. Basicamente, reuniram as três justificativas anteriores num texto único, sem maiores reflexões acerca disso.

A etapa seguinte se refere à construção das Hipóteses, individuais e coletivas. Essa parte é uma forma de apresentar, perante o grupo e os professores, alguma resposta pré-concebida acerca da problemática. Tem o sentido de apresentar, aos próprios estudantes envolvidos e também aos professores, de onde partiram e onde chegaram ao fim da pesquisa, ou seja, de conhecimentos, muitas vezes, superficiais ou errôneos a algo mais profundo e detalhado. O Caderno de pesquisa 1, com a pesquisa sobre a internet, não possui essa etapa; outro descuido, talvez, motivado pelas descontinuidades de trabalho dos docentes, em virtude de inicialmente esse núcleo ter sido um Polo Avançado.

O próximo passo é chamado de Saberes Prévios e serve para apresentar aquilo que se sabe sobre determinado assunto; essa parte é individual, ou seja, cada membro do grupo apresenta e elabora seus saberes prévios sobre a problemática:

Estudante 1: Eu sei que a internet dá para baixar músicas, modificar fotos e baixar vídeos.

Estudante 2: Hoje em dia a internet dá acesso a muitas coisas.

Estudante 3: Para mim, a internet dá para ver muitas coisas legais. (CADERNO de pesquisa 1, 2013, s./p.).

Em muitas pesquisas, era comum que as respostas fossem semelhantes às do aluno que detinha maiores conhecimentos sobre o assunto, como na citação anterior.

Em alguma medida, parece haver certa confusão entre a construção de Hipótese e os Saberes Prévios, que acabam por ficar semelhantes em algumas pesquisas. Isso acontece, pois, em ambas as etapas, são expostos aquilo que os estudantes do grupo sabem a respeito do assunto. Isso fica evidente no Caderno de pesquisa 2 em que o estudante propôs a seguinte problemática: “Como montar uma bicicleta?”, e desenvolveu os seguintes Saberes Prévios e Hipótese:

Saberes prévios: Montar uma bicicleta é muito fácil de montar, primeiro de tudo eu pego o quadro, coloco a suspensão e depois a caixa e as rodas, e acaba a montagem.

Hipótese: A bicicleta é fácil de montar, eu pego um quadro e coloco a suspensão, a caixa e os pedais. (CADERNO de pesquisa 2, 2013, s./p.).

O estudante em questão realizava sua primeira pesquisa sozinho. Antes, contava sempre com o apoio e suporte dos membros do grupo, principalmente no que diz respeito à escrita, por isso, era evidente sua dificuldade de materializar no caderno os seus pensamentos. Foi curioso perceber que esse estudante trabalhava durante o dia numa oficina de bicicletas e deve ter optado por essa problemática por dois motivos: 1) por ser uma área da qual ele possuía conhecimentos, principalmente práticos, proporcionando mais segurança ao tratar do assunto; 2) para obter mais conhecimentos sobre aquilo com que trabalhava. Isso fica ainda mais evidente ao lermos sua Justificativa de pesquisa: “Eu

trabalho com bicicleta, eu aprendi muitas coisas de bicicleta e quero aprender mais, por isso que eu escolhi montagem de bicicleta, porque eu acho muito legal montar bicicletas.” (CADERNO de pesquisa 2, 2013, s./p.).

Essas partes de uma pesquisa na EJA: Problemática, Justificativas, Hipótese e Saberes Prévios levam cerca de uma a duas noites de aula para ficarem prontas. Isso depende, em grande medida, do cronograma de atividades com pesquisas, do empenho e, principalmente, da frequência do grupo. Após essa etapa, é necessário construir um mapa de pesquisa, essa atividade é essencial e a participação dos professores é fundamental para sua melhor delimitação. Esse mapa de pesquisa é composto por uma série de problemáticas menores, cerca de cinco questões, que devem ter por objetivo auxiliar a compreensão da questão central. A pesquisa sobre a internet possuía o seguinte Mapa de Pesquisa:

Como surgiu a internet? (problemática)

→ O que é a internet?

→ Para que serve?

→ Onde surgiu e quando?

→ Qual é o avanço da internet da criação até hoje?

→ Qual a facilidade de se conectar com a internet no mundo?

(CADERNO de pesquisa 1, 2013, s./p.).

Com base nesse mapa, é que a pesquisa tomaria corpo e se concretizaria.

De posse dessa parte mais estrutural, a próxima noite de pesquisa, normalmente, é para a confecção do cartaz da pesquisa, que contém a Problemática, o nome dos integrantes do grupo, o Mapa da Pesquisa e um trabalho artístico: desenho, pintura, colagens, que devem ilustrar e auxiliar na compreensão da proposta de pesquisa. Esses cartazes, depois de prontos, são expostos nas paredes do lado de fora das salas de aula, normalmente, em algum espaço já delimitado para a EJA. Essa exposição dos cartazes serve para socializar com toda a escola os trabalhos pesquisados e executados pelos estudantes da EJA e, também, para a socialização entre as turmas de EJA do mesmo núcleo, em que, em algum momento, pode haver atividades em que outros estudantes, de outras turmas, com outras problemáticas, possam opinar sobre as pesquisas dos colegas, levantando questionamentos e encaminhamentos

que, às vezes, contribuem para o prosseguimento da pesquisa dos colegas.²⁰

As noites de pesquisa que se seguem possuem uma dinâmica própria, em que é mais difícil visualizar uma rotina entre todos os professores, mas, mesmo assim, existem algumas similaridades. Os cadernos de pesquisa ficam normalmente em pastas que servem para guardar os materiais de consulta: impressões, imagens, livros, revistas, entre outros, utilizados na busca de informações que auxiliem na confecção da pesquisa. Esses materiais, retirados principalmente de *sites* da internet na sala informatizada, são as fontes das pesquisas. De modo geral, funciona assim: os estudantes ao entrarem na sala de aula buscam sua pasta com os professores responsáveis por aquela turma naquela noite, normalmente dois, mas podem ser mais docentes. De posse da pasta, o grupo se reúne em carteiras próximas e busca o que havia feito por último para lembrar onde estava e o que deve fazer naquela noite. Às vezes, devido outras atividades, pode haver uma lacuna de dois ou mais dias entre os trabalhos específicos com pesquisas. Isso acontece devido outras atividades realizadas durante a semana, como: saídas pedagógicas, atividades lúdicas, esportivas, filmes, oficinas, entre outros.

A maioria dos grupos de estudantes, só começa efetivamente as atividades quando um dos professores chega até o grupo para conversar sobre o andamento da pesquisa e, caso necessário, encaminhar alguma ação específica, por exemplo: pesquisar mais determinado assunto, ir até a sala informatizada conseguir mais material, ir para a biblioteca²¹ pesquisar em livros, confeccionar o cartaz, ou, caso a pesquisa esteja pronta, preparar a apresentação final.

A dinâmica em sala de aula apresenta muitas especificidades características da ação docente na EJA. Os professores vão de grupo em grupo, sentam ao lado dos estudantes, questionam sobre o que estão fazendo, leem o que foi escrito no caderno de pesquisa e, conforme a

²⁰ Esses momentos de socialização e debate entre estudantes da EJA sobre as suas pesquisas não foram presenciados nos Núcleos em 2016. Talvez pelo tempo de observação; talvez, por não serem uma prática comum. A afirmação é baseada na minha experiência como professor na EJA em 2013, no Núcleo EJA Leste III, no bairro Rio Vermelho.

²¹ Nos dias de observação, as bibliotecas não foram utilizadas, porém, era possível o acesso. Na experiência do autor como professor da EJA em 2013, a biblioteca possuía uma professora responsável, o que facilitava o encaminhamento de estudantes.

necessidade, vão corrigindo diversos detalhes, desde erros ortográficos, erros de concordância verbal, ou mesmo erros de compreensão de textos. Esses momentos de interação direta com os grupos de estudantes geram momentos interessantes de aprendizagem, pois em muitos casos extrapola a simples explanação de algum determinado assunto, pois os professores se veem obrigados a executar tarefas muito além de suas áreas de formações, por exemplo, lerem com os estudantes, de trabalhar, muitas vezes, de forma alfabetizadora, ensinando significado de palavras, seus usos, conjugação verbal, etc. Assim, não é raro ver na EJA professores de História, Matemática, Educação Física, alfabetizando seus alunos, uma atividade que muitos nunca exerceram, ou mesmo, se imaginaram exercendo (DIÁRIO, 2016).

Alguns professores encaram com certo receio esses momentos que extrapolam sua área de conhecimento, no sentido de não se sentirem preparados, academicamente, para isso, como fica evidente na fala do professor José: “a gente não é nem treinado para isso, treinado no sentido de que ninguém me ensinou como alfabetizar, e tem técnicas, tem métodos, tanto aquela bem tradicional, quanto uma mais humana.” (Prof. José, entrevista, 2016, p. 6). Apesar do receio presente em sua fala, durante as observações, o professor José em nenhum momento hesitou trabalhar de modo alfabetizador com os estudantes, inclusive, era evidente seu empenho na explicação de algumas regras gramaticais na busca pela aprendizagem ou na elucidação de sentido e significado de algumas palavras desconhecidas pelos alunos. Mesmo não tendo sido “treinado” para alfabetizar, como ele mesmo afirmou, isso não pareceu ser um impedimento nos momentos em sala que tal empreitada se fez necessário.

A professora Pro mostra que esses momentos de contato direto com os estudantes possibilitam trabalhar outros conhecimentos, além dos diretamente ligados às pesquisas, em trocas dialógicas:

Você sentar com o aluno, poder ler com ele, explicar, reler, você compreender, ele compreender. Essa proximidade te permite conhecer muito os estudantes. Tem muitas histórias de vida que a gente conhece através dessa proximidade que meu Deus, eles são verdadeiros guerreiros, porque vem de histórias, de uma realidade muito difícil, às vezes sem nenhuma estrutura familiar, às vezes com alguma estrutura familiar, mas com outros problemas. (Prof^a. Pro, entrevista, 2016, p. 5).

Essa possibilidade de sentar, ler, reler e compreender junto com o estudante faz toda a diferença da mediação entre professor e aluno, e proporciona essa proximidade, essa compreensão do sujeito histórico que são os estudantes, com todas as suas potencialidades, mazelas e dificuldades que vão muito além do ambiente escolar, não apenas o sujeito enquanto aluno.

Não é raro um professor da EJA ficar quase todo o período de aula da noite junto com um ou dois grupos apenas, pois as atividades de leitura conjunta, interpretação e construção de textos, demandam mais tempo. Isso, em certos momentos, surge como uma dificuldade, um problema difícil de ser superado.

Às vezes eu tento o máximo fazer com que o aluno entenda, só que acaba sobrecarregando a maioria dos colegas (professores), porque às vezes é tão corrido o que a gente faz pelo aluno. Então, é até uma crítica que possa fazer para a EJA, porque a gente acaba privilegiando os que já sabem, que já sabem mexer com *Datashow*, que já sabe fazer um *slide*, e, aquele que tem mais dificuldade a gente não consegue dar atenção que deveria, eu estou falando dos alunos. Aí eu acabo vendo como um ponto negativo, porque a gente não tem tempo suficiente para ficar com o aluno que tem mais dificuldade, para ensinar ele, a gente acaba passando encaminhamento muito na corrida, isso é por falta de tempo, não pelos professores, pelo menos aqui no núcleo não é por má fé. Mas um ponto que eu vejo negativo nessa alfabetização, nessa questão, é que às vezes passa muito corrido, são muitas pesquisas, são mais de quarenta pesquisas, então muitas vezes tu não leu o texto que tu vais entregar para o aluno, tu só vê por cima, tu espera dele que faça uma síntese boa, e muitos fazem, outros não. (Prof. José, entrevista, 2016, p. 7).

Essa fala aponta o outro lado do trabalho, com relação à PPE trabalhada na EJA, a partir da visão dos docentes. O professor José apresenta alguns fatos interessantes de serem percebidos na lida com as pesquisas dos alunos, pois a demanda gerada por um número excessivo de pesquisas ocasiona essa sobrecarga dos docentes, que acabam por

não conseguir dar a atenção necessária aos grupos. Isso abre espaço para a superficialidade do tratamento de algumas pesquisas, em que a falta de tempo hábil inviabilizaria a interação pedagógica mais aprofundada, inviabilizaria a proximidade como citado anteriormente. Isso estaria ligado diretamente ao histórico de ausências e dificuldades de saberes escolares dos estudantes, ou seja, a falta de conhecimentos necessários para poder iniciar e dar continuidade a pesquisa. Superar essa dificuldade, às vezes, se torna um grande desafio, pois, ao dar mais atenção a um grupo ou aluno específico, muitas vezes, deixa-se outros sem orientação e, como afirma o professor José, sobrecarrega os outros professores com o restante das pesquisas.

Quando determinada pesquisa é tida como concluída, ou seja, quando os professores consideram respondida a problemática, inicia-se a preparação da apresentação final. Essa apresentação é o ato que marca o fim de um ciclo de pesquisa, somente após finalizada é permitido iniciar nova investigação. A apresentação pode ser para todos da EJA do núcleo, o que significa uma apresentação com maior público, comumente feita no auditório da escola, mas, de maneira geral, é mais comum a apresentação final ficar restrita aos estudantes da respectiva turma do grupo a apresentar.

O professor ou professores responsáveis mais diretos sobre a pesquisa finalizada levam a informação sobre a necessidade de apresentação final para a reunião de planejamento; nela são decididos, conforme o cronograma estipulado, os dias para a preparação e o dia para a apresentação final. Se apenas será apresentada para os alunos da turma, se para todas as turmas, se para a turma mais os estudantes do primeiro segmento ou, em casos especiais, apenas para alguns professores. Esses casos especiais se referem a estudantes que apresentam uma enorme dificuldade para falar em público, quando fica visível que a apresentação final para um grupo maior é um fator determinante para a não conclusão da pesquisa, pois alguns estudantes parecem ter uma grande fobia e não seria interessante forçá-los, transformando esse momento num fator de muita angústia. Fatos como esse deixam aparente novamente a maleabilidade das ações educativas presentes na EJA de Florianópolis, em que muitas atividades e ações são, ou podem ser, negociadas dialogicamente entre professores, coordenador e estudantes.

Existe um esforço do corpo docente de fazer com que as pesquisas caminhem de forma mais ou menos conjunta, logicamente que fatores ligados, principalmente, a infrequência e indisciplina, ocasionam que algumas pesquisas fluam mais rapidamente que outras. Para essas

situações, é dada ênfase com os estudantes da importância do fechamento dos ciclos de pesquisa para seu processo de aprendizagem e consequente certificação. Porém, enfatizando a maleabilidade da EJA, a professora Pro fala da questão do tempo do aluno. Situação em que, obrigado a frequentar as aulas, depois de algum tempo de indisciplina e rebeldia para seguir com as atividades, o próprio estudante, autonomamente, toma a iniciativa de cumprir com as atividades e, principalmente, construir as suas pesquisas.

Às vezes, a gente vê estudantes que ficam um ano, dois anos, três anos na EJA, mas é o tempo deles, não é uma questão de que ele está reprovado, talvez ele não esteja pronto naquele momento para prosseguir. E talvez ele goste muito do ambiente também. Hoje estávamos falando de um caso de um estudante que no ano passado estava nessa de ficar ‘esperando a banda passar’, e neste ano ele despertou, chegou o tempo dele. (Profª. Pro, entrevista, 2016, p. 7).

Esse momento do “despertar” apontado pela professora Pro, muitas vezes, acontece durante o ano letivo, em que é evidente a diferença de comportamento entre a primeira pesquisa e as posteriores, sendo, nas pesquisas seguintes, cada vez mais autônomas as iniciativas para com as etapas de investigação. A satisfação da professora Pro, ao perceber situações de evolução na lida com as pesquisas, era evidente:

Eu sempre vou ver a EJA, independente se eu vou estar trabalhando ou não, e a Pesquisa com Princípio Educativo, sempre com muito carinho, pelo sentido que ela realmente tem e pelas oportunidades que ela traz para os estudantes e para os professores. Essa coisa de trabalhar com mais prazer, trabalhar com o conhecimento e poder ir além disso, e ter esse *feedback* dos alunos e ver o quanto eles conseguem crescer com isso. Isso é muito bom! (Profª. Pro, entrevista, 2016, p. 7).

O ambiente de trabalho na EJA, apesar de todas as dificuldades e precariedades, principalmente com relação à contratação de professores, é de satisfação. Isso tem mais ênfase em situações onde os docentes percebem as mudanças de atitude e postura com relação à PPE, quando,

passado o primeiro choque com o diferente, os estudantes assimilam e se tornam atuantes nos processos de pesquisa.

Concluídas as estratégias e métodos de apresentação, que, na maioria das vezes, envolvem a criação de *slides* para, com o auxílio de projetor, conduzir as falas e possibilitar a apresentação dos resultados da pesquisa, é feita a apresentação final. De modo geral, o grupo inicia apresentando conforme as etapas do desenvolvimento da pesquisa, ou seja, inicia pela leitura da Problemática, depois as Justificativas, os Saberes Prévios e Hipóteses, não necessariamente nessa ordem. Em seguida, cada *slide* apresenta as perguntas do mapa de pesquisa e as conclusões/respostas, quase sempre junto da alguma imagem ilustrativa. No período que compreendeu as observações nos núcleos EJA Norte I e II, foi possível assistir a apresentação final de duas pesquisas, uma delas é a que foi narrada no início do capítulo dois.

Os momentos de apresentação final de pesquisa são sempre de intensa negociação entre professores e estudantes. Os professores necessitam sempre estimular a fala dos alunos apresentadores e, ao mesmo tempo, controlar a turma, buscar compreensão e empatia, pois todos, se quiserem certificação, deverão passar por esse processo. Mas, antes de tudo, a principal característica percebida e necessária, aos docentes nesses momentos, é de saber estimular os membros do grupo a falar e, aos estudantes ouvintes, a escutar e a formular questionamentos sobre a pesquisa. Ou seja, a dialogicidade da situação exige uma máxima destreza na condução desses momentos de intenso nervosismo e interação.

3.1.3 “A aproximação é total”²²: atividades lúdicas educativas, esportes, filmes e saídas pedagógicas.

A EJA, embora apresente uma série de especificidades práticas e conceituais ocasionadas pela PPE, está inserida numa percepção de cultura escolar que tem dificuldade de romper, drasticamente, com os padrões arraigados, estabelecidos e sedimentados ao longo de anos na educação formal e, por conseguinte, enraizados nas mentalidades dos sujeitos escolares.

As culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídos nas

²² Fala da professora Andrômeda, entrevista, 2016, p. 4.

experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (FARIA FILHO, 2007, p. 201).

Isso quer dizer que muitas das maneiras de ser e estar professor da EJA, os momentos de aprendizagem, as interações entre os atores escolares, fazem parte de um processo de reconstrução de práticas e saberes, pois muitos dos momentos didático/pedagógicos presentes nos núcleos são atividades que podem ser observadas em outros contextos educativos. Essa dificuldade com mudanças e intervenções, como, talvez, a PPE da EJA, não consegue alterar de imediato as concepções e certezas, quase inatas, dos professores, sujeitos que carregam consigo experiências de toda uma vida, muitas vezes, inseridos em contextos escolares considerados convencionais, dentro de um modelo disciplinar da organização do ensino, seja como aluno: ensino básico, graduação; seja como trabalhador: professor. As mudanças necessárias para o trabalho docente na EJA são graduais e, com certeza, geradas, principalmente, pela via da experiência com as práticas escolares no cotidiano das ações docentes nesse contexto.

Como apresentado anteriormente, a EJA via PPE não segue o modelo em que cada professor trabalha com uma disciplina específica e, mesmo os professores de Educação Física, atuam em sala de aula, não existindo algum momento pré-estabelecido para a prática de esportes. Mas, como era de se esperar, muitos dos estudantes anseiam por jogar futebol, ou mesmo voleibol, basquete, enfim, algum esporte. Reivindicam pelo menos algum momento na semana em que seja praticado algum esporte, principalmente, o futebol. Nos dias em que foi possível realizar as observações nos Núcleos, não foi constatado nenhuma prática esportiva deliberada pelos professores, porém, em alguns dias foi possível constatar que, no período do intervalo, era permitido, a alguns estudantes, retirar as bolas da sala da EJA para poderem jogar nas quadras. Em conversas informais, foi possível perceber que existia alguma noite da semana, ou pelo menos parte dela, em que era priorizada a prática de esportes, ou para os que não quisessem praticar, era possível realizar alguma outra atividade, como dança, jogos de tabuleiro ou mesmo acessar a internet.

Nesse dia, a função dos professores era coordenar as atividades, estando pelo menos um professor em cada grupo de estudantes. Um professor ficava na sala informatizada, onde era permitido acesso a redes sociais e outro com os jogos de tabuleiro (xadrez, dama, ludo).²³ Na prática, os professores eram mais que meros espectadores/coordenadores; a maioria participava ativamente dos esportes ou atividades.

Eu já joguei vôlei. Futebol eu não me meti, porque eu não estou mais afim de jogar futebol, já me ‘matei’ muito no futebol, joguei ‘volezinho’. Eu jogo ‘ping pong’ também, não por me achar, mas eu jogo um pouco e eles não jogam muito, não tem graça sabe, aquele jogo do profissional com o amador, eu ainda vou encontrar alguém que dá um ‘fight’ daqueles emocionantes. (Prof. João, entrevista, 2016, p. 7).

Parece ser comum professores jogarem futebol, vôlei, basquete, praticarem skateboard ou aprenderem danças com os estudantes, ou mesmo, jogarem jogos de tabuleiro. Na fala do professor João, é perceptível a maneira com que esses momentos se configuram em momentos de descontração, de interação, em que alunos e professores despendem juntos de momentos de pura diversão e lazer, criando laços afetivos valiosos.

Esses momentos de atividades físicas desportivas ou lúdicas funcionavam também como momentos de interação direta entre professores e estudantes, acabavam tecendo redes de solidariedade e cumplicidade que colaboravam, posteriormente, nas atividades em sala de aula. A narração do início deste capítulo a respeito de uma mesa de “ping pong” é um exemplo de momentos, a princípio, não diretamente relacionados às atividades em sala, às pesquisas. Essas interações proporcionam uma relação professor/estudante mais próxima, o que pode favorecer o rompimento de barreiras interacionais importantes para o desenvolvimento da ação docente na EJA, principalmente, se levarmos em conta que são alunos que têm um histórico de exclusão e insucesso escolar e, alguns, talvez, não vissem a escola e os professores como aliados para o seu desenvolvimento.

²³ Não foi possível presenciar em 2016, nos núcleos EJA Norte I e II, esses momentos de prática desportiva. As afirmações mais específicas sobre esses momentos se referem à experiência do autor como professor da EJA em 2013.

Em alguma semana específica, muitas vezes para quebrar a rotina de atividades de pesquisa, é proposta nas reuniões de planejamento a apresentação de um filme. Os filmes são escolhidos pelos professores e, comumente, devem ter alguma relevância, além de mero entretenimento. Uma forma de facilitar a escolha de um filme era fazer ligação com alguma problemática presente nas pesquisas ou algum filme que possa ser usado para levantar debate e reflexões acerca de algum tema polêmico e/ou atual. Após a decisão sobre o filme a ser utilizado, um professor, normalmente voluntário, ficava responsável por confeccionar um cartaz com informações do filme que será exposto nos murais da EJA, esse cartaz contém: imagem, sinopse e a possível discussão que ele suscita.

