



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

LIZIANE BORGES FAGUNDES

PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DA ATUAL PROPOSTA
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Florianópolis

2020

LIZIANE BORGES FAGUNDES

**PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DA ATUAL PROPOSTA
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Juares da Silva Thiesen

Florianópolis

2020

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

Fagundes, Liziane Borges

Participação docente na produção da atual proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos da Rede municipal de ensino de Florianópolis / Liziane Borges Fagundes ; orientador, Juarez da Silva Thiesen, 2020.
235 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Participação docente . 3. Política Curricular. 4. Educação de Jovens e Adultos . I. Thiesen, Juarez da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Liziane Borges Fagundes

**PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DA ATUAL PROPOSTA
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen (Orientador)
Instituição: EED/CED/UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (Examinadora)
Instituição: MEN/CED/UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Deisi Cord (Examinadora)
Instituição: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Anderson Carlos Santos de Abreu (Examinador)
Instituição: UDESC

Prof.(a) Dr.(a) Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Examinadora suplente)
Instituição: MEN/CED/UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Edna Araújo dos Santos de Oliveira (Examinadora Suplente)
Instituição: UDESC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen
Orientador

Florianópolis, 2020

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial minha mãe, meu pai, irmã e irmão que mesmo residindo em outro estado sempre estiveram ao meu lado, dando apoio e incentivo em todos os sentidos, solidificando as bases para a construção de minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, através do amor incondicional, carinho, respeito, confiança e afeto.

Ao meu orientador Juares da Silva Thiesen que em cada orientação e conversa formal ou informal possibilitou intensos momentos de aprendizagens, contribuindo de forma única para a efetivação do processo de pesquisa. Um profissional que sempre priorizou o diálogo reflexivo, tornando esse processo mais claro, coeso e significativo.

Aos colegas de curso do PPGE/UFSC, das diferentes linhas de pesquisa, cujos encontros, debates, discussões, socializações, confraternizações, entre outras atividades seja de forma presencial ou virtual, possibilitam trocas de experiências, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos relacionados à educação. Além dos momentos de luta e resistência política frente aos cortes na educação. São amizades que levarei para vida.

Aos convidados/as integrantes da banca, Rita, Anderson, Deisi, Maria Hermínia e Edna, os/as quais, gentilmente, aceitaram participar e contribuir de forma ímpar tanto no processo de qualificação, como na defesa do meu trabalho de pesquisa. As análises críticas, sugestões e apontamentos feitos pela banca, potencializou ainda mais meu percurso acadêmico.

Aos professores/as e coordenadores/as do PPGE/UFSC, em especial àqueles/a que fazem parte da linha de pesquisa Sujeitos, Processos educativos e Docência (SUPED), com os quais tive a oportunidade de participar de disciplinas oferecidas no programa. Pessoas incríveis com os/as quais aprendi muito e me fizeram refletir assuntos pertinentes relacionados à educação.

Ao grupo de pesquisa curricular – ITINERA o qual participo desde o início do meu ingresso no curso de mestrado, onde desenvolvi não somente amizades, mas, sobretudo, aprendizagens. De fato, o ITINERA possui um potencial para o aprofundamento teórico-metodológico, por meio da socialização das diferentes pesquisas, nas leituras, debates e discussões a partir de diferentes textos acerca do campo curricular com ênfase em teorias de currículo, políticas curriculares, currículo e tecnologia, currículo e escola, além de outras.

Ao Departamento de EJA (DEJA), que sempre me recebeu com as portas abertas quando precisei de algum documento e material curricular ou mesmo para conversar.