Na noite escolhida para o filme, os estudantes, no início das atividades, se dirigem para o local onde será exposto, habitualmente, o local escolhido é o auditório da escola, que quase sempre conta com um projetor e com caixas de som e comporta um número maior de pessoas. Em alguns casos especiais, por exemplo: algum problema técnico nos equipamentos ou mesmo uma baixa frequência, a noite do filme pode acontecer numa sala menor, como uma sala de audiovisual, que comporta menos pessoas. Em alguns casos, era permitido que os estudantes levassem pipocas e outras guloseimas para essa atividade. Dependendo da duração do filme, pode haver uma fala sobre os porquês da escolha daquele filme em questão e a discussão que ele permeia, às vezes, esse debate ocorre ao final ou, em caso de falta de tempo, na aula do próximo dia.

Os docentes da EJA, normalmente, espalham-se pelo auditório e assistem ao filme com os estudantes, essa estratégia parece servir para vigiar e desestimular qualquer tipo de desordem. Em alguns dias excepcionais, devido ausência de um número grande de professores em virtude de horas atividade ou atestados médicos, além do docente que, possivelmente, esteja no Polo Avançado, o que dificultaria qualquer outra atividade no núcleo, essas atividades com filmes acabam sendo uma estratégia para conseguir realizar algum trabalho pedagógico com um número muito reduzido de professores. O ideal é que essas situações sejam sempre levantadas nas reuniões de planejamento, ou seja, com certa antecipação, mas, muitas vezes, essas situações de falta de professores só são confirmadas poucas horas antes das 19 horas, e os professores e coordenador têm apenas o tempo entre as 18 e 19 horas para conseguir preparar um filme adequado. No geral, parece que cada núcleo, quase sempre, possui um professor que se responsabiliza pelos

downloads dos filmes, e que, normalmente, possui alguns arquivos de filmes disponíveis para situações de imprevistos.

Em uma reunião de planejamento, o coordenador perguntou sobre a maneira como foi trabalhado o filme na última aula no Polo Avançado. (DIÁRIO, 2016). Esses momentos com filmes devem vir acompanhados de algum tipo de discussão e existe uma cobrança para não ser apenas o filme em si. Nessa reunião citada, foi perceptível essa preocupação em ir além de um mero passatempo, ou seja, da necessidade de se criar e estimular a reflexão sobre o material levado aos estudantes. Durante a entrevista, a professora MacGyver, responsável pela atividade com o filme em questão, apresentou mais informações sobre essa atividade.

Igual o filme que eu passei: Guardiões da Galáxia, eu nem perguntei, porque eu sei que iam falar, que não iam deixar. Eu passei porque eram só dois alunos e eles (reunião de planejamento) não iam deixar. Eu tive de explicar isso, que tem coisa por trás. Tem filme *blockbuster*, que a maioria não serve para nada, mas esse serve para alguma coisa, tem um monte de polêmica no filme, um filme super inteligente. Eu peguei, porque assim, temos alunos que são ex-presidiários, o que é o ex-presidiário? É o bandido que agora virou bonzinho, e é legal para apresentar essa visão, é o que eles veem muitas vezes, gente que se reabilita e gente que não está afim de se reabilitar.

[...]

Eu explico que estou fazendo isso, por isso, isso e isso e acabou. Eu acho que tem de ter autonomia para fazer as coisas, depois vou lá e ‘banco’. Se der certo, ótimo. Dei uma ideia em que tinha uma semana que a gente queria fazer cultural, a gente fez um cinema com um filme que foi mais ou menos, que era um filme legal e no outro a gente passou um teatro, a gente pegou vários pedaços de peças de teatro e o (professor de Artes Cênicas) foi explicando. A gente alcançou mais ou menos eles, mas acho que abriu um mundo novo. Para quem pegou, ótimo, para quem não pegou, sinto muito, tem coisa que a gente consegue, tem coisa que não consegue. Mas eu não fiquei frustrada com aquilo, mas um monte de gente (alunos) que era para ter aproveitado, não aproveitou, só que vamos olhar para quem aproveitou e curtiu, que

abriu o mundo para essa pessoa. (Prof.
MacGyver, entrevista, 2016, p. 4).

Nessa fala, a professora MacGyver comentava sobre os modos de trabalhar na EJA, sobre o dia a dia da ação docente e apresentou situações de imprevistos, quando o planejamento feito na reunião, por algum motivo não esperado, torna-se inviável ou improdutivo. Responsável pelas atividades no Polo Avançado, teve de mudar a programação em virtude da ausência dos estudantes e resolveu trabalhar um filme que, em sua opinião, não teria o aval na reunião de planejamento por ser um filme *blockbuster*, feito para o consumo da grande massa, sem, aparentemente, alguma reflexão mais profunda. Mas, consciente da história de vida dos estudantes presentes e utilizando de sua autonomia como professora, “bancou” a atividade, como ela mesma afirmou, e utilizou o filme para mostrar a possível regeneração para alunos ex-presidiários.

Em seguida, explica sobre a situação de autonomia que ser professor na EJA envolve, uma autonomia, na maioria das vezes, regulada pela reunião de planejamento, pois, com exceção de momentos imprevistos, em que o professor tem de “bancar” alguma outra atividade, ou seja, se responsabilizar por algo não planejado em reunião, todas as outras atividades devem ser levantadas e debatidas no grande grupo. As atividades com filmes e/ou teatro são momentos que envolvem muitas variáveis e condicionantes, principalmente por envolver um fator determinante para qualquer tipo de aula, em qualquer tipo de atividade docente, mesmo fora da EJA: a recepção e interesse por parte dos alunos daquilo que for trabalhado. É interessante perceber a consciência da professora MacGyver com relação a esse fator condicionante entre a atividade proposta e a recepção por parte dos estudantes e, na medida em que uma atividade não tem o alcance ou o rendimento esperado, isso não se torna, pelo menos aparentemente em sua fala, um fator desmotivador. Pensa-se mais no que foi alcançado e não no que deixou de alcançar.

Ainda a respeito dessa autonomia apresentada pela professora MacGyver, em virtude dos professores quase nunca realizarem o seu trabalho sozinhos, pois na maioria das situações estão pelo menos em duplas e ambos, devido a reunião de planejamento, tem em mente mais ou menos aquilo que devem fazer, porém, situações não esperadas podem acontecer. As lidas com imprevistos sempre são momentos de negociação com o colega também envolvido, as situações como a apresentada pela professora MacGyver não são comuns, mesmo nos

Polos Avançados, que costumam ter, pelo menos, dois professores, a não ser em situações realmente necessárias.

Essa negociação com os colegas parece ser uma constante no trabalho docente na EJA de Florianópolis, principalmente, em momentos imprevistos e, saber lidar com isso pode ser, algumas vezes, o elemento gerador de algumas dificuldades que possibilitam situações de aprendizado.

É um imprevisto, mas também dialogando com o teu colega. Não dá para tomar uma decisão sozinha porque vocês são um par ali, geralmente em dupla dentro da sala, então, tem de tomar esse cuidado porque você não está sozinho e às vezes eu peço nesse sentido, de tomar decisão sem, às vezes, passar para o colega, comunicá-lo, mas a gente está aprendendo sempre, é um aprendizado. (Prof^a. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 5).

Esses momentos de negociação e diálogo são uma constante do trabalho docente na EJA e propiciam um fator determinante para a manutenção e funcionamento da PPE: o trabalho coletivo. Sem a consciência da importância dessas situações, do compartilhamento da docência, do diálogo necessário, da empatia e companheirismo, a ação docente na EJA seria em muitos aspectos dificultada, talvez mesmo, impossibilitada.

Outro momento de tensões e aprendizagens inerente ao trabalho na EJA são as saídas pedagógicas. Elas são atividades frequentes, praticamente quase todas as semanas em que foram possíveis observações nos Núcleos estudados houve algum tipo de planejamento de saída: peças de teatro, filmes, exposições, apresentações musicais, debate político, passeios de barco e visitas a museus, a maioria concretizando-se.²⁴ Não foi possível acompanhar nenhuma dessas saídas pedagógicas e a maioria do que aqui for exposto se refere principalmente as devolutivas feitas nas reuniões de planejamento, em

²⁴ Praticamente em todos os finais de semana do período de observações, foi constatado algum tipo de saída pedagógica ou outra atividade que envolvesse professores e estudantes fora da escola. Isso, muito provavelmente, devido à necessidade de reposição de aulas em virtude de paralisações e greves anteriores ao trabalho etnográfico empreendido. Mas, mesmo no meio da semana, ou seja, dias normais de trabalho que não significavam reposições, houve atividades fora do núcleo.

que os professores responsáveis relatam a atividade e algum acontecimento mais importante que deva ser apresentado e debatido no grande grupo.

As saídas pedagógicas praticamente nunca envolvem todo o núcleo, pois nem todos os estudantes podem ir, principalmente por motivos de horário de trabalho, uma vez que o horário de ida para essas saídas é sempre mais cedo que o horário normal de aula na escola. Isso significa que de segunda a sexta-feira as atividades nos núcleos não param, mesmo havendo outras atividades fora da escola. Logicamente, nos finais de semana, esses passeios também envolvem a disponibilidade discente. Saídas pedagógicas, normalmente, são coordenadas por mais de um professor, mas isso pode depender da quantidade de estudantes predispostos a ir. Isso ocasiona saídas com apenas um professor e/ou saídas com três ou mais docentes.

O traslado mais comum para essas saídas é o ônibus do transporte coletivo; para isso, era solicitado um cartão transporte à SME para a quantidade de estudantes interessados em ir. Em alguns momentos, o transporte poderia ser feito com ônibus escolares da própria prefeitura ou mesmo com ônibus cedido pela organização do evento a qual se destina; essas duas últimas situações são mais raras, mas possíveis.

A locomoção via transporte coletivo parece ser um dos grandes desafios apresentados pelos professores durante suas falas com relação às saídas pedagógicas, pois os momentos dentro do ônibus podem ser de extremo estresse devido a brincadeiras e bagunças feitas pelos alunos. Os professores na condição de responsáveis pelo grupo acabam por se sentirem impotentes diante das desordens realizadas por determinados estudantes e, por ser o transporte público, existem outros usuários, que se incomodam com a bagunça, gerando situações de discussão e bate-boca entre funcionários, usuários do transporte público e alunos da EJA. Nesses momentos, alguns professores relataram que fingiam não estar com o grupo, pois era embaraçoso ser o responsável (DIÁRIO, 2016).

Essa questão do ônibus, por exemplo, foi uma situação inesperada para mim na volta, aquele momento que..., eu fiquei chateado porque tinha várias pessoas ali que estavam voltando do trabalho e os meus alunos e outros alunos, que provavelmente eram alunos de meus colegas (outros núcleos da EJA que pegam o mesmo ônibus), estavam ali incomodando. E eu não sabia

como improvisar e acabar com aquilo, não tinha o que fazer na verdade, depois eu fiquei pensando, não tinha o que fazer, é difícil e realmente tem situações que tu tens que improvisar, mas são situações críticas. (Prof. João, entrevista, 2016, p. 7).

Situações críticas como essa são realmente difíceis de lidar. Claro, são situações específicas de alguns alunos, não todos, mas que num momento como o dentro de um ônibus acabam tomando maiores proporções, chamando mais atenção e gerando mais problemas.

Uma situação ligada às saídas pedagógicas que, levantada em uma reunião de planejamento, gerou sério debate a respeito, foi com relação aos estudantes menores de idade fumantes (DIÁRIO, 2016). Isso porque nas dependências da escola é proibido fumar, o que todos respeitam. Mas numa saída pedagógica, embora acompanhados dos professores responsáveis pela atividade, os alunos estão fora da escola, e por dedução própria, muitos fumavam indiscriminadamente. Mesmo na escola, alguns estudantes durante o intervalo, apenas saem dos portões da escola para poderem fumar, pois, assim, aparentemente, não teriam qualquer restrição por parte da escola para com o ato de fumar.

A discussão na reunião foi sobre a responsabilidade do professor com relação a esse fato, pois as saídas pedagógicas são uma atividade escolar, porém, fora dos muros da escola e, por alguns serem menores, gera uma situação, muitas vezes, constrangedora ou mesmo de preocupação por parte dos docentes, da responsabilização legal, ou seja, medo de que sejam responsabilizados em caso de alguma denúncia.

Esse fato gerou uma discussão, onde cada um pode colaborar e dar sua opinião, porém, não se chegou a um encaminhamento direto sobre a questão, em que se concluiu não caber a EJA reprimir o vício do cigarro, apenas conscientizá-los, pois a repressão pura e simples poderia afastar ainda mais jovens com problemas escolares. O encaminhamento foi de realizar alguma atividade, debates, oficinas, de estimular o diálogo sobre isso, ou seja, sobre o vício do fumo, sobre o consumo de cigarros durante as saídas pedagógicas para inteirá-los dos problemas que tal situação pode causar e tentar conscientizá-los.²⁵

Mas nem só de problemas e dificuldades as saídas pedagógicas são feitas. Muitas dessas saídas são para eventos nunca antes

²⁵ Infelizmente não foi possível saber, nas observações, se essa atividade foi concretizada.

vivenciados pelos estudantes da EJA, pois muitos deles nunca foram a museus, exposições de arte, concertos de música; muitos nunca cogitaram ir a uma peça de teatro, ir a um cinema, participar de um debate político, enfim, de presenciar *in loco* momentos que alguns conhecem apenas por ouvir falar ou por meio da televisão. É extremamente enriquecedor se sentir participando de algo, na maioria das vezes, considerado tão distante de suas realidades. A abertura, possibilitada por essas experiências, pode gerar consequências profundas em suas vidas e também possibilitar a construção de mais laços de solidariedade entre professores e alunos.

As interações entre estudantes e entre estudantes e professores nas saídas pedagógicas são momentos de partilha de conhecimentos, de dividir saberes diversos, pois essas saídas possibilitam situações em que é possível conhecer ainda mais os alunos, principalmente no que se refere ao ambiente extramuros da escola, suas vidas além dos estudos.

Humanização... Mas isso é aquela coisa de sentar e conversar. Eu fui no teatro, aí eu comecei a falar: ‘E aí? Sua vida?’ (risos) E eu conto da minha vida também e vai trocando ideia, bem assim, ele (aluno) sabe da minha vida também. A gente troca ideia e ele me conta a vida inteira dele. (Prof^a. MacGyver, entrevista, 2016, p. 9).

Essa aproximação humanizada, possibilitada graças aos modos diferenciados e específicos do trabalho docente, presenciado nos processos de ensino/aprendizagem nos dois Núcleos da EJA pesquisados, parecem ser um dos motores propulsores na constituição de saberes docentes ligados diretamente à ação pedagógica dos professores com seus alunos. As saídas pedagógicas, embora geradoras de inúmeras situações e condicionantes extremas de indisciplina, controle e exposição, tanto dos estudantes, quanto dos professores, possibilitam, também, a “troca de ideias” fundamentais para conhecer anseios, angústias, interesses, objetivos e a vida particular de alguns alunos, favorecendo todas as outras interações em sala de aula, principalmente, durante os momentos de avaliação dos discentes, em que aspectos externos podem ser relevantes para compreender o rendimento dos estudantes.

As interações pelas quais ocorrem as práticas educativas,

exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de **serem pessoas em interação com pessoas**. [...] Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele. (TARDIF, 2010, p. 50. Grifo meu).

Nessa citação, Tardif se refere a um meio educacional muito amplo, porém, é possível pensar essas reflexões no contexto deste estudo, principalmente porque os professores, no sentido apresentado pelo autor, independentemente do cenário no qual estão inseridos, partilham o fato de que o trabalho docente se faz, primordialmente, na interação entre os sujeitos escolares, dos professores serem pessoas em interação com pessoas. Nesse sentido, a construção de vínculos de solidariedade, envolto nas relações estabelecidas entre os professores, nas reuniões de planejamento, as interações em sala de aula nos dias de pesquisa, nas oficinas, nos trabalhos na sala informatizada, nos debates, nas exposições de filmes e nas saídas pedagógicas, ou seja, no meio, no universo institucional da EJA de Florianópolis, apresentam alguns aspectos que permeiam as possibilidades da ação docente, tecidas nas redes de significados envoltas nas práticas, ideias, metodologias, rituais, ou seja, na cultura escolar da EJA. Esse descobrir progressivo, que leva à adaptação e integração a esse meio, parece ser um processo presente e necessário no cotidiano dos trabalhos na EJA.

3.2 “HUMANIDADE, ACOLHIMENTO E DESPIR-SE DOS PRECONCEITOS”²⁶: A QUESTÃO RELACIONAL DO ENSINO NA EJA

Um aspecto que parece estar entrelaçado à prática docente em qualquer dos níveis de ensino possíveis e que na EJA é também presente, principalmente em Florianópolis, propiciado pelas práticas educativas balizadas e possibilitadas pela PPE, se refere às situações de reciprocidade e acolhimento. Esses momentos ficam mais perceptíveis em situações como a história da professora que conseguiu se aproximar

²⁶ Fala da professora Tina, entrevista, 2016, p. 7.

de seus alunos por meio de um simples jogo de “ping pong”. Possibilidades de interação como essa evidenciam uma característica marcante do trabalho dos professores na EJA de Florianópolis e, como mostra Laffin (2013), presente também em outros contextos de EJA, em outras cidades, com outras perspectivas práticas, ou seja, um saber intrínseco à profissão docente. Essas situações se referem à questão relacional, ou seja, as relações entre alunos e professores, construídas e inseridas em contextos formais de educação, importantíssimos para o andamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Laffin (2013, p. 184), que cita indicações de Teixeira (1996, p. 187),

uma questão que se salienta nos dizeres dos professores é o envolvimento do trabalho docente com a questão relacional, como uma dimensão primeira desse trabalho na mediação com o conhecimento, pois, ‘Professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos. E estes, de igual forma.’

Laffin (2013, p. 184) ainda enfatiza que, “nessas relações há um envolvimento humano, marcado por trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e uma intimidade entre docentes e discentes.”

A questão relacional materializa-se na EJA em momentos que vão além das interações em sala de aula. Como apresentado anteriormente, as saídas pedagógicas são momentos que propiciam conversas e trocas de conhecimentos entre docentes e discentes, sobre suas vidas além da escola. É comum os professores da EJA saberem sobre a situação familiar de seus alunos, sobre seus empregos, seus relacionamentos amorosos, sobre seus filhos, enfim, uma série de informações obtidas nesse processo relacional.

E por que são também relações de intimidade? Aqui se observa o gesto e a palavra não programados, enredando o professor e aluno numa convivência impregnada de calor humano, de sentimentos e não apenas estabelecida em funções e papéis sociais. Essa intimidade transparece na espontaneidade presente em situações corriqueiras, em que as palavras e gestos estão mais soltos. Na verdade, a proximidade e convivência cotidiana faz surgir uma certa

liberdade e acolhimento mútuo entre professores e alunos. Há momentos em que a teias e tons de suas relações extrapolam os conteúdos e normas escolares, escapando aos figurinos e regulamentação. Nesse sentido, sua convivência caracteriza-se também por uma certa imprevisibilidade. (TEIXEIRA, 1996, p. 188. Apud LAFFIN, 2013, p. 184).

Essa característica relacional próxima foi constatada também no trabalho de campo desta pesquisa. Esse calor humano que ultrapassa a mera formalidade dos papéis sociais de professor e de aluno cria um ambiente propício para produção de um conhecimento sobre o estudante, mesclando a vida escolar, com o cotidiano da vida extramuros da escola, no bairro, como apresentado pelo professor João, ao falar do coordenador de seu núcleo de EJA:

É impressionante isso no (coordenador); eu entrei agora e já conheço bastante os alunos, já conheço eles bem, mas o coordenador é impressionante; ele não conhece só os alunos como ele conhece a família toda praticamente. E ele mesmo fala que evita sair em alguns horários porque sabe que vai encontrar alunos e eles vão vir perguntar alguma coisa e é impressionante, realmente a gente tem essa proximidade, essa intimidade com eles. (Prof. João, entrevista, 2016, p. 6).

O professor João estava impressionado com a questão relacional desenvolvida com os alunos pelo seu coordenador e as implicações que isso pode causar.

Algumas situações presenciadas ao longo das observações podem exemplificar ainda mais esses momentos de reciprocidade e acolhimento, em virtude da questão relacional vivenciada na EJA. Um deles se refere ao carinho com que ex-alunos veem a EJA. Em alguns dias, ex-estudantes vinham até a escola para conversar com os professores da EJA e, numa reunião de planejamento, os professores ganharam uma caixa de bombons. (DIÁRIO, 2016).

Uma estudante da EJA, natural do Norte do país, ao visitar sua terra natal, trouxe para os professores um doce típico de sua região, que ofereceu com muito carinho aos professores. Havia também o fato curioso de um senhor de idade, ex-aluno, que estava cursando o Ensino

Médio do CEJA, presente na mesma escola, que praticamente todos os dias ia até a sala da EJA, no intervalo, para poder conversar e trocar ideias com os professores e coordenadora. Era visível o carinho que tal aluno possuía com eles. Talvez seja interessante perceber que muitos dos professores com as quais ele compartilhou momentos durante sua passagem pela EJA, como estudante, não trabalhavam mais ali, mas parecia que o aluno em questão via os professores, mesmo aqueles da qual ele não foi discente, com muito afeto, talvez, justamente por sua visão do que significa ser um professor na EJA, dessa questão relacional mais íntima, mais próxima, gerando cumplicidade, acolhimento e reciprocidade.

A fala do professor José possibilita entender um pouco melhor os motivos que levam alguns alunos e ex-alunos a gostarem da EJA, a se sentirem gratos e ligados a ela, mesmo depois de formados.

Eu acho que a EJA não resolve todos os problemas, mas eu acho que ela tinha de ser uma parceira. Eu acho que essa proposta tinha que minar os outros, porque para o aluno aprender ele tem que se sentir confortável, ele não precisa saber que já está errando desde o início. Eu quando era estudante sentia isso. A Universidade me fazia sentir assim, já começava errado. E para um ‘cara’ que já tem uma experiência de frustração na vida, ele vai odiar a escola. Porque muitos têm vergonha até de escrever quando chegam, de mostrar para o professor, porque ele já espera crítica, já espera o erro, já espera que o colega dê um ‘zuada’ nele porque ele já vem dessa cultura. Me desculpa, isso para mim não é educação, o ‘ser’ ficou um ‘ser’ com medo da aula, com medo da escola. E eu acho que, pelo menos na EJA que eu vi, a preocupação é acolher esse sujeito. Acolhimento foi uma das palavras que eu mais escutei, desde que eu estava no meu estágio e muito mais agora, a gente se preocupa em receber o aluno, de que forma esse aluno está vindo, pelo que ele passou. (Prof. José, entrevista, 2016, p. 6).

Fica perceptível, a centralidade no estudante, não apenas como um aluno, um nome na chamada, que deve comparecer às aulas. Há uma relação mais próxima, mais íntima, de acolhida do discente,

principalmente, como alguém que, em algum momento da vida, por algum motivo, não pôde prosseguir seu processo de escolarização. A PPE da EJA, mobilizada e articulada por meio de algumas práticas e ações educativas de sua cultura escolar e permeada por saberes e conhecimentos acionados e/ou desenvolvidos nessa lida diária, ou seja, no trabalho, na prática profissional dos professores, tudo isso possibilita um ambiente propício para a construção e manutenção de relações de proximidade que transcende a mera formalidade de uma escolarização para os estudantes e de um mero emprego para os professores.

Logicamente que estamos tratando de casos exemplificadores, no sentido de que nem todos os estudantes da EJA conseguem assimilar e, principalmente, aceitar o modo de trabalho via PPE, assim como muitos professores não conseguem superar as dificuldades de atuação na PPE diante de uma forma de educação, na maioria das vezes, nova em suas carreiras. Mas, mesmo diante de dificuldades e estranhamentos, como lembra Tardif (2010, p. 130):

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Isso leva a pensar que, mesmo diante de barreiras interacionais, esse “trabalho de cunho afetivo, emocional” faz parte da ação docente, principalmente, quando é uma atitude consciente e percebida como uma possibilidade de auxiliar nos trabalhos com os estudantes.

A professora Tina, questionada sobre o professor da EJA, não tem dúvida e resume dessa maneira sua opinião: “Eu acho que a principal característica do professor da EJA é essa questão de humanidade, acolhimento e despir-se dos preconceitos. Eu acho que essas são as principais características que tem que ter um professor da EJA.” (Prof^a. Tina, entrevista, 2016, p. 7). Essas três características apresentadas pela professora Tina parecem ser fundamentais, principalmente, para os momentos iniciais com os estudantes, quando não conhecem a EJA, quando têm lembranças ruins do ambiente escolar, quando trazem todo um universo de suas vidas para dentro da escola. Enfim, toda uma série de situações que, mais do que serem combatidas, têm de ser compreendidas e articuladas, no sentido de não afastá-los novamente de um ambiente escolar, no sentido de acolher efetivamente,

ou seja, “dar acolhida, abrigo a; receber, recepcionar; levar em consideração, atender a” (AULETE, 2012, p. 13). Algo, muitas vezes, difícil, pois requer muita sensibilidade por parte dos professores.

A compreensão desse acolhimento que deve ser exercido na EJA foi manifestada em diversos momentos durante as observações diretas. Em conversas informais com os professores, durante as entrevistas, nas reuniões de planejamento e num desses momentos, mais precisamente no horário entre as 18 e 19 horas, ou seja, um pouco antes das atividades com os alunos, nesse momento de organização das tarefas para a noite, de leitura de diários, de conversas; a professora Pro, talvez estimulada pela presença de um observador estranho ao núcleo, que estava ali para realizar uma pesquisa de pós-graduação, revelou seu desejo de voltar a estudar, de cursar o mestrado, de voltar para a Universidade.

Os demais professores presentes estimularam-na; inclusive alguns que possuíam títulos de mestrado e doutorado começaram a dar conselhos de como fazer, de quais procedimentos tomar. E, num determinado momento de descontração, um professor fez uma brincadeira: “Queres voltar a estudar? Ué, então se matricula na EJA. A EJA recebe todo mundo!” (DIÁRIO, 2016, p. 15). Esse comentário foi seguido de muitas risadas, pois foi engraçado. Mas, analisando-o de maneira mais pormenorizada, ele simboliza toda uma compreensão daquilo que a EJA significa para todo um conjunto de pessoas, na maioria das vezes, excluídas da escola, que ali são recebidas e acolhidas. A compreensão, por parte de todos os professores presentes, do que essa afirmação significa, a graça da afirmação, é que ela é realmente vivenciada. Os professores, por meio das Formações Centralizadas, das reuniões de planejamento, de experiências anteriores na EJA e da prática docente cotidiana, sabem que a “EJA recebe todo mundo!”

O capítulo seguinte aborda a ideia dos saberes docentes presentes nessa cultura escolar da EJA de Florianópolis. Trata, propriamente, da materialidade desses saberes, elencando alguns que parecem ser fundamentais para a prática profissional nesse ambiente de ensino e aprendizagem.

4 SABERES DOCENTES NA EJA DE FLORIANÓPOLIS

Por volta das 20h15m, um dos estudantes da turma se levanta e num tom de comédia disse: “*Teacher*, chega de pesquisa. Hora da janta!” Não foi preciso dizer duas vezes, assim que o professor olhou no relógio de pulso, praticamente todos já estavam de pé encaminhando-se para a fila do refeitório.

O professor olhou para a colega professora que estava com ele nessa turma e disse que ela poderia ir na frente, que ele esperaria todos saírem para trancar a porta. Ao chegar à área do refeitório, praticamente todos já haviam se servido. O cardápio do dia era lasanha à bolonhesa, um dos pratos favoritos de todos no núcleo. O professor percebeu que não havia muito para ele, pois os alunos haviam colocado quase tudo em seus pratos. Mas, assim que chegou perto da mesa para ver se conseguiria se servir com um pouco, a cozinheira chamou-lhe para entregar um prato que havia reservado para o professor, pois sabia que, se demorasse muito, não iria sobrar nada. O professor abriu um grande sorriso e ficou muito feliz por saber que a cozinheira havia lembrado dele e o tinha em estima.

Ao caminhar entre as grandes mesas do refeitório, escutou algumas brincadeiras dos estudantes, algo como: “Aí professor, altos prato!”, “Se não fosse professor seria pedreiro!”, “Meu Deus! Não sei como não engorda.” Todos, inclusive o professor, riram e se divertiram com os comentários. O professor se sentou ao lado de uns estudantes e ao dar uma olhada em volta percebeu que a recíproca seria verdadeira, pois os pratos dos alunos estavam bem cheios.

O momento da janta também inclui música. Muitos põem seus fones de ouvido, mas alguns ligam seus celulares ou aparelhos amplificadores, que apesar de serem pequenos, emitem um som muito alto. O estilo musical preferido? Funk.

Nem todos gostam, principalmente os estudantes mais velhos, adultos e idosos que normalmente põem ordem no lugar e pedem para, pelo menos, não colocar os mais “desbocados”²⁷. Esses pedidos, na maioria das vezes, são respeitados.

O professor em questão, ao longo dos dias, semanas e meses, foi se familiarizando melhor com esse gênero musical. Sua antiga percepção era de que funk era uma música esvaziada de sentido e significado, que só tratava de questões sexuais e/ou criminosas, e, que

²⁷ Funks com letras de conteúdo sexual e/ou com palavrões.

colaborava para manter seus ouvintes num estado de alienação. Algo que, talvez, nem pudesse ser chamado de música.

Porém, com o passar do tempo, ouvindo diariamente esse ritmo musical, as batidas e os efeitos musicais vão ficando cada vez mais familiares. A letra vai ganhando mais forma e sentido para o professor. Sua curiosidade sobre aquilo que os estudantes ouviam constantemente foi aumentando.

Durante a janta o professor conversava com os estudantes à sua volta sobre suas preferências musicais: quais “funkeiros” eles gostavam mais, quais funks eram os melhores do momento. Ao perceber o interesse do professor, alguns se empolgavam e começavam a lhe mostrar algumas músicas. Diziam que a batida era boa, que a letra lembrava alguma coisa de suas vidas, como: relacionamentos, família, o bairro onde moravam. Diziam que o funk era um estilo musical muito dançante e empolgante.

Falaram para o professor que, mesmo pessoas que diziam não gostar de funk, dançavam e curtiam muito quando algum funk da moda tocava numa festa. O professor escutava com atenção. Ele mesmo havia mudado sua percepção sobre esse estilo musical ao longo do contato com os alunos da EJA. Ao longo do ano, foi escutando os “funkeiros” favoritos dos estudantes e percebeu vários detalhes, antes desconhecidos. Descobriu que existiam vários tipos de funk, desde alguns mais melódicos e românticos, alguns funks ostentação, alguns de cunho sexual e até aqueles chamados de “proibidão”, que fazem muita alusão ao mundo do crime.

O professor, ao passar a escutar e prestar atenção em algo que os estudantes tanto gostavam, passou a entender várias atitudes, formas de se vestir e de se portar, pois viu nos artistas favoritos dos estudantes os exemplos que alguns deles seguiam. O professor, ao adentrar no mundo do funk dos estudantes, compreendeu, ainda mais profundamente, seus alunos.

Durante a refeição os alunos trocavam arquivos de música com o professor, que aproveitava para lhes apresentar algumas músicas de que gostava. Apresentava seu mundo musical aos estudantes que, na maioria das vezes, diziam odiar aquilo que o professor lhes apresentava. A exceção foi quando o professor lhes mostrou algumas músicas de reggae, mais especificamente, músicas de Bob Marley. Nessa hora, todos concordaram que era bom e se surpreenderam pelo professor gostar de reggae. A maioria pensava que jamais os professores ouviriam algo de que eles gostassem também.

O reggae foi posto no amplificador e todos terminaram suas refeições ao som de Bob Marley. A conversa fluiu, os estudantes continuaram o papo, perguntavam sobre o que diziam as músicas, pediam a tradução das canções. Após o jantar, todos retornaram para as salas e voltaram a trabalhar as suas pesquisas. Um dos estudantes foi até o professor e disse: “‘Fessor’ minha próxima pesquisa será sobre Bob Marley!” O professor sorriu, concordou e disse: “Com certeza cara! Mas primeiro vamos acabar essa!” Mesmo dizendo isso, o professor sentou ao seu lado e começaram a conversar sobre Bob Marley e sobre como seria a próxima pesquisa.

Essa situação exemplifica um momento possível nas interações com os estudantes da EJA de Florianópolis. O intervalo nesse ambiente de ensino possibilita uma proximidade entre professores e estudantes, uma interação livre e espontânea, porém, carregada de sensibilidade e sentimento. Um momento simples, mas que pode possibilitar grandes significados nas interações pedagógicas e colaborar para a atuação docente com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Este capítulo trata a respeito da compreensão das especificidades dos saberes docentes ligados à atuação profissional, ou seja, saberes ligados à ação docente na EJA de Florianópolis. Existem conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes aos trabalhos com a PPE, conforme desenvolvido na EJA, e demais atividades desenvolvidas nos núcleos com os discentes. Este capítulo busca apresentar e analisar alguns desses saberes docentes com base nas observações de campo, nas falas dos professores entrevistados, em minha experiência e considerá-las, principalmente, por meio das afirmações de Tardif (2000; 2010; 2013) sobre os saberes docentes.

O entendimento de saber aqui proposto vai ao encontro do exposto por Tardif (2000, p. 10-11): “Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” Essa definição auxilia a pensar as muitas formas de materialização desses saberes, as muitas formas de serem pensados e levados em conta. Tardif pensa a atuação docente pelo viés de uma epistemologia da prática profissional, que seria “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2010, p. 255. Grifos do autor.) Isso, por um lado, possibilitaria uma compreensão de professores, não como um ofício, que seria algo quase inato à pessoa, uma espécie de dom,

algo para o qual a pessoa nasceu; e passa a ser pensado como uma profissão, algo que deve ser aprendido, estudado e desenvolvido (TARDIF, 2000). Por esse viés, parece ser pertinente pensar essas habilidades, conhecimentos, competências e atitudes propostos por Tardif antes de definirmos saberes docentes diretamente ligados à EJA de Florianópolis.

A forma de conceber a epistemologia da prática profissional dos professores remete a uma série de fatores incontroláveis, alguns dizem respeito a condicionantes subjetivos de cada pessoa, como por exemplo, a questão da personalidade e as possíveis situações presentes nas diversas interações humanas diretamente ligadas à prática docente, que podem ser um fator importante ou mesmo determinante, para o professor profissional. (TARDIF, 2010).

Para Tardif (2010, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Um amálgama, ou seja, uma mistura desses saberes. Essa afirmação, pensada no contexto de atuação docente da EJA de Florianópolis, possui algumas características, pois esse amálgama, aparentemente, não se configura de modo homogêneo, ou seja, alguns dos saberes citados possuem mais relevância. O próprio Tardif aponta para uma maior relevância dos saberes experienciais, aqueles adquiridos ou acionados na lida cotidiana do trabalho dos professores na escola, nas salas de aula, com as trocas dialógicas com discentes e entre docentes. Um tipo de conhecimento ligado diretamente à prática profissional.

Na EJA de Florianópolis isso é presente devido às características proporcionadas pela PPE, mas sem desconsiderar os saberes curriculares e disciplinares. Nas fontes consultadas, as ressignificações de momentos e experiências da formação universitária foram apontadas como uma forma de preparação indireta para a atuação no ensino via PPE da EJA, o que segundo a definição de Tardif, estaria ligado aos saberes da formação e disciplinares, aqueles obtidos nas universidades.

Os saberes curriculares, ligados às disciplinas e conteúdos das áreas, embora a EJA não seja compartimentada em disciplinas, não podem ser menosprezados, pois, ainda que não seja de forma direta, os conhecimentos curriculares acabam transitando entre as pesquisas e atividades educativas.

Tardif (2010, p. 54) chama a atenção para essa heterogeneidade dos saberes docentes, que seria um: “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é,

portanto, essencialmente heterogêneo”, o que torna muito difícil sua conceituação de forma muito fechada e concisa. Não é possível construir generalizações deterministas, mas antes, apontar características que são proeminentes em determinados contextos e situações.

A compreensão dos saberes docentes na EJA de Florianópolis implica a adaptação, ou mesmo, contextualização à realidade da PPE e sua cultura escolar específica, pois, para Tardif (2010, p. 69),

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Como é possível considerar essa afirmação, se na EJA de Florianópolis existe a característica da PPE, isso quer dizer, uma proposta de ensino, talvez, nunca antes deparada pelos profissionais docentes que ali atuam. Se o peso dessa trajetória anterior à docência é realmente importante, como afirma Tardif na citação anterior, como fica a situação de se defrontar com algo que é completamente novo na vida profissional, escolar e mesmo pessoal para a maioria dos docentes envolvidos? Essa parece ser a situação paradigmática, aquilo que faz com que seja possível pensar nas diversas possibilidades de compreensão e adaptação na atuação desses profissionais professores quanto aos saberes acionados e desenvolvidos para a atuação pedagógica, para a ação didática na EJA via PPE.

Tardif (2000, p. 16) aponta a solução desse impasse, pois afirma que: “os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles são situados, isto é, [...], construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.” É desse modo que se propõe a compreensão da constituição de saberes docentes na EJA, presentes em situações de trabalho particulares, que, no caso em questão, significa todas as situações e condicionantes, entre as quais, as advindas e provocadas pela PPE no contexto estudado.

4.1 A PRÁTICA DOCENTE COMO FONTE DE SABERES

A primeira vez que o professor se depara com a PPE da EJA em Florianópolis pode gerar estranhezas, pode ocasionar certo impacto, porque, na maioria das vezes, nunca trabalhou de tal maneira.

No começo a gente se assusta um pouco, dá um impacto diferente, mas eu penso que me adaptei rápido e bem, porque entendi a proposta de uma maneira positiva, vi que tinha resultado e fui me adaptando, aprendi bastante naquele primeiro ano. Eu me sentia muito despreparada para lidar com tudo aquilo porque a gente tem de ler muito e entender de tudo um pouco, porque os debates percorrem diversas áreas, enfim, a gente tem de sair um pouco da nossa gaveta matemática para entender o mundo todo e as conversas com nossos alunos. (Prof^a. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 2).

A professora Andrômeda exemplifica essa sensação comum entre os professores na primeira experiência na EJA. Em sua fala é possível perceber que houve uma aprendizagem ao longo do ano de trabalho, ou seja, ao longo de sua prática docente. Para Tardif, essa possibilidade de aprendizagem na prática estaria ligada aos saberes experienciais.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 48-49).

Saberes práticos, voltados para a prática. Nesse sentido, os docentes da EJA ao se depararem com o ensino via PPE adquirem saberes intrínsecos à ação docente desenvolvida. Esse processo de

aquisição de saberes experienciais é algo vital para os saberes docentes. Segundo Tardif (2010, p. 54):

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Aquilo que o professor sabe sobre ser professor, ou seja, os saberes adquiridos na Universidade, ou aqueles das memórias enquanto aluno, por exemplo, devem ser interiorizados na prática. Esses saberes devem ser “polidos” e inseridos na ação docente. A professora Andrômeda parece exemplificar isso:

Isso é bem do aprendizado mesmo, das vivências, das experiências, dos exemplos, nada se constrói sozinho, tudo é das relações mesmo, porque muito eu aprendi com meus colegas, muito eu aprendi das falas dos colegas, aprendi das experiências mesmo. E outras experiências, até de Universidade, em vários momentos de oportunidade eu voltei a Universidade, para fazer disciplina isolada do mestrado, participei de vários debates, isso tudo vai enriquecendo, as leituras, isso vem a calhar sempre. (Prof^a. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 5).

Isso mostra que os saberes experienciais não são apenas adquiridos na prática, eles são também a retradução de saberes oriundos dos cursos de formação, da Universidade, das áreas do conhecimento e, também, da prática. Na EJA, o dia a dia dos trabalhos, seja nas reuniões de planejamento, seja nas atividades com os estudantes, se configuram numa importante fonte de aprendizado, de aquisição de saberes docentes. Mas, num tom de aviso, Tardif (2013, p. 568) lembra que,

[...] os conhecimentos dos professores não são a soma de ‘saberes’ ou de ‘competências’ que

poderiam ser descritos e encerrados num livro ou num catálogo de competências. São saberes integrados às práticas diárias de ensino que são, em grande parte, sobredeterminados por questões normativas ou até mesmo éticas e políticas.

Isso parece significar que independente de cursos de formação, de disciplinas universitárias e de trocas dialógicas com professores mais experientes, esses saberes estão integrados às práticas, ou seja, diretamente relacionados à ação docente em sala de aula. Isso porque “como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar” (TARDIF, 2013, p. 557).

A seguir o objetivo é apresentar a maneira como os professores partícipes deste estudo visualizam seus saberes da formação ligados às disciplinas, ou seja, saberes oriundos principalmente de sua formação na Universidade, na sua relação com a atuação docente na EJA.

4.2 RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Durante a realização das entrevistas, alguns docentes, quando questionados sobre a relevância da formação universitária para a sua atuação na EJA de Florianópolis rememoravam momentos que consideravam semelhantes às situações presentes em seus cotidianos nos Núcleos. Nem sempre esses momentos estavam ligados de forma direta às disciplinas ou conteúdos aprendidos na Universidade. Às vezes, eram atividades relacionadas aos seus cursos de graduação, ou, momentos não comuns da formação e, no instante da entrevista, apareceram como situações de aprendizagens que, de algum modo, lhes auxiliou na atuação como profissionais docentes no contexto da EJA.

Para Tardif (2010, p. 36), “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.” O autor se refere ao conjunto de saberes transmitidos de forma intencional, ou seja, que consta numa lista de conteúdos, num currículo, e não necessariamente se enquadra no que indicam as entrevistas.

Com o coordenador (do núcleo) explicando fui entendendo melhor (a PPE), e achei meio esquisito porque tinha acabado de me formar e a gente tinha reuniões na Universidade, todas as

terças e quartas, e a gente fazia esse mesmo esquema, tinha vários bolsistas, mais ou menos uns doze, e a gente fazia uma roda e discutia os problemas, tudo que envolvia nosso grupo de pesquisa. Eu cheguei para dar aula, entramos na sala e fizemos aquela mesma roda e: Nossa, como assim?! Acho que foi uma continuidade do que eu já fazia antes. [...] Sim, eu acho que sim. Porque a gente já trabalhava com essa proposta mesmo sendo lá no ensino regular, por exemplo, a gente trabalhava com Paulo Freire, com esses rizomas que são perguntas problemáticas. Você valorizar o conhecimento do estudante, essas coisas eu vi na faculdade, através do projeto PIBID. Eu acho que esse projeto me ajudou bastante, porque eu via a diferença entre as pessoas que estavam inseridas no projeto e as pessoas que não tinham nenhum tipo de envolvimento com o projeto, nem nada. E ele deu uma base enorme para trabalhar com a EJA (de Florianópolis), agora que eu vejo, antes para mim não fazia sentido, agora faz mais sentido aquelas coisas que eu via antes, agora eu me identifico bastante com isso. (Prof^a. Minerva, entrevista, 2016, p. 2 e 3).

A professora Minerva, em nenhum momento, pensou em falar sobre algum conteúdo de qualquer disciplina da graduação. Ela faz referência a um grupo de pesquisa e à sua experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), presente em várias universidades do Brasil. Ela compara a reunião do Projeto com a reunião de planejamento da EJA, um momento em que discutia problemas, ideias, indicavam autores e leituras. Nas palavras de Minerva, é possível perceber que foi imediata a ligação com alguns dos momentos vividos em sua passagem pelo PIBID e seu espanto quanto a isso. Considera esse momento de sua formação como constituidor de “uma base enorme” para sua atuação na EJA de Florianópolis. Segundo Tardif (2010, p. 38):

Além dos saberes produzidos pelas ciências de educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente

através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.

Mesmo se utilizarmos a definição de saberes disciplinares proposta por Tardif, é difícil compreender e/ou encaixar a informação presente na fala da professora Minerva, pois ela parece ir além disso; parece ser uma mistura de saberes disciplinares com saberes da formação, mas, mesmo assim transcende a ambos, talvez possa ser compreendida dentro de uma perspectiva de uma ressignificação pessoal de uma situação vivida na Universidade à sua atuação profissional.

Tardif (2000, 2010) não disserta exaustivamente acerca dos saberes da formação e dos saberes disciplinares. Poucas páginas são dedicadas a esses assuntos, pois o foco de seu trabalho são os saberes experienciais, desenvolvidos na prática profissional. Isso porque esses saberes seriam influentes para a compreensão da formação profissional docente.

Eu acho que ela (a proposta da EJA) tem um caráter que a gente aprende muito na História, mais no bacharelado do que na licenciatura, muito proveito de experiência de pesquisa no curso de História se traz para a EJA: problematizar, ir para a fonte, fazer o aluno ter uma pergunta, saber o que ele está lendo, saber o que ele quer lendo aquilo, são muitas perguntas que a gente faz (historiadores). E isso é um ponto que eu sempre penso, que a Universidade, a parte de licenciatura, não prepara a gente para uma sala de aula tradicional. E eu tinha muito medo de cair numa sala de aula tradicional e ficar perdido, porque o curso de História em si, vendo ele como um todo, a licenciatura entra muito acoplada, ela não entende que você está estudando na História, na parte das fontes, de teoria e metodologia, e eu acho que essa parte da graduação me ajudou mais e por isso que eu gosto da EJA, porque ela te dá uma reflexão mais sensível, pois, para a gente que sai de um curso de História parece que é óbvio, mas quando se chega na EJA, se vê o quanto é difícil esse pensamento abstrato. É um pensamento abstrato, de problematizar, de hipóteses, de saber que tipo de informações tu vai

poder antecipar e, aí, não só assunto de História, às vezes é um assunto que tu não (conhece). Tipo, agora, está tendo bobina de Tesla, o que um historiador vai (ajudar)? Os caminhos de metodologia de pesquisa, tu já instiga o aluno a buscar aquela informação, e utiliza essa metodologia como professor para buscar informação. Quem é Tesla? Quando que ele veio? O que ele fez? Qual o contexto dele? Tu vais mostrando para o aluno nessas perguntas que, às vezes, ele não está preparado. (Prof. José, entrevista, 2016, p. 2).

Na fala do professor José é possível perceber outro modo de conceber uma situação similar, mas, diversa da anterior, da professora Minerva, embora, também com uma ressignificação de um momento ligado às disciplinas universitárias, não à licenciatura, mas sim, ligado aos momentos de formação para o bacharelado, para a pesquisa historiográfica. Essa percepção do professor José pode ser percebida como uma corroboração à manutenção da dicotomia entre pesquisa e ensino, em que, de um lado, existe o bacharelado e do outro a licenciatura, como se nesta última não se fizesse pesquisa. Uma compreensão da ação docente que não compreende os conhecimentos específicos de área como essenciais e inerentes à prática docente, que entende a formação pedagógica como complementar. (CERRI, 2013). Mas, também, demonstra a necessidade de construir e evidenciar, por parte dos cursos universitários voltados à formação de professores, essa correlação intrínseca entre pesquisa e ensino.