Aos profissionais da EJA de Florianópolis, em especial aqueles/as que aceitaram participar da entrevista organizada para essa pesquisa. São pessoas que durante os anos de

convivência, possibilitaram momentos de intensas aprendizagens e reflexões educacionais. A esses profissionais, militantes e atuantes na formação de sujeitos da EJA, agradeço imensamente por toda aprendizagem e vivências significativas. Da mesma forma agradeço a oportunidade de conviver com os sujeitos jovens, adultos e idosos, estudantes da EJA de Florianópolis/SC. Sobretudo, são os sujeitos da EJA (professores/as e estudantes) minha inspiração maior para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, agradeço o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar as formas de participação docente na produção da atual Proposta Curricular (PC) para o II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC. Tal proposta, fundamentada na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), está inserida no movimento da política curricular da Rede municipal. Nesse âmbito, a política curricular produzida para o II segmento da EJA local, inclui todo o processo histórico, os embates políticos, as relações de poder, planejamentos, proposições, orientações, definições e prescrições curriculares, tomando-se como referência o período de 2000 a 2016. O recorte temporal para análise empírica se relaciona com o início do movimento em torno da discussão, orientação e desenvolvimento da PPE na EJA municipal, em meados do ano 2000. Desde então, essa proposta político-pedagógica vem se materializando nos textos curriculares e nas práticas educativas e, em 2016, passa a compor o texto da atual Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A investigação propõe um estudo empírico-teórico, cuja empiria se dá por meio da análise do discurso e de conteúdo dos dados obtidos a partir dos textos oficiais da política curricular da RME de Florianópolis e das entrevistas pré-estruturadas. Foi selecionado um corpus documental para análise, incluindo propostas, diretrizes, orientações curriculares, relatos de experiências, projeto político-pedagógico, relatórios, dentre outros. Além dos textos da política, contamos com a contribuição das falas transcritas de nove profissionais da EJA de Florianópolis, incluindo professores/as, coordenadores/as de núcleo, gestores/as e formadores/as, cuja seleção dos/as participantes se deu em termos de tempo de atuação na EJA local e envolvimento com o coletivo docente no período considerado. A partir das leituras acerca da temática aqui investigada, foram organizados seis indicadores das possíveis formas de participação docente na política curricular, os quais orientam as análises dos dados empíricos. Teoricamente, esta pesquisa se fundamenta em autores/as que discutem os conceitos de participação, política curricular e EJA. Para fundamentar o conceito de participação dialogamos, principalmente, com Cossio et al. (2010), Dagnino (2004), Mouffe (2000; 2003; 2005; 2013), Laclau e Mouffe (2015), Santos (2002), Cury (2005), Gadotti (2014a; 2016). Com relação ao conceito de política curricular, utilizamos os estudos de Beech (2007; 2009), Lopes (2004; 2005; 2006; 2013), Mainardes (2006), Moreira (2000), Ball, Maguire e Braum (2016), Sacristán (2000), Libâneo (2014), Llavador (2013). E, a fim de discutir e aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos acerca da EJA, em âmbito nacional, contamos com os trabalhos desenvolvidos por Arroyo (2005), Baquero e Fisher (2004), Paiva (1987; 2011), Finger e Asún (2003), Freire (1968/2014), Gadotti (2014b), Rummert e Ventura (2007), Torres; Dias e Lopes (2011), Cury (2000), Lima (2016). Feita as análises, concluímos que as formas de participação docente na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis expressam, em certa medida, a própria cultura escolar, a qual se constitui como uma cultura democrática, com participação dos sujeitos nas discussões e decisões curriculares. Além disso, a produção da atual PC para EJA municipal parece estar mais vinculada a uma participação ampla, na interlocução entre DEJA, coordenadores/as e professores/as, de um projeto que não tem um vínculo direto com a governabilidade, mas se relaciona com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica própria, construída por um coletivo de professores/as, coordenadores/as e gestores/as. Esse elemento dá o caráter de sua legitimidade nos textos curriculares. Por fim, compreendemos que a micro política curricular da EJA local, está representada muito mais nas práticas pedagógicas e na oralidade do que na materialidade escrita. Aliás, parece ser um desafio na EJA municipal a fluidez da sistematização e teorização das práticas nos textos, com participação direta de professores/as em sua escritura.