Nem todos os entrevistados conseguiram lembrar experiências em suas formações que lhes auxiliaram na atuação na EJA:

Um pouco sim, mas acho que foi mais a construção de todo o processo ao longo da minha vida acadêmica e fora, do que propriamente a graduação. Refletindo sobre a graduação, as questões voltadas para a educação, para o trabalho de licenciatura mesmo, eu acho um pouco falha, não sei, pelo menos na minha graduação eu senti isso, foram poucas leituras, poucos debates, teve disciplinas que eu fiz com outras turmas, então, eram muito volumosas. Isso não rendia muito, então, de certa forma, foram mais os meus aprimoramentos posteriores do que a própria

graduação, e a experiência mesmo que me ajudou, mais do que a graduação eu acredito. (Prof^a. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 2 e 3).

A professora Andrômeda dá maior peso às experiências e aprendizagens diretamente ligadas à ação profissional docente. O que é apontado por Tardif (2010) como sendo efetivamente os momentos de materialização dos saberes docentes, que são os que apresentam maior relevância por serem validados no cotidiano de trabalho na escola. Essa situação de distanciamento entre o aprendido na graduação e o vivido e executado nas salas de aula pode ser um indício de que “existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática.” (TARDIF, 2010, p. 283). Essa separação, talvez, gera essa falta de sentido prático dos conteúdos acadêmicos trabalhados na graduação e o dia a dia de um professor em sala de aula, nas atividades com os estudantes.

Algumas falas, que aparentemente citam influências de conteúdos acadêmicos, demonstram, principalmente, o valor de momentos em situações de interação em trabalhos de extensão acadêmica:

Eu acho que num contexto geral. Específico, eu não sei se muito, mas a questão de ter contato com os vários tipos de métodos de educação que já foram desenvolvidas no mundo afora, perceber que a gente trabalha num muito restrito e que acaba limitando o trabalho e a educação em si. E isso só aumentou o meu interesse por outros tipos de forma de ensino e foi isso, de ver Montessori, Rudolf Steiner, [...]. Então, eu tinha algum contato com outras filosofias e aquilo me interessava bastante, via que tinha outras possibilidades, e no final eu sabia que não estava a fim de trabalhar com uma coisa ultrapassada, com uma educação ultrapassada. Na EJA foi a possibilidade de vivenciar logo de início uma outra alternativa. [...] E eu já vinha também de um longo projeto, que foi bem coletivo, na própria graduação, que me ajudou bastante no trabalho coletivo. Era um projeto que a gente tinha de extensão e a gente trabalhava coletivamente, com mutirões na Agroecologia, e eu já estava bastante acostumado com essa questão de organizar o pessoal. Eram mutirões mesmo, mutirões semanais, e tínhamos

um tema da semana para trabalhar com Agroecologia. A gente tinha o nosso espaço em que cultivamos a nossa horta e toda a semana a gente chamava mutirões, aí, divulgava em redes sociais, internet, o que tivesse, e o pessoal ia. [...] Isso mesmo, eu acho que auxiliou bastante. O trabalho coletivo, eu já estava acostumado de lidar e eu acabei não tendo muitas dificuldades. (Prof. João, entrevista, 2016, p. 2 e 3).

O professor João cita outras abordagens de educação que lhe foram apresentados na graduação, mas são as atividades com mutirões e Agroecologia que acabam sendo destaque na sua fala. Faz essa referência, justamente para enfatizar a sua facilidade em trabalhar de modo coletivo na proposta da EJA, assunto fundamental para pensar os saberes docentes na EJA de Florianópolis. Enfim, parece ficar aparente essa situação de ressignificação de momentos diversos vividos na Universidade, por meio de projetos de pesquisa, de bolsas de iniciação à docência, de projetos de extensão, que apesar de completamente diferentes entre si, foram evidenciados nas falas dos professores da EJA, como uma forma de preparação, mesmo que involuntária ou não diretamente intencional, a alguns aspectos ligados à ação docente na PPE da EJA de Florianópolis.

Essas ressignificações de saberes da formação profissional acadêmica, inseridas nas múltiplas formas de compreensão sobre elas, evidenciam que,

[...] a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras **retraduzem** sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. (TARDIF, 2010, p. 181. Grifo meu).

Dito em outras palavras, “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os **transforma** em função das exigências do trabalho; [...]” (TARDIF, 2000, p. 12. Grifo meu). Ou seja, essa ressignificação dos saberes da formação

universitária, que Tardif chama de retradução ou transformação, evidencia um aspecto possível e presente na EJA. Nesse sentido, mais do que ambiente de trabalho e campo de estágio (isso para a Universidade), “a escola é o espaço da pesquisa e, também, o lugar em que se observam as próprias práticas e conteúdos da universidade. (OTTO, 2008, p. 36).

No próximo subtítulo é tratado o modo como as aprendizagens de saberes docentes acontecem nas práticas cotidianas dos professores na EJA.

4.3 AÇÃO DOCENTE FORMATIVA

A ação docente na EJA envolve o professor numa série de atividades e rotinas que são desenvolvidas em conjunto entre docentes e discentes. Como visto anteriormente, a prática docente é uma forma de adquirir saberes experienciais e também possibilita a ressignificação de saberes da formação universitária. Além das Formações Centralizadas, realizadas pela SME ao longo do ano, a EJA via PPE proporciona outras situações que podem ser consideradas formativas. Segundo Oliveira (2000, p. 29), “fazer pesquisa junto com os alunos – cumprindo sua tarefa de orientador – é uma grande forma de formar professores. E formar professores para pesquisa é algo que não pode ocorrer fora da prática da pesquisa.” Ou seja, um tipo de formação ligada diretamente à ação docente.

Para Tardif (2010, p. 286):

A prática profissional não é vista, assim, como simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.

Ambos os autores, Oliveira (2000) que trata especificamente da PPE da EJA de Florianópolis, e Tardif (2010), que tem uma perspectiva ampla da atividade docente, auxiliam a conceber a ideia de que a prática é um campo problematizante da formação. Uma forma de acionamento e desenvolvimento de saberes ligados diretamente à ação docente em sala de aula, com os estudantes. Essa ação docente formativa é possível

devido a fatores de imprevisibilidade e flexibilidade no qual os professores estão inseridos. Momentos em que as rotinas estabelecidas não são suficientes para o andamento das atividades, que extrapolam as ações cotidianas, os planejamentos, e implicam a criação de novas estratégias. Tardif (2010, p. 49. Grifo do autor) afirma que,

no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Como apresentado no capítulo anterior, a PPE da EJA, por meio das pesquisas dos estudantes e das demais atividades pedagógicas, possibilita uma série de situações e condicionantes com as quais os professores têm de lidar diariamente. A abertura conceitual na elaboração das pesquisas e demais atividades possibilita uma série de situações com as quais os docentes da EJA têm de desenvolver estratégias dialógicas/pedagógicas no momento em que acontecem, e que vão além daquilo que tinha sido planejado. A fala da professora Minerva vai nessa direção:

Muitas vezes a gente planeja, faz um plano de aula muito certinho e, às vezes, chega na hora e não dá nada certo aquilo que você fez. E isso que é legal a autonomia do professor, porque na verdade você tem de se virar ali, com a coisa do momento. Até você respeitar a opinião do aluno, pois, às vezes, você traz uma questão que você quer que o aluno responda, aquilo que você quer ouvir e às vezes não escuta ele. Você tem de ser autônomo nessa parte, de saber ouvir o aluno também e **lidar com as situações** que chegam, porque a EJA é assim, não tem nada certinho, o currículo certinho, aquele plano de aula bem certo, você pode mudar tudo. Se o aluno traz uma

opinião dele, se ele fica aberto para que ele também possa modificar aquele trabalho, aquela coisa que você traz ali. (Prof^a. Minerva, entrevista, 2016, p. 4. Grifo meu).

As situações e condicionantes encontradas na EJA de Florianópolis, muitas vezes, extrapolam a relação aluno/professor, envolvendo fatores externos e conflitos que muitas vezes refletem diretamente na relação que determinados estudantes têm com a escola e com o grupo de professores. Um fato presenciado durante as observações pode auxiliar na exemplificação do nível de situações enfrentadas na EJA: durante a realização de uma reunião de planejamento, o coordenador relatou uma conversa que teve com o pai de uma aluna, que havia ligado na noite anterior, após as atividades no Núcleo, dizendo que estava com problemas familiares relacionados a uma separação conturbada, em que a mãe da estudante queria levá-la para outra cidade. O pai, aparentemente, estava preocupado com a descontinuidade do ano letivo da filha, que poderia resultar em mais atrasos nos estudos, devido à mudança. Pouco tempo depois de relatar o ocorrido, o celular do coordenador tocou no meio da reunião e era novamente o pai da estudante. O coordenador pediu silêncio e conversou com o pai, que pediu encarecidamente para que ele, o coordenador, ligasse para sua ex-mulher para convencê-la de que seria melhor deixar a filha do casal na EJA para terminar o ano letivo. Enfim, esse acontecimento termina com o coordenador olhando, bem sério, para a mesa com todos os professores dizendo: “É, não é fácil!” (DIÁRIO, 2016, p. 32).

Os professores da EJA têm de lidar, muitas vezes, com problemas familiares, uso de entorpecentes, tráfico de drogas, armas, violência, rebeldia, indisciplina, falta de educação, toda uma série de situações, na maioria das vezes, muito difíceis e estressantes. O trabalho coletivo, ou seja, a ajuda mútua entre os professores nesses momentos, parece ser fundamental para saber contornar situações impactantes.

Parece que as situações vivenciadas na EJA extrapolam, em certa medida, a definição das duas séries de condicionantes estruturantes da ação profissional dos professores apresentada por Tardif (2010, p. 219):

A ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos

conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.). O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si.

Talvez seja possível interpretar as situações familiares, como a presenciada na história do pai que ligou para o coordenador, como fazendo parte dos “condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos”, mas, como Tardif deixa claro, trata-se principalmente das situações de sala de aula, intramuros da escola e não situações familiares conturbadas como a vista anteriormente. Esse tipo de situação parece ir além daquilo que foi pensado pelo autor.

Mas, seria possível preparar antecipadamente os docentes para situações e condicionantes inerentes a prática profissional? De acordo com Tardif não, pois,

essa epistemologia é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos ‘artificialmente’, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (TARDIF, 2010, p. 287 e 288. Grifos do autor).

Apenas a prática profissional constitui esses momentos de produção de saberes práticos, acionados e desenvolvidos na lida direta com situações e condicionantes. Mas isso não necessariamente pode ser visto como uma desvantagem, como uma dificuldade. O costume do convívio com situações diárias pode acabar sendo assimilado em uma rotina, em que as diferentes e múltiplas situações nas interações podem ser vistas de modo positivo pelos professores. Isso é perceptível na fala da professora MacGyver:

Eu detesto coisa massificante, detesto fazer as mesmas coisas todos os dias, e aqui não é assim, por isso eu gosto daqui. Por isso que o regular me “mata” muitas vezes. Você trabalha menos, mas me “mata” por que é sempre a mesma coisa, as coisas não mudam, isso me irrita profundamente, porque eu gosto de mudança. E aqui não, aqui cada dia é uma novidade, cada dia chega um “doido” novo e é isso aí! E anima, eu acho que tem de ser assim. E eu fico feliz, porque vejo que foi uma opção ótima para mim. (Profª. MacGyver, entrevista, 2016, p. 9).

A satisfação da professora parece evidente com as mudanças diárias, com a lida frequente com “doidos” novos. Esses momentos de lida com situações e condicionantes, que na EJA são muito frequentes e, em certa medida, intensas, podem ser considerados momentos de formação profissional, produtores de saberes diretamente relacionado à ação e prática dos professores na EJA de Florianópolis. Mas quais saberes seriam esses? O subtítulo seguinte propõe uma reflexão a esse respeito.

4.4 SABERES DOS PROFESSORES NA EJA DE FLORIANÓPOLIS

Conjecturar saberes docentes ligados à ação profissional dos professores da EJA de Florianópolis requer ter em mente que “a prática profissional não é mais considerada simplesmente como sendo um objeto ou campo de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores.” (TARDIF, 2010, p. 291). Competências profissionais produzidas, mas, na maioria das vezes, não sistematizadas e nem percebidas como tal pelos docentes e que, nas observações de campo e nas entrevistas, apareciam em forma de indícios e sinais.

As especificidades levantadas nesse estudo apontam algumas nuances percebidas na atuação profissional docente que pareceram fundamentais para a materialização das atividades desenvolvidas nos núcleos pesquisados, o que veio a confirmar e ampliar a percepção sobre o ser professor na EJA de Florianópolis, baseado em minha experiência como professor de História nesse contexto em 2013.

As considerações sobre os saberes docentes acionados e/ou desenvolvidos pelos professores da EJA devem ser pensadas tendo em mente que o saber docente é um

saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docentes é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (TARDIF, 2010, p. 54).

Ao perceber o saber docente como “essencialmente heterogêneo”, Tardif (2010) abre um leque de possibilidades de compreensão a respeito de um mesmo objeto. Nesse sentido, as definições e percepções sobre os saberes dos professores da EJA de Florianópolis perpassam por uma compreensão que emergiu principalmente da análise das observações de campo, que foram posteriormente percebidas em suas falas durante as entrevistas.

Um fator pareceu ser determinante para os modos de trabalho dos professores, e, é importante para a compreensão dos saberes docentes, muito embora, não se restrinja apenas à EJA de Florianópolis e possa ser estendido a todos os profissionais educadores, um fator ligado à personalidade dos professores. Segundo Tardif (2010, p. 141. Grifos do autor):

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a *personalidade* do

professor é um componente essencial de seu trabalho.

A importância da personalidade do professor é apontada no sentido de que no trabalho docente é necessário um investimento profundo nas relações com os estudantes. Essa característica apresentada por Tardif faz ainda mais sentido, principalmente, ao pensar os modos do trabalho docente na PPE, nos alunos que frequentam a EJA e nas relações necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos nesse contexto educativo.

Por isso, a personalidade dos professores na EJA interfere de modo decisivo na compreensão do acionamento e desenvolvimento dos saberes docentes como proposto neste trabalho. Ainda sobre a importância da personalidade do professor para a prática docente, Tardif (2010, p. 144-145) afirma que “a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”. Por isso, pessoas mais tímidas e/ou introvertidas, pessoas que trabalham com planejamentos de ensino muito fechados, podem ter maiores dificuldades diante dos desafios impostos à atividade docente na EJA em Florianópolis.

Os próximos subtítulos se referem aos quatro principais saberes necessários à atuação docente na EJA. A análise dos dados possibilitou a percepção de um tipo de hierarquia de saberes, em que alguns eram, aparentemente, considerados mais importantes, pois, viabilizariam e facilitariam a ação docente nos núcleos, nas atividades da PPE e demais. Por isso, a sequência dos subtítulos a seguir segue uma lógica de apresentação em que o considerado mais importante durante as observações, aparece primeiro, seguindo uma lógica decrescente. Muito embora essa hierarquia não seja algo rígido, nem imposto, apenas denota que certos saberes são mais exigidos na lida diária dos trabalhos na EJA de Florianópolis.

4.4.1 “Não é só você ensinando, é todo mundo junto em um grupo”²⁸: trabalho coletivo na ação docente

Dentre as especificidades do trabalho docente na EJA de Florianópolis, a principal característica é o trabalho coletivo. Essa peculiaridade aparece a todo instante nas práticas educativas da EJA, na

²⁸ Fala da professora Minerva, entrevista, 2016, p. 5.

reunião de planejamento, nas atividades com os estudantes, nas pesquisas, saídas pedagógicas, enfim, toda a prática docente da EJA está envolta nessa característica de um trabalho feito em cooperação, em equipe, quase nunca uma atividade individual. Por isso, saber trabalhar coletivamente é essencial para um professor na EJA.

A nossa prática aqui (na EJA), acho que abre as possibilidades para você ver o que pode fazer que torna, não só a tua aula, mas o conhecimento mais interessante, te abre possibilidades para você pesquisar. A questão da docência da EJA é você compartilhar. Eu me sinto muito feliz, muito, muito mesmo! Porque quando você entra em uma sala de aula, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, você ali é o responsável, você precisa dar conta, é você e você. Enquanto que na EJA é o grupo, não é você. Se algo der certo é fruto do grupo, e se algo der errado também é fruto do grupo. Essa docência compartilhada é muito boa, para mim é muito prazerosa. E, como a gente troca conhecimento, a gente aprende com o outro colega. (Prof^a. Pro, entrevista, 2016, p. 3).

Saber trabalhar em grupo, o que a professora Pro chama de docência compartilhada, é parte intrínseca da ação docente na EJA. Isso significa um compartilhamento dos sentimentos que as práticas docentes podem trazer, ou seja, a satisfação da conclusão de uma atividade considerada bem sucedida e as agruras de outra que acabou não dando certo e, por consequência, esses sentimentos ao serem absorvidos de forma conjunta causam menos impacto nos professores. Quando um professor propõe uma atividade na reunião de planejamento e, após discussão, é aceita, todo o grupo passa a ter a responsabilidade para com a execução dessa ação pedagógica, todos têm a meta de obter o melhor resultado possível, pois o grupo é o responsável, não apenas o professor que propôs a ideia. Logicamente, o professor promotor da ideia pode ser um tipo de guia principal da atividade, mas, ao concordarem e aceitarem a proposta, todos são responsáveis diretos por sua realização.

O trabalho coletivo da EJA exige dos professores um saber ouvir o outro e buscar compreender suas ideias. As reuniões de planejamento, fundamentais para a existência da EJA via PPE, também são importantes para a confecção de laços de solidariedade e amizade profissional, são essenciais para desenvolver um sentimento de grupo; e

saber trabalhar coletivamente torna-se uma consequência lógica dessa realidade.

Segundo Tardif (2010, p. 101), “o professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.” A experiência docente da EJA maximiza essa constatação apontada pelo autor. Mais do que “aderir aos valores do grupo”, o professor deve aderir ao grupo em si, pois, em diversos momentos, um vai precisar do outro, seja para conter situações de desordem, seja para auxiliar em determinada atividade, seja para compartilhar conhecimentos específicos:

A questão da aula, para mim, como é que foi encarar isso daí. Em primeiro lugar, bem desafiante, porque eu sabia que teriam coisas lá que não são minha área, embora eu não acredite muito nessa coisa de você ter de saber muita coisa sobre uma coisa só, você tem de saber poucas coisas sobre muitas coisas, especialmente hoje em dia, mas, eu sabia que teriam coisas que eu não saberia direito e tudo mais, mas ao mesmo tempo todos os professores sempre foram bem legais, bem convidativos: **‘Relaxa! Se você não souber alguma coisa a gente vai estar lá para te ajudar também!’** Mas você acaba pegando, tudo vai seguindo uma certa metodologia, então você acaba sentindo como funciona aquilo lá e você vê que de início o conhecimento que eu tenho dá para ajudar 95% das pesquisas, de repente 90%, os 10% são coisas bem específicas. Tem uma lá, que o cara está falando sobre a história do Fusca, então, ontem eu falei: Oh, tu vais ter de falar com o (professor), ele é mecânico e vai saber mais sobre isso aí. Eles vão, falam e voltam, mas na grande maioria das pesquisas, grande parte delas, você acaba adquirindo conhecimento e fala: Oh, segue por esse caminho, segue por ali. (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 2 e 3. Grifo meu).

Essas situações narradas pelo professor Virgulino são comuns na EJA. Os professores, na primeira experiência, sempre têm mais receio de trabalhar a PPE, sentem insegurança, pois a maioria nunca trabalhou

assim. Em seguida, temos um exemplo da importância de saber trabalhar em grupo, por dois motivos: 1) ter sempre alguém próximo para auxiliar em momentos de incertezas e dúvidas, principalmente nos primeiros dias de trabalho nos Núcleos, e; 2) poder contar com os conhecimentos mais específicos dos colegas professores diante de situações que, sabidamente, outro professor proporcionará mais auxílio, seja porque diz respeito mais a sua área de formação, seja porque o professor possui mais interesses pessoais sobre determinado assunto.

Para saber trabalhar coletivamente é necessário abrir mão de algumas concepções enrijecedoras da ação docente, uma delas é de que o professor atuaria somente em questões e pesquisas que estivessem relacionadas mais diretamente com sua área de formação. Isso aparece na fala anterior do professor Virgulino e, também, na fala da professora Minerva:

Desapegar daquilo de dizer que: ‘eu sou da área de...’ E de repente você se vê dando aula de matemática, de português, de geografia, e os alunos perguntam: ‘Não, mas você não é professora de Artes?’ (risos) Você está fazendo a mediação ali. E você acaba aprendendo com as outras pessoas, tanto com os professores, quanto com os alunos, não é só você ensinando, é todo mundo junto em um grupo. (Profª. Minerva, entrevista, 2016, p. 5).

As áreas de conhecimento existem e são fundamentais na construção das pesquisas, na busca por conhecimentos, mas não significam uma barreira na atuação dos professores da EJA. Elas simbolizam balizas em que o objetivo é trabalhar com as interligações e diálogos possíveis de serem construídos e cuja tarefa depende do trabalho dos docentes, que são os responsáveis por essas interligações durante as orientações das pesquisas dos alunos.

Para a professora Minerva, não é apenas um professor que ensina, mas sim, “todo o grupo junto”, isso é um dos principais elementos constituidores dos saberes docentes no que diz respeito ao saber trabalhar coletivamente. Sem essa concepção, as práticas educativas podem ser obstaculizadas, o que dificultaria os processos da PPE. A professora Andrômeda relatou uma situação que exemplifica alguns problemas no saber trabalhar em grupo:

Então, sabes que no primeiro ano aqui eu fiquei traumatizada por isso, por que tinha um grupo de professores que não era... era um bom grupo de professores, mas tinha um ou dois que eram meio problemáticos, não porque não entendiam a proposta, mas porque era difícil dialogar. Eu não lembro muito bem os motivos, mas em vários momentos havia conflitos na reunião, discórdia. Em vários momentos eu saía da reunião para tomar uma água porque não estava aguentando aquele clima, era bem isso. Mas, não eram todos os momentos. [...]. (Profª. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 4).

Saber trabalhar coletivamente requer um diálogo intenso, saber ouvir e respeitar a opinião dos outros é fundamental. Momentos de conflitos não foram presenciados nas observações de campo, ao contrário, mesmo em situações discordantes, em que um professor era contrário à ideia de outro, o diálogo tomou o rumo de uma discussão sadia, em que o objetivo do grupo era encontrar a melhor maneira de compreender determinada situação. Os coordenadores parecem exercer uma função importante no controle do fluxo das conversas, no sentido de evitar divagações e buscar uma solução rápida e objetiva. Era habitual, após expostas algumas opiniões, o coordenador fechar perguntando: “E aí? Qual a solução disso? O que podemos fazer?” E, chagava-se a uma decisão, nem sempre unânime, mas aparentemente, aceita pelo grupo. (DIÁRIO, 2016).

A professora Pro também relatou ter vivido situações conflitantes no coletivo:

É um prazer muito grande! Não venho para a EJA: Ah! Meu Deus, que saco, mais um dia! Tem coisas boas e tem muito problema no meio também, que dá um baque, que faz a gente pensar. Eu acho que o coletivo ajuda muito nesses caminhos, fortalece bastante. Eu já estive em um ano que o nosso coletivo não foi tão entrosado, foi mais entroncado o negócio, mas também faz parte, é aprendizagem. Mas é bastante prazeroso. (Profª. Pro, entrevista, 2016, p. 7).

Mesmo relatando o prazer de trabalhar na EJA de Florianópolis, ela também pensa em momentos de “baque”, em situações problemáticas vividas nos núcleos. Nesses momentos, em sua opinião, “o coletivo ajuda muito, [...] fortalece bastante”. Parece que ao rememorar essas situações, uma sequência lógica de ponto e contraponto dessas situações vai surgindo em sua mente. Quando pensa na satisfação de trabalhar na EJA, lembra que existem problemas. Quando pensa no coletivo como auxiliador desses momentos de problemas, rememora que nem sempre o coletivo é “entrosado”.

O relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho na EJA é fundamental para a ação docente.

A relação é outra. E, às vezes, na relação entre professores a gente tem de ter mais sensibilidade do que com o próprio aluno, na verdade com os dois, mas a convivência com o colega é maior do que com a minha própria família, eu convivo muito mais com os meus colegas do que com o meu marido, por exemplo. Então, a gente tem que ter uma boa convivência, no momento que a gente não consegue dialogar e ouvir o colega é muito difícil conviver e trabalhar junto, mas no momento que tu consegue lidar com esses conflitos e ter um bom trabalho, consegue desenvolver legal. Eu acho que vai um pouquinho da pessoa também, porque tem pessoas que por tudo já brigam, pelo mínimo já criam conflitos. (Prof^a. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 4).

O universo de trabalho de um Núcleo de EJA em Florianópolis envolve pelo menos oito professores, mais um coordenador, uma auxiliar de ensino, uma pedagoga (1º segmento); além disso, a cozinheira, a auxiliar de serviços gerais e o vigia. Todos, de formas diferentes, estão envolvidos nos processos educativos desenvolvidos na escola. Alguns, logicamente, de modo direto, outros, indiretamente. São várias personalidades diferentes, envolvidas num processo de ensino que necessita de uma interação e diálogo intenso entre todos, por isso, conflitos e pequenas desavenças são normais. A professora Andrômeda parece ter uma clareza quanto a isso, principalmente sobre a importância de dialogar e de ouvir, para “lidar com esses conflitos e ter um bom trabalho”.

Zeichner (1997c, p. 1), conforme citado por Laffin (2013, p. 47), enfatiza a importância de os professores saberem trabalhar em grupo: “é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. Quando os professores trabalham sozinhos são fracos, quando eles trabalham em grupos se tornam mais fortes dentro da instituição”. Nessa mesma direção, Laffin (2013, p. 48) cita as indicações de Geraldí, Florentin e Pereira (1998, p. 259): “O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com o dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais”.

A fala da professora Tina corrobora com as citações anteriores:

Eu gosto, gosto bastante, principalmente da parte da docência compartilhada, acho muito importante isso, porque muitos professores tem dificuldade em lidar com a docência compartilhada e eu não, gosto muito, porque, às vezes, em momentos difíceis você tem com quem contar, situações de conflito em sala, alguma coisa assim, às vezes, você não sabe muito bem como vai resolver, e, o outro professor está de fora e está mais tranquilo, então eu acho importante essa parte, ou até, às vezes, você vê que o outro professor está meio perdido e não sabe muito bem lidar com a situação e você pode ajudá-lo, isso é muito importante, ter essa docência compartilhada, acho legal ter dois professores por sala. (Profª. Tina, entrevista, 2016, p. 6).

O apoio mútuo, o companheirismo, a ajuda nas atividades pedagógicas e os diálogos são parte integrante do ser professor na EJA de Florianópolis. Nesse sentido, o saber docente atrelado a esse contexto é o de saber trabalhar coletivamente, saber trabalhar em grupo, saber compartilhar a docência.

O subtítulo seguinte aborda questões ligadas às relações de proximidade desenvolvidas no contexto da EJA, que são possibilitadas pela PPE e facilitadas pelo saber trabalhar coletivamente.

4.4.2 “A gente senta junto, eu sento, não explico”²⁹: proximidade na ação docente

O trabalho dos professores na EJA está envolto em um constante diálogo entre os professores e entre professores e alunos. Essa situação constitui um ambiente de trabalho propício para a construção e manutenção de situações de proximidade interacionais. Sendo que a concepção de trabalho do professor, de modo geral, é fortemente ligada às interações humanas, como apresentado por Tardif (2010, p. 118):

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

As questões interacionais com os estudantes são parte fundamental para analisar a ação docente. Na EJA de Florianópolis, devido os modos de trabalho da PPE, essas interações são ampliadas e maximizadas, pois são fundamentais para o trabalho.

Ao analisar a prática docente dos professores partícipes dessa pesquisa, ao visualizar a maneira como as atividades nos Núcleos aconteciam, o modo como cada professor se portava, a forma como cada um materializava suas concepções do que é ser professor na EJA; tudo isso evidenciou que as interações humanas nesse ambiente de ensino têm a proximidade como uma das principais características. Ou seja, aquilo que está próximo, em uma pequena distância, um modo de relação mais próxima. A ação pedagógica na EJA possibilita o que foi observado nos Núcleos e denominado pelos professores partícipes de “sentar junto” ou “sentar lado a lado”, uma proximidade na prática docente.

O modo de trabalho dos docentes da EJA é permeado por essa relação mais próxima entre os sujeitos. A fala da professora Andrômeda apresenta essa característica e explica como e em que momento isso é evidente:

²⁹ Fala da professora Andrômeda, entrevista, 2016, p. 4.

Total, com os alunos permanente, a gente senta junto, eu sento, não explico, dificilmente eu vou para o quadro explicar alguma coisa, só quando é algo de interesse de todos, mas a conversa é de lado a lado, a gente senta junto, conversa junto, lê juntos, vamos tentar fazer um resumo juntos: ‘o que tu entendeu?’ A conversa é muito íntima, a aproximação é total e não só com os alunos, mas com alguns colegas de trabalho, no sentido de como a gente tem a regência compartilhada, então tem de ter certa proximidade para ter essa sensibilidade de conversar, de ver até que ponto eu posso... porque em vários momentos, e isso é uma aprendizagem também, eu tive atitudes, na minha espontaneidade de definir coisas sem consultar o colega, e, a colega não gostou, veio e disse: ‘olha, eu não gostei do que tu fez então...’ e eu disse: ‘me desculpa eu nem prestei atenção’. Eu chamei a turma para outra sala, e ela: ‘mas como tu não passou por mim?!’ Ter esse diálogo, ter essa comunicação é muito importante, definir as coisas juntos, não definir sozinho, a gente está numa equipe, então, tem de ter essa proximidade, e com os alunos o tempo todo também, até porque para tu criar vínculo, e isso até com os meus alunos do regular, eu tento ter uma proximidade, pergunto da família, o que gosta de fazer, o que quer ser quando crescer, para os pequenos né, mas para os adultos também, eu tento conversar fora da sala de aula, no intervalo. Muitos são meus vizinhos, então tem uma proximidade, nesse sentido, eu vou e volto de bicicleta, muitos também, e a gente vem e volta juntos. Então, essa troca fora de sala de aula é super importante, eles criam certa relação contigo que favorece também no pedagógico, então, penso que é importante ter essa aproximação, não só como docente, mas como um amigo, uma pessoa que tu podes ter contato. (Prof^a. Andrômeda, entrevista, 2016, p. 4 e 5).

Essa fala da professora Andrômeda contém muitas informações. Evidencia as práticas de ensino com os alunos, numa relação mais próxima, uma maneira de colaborar com cada estudante de modo

individualizado. A possibilidade de sentar junto com o estudante, ler junto, trabalhar em conjunto com o discente, lado a lado, é uma das principais características da ação docente da EJA de Florianópolis. É possível afirmar que todos os professores, em algum determinado momento, realizaram esse trabalho próximo.

É possível perceber também a informação dessa proximidade no trabalho docente entre os colegas professores. A necessidade do trabalho coletivo, as reuniões de planejamento e as atividades com os alunos criam um ambiente propício para a criação de vínculos e amizades entre os professores. A docência compartilhada surge no discurso da professora Andrômeda, evidenciando que saber relacionar-se proximamente, compartilhando situações da vida e do trabalho com os colegas professores também auxilia na prática docente em sala de aula.

A professora Andrômeda diz que essa situação de proximidade facilita e propicia a percepção de que o professor na EJA se torna “uma pessoa que tu podes ter contato.” Isso parece colaborar com a percepção de que num ambiente de ensino,

as relações socioafetivas, do nosso ponto de vista, **estabelecem, criam e ampliam os vínculos entre sujeitos**, bem como possibilitam diálogos horizontais e desenvolvem um respeito mútuo na interação cotidiana, fazendo parte, desse modo, de um viver a profissão docente. Ressaltamos, ainda, que as relações socioafetivas não se confundem com uma perspectiva assistemática, espontaneísta de desenvolvimento da prática alfabetizadora. (SANTOS, 2011, p. 153. Grifo meu).

Santos (2011, p. 153), com base em Freire (1987, p. 79), ainda enfatiza que essas relações “dizem respeito, especificamente, a uma prática orientada pelo princípio do diálogo entendido como ‘uma exigência existencial’, vivenciando uma docência afetivamente implicada”.

Essa docência afetivamente implicada, como apresentado por Santos (2011), diz respeito a uma concepção de professor que parece estabelecer como principal característica um saber docente associado a essa questão de saber estar próximo, seja dos alunos, seja dos outros docentes. Na EJA em Florianópolis, isso se refere aos professores inseridos em um amplo horizonte de situações interacionais dialógicas próximas, que são percebidas não apenas entre alunos e professores, mas

também, entre os docentes. O professor Virgulino apresenta essa ideia, na satisfação em falar sobre seus colegas professores: “O time daqui é excelente! A equipe daqui é excelente! Eles são muito legais, eles estão sempre lá te ajudando, é uma proximidade e uma parceria muito boa.” (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 6).

Esse saber estar próximo que o professor desenvolve ao trabalhar na EJA corrobora para a atuação docente nesse ambiente específico de ensino, muito embora, também seja uma característica ideal das interações docentes, isso porque, de acordo com Tardif (2010, p. 167):

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

Essa dimensão interativa do ato de ensinar é influenciada diretamente por essa variável que o autor denomina de “associação dos alunos ao processo pedagógico”. A proximidade, desenvolvida e estimulada pelas práticas docentes inerentes aos trabalhos na EJA, por meio da PPE, proporciona uma relação de conhecimento mútua intensa, ou seja, uma relação mais próxima entre docentes e estudantes, em que ambos se conhecem mais profundamente, com vistas ao desenvolvimento de momentos de aprendizagem.

Um fato comum nos núcleos estudados que pode auxiliar a compreensão de um momento que, mesmo sendo algo corriqueiro, pode simbolizar uma enorme possibilidade de interação próxima, e, que na EJA é uma situação diária nos núcleos, se refere ao momento da janta. Os núcleos de EJA de Florianópolis contam com cozinheiras responsáveis por fazer a janta todas as noites, de segunda à sexta-feira. A maioria dos professores janta juntamente com os estudantes, comendo as mesmas comidas, sentando lado a lado nas mesmas mesas, compartilhando os mesmos utensílios e, logicamente, conversando sobre

os mais diversos assuntos. Esses momentos de diálogos na hora da janta coadunam com a ideia de interações próximas possíveis de serem percebidas na relação com os estudantes.

Compartilhar o alimento funciona como um momento dialógico bastante intenso, de trocas de informações entre os sujeitos que transpassa a relação hierárquica conhecimento/professor/aluno, pois, no momento da janta, ambos estão sentados juntos, lado a lado, compartilhando interesses e opiniões. Nem todos os professores participam desse momento; alguns ficam mais isolados, ficam na Sala da EJA, ou ficam por perto conversando com outros estudantes que não jantam (DIÁRIO, 2016). Não existe uma obrigatoriedade de permanecer com os estudantes nos intervalos, mas aqueles que optam por jantar e compartilhar esse momento de alimentação com os alunos possibilitam a construção de mais laços interacionais. Compartilhar o alimento, para a maioria das pessoas, é um momento importante, proporcionador e fortalecedor de laços de solidariedade e mesmo de amizade. A narrativa no início deste capítulo é um exemplo com mais detalhes sobre esse importante momento interacional.

Durante uma reunião de planejamento, o coordenador levantou a questão da desordem na hora dos estudantes se servirem, pois muitos estavam se servindo exageradamente de determinadas comidas, deixando os que vinham mais atrás sem aquele alimento. A questão levantada pelo coordenador era de como os professores poderiam auxiliar no sentido de evitar desperdícios e fazê-los pensar no colega que também gostaria de servir-se de todas as comidas disponíveis, independente se chegou cedo ou tarde na fila. O direcionamento foi de que alguns professores, que comumente jantavam com os estudantes, poderiam servir alguns alimentos, principalmente a proteína da noite, para evitar exageros e conscientizá-los da necessidade de que todos tenham o direito de se alimentar com todas as comidas disponíveis. Após todos se servirem, os professores serviriam-se, e depois era liberado para quem quisesse repetir, sem qualquer tipo de controle (DIÁRIO, 2016).

Muitas vezes, durante esses momentos de diálogos informais à mesa, várias informações eram obtidas sobre os estudantes. Esses conhecimentos podem ser compartilhados nas Reuniões Pedagógicas e utilizados com vistas ao melhor aproveitamento das aprendizagens de determinados alunos. Esses e outros momentos de interação próxima na ação docente na EJA munem os professores de conhecimentos específicos, que podem ser fundamentais para compreender o

rendimento, as facilidades e, principalmente, as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

A gente descobre que tem um monte (de estudantes) por aí que se forma sem saber nada, e a gente descobre que ele não sabe nada. Quando a gente descobre que ele não sabe nada, nós vamos lá e ajudamos. Descobrimos que um monte que ficou (na EJA), sabe muita coisa e foi menosprezado. A gente descobre tudo. Cada um tem o seu tempo, mas tem aqueles que não conseguem mesmo, e a gente descobre, é legal isso, pois, com esse tipo de filtro que a gente faz, não é filtro, com esse acompanhamento que a gente faz, não tem com não ver que ele não sabe escrever, que não sabe ler, a gente descobre. No fundamental ‘normal’ não tem como descobrir. (Por que tu achas que vocês descobrem isso?) **Porque a gente senta do lado dele.** ‘Cara vamos fazer um negócio assim...’ Daí ele não consegue formar uma frase, formar nada. Aí você descobre que ele não consegue. Vai numa boa e pergunta: “Vamos escrever tal coisa? Fazer não sei o quê?” Aí, você descobre se ele é copista, se ele não sabe ler, você sozinha com ele. Você sente que não está indo, você vai lá e vê o porquê. (Prof^a. MacGyver, entrevista, 2016, p. 5 e 6. Grifo meu).

O ato de “sentar junto” de “sentar lado a lado” com os estudantes na EJA é algo recorrente nos núcleos e as falas dos professores entrevistados vão nessa direção. Saber ser/estar próximo se configura num conhecimento valioso nas interações pedagógicas na EJA. Um professor com um perfil retraído, com uma personalidade mais tímida tem mais dificuldades de acionar e desenvolver esse conhecimento; nesses momentos, o trabalho coletivo, a docência compartilhada é fundamental para superar essa barreira a respeito de interações próximas.

Santos (2011), em sua tese, encontrou algo semelhante ao pesquisar os saberes necessários para a docência na EJA, porém, em outro contexto.

No âmbito do ensinar e do aprender, outro aspecto observado e vivido no cotidiano da sala de aula

diz respeito às relações socioafetivas. A afetividade na interação educadores e educandos parece, em muitos momentos, inerente ao trabalho pedagógico nessa modalidade, extrapolando o próprio contexto da sala de aula e instituindo-se em ambientes como a casa, o ônibus, a rua, o bairro, entre outros. (SANTOS, 2011, p. 150).

A EJA de Florianópolis parece caminhar em mesmo sentido do apresentado por Santos (2011), em que a importância da afetividade transparece no dia a dia dos núcleos, no fazer pedagógico. As possibilidades proporcionadas pelo modo de trabalho, ou seja, por práticas e rituais pertinentes a cultura escolar da EJA de Florianópolis, a partir de uma percepção de formação pela prática profissional, intensifica as interações pedagógicas próximas inerentes ao trabalho docente, fazendo ainda mais importante as questões relacionais entre professores e estudantes no contexto da PPE. No próximo subtítulo, é analisada uma característica necessária para que essa proximidade exercida pelos docentes da EJA não seja apenas uma questão corporal, ou seja, um estar próximo num sentido apenas físico, pois, sem um olhar humanizado para os sujeitos, essa proximidade poderia não ter uma afetividade/efetividade didática.

4.4.3 “Humanização é isso!”³⁰: humanização na ação docente

O trabalho coletivo somado à proximidade das práticas didáticas na EJA de Florianópolis envolve o professor numa teia de relações entre sujeitos que possibilitam uma interação pedagógica peculiar e possível por causa da PPE. Essa proximidade visualizada no cotidiano dos trabalhos na EJA necessita de uma percepção docente que deve estar atenta e sensível para o lado humano das interações, em que o aluno aparece como sendo alguém além de um estudante.

Nesse sentido, o professor da EJA necessita ter um olhar humanizado, que leva em consideração todo o contexto do qual emerge o sujeito estudante. As minúcias reveladas nas interações próximas, que, sem humanização, não passam de informações, podem ser tratadas como um conhecimento fundamental para auxiliar os alunos nos mais diversos assuntos, não apenas em questões escolares. Esse saber humanizado do docente da EJA significa dizer que é necessário um olhar mais sensível,

³⁰ Fala da professora MacGyver, entrevista, 2016, p. 9.

mais social e mais humano. A professora Tina, em sua fala, aborda essa ideia:

Eu acho que a coisa mais importante, **que eu ressalto na EJA é a questão da humanidade** e do acolhimento. Isso é o ponto mais positivo na EJA. Porque a gente trabalha com uma parte dos jovens e até adultos ou idosos, a parte mais excluída da sociedade, excluída da escola, excluída do mercado de trabalho. Então, para ser professor na EJA, você não tem que ter só a sua especialidade na sua licenciatura, na sua área, você tem que ser uma pessoa que gosta de ter esse trabalho um pouco voltado para essa parte social mesmo, você tem de gostar disso, porque você trabalha com isso e é um trabalho muito bonito que a gente faz aqui na EJA de Florianópolis. Eu sinto que a maioria do corpo docente e mesmo a direção, tem essa parte humana, uma parte de você estar despojado dos preconceitos e sempre disposto a acolher o aluno, a tentar ver o aluno num contexto social, num contexto amplo, não tentando enquadrar. Isso é a parte que eu mais admiro na EJA, essa parte, sempre gostei e talvez por isso que me identifiquei tanto com o trabalho. (Prof^a. Tina, entrevista, 2016, p. 4. Grifo meu).

Esse saber humanizante da ação docente, que é percebido na fala da professora Tina, corrobora com a ideia de que o professor, em sala de aula, desenvolve interações com seus estudantes que tendem a transcender uma mera mediação de conhecimentos. A suposição de que o aluno é algo, além de apenas um sujeito estudante, colabora para pensar nas variáveis que influenciam direta ou indiretamente nas atividades discentes nos núcleos da EJA. Sem esse olhar humanizado, ou seja, sem a sensibilidade no trato com os diversos problemas e angústias que assolam os sujeitos nos núcleos, uma grande parte da aprendizagem por meio da PPE e suas diversas atividades educativas poderia não ter relevância efetiva no desenvolvimento dos estudantes, que por estarem na EJA, possuem de antemão alguns problemas em determinados aspectos ligados a sua escolarização anterior. Esse saber humanizado, saber ligado à sensibilidade do professor em sala de aula, mas também com os colegas de profissão, é possível porque boa parcela do trabalho docente é de cunho efetivo e emocional, baseia-se em afetos

e emoções, na capacidade de sentir temores, alegrias e bloqueios afetivos, principalmente, dos alunos. (TARDIF, 2010).

A fala do professor Virgulino parece exemplificar essa percepção de emoções e temores dos estudantes apresentado por Tardif, mas, relacionado ao trabalho docente no contexto da EJA.

Num desses cursos de formação (centralizada), teve um senhor que dá aula lá no continente, e o cara falou que a gente está basicamente tratando de pessoas que foram rejeitadas pela escola e eles vem para cá. Então, eles já vêm com essa bagagem: ‘de que isso nunca funcionou para mim, essa relação nunca deu certo para mim, para quê eu estou aqui?’ Então, eu conhecendo esse cara (aluno) que me falou isso, eu sei, que se fosse assim não ia passar. Talvez agora passasse, com essas novas resoluções que você não vai ser reprovado, mas, ele não conseguiria fazer. Tem aquela centelha de esperança, de que: ‘se eu copiar o que ele (professor) botar no quadro e só ler um pouquinho eu vou passar. É, eu consigo passar com aquela coisa: $2+2=4$ e se eu decorar isso eu passo’. Talvez não, porque eu conhecendo ele provavelmente não, inclusive um amigo dele naquela hora falou: ‘Pow, tu é burro, como é que tu vai passar?’ Eles mesmos sabem, mas eu acho que eles ainda querem essa coisa do tradicional, não é a maioria, mas todos são rejeitados pelo ensino regular, eles não têm o fundamental completo, por isso eles estão aqui. (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 3).

“Os fatos importantes são os que se desenvolvem dentro da consciência” (PORTELLI, 1996, p. 5). Essa afirmação de Portelli possibilita pensar que, mesmo sem tratar diretamente sobre a questão desse saber humanizado do professor da EJA, Virgulino consegue apresentar as angústias e desafios que se impõem perante alguns dos alunos. Essa sensibilidade de compreensão para com os anseios dos discentes é importante, mas nem sempre presente; o olhar humanizado, ou seja, o olhar crítico-sensível é um aprendizado desenvolvido nas interações diárias, à medida que, com a proximidade, os professores vão conhecendo os alunos e adquirindo um cuidado maior na relação com esses estudantes, a partir de suas especificidades individuais.

Essa relação didática presente na ação docente na EJA, em que os professores ao conhecer mais profundamente seus alunos, possibilitam, por meio dessa percepção de suas realidades sociais, econômicas e culturais, desenvolverem seus trabalhos inseridos numa compreensão humanizadora de educação, que de acordo com Santos (2011, p. 152), “possibilita trabalhar baseando-se na diversidade cultural dos sujeitos e, ao mesmo tempo, situar no centro da prática alfabetizadora o ser humano como sujeito pensante, estético, ético, político, cultural e, sobretudo, como sujeito de direitos.”

Essa afirmação, ao que parece, se encaixa naquilo que é pretendido na EJA, em que o sujeito estudante é visto de modo mais individual e é considerado como parte central dos trabalhos da PPE. Essa centralidade, ligada à proximidade na ação docente na EJA, possibilita a constatação e compreensão de algumas mazelas sociais e pessoais dos estudantes, despertando alguns professores para os problemas enfrentados por seus alunos. O professor João ao ser questionado sobre essa relação com os estudantes relatou o seguinte:

A gente até se preocupa com alguns casos, que sabemos ser uma situação de mais vulnerabilidade. Tiveram alguns casos esse ano, de querer ajudar o aluno, e acho que isso é em virtude da proximidade que a gente tem deles, essa questão da humanização, acho que tem todo o sentido. (Prof. João, entrevista, 2016, p. 6).

Essa situação de querer ajudar estudantes, principalmente, em circunstâncias de vulnerabilidade, como dito pelo professor João, pode ser visto como algo que está além das possibilidades do professor, em outras palavras, fora de sua esfera de atuação. Mas, como pode ser vista na fala da professora MacGyver, não seria essa a questão:

Você sabe os problemas, porque assim, eles (estudantes) acham que a gente pode ajudar nesse sentido também, aí tem essa troca. Falam que não pode ser assim, mas não sei, acho que tem de ser assim. Acham que não pode ser assistencialista, mas tem de ser assim, como não cuidar? Humanização é isso! Se um olhasse pelo outro, não estaria acontecendo o que está acontecendo. Bem assim, as pessoas não passariam fome...! (Profª. MacGyver, entrevista, 2016, p. 9).

Parece não haver sombra de dúvida quanto ao dever de tentar auxiliar os estudantes. Nesse excerto, é impossível saber quem, na opinião da professora MacGyver, acha que “não pode ser assistencialista”, mas ela deve estar fazendo referência, principalmente, a colegas de profissão com uma visão mais circunscrita da ação docente, talvez aquele tipo de professor que não se vê como educador, o que ampliaria a concepção de sua atuação, mas sim, se vê apenas como um professor, restrito a assuntos pertinentes apenas aos conteúdos de sua área de conhecimento e tratados, apenas, em sala de aula.

Esse saber docente ligado à humanização do olhar do professor em relação com seus estudantes é importante para a prática profissional na EJA de Florianópolis, pois os educandos ali presentes são, na maioria dos casos, sujeitos que se encontram em situações de histórico de fracasso escolar, de vulnerabilidade social e econômica. O professor da EJA de Florianópolis, a partir do desenvolvimento de uma sensibilidade maior para assuntos delicados, relacionados, principalmente, a situações extramuros da escola pode ser considerado como um profissional docente que necessita saber atuar inserido numa concepção humanizadora de educação, em que esse saber humanizado na ação docente é essencial.

A seguir, o último subtítulo, trata de um fator na ação docente que pode ser considerado muito difícil para alguns professores, enquanto outros têm mais facilidades. Muito embora, todos os docentes, em alguma determinada situação, independente do nível de ensino, já se depararam: imprevistos em sala de aula. Ou seja, momentos que, em virtude da fluidez de uma ação didática, podem ocorrer situações não planejadas e exigir do professor atitudes rápidas e eficazes, seja para manter o controle e a disciplina, seja para a aprendizagem dos alunos.

4.4.4 “Aqui é um jogo de cintura puro!”³¹: imprevisibilidade na ação docente

As interações pedagógicas na prática cotidiana do trabalho docente são envoltas em muitas variáveis difíceis de controlar e que fogem da rotina do dia a dia. Por esse motivo, é comum um planejamento de aula sofrer rupturas e mudanças ao longo de sua execução, sendo o professor o responsável pela aula, aquele a quem cabe uma série de atitudes e direcionamentos com vistas à continuação

³¹ Fala da professora MacGyver, entrevista, 2016, p. 3.

de seu trabalho na busca pela aprendizagem. Tais momentos, presentes em qualquer contexto educativo, estão envoltos numa perspectiva de ação docente compreendida a partir do que pode ser chamado de imprevisibilidade. Ao tratar das estratégias de ação dos professores, Santos (2011, p. 104-105) disse ser possível,

[...] trabalhar com o imprevisto na medida em que, na sala de aula, o cotidiano pode redirecionar as estratégias pensadas anteriormente e solicitar, na realidade concreta, a construção de outras, de acordo com as demandas oriundas da dinâmica interativa da sala de aula para se aproximar do educando, conhecê-lo e motivá-lo em seu processo de aprender.

O imprevisto em sala de aula gera uma ação não planejada, um momento não esperado impõe ao professor um arranjo imediato, sem prévio preparo, sem planejamento antecipado. Segundo Laffin (2013, p. 89),

a atividade docente é marcada por uma imprevisibilidade, por situações inesperadas para as quais não existem respostas predefinidas *a priori*, não existem padrões reguladores específicos que a orientem. Os professores, durante a ação, não têm muito tempo para a reflexão, pois tais situações exigem ações imediatas, muitas vezes marcadas pela intuição ou por modos de agir que historicamente foram sendo organizados no âmbito escolar de formas reguladas. Também estas situações marcadas pela imprevisibilidade, contudo, requerem que se lance mão de conhecimentos teórico-práticos e não de improviso imediatistas.

Os imprevistos em sala de aula impõem ao professor um arranjo imediato, sem prévio preparo, sem planejamento antecipado. O trabalho coletivo na EJA de Florianópolis é um aliado em situações que a lida com imprevistos se faz necessária, pois, dificilmente, o professor se vê completamente sozinho nas interações pedagógicas. Quase sempre, pelo menos dois professores trabalhavam conjuntamente numa mesma sala; às vezes, mais de dois. Em outras atividades, praticamente todo o grupo dos professores da EJA trabalhavam em conjunto. O professor João

narrou uma situação de correria e imprevisto diante de situações e condicionantes inesperados:

Tem casos de improvisação com certeza. É importante também, mas, é um dos pontos críticos, porque não é fácil fazer improvisação. Semana passada, na quinta-feira, que é o dia que não trabalhamos com pesquisa, trabalhamos textos e outras atividades, às vezes Educação Física, e, semana passada fui um dos primeiros a chegar naquele horário antes da aula, logo depois chegou o (professor), a (professora) e a (professora) chegaram quase às 19 horas. Eu e o (professor) ficamos batendo papo e nós nos esquecemos de organizar a atividade, eu estava morto de cansado (trabalhava em outra atividade), queria uma horinha para relaxar ali. Quando o (coordenador) chegou: “E a atividade, cadê?” Aí, começou a correria, a gente precisava de um computador e já estava meio que organizada a atividade no nosso planejamento, só que tinha que montar todo o equipamento de som e áudio no auditório. Fomos montar e não deu certo, o áudio deu certo, mas o vídeo não foi para o retroprojetor, os alunos já estavam todos ali, passava das 19:00 e tinha de começar a aula, decidimos abrir um laboratório e encheu a sala, aí foi todo mundo para aquela mesma sala, a gente iria fazer no auditório. No final até deu certo, acabou faltando um pouco de tempo, porque a gente perdeu um tempo ali no início, então, teve de dar essa improvisada, faltou folha de texto, aí colocamos o texto no projetor, fomos lendo, no final acabou dando tudo certo, são situações que no final gera um pouco de estresse, não é o que o cara espera. (Prof. João, entrevista, 2016, p. 7).

Nessa fala do professor João, devido à desatenção com o horário, o problema técnico foi identificado tardiamente, fazendo com que começasse “a correria” para conseguir manter a programação planejada. O imprevisto nesse relato está ligado a um fator conhecido por dar problemas, a parte técnica, no caso a situação envolvia computador, aparelhos de vídeo e áudio que não estavam funcionando conforme o esperado.

Para alguns professores da EJA, esse saber lidar com imprevistos na ação docente recebe outras denominações que podem ser ilustrativas daquilo que ele significa. Na fala do professor Virgulino é possível visualizar algumas dessas denominações.

Na EJA são vários problemas todos os dias. [...] Ontem, os caras querendo se matar (briga entre alunos). Então, ele (coordenador) é um exemplo perfeito porque eu já vi esse cara em sala de aula ajudando em pesquisas, eu já vi ele tendo de resolver os piores problemas do mundo, ele liga, ele fala, ele vai lá, ele tem o ‘**jogo de cintura**’ que eu não acho que seja a palavra ideal, mas ele tem muito disso daí... (Qual palavra tu usarias?) **Rapidez**, naquele sentido, você tem de ser muito **antenado**, você tem de ser muito **ligeiro**. **Malandragem** sempre tem uma conotação ruim, são poucas as pessoas que talvez entendam o que eu queira dizer, malandragem no bom sentido, os alunos têm de gostar de você. Porque o cara (professor) sabe de tudo: ‘Pow, professor sabe de tudo aí!’ (imitando jeito de falar de aluno). Você tem de ser malandro nesse sentido, de ser parceiro deles, entender eles acima de tudo, e o malandro, querendo ou não, ele sabe muita coisa de muita coisa, ele é malandro! (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 5. Grifo meu).

No excerto anterior, o professor Virgulino denomina o saber lidar com imprevistos do professor da EJA como: “jogo de cintura”, “rapidez”, “antenado”, “ligeiro” e “malandragem”. Os termos: “jogo de cintura” e “malandragem” têm a ver com a maleabilidade do professor, com sua capacidade de contornar situações complicadas e utilizá-las a seu favor, em benefício de sua ação didática. “Rapidez” e “ligeiro”, obviamente se referem à agilidade de tomar decisões e implementá-las. O termo “antenado” se refere a uma gíria que significa estar informado do máximo de coisas que acontecem ao seu redor, ter conhecimentos de muitas coisas sobre diversos assuntos, ser alguém inteirado. O professor Virgulino cita o coordenador de seu núcleo com sendo o “exemplo perfeito” desse profissional que sabe lidar com os problemas, com os imprevistos cotidianos na EJA. Isso deve advir de sua maior experiência nesse contexto de ensino e de uma predisposição pessoal para lidar com situações inesperadas.

Todas as denominações utilizadas por Virgulino corroboram para pensar a importância do saber lidar com imprevistos, dentre os saberes docentes percebidos na EJA de Florianópolis. A compreensão dessa característica da ação docente no cotidiano de seu trabalho era percebida na maneira como ele buscava conduzir as atividades com os estudantes. Ainda, segundo Virgulino, esse saber ligado à improvisação pode ser visto como uma aprendizagem.

Você aprende a ser muito mais rápido aqui. É..., “safo”, rápido, você tem de saber lidar com problemas muito mais do que no (ensino) regular, porque no regular você ainda tem uma autoridade, no regular você ainda pode dar nota ou alguma coisa assim, aqui não. Aqui requer muito mais “malandragem” talvez, do professor, você tem de ser muito solícito ali, você não pode demonstrar dúvida, mas na tua área você pode demonstrar algum tipo de conhecimento, e pode dizer que na verdade vocês têm de aprender isso aqui antes. Aqui não, aqui você tem de saber responder, não tem essa. Aqui você aprende a ser muito mais rápido, nesse sentido de rapidez, agilidade mesmo. (Prof. Virgulino, entrevista, 2016, p. 4).

Aprender a ser rápido, no sentido indicado por Virgulino, se refere à velocidade de reconduzir e controlar situações problemas, isso, mesmo diante do fato de que na EJA, segundo o professor, o docente não tem a autoridade que pode ter em outros contextos, em que existe a avaliação por notas. As práticas e rituais advindos da PPE impõem ao professor um saber fazer, inerente às atividades dos núcleos da EJA. Essa diferenciação com outros contextos de ensino, nos quais a maioria dos docentes têm experiências profissionais, possibilita perceber a importância do saber lidar com imprevistos na ação docente na EJA. Mas esse lidar com imprevisto aqui tratado não deve ser confundido com um desleixo, ou mesmo, uma justificativa para pensar e perceber a EJA de Florianópolis num fazer espontaneísta, algo que não prevê uma preparação didático/pedagógica. Segundo Tardif (2010, p. 119):

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de

ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica.

Portanto, mesmo em situações imprevistas, em que o professor se vê diante de situações que se faz necessário certa agilidade e “jogo de cintura”, essa prática não se configura sem uma pedagogia. Delegar à EJA uma característica ligada apenas à improvisação da ação docente é negar toda a estrutura construída e pensada por meio da PPE, que impõe momentos de planejamento e reflexão teórico/didática, sem os quais as atividades de aprendizagens da forma como se apresentam não seriam possíveis. Além disso,

[...] os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. (TARDIF, 2010, p. 137).

É possível compreender esse “tomar decisão e desenvolver estratégias de ação em plena atividade”, apresentado por Tardif (2010), como sendo o saber lidar com imprevistos na prática profissional dos professores. Essa ideia de Tardif (2010) coaduna com a compreensão de uma improvisação inerente ao trabalho docente que, por consequência, impõe ao professor um saber ligado às situações não previstas, às quais, muitas vezes, impossibilita a continuidade das atividades conforme planejamento anterior. Essa constatação, que só poderá ser experimentada na prática docente, envolve o profissional professor numa ampla gama de possibilidades durante sua prática profissional. Saber lidar com isso é inevitável.

Ao rememorar sua formação universitária, a professora MacGyver procurou alguma ligação daquilo que estudou com a sua prática docente na EJA:

O que mais aprendi nesse curso (graduação) foi que ele não era um curso voltado para a escola particular, era voltado para escola pública, você como professor “MacGyver”. Você não tem material de nada e tem de usar sua imaginação para fazer coisas. Nesse sentido sim, ter “jogo de cintura” para fazer as coisas. Eu acho que aqui foi o que me ajudou. Me ajudou a ter esse “jogo de cintura” e aqui (EJA), na verdade, você tem de ter “jogo de cintura” para dar aula. Aqui é um “jogo de cintura” puro! (Prof^o. MacGyver, entrevista, 2016, p. 3).

Essa constatação de que as aulas na EJA são “um jogo de cintura puro” foi também percebido durante o trabalho de campo. O saber lidar com imprevisto compreendido como um “jogo de cintura”, corrobora com a ideia de maleabilidade e flexibilidade presente nos diversos momentos de aprendizagem proporcionados pela PPE da EJA. Esse “jogo de cintura” pode ser entendido como sendo uma característica necessária durante as diversas negociações nas práticas da EJA. Negociações com os estudantes, mas também com o coordenador e com os colegas professores.

Foi possível observar um fato interessante durante uma reunião de planejamento, em que, diante de uma série de constatações de indisciplina percebidas pelos professores, o coordenador falou de “uma eterna negociação com os estudantes” (DIÁRIO, 2016, p. 31). Negociações para eles entrarem na escola, para eles entrarem em sala, para eles trabalharem as pesquisas e as outras atividades, enfim, negociação foi o termo utilizado para a reflexão do grupo acerca da atitude diante de certas situações de dificuldade. Os professores da EJA se veem diante de situações em que a suposta autoridade docente é posta em xeque em grande parte do tempo com os estudantes.

No transcorrer das observações de campo, não foi possível presenciar qualquer medida de suspensão ou advertência. O coordenador, na mesma reunião citada anteriormente, disse: “Cabe a vocês (professores) lidar com eles (alunos), mas, se ele não quer é melhor chegar e pedir para ele não vir mais.” (DIÁRIO, 2016, p. 31). O silêncio após essa afirmação foi algo marcante; talvez significou a seriedade que tal atitude representaria, ou, representou a sensação de que os problemas com indisciplina na lida com os estudantes não eram tão extremos assim.

A EJA de Florianópolis, sendo um contexto dialógico de trabalho coletivo, de práticas docentes interacionais próximas e humanizadas, acaba por possibilitar muitas situações de ação pedagógica não planejada, ou seja, momentos imprevistos. Nesse contexto, saber lidar com imprevistos na EJA, se tornou uma necessidade, dentro de uma prática cotidiana repleta de desafios na busca pela aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA de Florianópolis oportuniza uma série de possibilidades de ação docente, o que gera uma gama de situações e condicionantes cotidianas e inerentes ao trabalho dos professores. Tais situações, por vezes, fogem ao controle de rotinas estabelecidas e ensinam o acionamento e/ou desenvolvimento de saberes docentes, ou seja, conhecimentos ligados, efetivamente, à prática desses profissionais. O contexto da EJA via PPE apresenta uma série de especificidades, características dessa cultura escolar. Esta pesquisa apresentou apenas uma parcela do universo de práticas e rituais possíveis de serem observados e analisados. Em futuras pesquisas, mais detalhes e nuances poderiam iluminar, ainda mais, esse contexto de ensino peculiar e instigante. Mas, em virtude do tempo hábil e dos limites de toda investigação, é possível levantar algumas considerações a respeito daquilo que foi exequível.

Uma das primeiras considerações a respeito da EJA de Florianópolis, baseada nos dois Núcleos, é de que a EJA possui uma característica maleável. Em diversos momentos, foram perceptíveis às possibilidades de rearranjo imposto em determinadas situações, sempre tendo em vista auxiliar diversos tipos de dificuldades enfrentadas pelos alunos e, também, pelos professores. O diálogo, que na EJA de Florianópolis é constante, funciona como uma ferramenta útil e eficaz para a resolução e readaptação de situações, muitas vezes, desafiadoras. Essa dialogicidade, presente nos Núcleos da EJA entre todos os membros do grupo de trabalho, possibilita essa maleabilidade, pois as decisões dificilmente são imposições unilaterais, o que faz com que todo o grupo de docentes esteja engajado nas atividades.

Essa maleabilidade, observada nesse estudo, tem como principal objetivo, o acolhimento de diversos sujeitos estudantes, jovens, adultos e idosos, com algum problema em sua escolarização anterior à EJA. Sejam por questões familiares, questões trabalhistas, questões diversas, todos têm em comum um passado, na maioria das vezes recente, de dificuldades escolares.

Os saberes docentes identificados neste estudo têm em comum essa característica de serem formas de possibilitar momentos de aprendizagem com sujeitos excluídos da maioria dos ambientes escolares. Para isso, além de formar um grupo de professores com ideias coesas, possibilitada por meio do intenso trabalho coletivo, as situações de interação são maximizadas e as oportunidades de aproximação não são rejeitadas. Essa intensa questão relacional faz com que a EJA se

configure como um ambiente propício para a construção de laços afetivos que auxiliam nos processos educativos. Essa maximização da questão interacional, caracterizada pela maleabilidade e dialogicidade, está ligada a uma eterna negociação, seja com os estudantes, seja com os professores ou com os coordenadores, ou seja, com todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Entretanto, a ação docente, caracterizada pelos saberes nessa cultura escolar da EJA, não é isenta de algumas dificuldades, inclusive, apontadas pelos professores entrevistados. Por exemplo, uma delas está relacionada à percepção de que os processos educativos da EJA privilegiam aqueles estudantes detentores de conhecimentos que facilitem a sua inserção nas atividades da PPE, por exemplo, o maior domínio de leitura, interpretação de textos e conhecimentos de escrita. Isso acaba gerando grandes dificuldades na atuação docente com alunos recém-saídos do primeiro segmento, ou seja, estudantes em seus primeiros passos na leitura e escrita. Isso também ocorre em relação aos alunos mais velhos, há muitos anos afastados da escola. A maioria dos estudantes da EJA é formada por jovens que, devido reprovações sucessivas, infrequência escolar, inserção precoce no mercado de trabalho, entre outros motivos, não conseguem continuar sua escolarização no período diurno. Esse fato faz com que a maioria dos alunos da EJA seja formado por jovens familiarizados com o ambiente de uma instituição escolar, com leituras e práticas de escrita. Esse tipo de estudante é aquele que detém maiores conhecimento de informática, de produção de sínteses textuais e acabam sendo inseridos de modo mais fácil nos processos educativos necessários à PPE da EJA. Os estudantes com maiores dificuldades diante das atividades educativas presentes na EJA necessitam de redobrada atenção, isso talvez, crie muitas dificuldades à atual proposta de trabalho.

É possível afirmar, mesmo diante de dificuldades, que um dos destaques da EJA de Florianópolis está relacionado ao fato de tomar os estudantes como centro e objetivo principal dos processos educativos. O educando, seja ele jovem, adulto ou idoso, com conhecimentos escolares ou não e, mesmo aqueles obrigados por alguma medida judicial a frequentar a EJA, a todos é dada as condições de inserção às atividades nos Núcleos. Esse foco no sujeito estudante, relacionado aos saberes imbricados às situações de proximidade e humanização, faz toda a diferença na materialização da ação docente.

Esta pesquisa fez surgir uma série de questionamentos e situações que, em virtude do foco escolhido, saberes docentes, não puderam ser problematizadas. Uma delas se refere à compreensão da ação dos

coordenadores de Núcleo. Esses sujeitos na função de coordenadores parecem ser colunas de sustentação das práticas educativas presentes na PPE, são “testas de ferro” dos Núcleos, recebendo e retendo uma série de funções e pressões de todos os lados: Secretaria Municipal de Educação, direção da EJA, professores, direção da escola, famílias e alunos. Mais de uma vez, durante as entrevistas, alguns professores relataram ter como exemplo para sua atuação na EJA o coordenador de seu Núcleo. Os coordenadores parecem ser o exemplo perfeito do “jogo de cintura”, necessário para os profissionais que atuam nesse ambiente de ensino.

Outra possibilidade de pesquisa se refere às considerações a respeito da ação docente na EJA por parte dos sujeitos educandos. Como o objetivo não era este, não foi possível compreender as percepções estudiantis das práticas e saberes docentes inerentes às atividades nos Núcleos. Essa percepção poderá ser útil na compreensão de outros vieses, ou seja, outros pontos de vista sobre situações cotidianas nos núcleos da EJA de Florianópolis. Esses pontos de vista diferentes, talvez, levem a outros conhecimentos e outros saberes poderão emergir das fontes orais e demais documentos.

O que mais instigou a reflexão, mas não foi muito aprofundado, se refere às situações chamadas, neste trabalho, de “Ressignificações de saberes da formação inicial de professores”. Foi possível perceber que existem memórias e experiências de épocas e situações diversas da vida e da formação dos professores, que influenciam de forma direta as ações dos docentes em seus contextos educativos. Esse aspecto, com certeza, merece maiores reflexões em estudos futuros.

Os saberes docentes identificados ao longo desta investigação são todos interligados diretamente a prática. Todos eles possuem a característica de serem formas de atuação inseridas em interações humanas.

O trabalho coletivo, reconhecido como o principal saber dos professores da EJA, tem a peculiaridade de ser um saber focalizado mais nas interações entre os docentes, na busca por uma coesão de ideias e atitudes entre seus pares. Mesmo assim, nem por isso, deixa de ser importante durante os trabalhos nos grupos de pesquisa e demais atividades com os alunos. O exemplo de uma boa interação entre professores pode ser uma forma de ensino, nos momentos em que a docência compartilhada se faz presente. O trabalho coletivo também significa uma diluição das pressões e cobranças inerentes à sala de aula, pois as frustrações e contentamentos advindos das diversas estratégias didáticas são compartilhados.

A proximidade é com certeza o grande aspecto do trabalho docente na EJA de Florianópolis. A sensação de familiaridade, camaradagem, descontração e amizade entre os sujeitos professores e entre professores e alunos era perceptível. Essa característica está ligada a um saber estar próximo nem sempre óbvio, pois necessita de situações, ocasionadas pelo modo de trabalho da EJA, que propiciem e encorajem relações próximas, além de paciência e empatia e, principalmente, saber ouvir e respeitar o outro, seja docente ou discente.

A humanização percebida nas observações e nas fontes orais é um saber ligado diretamente às relações próximas possibilitadas e desenvolvidas na cultura escolar da EJA. Esse saber humanizado da ação docente é essencial para compreender nuances das características dos estudantes e, também, de colegas professores. Essa humanização presente na EJA de Florianópolis é o desenvolvimento de uma sensibilidade no trato e nas formas de ser e agir em ambiente de ensino.

A imprevisibilidade nas ações educativas na EJA faz parte de uma rotina. O lidar com imprevistos não pode significar desleixo, ou mesmo, negligência por parte do corpo docente para com as atividades, na EJA as ações pedagógicas imprevistas não podem estar desatreladas da concepção de ensino da PPE. O saber lidar com imprevistos apontados nas ações práticas cotidianas na EJA é uma habilidade de contornar situações de embate, situações limites e inesperadas, principalmente, ocasionadas pela maior abertura conceitual dos processos educativos. Nesse sentido, novamente os coordenadores foram apontados como exemplos do “jogo de cintura” necessário em determinados momentos de imprevisto.

A principal conclusão desta investigação parece residir no fato de que, muito embora a EJA de Florianópolis possua uma cultura escolar peculiar, com costumes, práticas, rituais e, principalmente, formas de atuação docente específicas, os saberes docentes apontados, acionados e/ou desenvolvidos por meio das diversas situações e condicionantes inerentes ao ambiente de ensino estudado, fazem parte de um escopo de saberes necessários em qualquer contexto educativo. Parece evidente, que qualquer professor, realmente preocupado com a aprendizagem dos estudantes, perceba a necessidade de relações próximas, ou seja, conhecer os alunos e que essas relações próximas possibilitam e fazem necessário um olhar sensível para os sujeitos estudantes. Qualquer professor é consciente de que saber lidar com imprevistos num ambiente de ensino facilita os momentos de interação em sala de aula, em que a rapidez e os modos de materializar decisões imediatas podem fazer toda

a diferença durante uma atividade educativa que transcendeu o planejamento inicial.

O trabalho coletivo parece ser, dentre os saberes aqui propostos, o mais interessante, e, também, o mais difícil de ser materializado em outros contextos de trabalho. Em todas as entrevistas, foi externalizado certo anseio em ampliar os momentos de trocas dialógicas entre os docentes em outros ambientes de ensino. O trabalho coletivo, mesmo diante de uma série de desafios, principalmente ligado às concepções do trabalho docente, pareceu contribuir para a construção de um ambiente de trabalho mais harmonioso, além de facilitar em situações difíceis do cotidiano escolar.

O grande trunfo da EJA de Florianópolis não é só possibilitar esses saberes (trabalho coletivo, proximidade, humanização, lidar com a imprevisibilidade) é, praticamente, exigí-los. Ou seja, o docente que escolhe atuar na EJA tem de estar aberto para reaprender uma série de conceitos sobre educação e estar aberto para isso facilita sua inserção nesse contexto, facilita seu trabalho e contribui para o ensino e a aprendizagem por meio da PPE.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis**: educação de jovens e adultos e conhecimento (escolar). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização**: reflexos da escolarização nas práticas de leitura. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. **Leituras de alfabetização da EJA**: práticas de letramento em construção. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2010.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis: uma proposta inovadora. In: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007, p. 51-75.

BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias territoriais dos jovens da EJA**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. 5ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores na EJA**: qual o lugar dos sujeitos estudantes? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2. 2013. p.167-186.

CRIOLO, Plano de voo. In: _____. **Convoque seu Buda**. São Paulo: Oloko Records, 2014. (Álbum de música).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOIN, Germán. **A Educação Proibida** (*La Educación Prohibida*), diretor Germán Doin, Argentina, 2012. (Documentário)

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexão em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus L. A. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 195-211.

_____. ; VIDAL, D.G.; PAULILO, L. P. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº 1, jan./abr. 2004. p. 139-159.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (org.). **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008, p. 43-52.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, Jan./Fev./ Mar./ Abr. 1999, p. 58-78.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bem senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURLANI, Jimena. EJA: um olhar sobre o currículo e as práticas docentes. In: SILVA, Cristiani Bereta da (org.). **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Ed. UDESC. 2009, p. 29-47.

GARCIA, Rafael Wionoscky. **Tempos modernos: relações entre as narrativas de alunos de EJA e a cultura do tempo escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

GAUTHIER, Clermont (*et al.*). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1977.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**. nº1, jan./jun., 2001. p. 09-43.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. jan./fev./abr. nº. 19, 2002, p. 20-28.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. nº. 73, Florianópolis, ago. 2005. p. 01-23.

LIMA, Laura Rodrigues de. **“Uma das melhores coisas dentro dessa proposta é o espanhol”**: as jovens situações bilíngues encontrando maturidade na educação via pesquisa da EJA Florianópolis. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MACHADO, Maria Odinacir Sant’Ana. **Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis – dos ciclos à pesquisa como princípio educativo**: uma história documental. 2006. Monografia (Especialização em História Social no Ensino Fundamental Médio). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

MACIEL, Vanessa de Almeida. **Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa**: problematizações. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MAGALHÃES, Murilo Genazio. **Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos**: Possibilidades e Limites. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MECHELN, Morgana Zardo von. **A compreensão de Trabalho dos Professores do PROEJA-FIC**: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes classes de aceleração. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/classes-de-aceleracao> Acesso em: 08 mai. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica**. 1995.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

NUNES, José Manoel Cruz Pereira. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: Produção da permanência no Ensino Médio regular noturno.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. **Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em educação musical na EJA.** 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

OLIVEIRA, Gilvan Müller (org.). **Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil.** Florianópolis: Prelo, 2004.

_____. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação. **Classes de Aceleração: a cidadania numa nova práxis educativa.** Florianópolis: PMF – SME. 2000. p. 23-29.

OTTO, Clarícia. Ensinar História: experiência e sentido. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 25-39.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de *encontros* via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA.** 2014. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p. 59-72.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, n.14, fev./1997a, p. 25-39.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n.15, abr./1997b, p. 13-49.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo Modelado pelos Professores. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 165-199.

SANTOS, José Jackson Reis dos; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diálogos com educadores(as) de pessoas jovens e de adultas sobre suas experiências e saberes profissionais docentes. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. v.15, nº. 35, 2014, p. 88-107.

_____. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

SCHERER, Cláudio. **Crime, Prova e Justiça**: o processo do homicídio da escrava Christina em Paranaguá (1875). 2012. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. **Corda branca em carne negra**: os escravos e a pena de morte por enforcamento no Brasil Império. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira). Centro Universitário Leonardo da Vinci. Florianópolis.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUTO, Regina Bittencourt. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristiani Bereta da (org.). **Histórias e trajetórias de jovens e**

adult@s em busca de escolarização. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009, p. 29-47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** nº. 13, 2000. p. 5-24.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.34, n. 123, abr.-jun. 2013. p. 551-571.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, nº 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. **Culturas escolares.** 2000, 8 p. Mimeografado.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata, 2006.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedades e Culturas,** nº. 27, 2008. p. 211-220.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus V. (coords.) **História falada:** memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP/ Museu da Pessoa/ Imprensa Oficial do Estado de SP, 2006.

Fontes

CADERNO de pesquisa 1. **Como surgiu a internet?.** Núcleo EJA Leste III, Florianópolis, 2013.

CADERNO de pesquisa 2. **Como montar uma bicicleta?**. Núcleo EJA Leste III, Florianópolis, 2013.

DIÁRIO de campo, Florianópolis, 2016.

Dimensões Curriculares da Pesquisa como Princípio Educativo. Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Florianópolis, 2016. (Fotografia de cartaz na parede).

Diretrizes para o funcionamento dos Núcleos de EJA ano letivo de 2014. Florianópolis: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, 2014. (Documento não publicado).

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 02/2010.** Florianópolis: Diário Oficial do Município, ed. nº 384, 2010.

_____. Departamento de Educação Continuada. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008.** Florianópolis, 2008.

Projeto Político Pedagógico do Departamento da Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, 2014. (Documento não publicado).

Regimento Interno. Florianópolis: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, 2014. (Documento não publicado).

Fontes orais (entrevistas concedidas a Cláudio R. A. Scherer Jr.)

Professora MacGyver, entrevista, Florianópolis, 2016. 9 pág.

Professora Minerva, entrevista, Florianópolis, 2016. 6 pág.

Professora Pro, entrevista, Florianópolis, 2016. 8 pág.

Professor José, entrevista, Florianópolis, 2016. 10 pág.

Professor Virgulino, entrevista, 2016. 7 pág.

Professor João, entrevista, 2016. 8 pág.

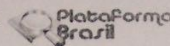
Professora Andrômeda, entrevista, 2016. 8 pág.

Professora Tina, entrevista, 2016. 8 pág.

7 APÊNDICES

Apêndice 1. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mudança de paradigma: a construção da docência na pesquisa como princípio educativo da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis

Pesquisador: CLARICIA OTTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55545416.7.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.539.026

Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior no programa de pós-graduação em educação do CED/UFSC, orientado por Clarícia Otto. A pesquisa tem como ambiente de investigação a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis e supõe que ao se reconstruir como um professor/professora da EJA de Florianópolis os professores devem romper com diversos paradigmas ligados e enraizados à educação, principalmente quando se trata de educação pública. A abordagem da pesquisa será de tipo etnográfica. Após levantar os dados de campo a intenção é se debruçar minuciosamente sobre eles buscando estabelecer uma ligação entre os dados e os objetivos propostos. Serão recrutados 50 participantes (10 professores e 40 alunos do EJA de Florianópolis). No TCLE consta que serão observadas aulas e realizados questionários escritos com os professores do núcleo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a construção da docência presente na pesquisa como princípio educativo da EJA de Florianópolis. **Objetivo Secundário:** - Descrever as práticas docentes na EJA - Compreender o que significa ser professor/professora tendo a Pesquisa como Princípio Educativo nessa proposta. - Caracterizar como é feita a pesquisa na EJA de Florianópolis.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.539.026

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores mencionam que talvez exista o risco das observações em campo causarem algum incômodo ou desconforto aos professores e estudantes por estarem sendo observados. No TCLE são mencionados ainda risco de cansaço. Apesar da garantia do sigilo, não é mencionada a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pela pesquisadora principal e pela coordenadora do programa de pós-graduação em educação do CED/UFSC. Carta de apresentação da pesquisadora (desnecessária para o CEP/SH, uma vez que a pesquisadora assina a folha de rosto), nominando o projeto e o estudante e registrando que este irá adotar todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa e que obterá a aprovação do CEP. Declaração da gerente de formação permanente da secretaria municipal de educação de Florianópolis, autorizando a pesquisa nos termos da res. 466/12. O cronograma prevê observações e entrevistas entre 04/04/2016 e 15/07/2017. Orçamento de R\$ 4.150,00, com financiamento próprio. O TCLE está claro e bem redigido e atende às exigências da res. 466/12. Não são apresentados os questionários, mas o TCLE informa que os questionários abordarão questões sobre a formação acadêmica dos professores, sobre suas experiências profissionais (dentro e fora da EJA), e sobre suas considerações a respeito da proposta e trabalho com pesquisa encontrada na EJA de Florianópolis.

Recomendações:

Que seja incluído no TCLE que, mesmo com a garantia de sigilo, sempre há o risco de vazamento de informações, ainda que involuntário e não intencional. Isso é importante tanto para dar clareza aos participantes dessa possibilidade quanto para a segurança dos pesquisadores (caso aconteça, as consequências para estes podem ser mitigadas tendo em vista o aviso prévio aos participantes).

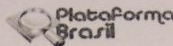
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.539.026

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_685148.pdf	25/04/2016 20:16:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_mestrado.doc	25/04/2016 20:12:57	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_CEP.pdf	21/04/2016 11:02:23	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_de_apresentacao.pdf	21/04/2016 10:59:03	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/04/2016 10:58:35	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/04/2016 10:56:26	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito
Orçamento	ANEXO_TABELA_1_Orçamento.doc	04/04/2016 15:09:56	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito
Cronograma	ANEXO_TABELA_2_cronograma.doc	04/04/2016 15:05:58	Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 09 de Maio de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Apêndice 2. Relação de autores e trabalhos acadêmicos (Estado do Conhecimento) sobre a EJA de Florianópolis (2005-2016)

Nome, ano, programa	Síntese objetivo da dissertação
Maciel (2005) PPGE	O trabalho versa sobre as questões pedagógicas no ensino pela pesquisa, num movimento de aproximação com os estudos de Pedro Demo. Essa dissertação assume uma perspectiva teórica sobre a PPE.
Aguiar (2009) PPGE	Investigou as leituras dos estudantes de uma turma de alfabetizando da EJA visando esclarecer a inserção deles em práticas letradas.
Berger (2009) PPGE	Estudo de um núcleo da EJA, tratou das trajetórias e especificidades de experiências territoriais de estudantes.
Magalhães (2009) PPGE	Analisou as percepções de doze jovens egressos da EJA sobre suas trajetórias escolares.
Nunes (2010) PPGE	Analisou a permanência e aprovação, no Ensino Médio estadual, de jovens e adultos egressos da EJA.
Garcia (2011) PPGE	Analisou, junto a uma turma de EJA, as narrativas de um grupo de alunos com relação a uma cultura linear de tempo.
Lima (2011) PPGL	Investigou, numa perspectiva etnográfica, as práticas pedagógicas desenvolvidas por quatro estudantes e uma professora de Espanhol de um núcleo da EJA.
Pedralli (2011) PPGL	Buscou compreender como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar de alfabetizandas adultas da EJA.
Cabral (2013) PPGE	Analisou a Formação Continuada de Professores para EJA, buscando situar o “lugar” ocupado pela concepção de sujeito estudante de EJA.
Abreu (2014) PPGE	Procurou compreender quais são as concepções de conhecimento (escolar) e de EJA dos professores da EJA de Florianópolis.
Mecheln (2015) PPGE	Propôs analisar as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC.
Oliveira	Investigou aspectos que permeiam o diálogo e o processo

(2016) PPGMUS	de conscientização em ações pedagógicas de composição musical em uma escola de EJA.
Nome, ano, programa	Síntese objetivo da tese
Passos (2010) PPGE	Analisou a constituição da oferta da EJA da RME de Florianópolis, na perspectiva de identificar os impactos e alcances desta modalidade de ensino para a juventude negra.
Aguiar (2012) PPGE	Investigou as relações entre práticas de leitura de quatro adultos que frequentavam classe de alfabetização da EJA de Florianópolis em distintas esferas sociais que participavam e aquelas trabalhadas na esfera escolar.
Pedralli (2014) PPGL	Compreendeu como se caracteriza a organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram três mulheres estudantes da EJA participantes do estudo e como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial ressignificação de suas práticas de letramento.

Fonte: Informações obtidas a partir da leitura das pesquisas, resumos e sumários dos trabalhos citados. Elaborado por Cláudio R. A. Scherer Jr.

Apêndice 3. Roteiro de entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE

**A constituição da docência na Pesquisa como Princípio
Educativo da EJA de Florianópolis**

Mestrando: Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior
Orientadora: Dr^a. Clarícia Otto

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(antes de iniciar a entrevista, gravar o dia e local, quem entrevista quem, qual Núcleo da EJA).

1. Para iniciar, gostaria que dissesse seu nome completo, idade, data e local de nascimento.
2. Qual a sua formação (curso de graduação), entre outros, tais como: fez magistério, licenciatura, especialização, mestrado, doutorado?
3. Quando concluiu a graduação?
4. Há quanto tempo é professor?
5. Em quantas e em quais escolas já trabalhou?
6. Desde quando é professor na EJA?
7. Poderia falar um pouco sobre a escolha em ser professor, a que ou a quem atribui tal escolha, por que a escolha desse curso de graduação?
8. Comente um pouco como foi que veio atuar na EJA.

9. Para iniciar sua atuação na EJA teve alguma formação específica?

Gostaria que falasse acerca dos aprendizados tidos nessa formação.

10. Você poderia comentar se sua formação acadêmica auxilia em seu trabalho na EJA e exatamente em que aspectos?

11. Gostaria que você relatasse qual é a dinâmica, isto é, a metodologia de trabalho utilizada na EJA, no dia-a-dia, ao longo da semana.

12. Sei da existência de reuniões de planejamento (tardes de segunda e quarta). Como acontecem essas reuniões? O que vocês discutem, o que planejam?

13. Sei também que a Secretaria Municipal de Educação (SME) promove encontros de formação. Poderia falar sobre esses encontros? Eles auxiliam em sua prática na EJA? Em que aspectos?

14. O que mais gostaria de falar sobre a metodologia de trabalho na EJA?

15. Comente sobre as principais dificuldades no início do trabalho na EJA. (E como lidou com elas?)

16. Comente sobre as surpresas, as diferenças em relação a sua experiência em outras escolas?

17. Fale sobre os aprendizados ao longo do tempo em que está atuando na EJA.

18. Além do que perguntei, em que mais busca sugestões, ideias para suas práticas na EJA?

19. Muita coisa mudou em sua atividade de professor desde que entrou na EJA? Poderia dar alguns exemplos?

20. O que você acha que caracteriza o/a professor/professora da EJA?

21. Gostaria de trabalhar na EJA novamente?

22. Qual é seu maior sonho? Se pudesse mudar alguma coisa em sua vida, o que mudaria?

23. Gostaria de falar mais alguma coisa? Algo que não foi perguntado, mas que queiras deixar registrado?

24. O que achou de retomar, relembrar e contar um pouco sobre sua história e atuação na EJA?

Apêndice 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

Caro professor!

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, de uma pesquisa, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “A constituição da docência na pesquisa como princípio educativo da EJA de Florianópolis”. O objetivo desta pesquisa é analisar a construção da docência presente na pesquisa como princípio educativo da EJA de Florianópolis. Esta pesquisa se justifica na medida em que permitirá o desenvolvimento do conhecimento acerca de novos modos de relacionar a produção de conhecimento em sala de aula, sobre as diferenças e vantagens de se trabalhar com a proposta da EJA de Florianópolis, ou seja, tendo a pesquisa como princípio educativo, e as possíveis mudanças ocasionadas.

Em relação aos procedimentos e métodos, será realizada uma entrevista. A entrevista abordará questões sobre a formação acadêmica, sobre suas experiências profissionais (dentro e fora da EJA), e sobre suas considerações a respeito da proposta e trabalho com pesquisa encontrada na EJA de Florianópolis.

As entrevistas serão feitas de acordo com a disponibilidade do entrevistado e no melhor lugar possível para sua realização. Serão garantidas condições físicas adequadas, no espaço físico de sua unidade escolar e no horário de suas atividades docentes, para que você realize a atividade nas melhores condições possíveis e sem necessidade de deslocamento externo.

Garantimos o sigilo de seus dados e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, já que suas informações não serão expostas porque seu nome será preservado por meio de um codinome.

Nesta pesquisa, você não terá benefícios ou despesas financeiras ou de qualquer outra natureza, uma vez que sua participação acontecerá durante o período em que estiver dentro da escola. Portanto, não haverá necessidade de deslocamento, de disponibilização de tempo extraescolar, assim como não haverá despesa de qualquer natureza.

Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização e sem necessidade de justificativa.

Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre eventuais dúvidas, bastando entrar em contato com o pesquisador.

Solicitamos o seu consentimento para o uso das respostas dadas em textos de publicação científica. Como já informado, a sua privacidade será preservada, já que seu nome não será identificado.

Você assinará três vias deste Termo de Consentimento e receberá uma delas.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que concordo voluntariamente em participar do estudo “A constituição da docência na pesquisa como princípio educativo da EJA de Florianópolis” e que fui informado, de forma clara, sobre todos os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. As informações que recebi foram suficientes para entender a pesquisa e, ainda, para compreender que meus dados serão sigilosos, que poderei deixar a pesquisa a qualquer momento e que não receberei nenhum tipo de benefício e não terei despesa financeira ou material por minha participação. Sendo assim, assino este documento em três vias, permanecendo uma delas com o pesquisador responsável, outra com o pesquisador assistente e outra comigo, participante da pesquisa. Este documento será igualmente assinado pela pesquisadora responsável e pelo pesquisador assistente.

Assinatura do participante: _____

RG: _____ CPF: _____

Local: _____ Data: ____/____/____.

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Declaro que, nesta pesquisa, serão cumpridas as exigências pertinentes, conforme resolução CNS 466/12. Dessa forma, os participantes estarão

cientes a respeito de todos os procedimentos da pesquisa, bem como dos benefícios e riscos aos quais estarão expostos, a saber, fadiga e cansaço, os quais procuraremos minimizar. Além disso, garantimos a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, bem como a livre participação do sujeito, que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização. Por fim, asseguramos que o participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Pesquisadora responsável: Dr^a. Clarícia Otto

Endereço institucional: Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciência da Educação

Departamento de Metodologia de Ensino

Sala 404 – bloco D/CED.

Telefones: (48) 3721-4510 e (48) 3234-4463

Endereço-eletrônico: clariciaotto@gmail.com

Pesquisador assistente: Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior

Endereço: Servidão Maria Vieira dos Santos, nº1000. Bloco B, Apto 408.

Bairro São Sebastião, Palhoça, SC.

CEP: 88136-220

Telefone: (48) 8454-3693

Endereço-eletrônico: claudioschererjr@yahoo.com.br

Endereço do Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH)

CEP – UFSC: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara).

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br / Telefone: +55 48 3721-6094

Apêndice 5. Dimensões curriculares da Pesquisa como Princípio Educativo
(transcrição)

Dimensão do fazer e pensar através da pesquisa

Tipos de conhecimento.

Validações de acordo com o contexto.

Conhecimento X verdade

Aprende-se sobre o pensar, sobre saberes, sobre o ciclo permanente entre hipóteses e teorias, sobre a transitoriedade dos saberes.

Aprende-se a pensar de modo complexo, dialógico, inclusivo, planetário, democrático, de equidade de direitos.

Aprende-se a reconhecer a multi-fatorialidade e a complexidade dos eventos e fenômenos.

Aprende-se a contextualizar, desenvolvendo o pensamento crítico.

Aprende-se a “costurar” os eventos, numa trama compreensiva.

O conhecimento como condição do viver.

Aprende-se a viver no coletivo, a ser, a interagir, a transformar-se.

Aprende-se a reconhecer limites, equívocos.

Aprende-se a modificar.

Aprende-se a partilhar.

Aprende-se a colaborar.

- Problemática: o perceber o mundo a partir do olhar de quem pergunta.
- Justificativa: aprende-se a explicitar as suas motivações, contextualização. A escrita como meio para propiciar a produção desta reflexão.
- Hipótese: as explicações exigem que se produzam validações. Saberes ganham estatuto de provisoriedade, de elaboração, de condicionalidade.
- Mapa/guia de pesquisa: aprende-se a pensar em caminhos e em conceitos necessários para encontrar elementos que nos ajudem a responder a pergunta desafio. Prática de organização e planejamento.
- Coleta de dados: aprende-se sobre a especificidade de buscar e tratar as informações (informação tem contexto, têm sujeitos, tem pontos de vista)
- Análise e reflexão sobre os dados: aprende-se a cruzar e analisar informações em rede, em conexão, produzindo entendimento e avanços.
- Partilha final: aprende-se a tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem produzindo uma partilha para o coletivo da turma. Exige proposição, escolha e planejamento. Uso das diferentes linguagens para comunicar o conteúdo da sua socialização (textos literários, poéticos,

científicos, cena teatral, fotografia, vídeo, painel/mural, apresentação eletrônica).

Dimensão da apropriação de ferramentas e instrumentos

A prática da pesquisa é carregada de práticas de letramento.

Aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, através das práticas de registro e criação.

A língua escrita como instrumento de comunicação e expressão.

Leitura de imagens (das plásticas, fotográficas). Leitura da produção cinematográfica.

Gêneros textuais.

As novas tecnologias da informação.

Mapas de localização e representação.

Sistema de numeração decimal e suas aplicações.

Tabelas, gráficos.

As diferentes dimensões físicas do micro ao macro.

A matemática como linguagem compreensiva das realidades pesquisadas.

Conteúdos emergentes das perguntas/probleáticas

- Mobilização dos distintos saberes e conceitos necessários para compor a construção da resposta ao problema de pesquisa.

- Este eixo curricular depende do estabelecimento do foco da pergunta. Depende dela.

- Não há limites para áreas do conhecimento, nem seriação, nem pré-requisitos. Os saberes são mobilizados para construir a compreensão do fenômeno e produzir uma nova condição no entendimento do ser perguntador.

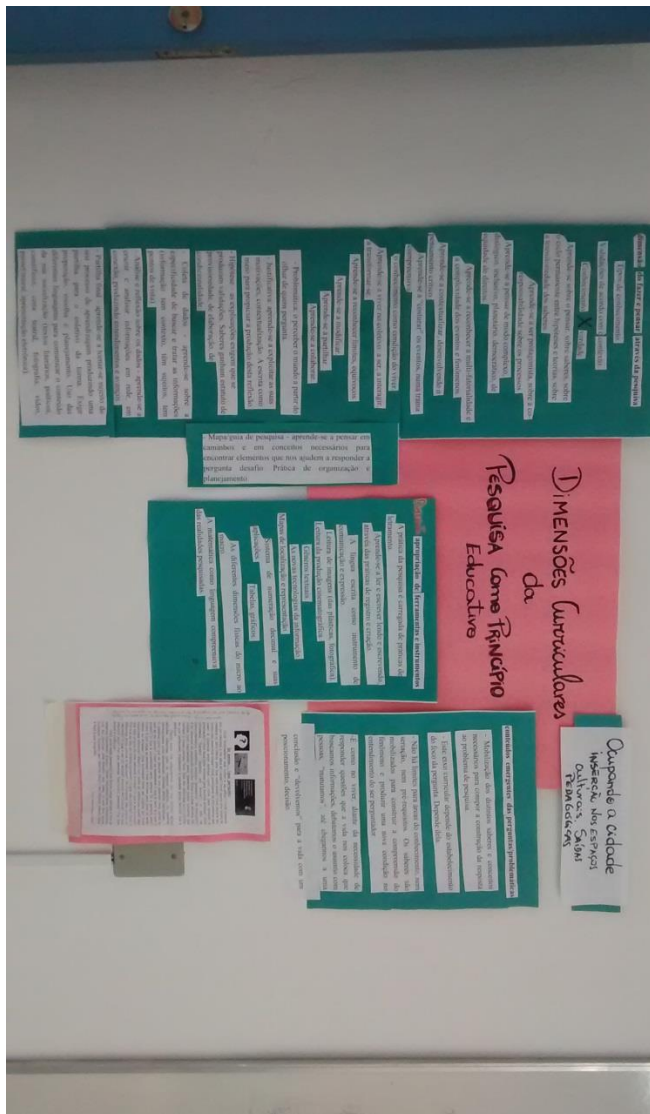
- É como no viver, diante da necessidade de responder questões que a vida nos coloca que buscamos informações debatemos o assunto com pessoas, “matutamos”, até chegarmos a uma conclusão e “devolvemos” para a vida com um posicionamento, decisão.

Ocupando a cidade

- Inserção dos espaços culturais. Saídas pedagógicas.

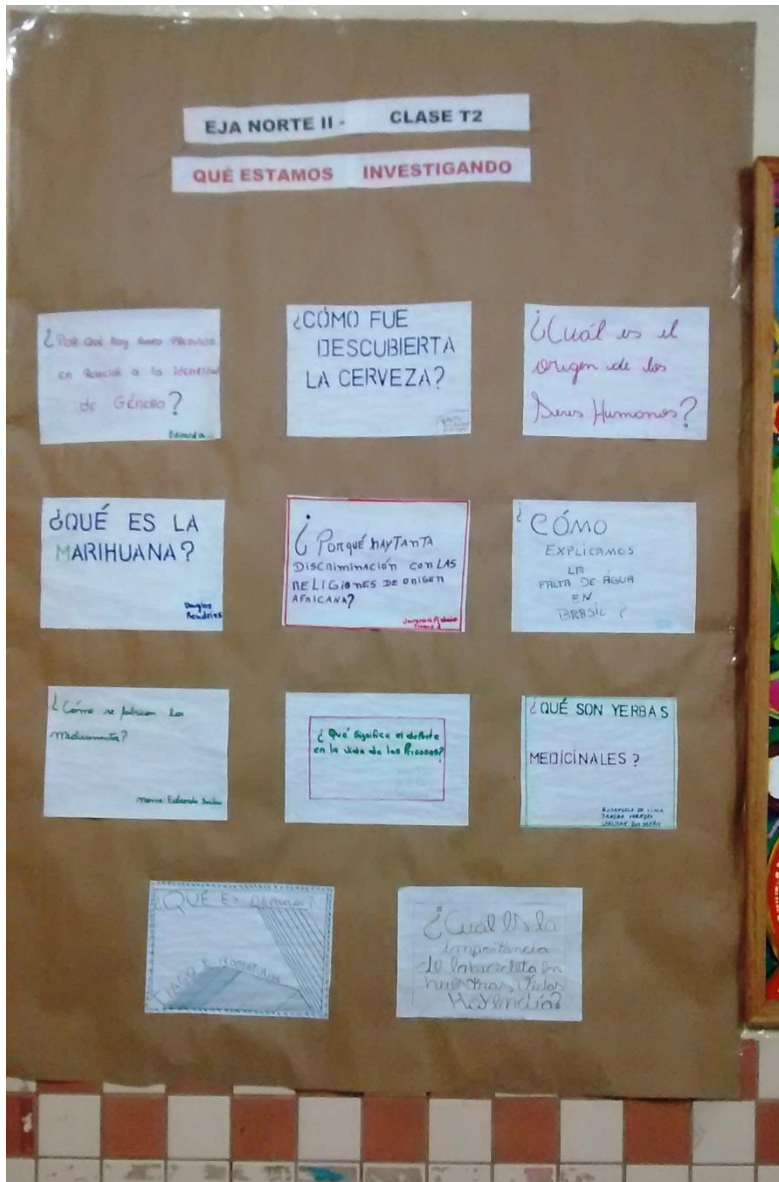
8 ANEXOS

Anexo 1. Dimensões Curriculares da Pesquisa como Princípio Educativo da EJA



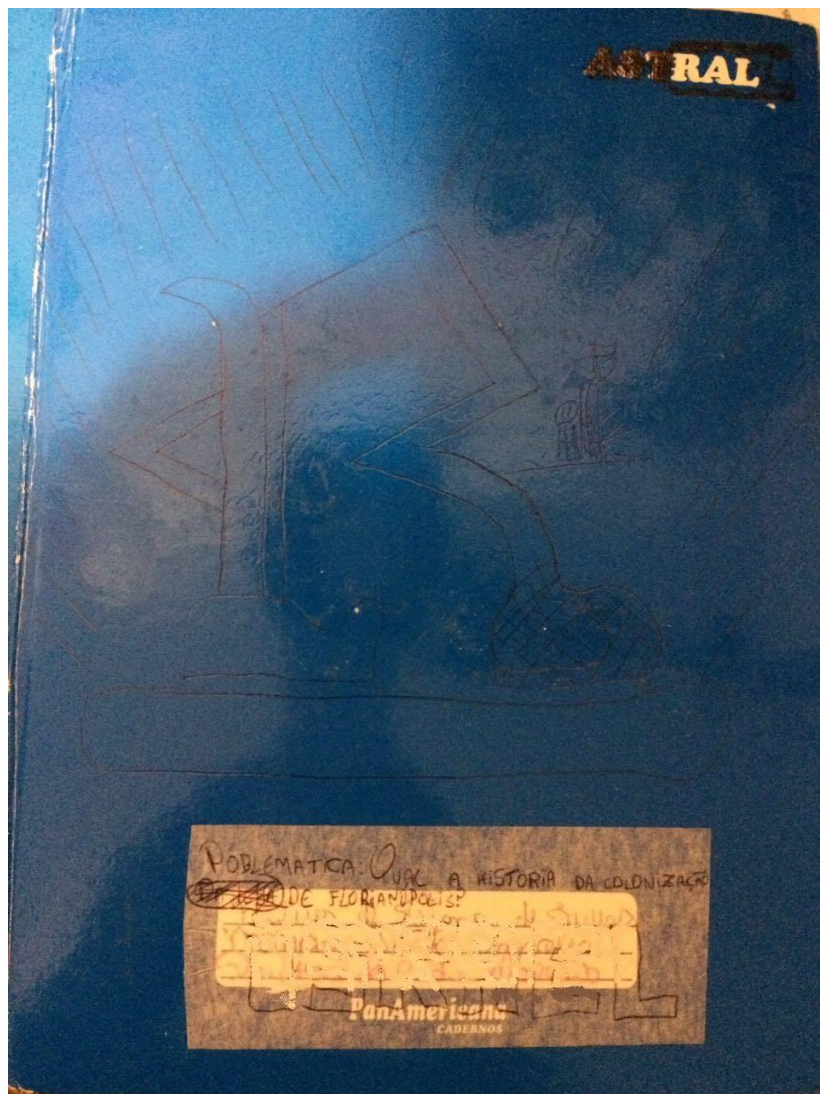
Fonte: Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), Florianópolis, 2016. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer Jr.

Anexo 2. Cartaz com problemáticas em espanhol



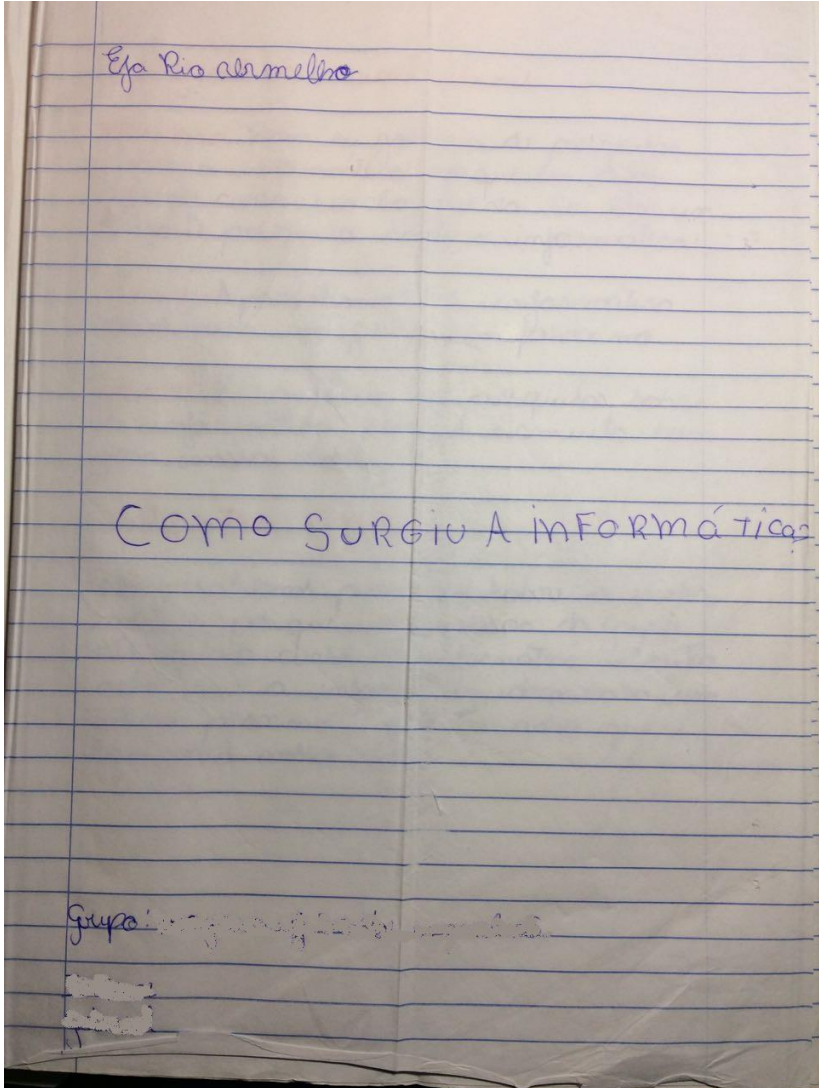
Fonte: Núcleo EJA Norte II, 2016. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer Jr.

Anexo 3. Cadernos de Pesquisa



Capa caderno 1.

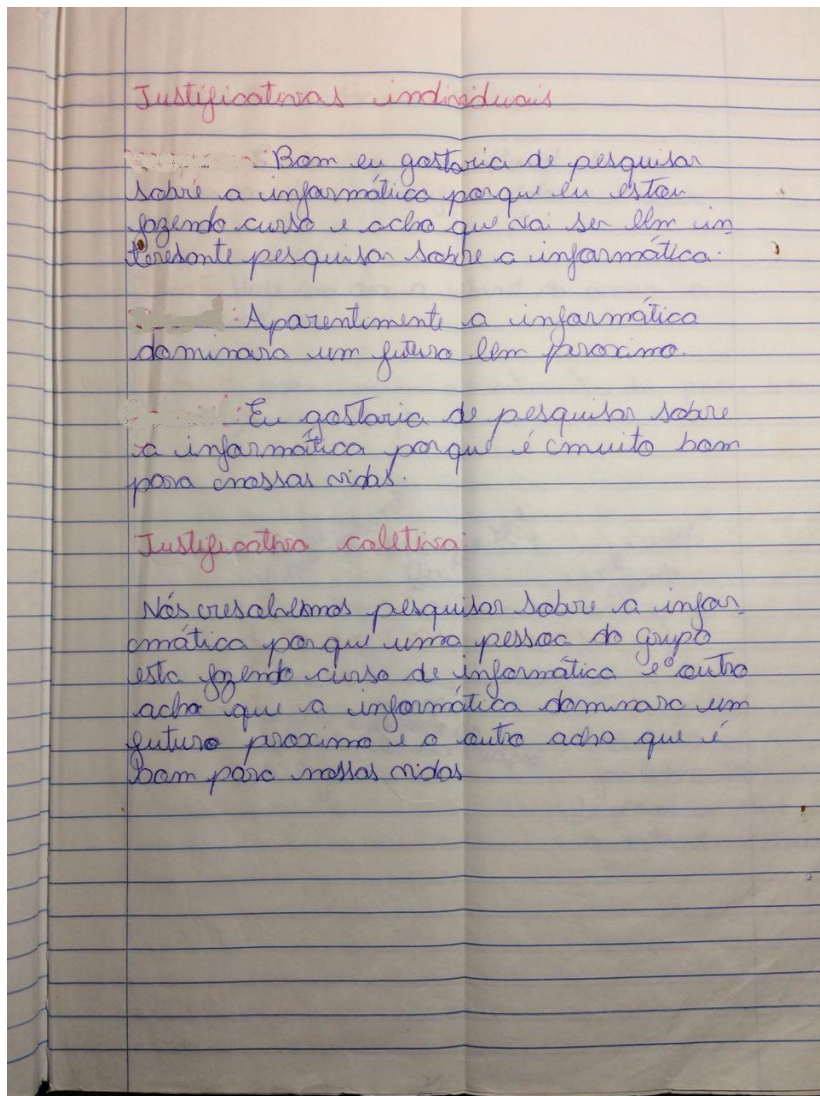
Fonte: Núcleo EJA Leste III, 2013. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer Jr.



Problemática caderno 1.

Fonte: EJA Leste III, 2013. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer

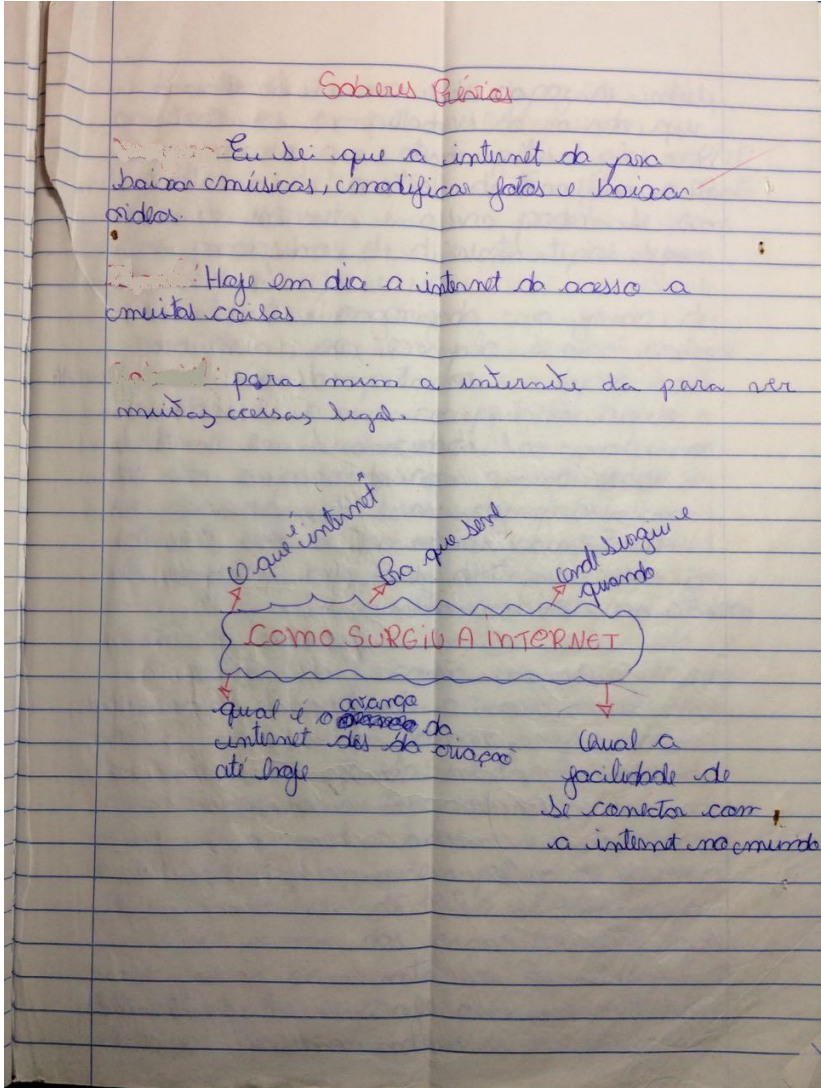
Jr.



Justificativas caderno 1.

Fonte: EJA Leste III, 2013. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer

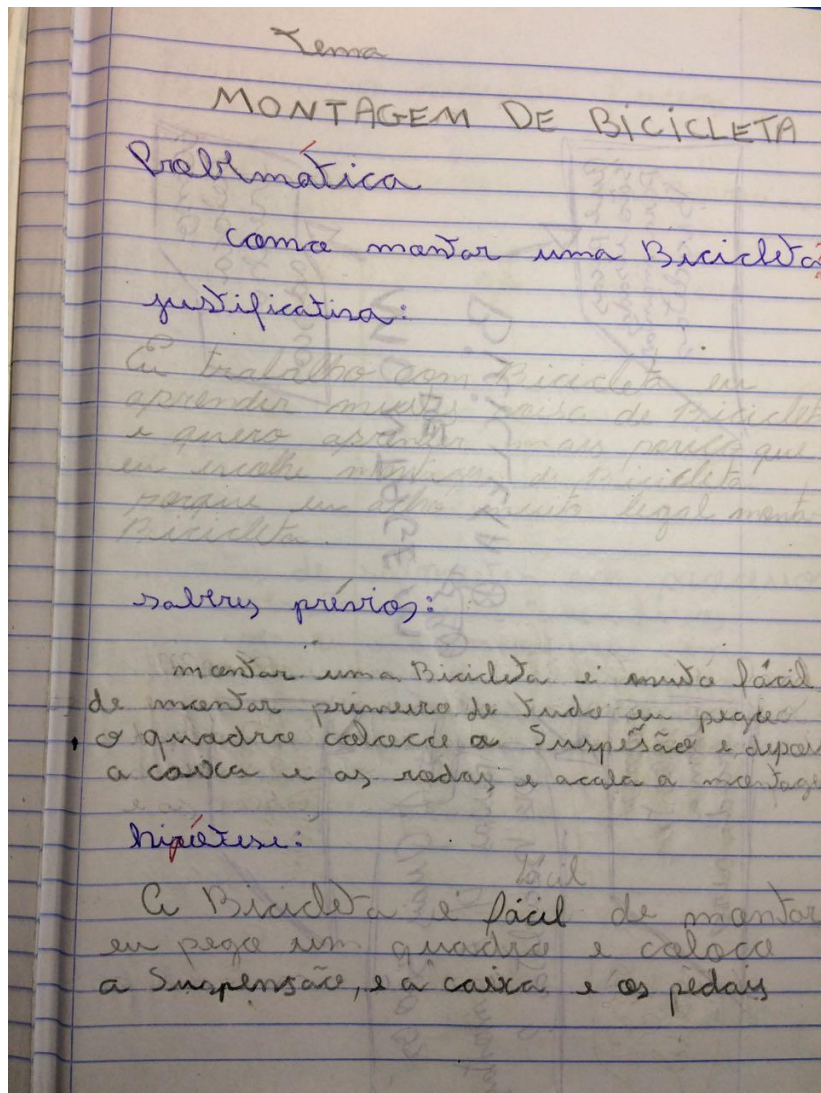
Jr.



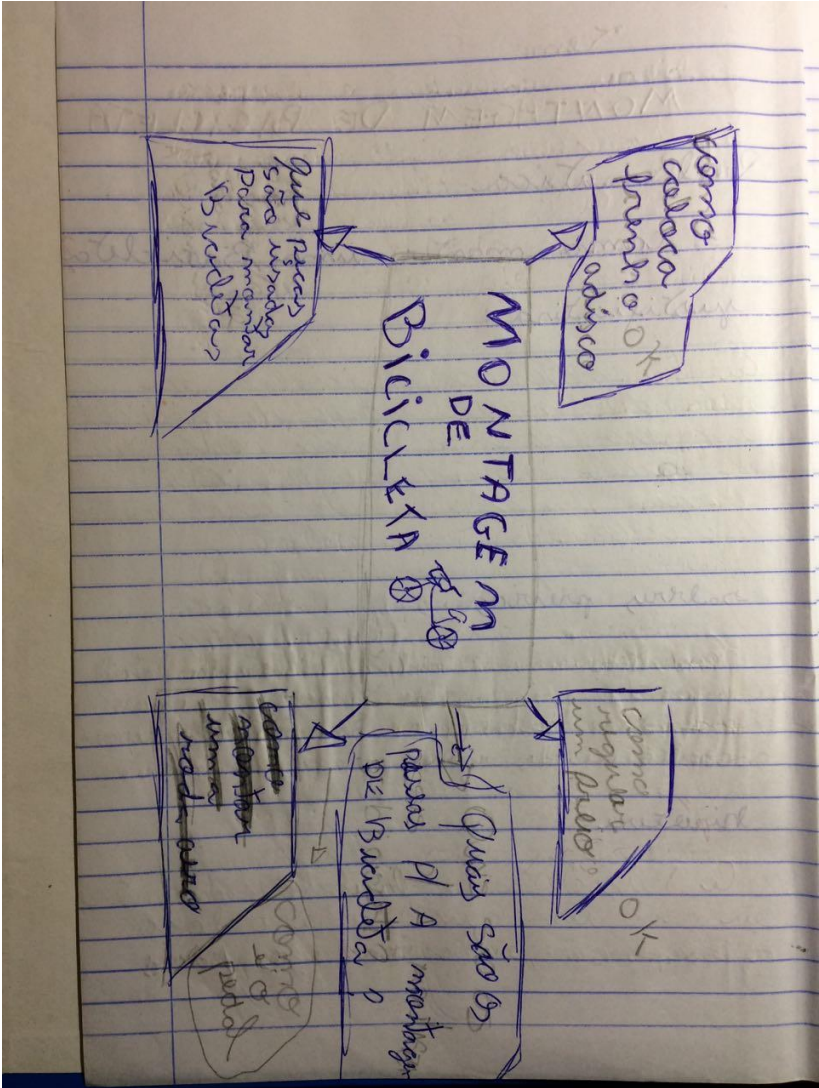
Saberes prévios e Mapa de pesquisa caderno 1.

Fonte: EJA Leste III, 2013. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer

Jr.



Problemática, Justificativa, Saberes Prévios e Hipótese caderno 2.
 Fonte: EJA Leste III, 2013. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer



Mapa de pesquisa caderno 2.

Fonte: EJA Leste III, 2013. Fotografia de Cláudio R. A. Scherer

Jr.