Palavras-chave: Participação docente; Política Curricular; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The research aims to analyze the forms of teacher participation in the production of the current Curricular Proposal (PC) for the II segment of Youth and Adult Education (EJA) of the Municipal Education Network (RME) of Florianópolis / SC. Such proposal, based on Research as an Educational Principle (PPE), is inserted in the curriculum policy movement of the municipal network. In this context, the curricular policy produced for the II segment of local EJA, includes the entire historical process, political clashes, power relations, plans, proposals, guidelines, definitions and curricular prescriptions, taking as reference the period of 2000 to 2016. The time frame for empirical analysis is related to the beginning of the movement around the discussion, guidance and development of PPE in the municipal EJA, in the middle of the year 2000. Since then, this political-pedagogical proposal has been materializing in the curricular texts and in educational practices and, in 2016, it becomes part of the text of the current Curricular Proposal of the Municipal Education Network of Florianópolis. The investigation proposes an empirical-theoretical study, whose empiricity occurs through the analysis of the discourse and content of the data obtained from the official texts of the curriculum policy of the RME of Florianópolis and the pre-structured interviews. A documentary corpus was selected for analysis, including proposals, guidelines, curricular guidelines, experience reports, political-pedagogical project, reports, among others. In addition to the policy texts, we have the contribution of the transcribed speeches of nine professionals from EJA in Florianópolis, including teachers, core coordinators, managers and trainers, whose selection of participants took place in terms of time working at the local EJA and involvement with the teaching group in the period considered. From the readings on the theme investigated here, six indicators of possible forms of teacher participation in curricular policy were organized, which guide the analysis of empirical data. Theoretically, this research is based on authors who discuss the concepts of participation, curriculum policy and EJA. In order to support the concept of participation, we dialogued mainly with Cossio et al. (2010), Dagnino (2004), Mouffe (2000; 2003; 2005; 2013), Laclau and Mouffe (2015), Santos (2002), Cury (2005), Gadotti (2014a; 2016). Regarding the concept of curricular policy, we used the studies of Beech (2007; 2009), Lopes (2004; 2005; 2006; 2013), Mainardes (2006), Moreira (2000), Ball, Maguire and Braum (2016), Sacristán (2000), Libâneo (2014), Llavador (2013). And, in order to discuss and deepen the theoretical and methodological assumptions about EJA, at the national level, we rely on the works developed by Arroyo (2005), Baquero and Fisher (2004), Paiva (1987; 2011), Finger and Asún (2003), Freire (1968/2014), Gadotti (2014b), Rummert and Ventura (2007), Torres; Dias and Lopes (2011), Cury (2000), Lima (2016). After the analysis, we conclude that the forms of teaching participation in the production of the current curricular proposal for the II segment of the EJA in Florianópolis express, to a certain extent, the school culture itself, which is constituted as a democratic culture, with the participation of the subjects in curricular discussions and decisions. Furthermore, the production of the current PC for municipal EJA seems to be more linked to a broad participation, in the dialogue between DEJA, coordinators and teachers, of a project that does not have a direct link with governance, but is related to the development of its own pedagogical proposal, built by a collective of teachers, coordinators and managers. This element gives the character of its legitimacy in the curricular texts. Finally, we understand that the micro curricular policy of the local EJA, is represented much more in pedagogical practices and orality than in written materiality. In fact, it seems to be a challenge in the municipal EJA the fluidity of the systematization and theorization of practices in the texts, with direct participation of teachers in their writing.

Keywords: Teacher participation; Curricular Policy; Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Esquema Gráfico 1 – Esboço do que propõe Pedro Demo para o trabalho com a Pesquisa com Princípio Educativo.

Esquema Gráfico 2 – Elementos que constituem os Movimentos da Política Curricular da RME de Florianópolis onde se insere a EJA (2000 – 2016).

Esquema Gráfico 3 – Comunicação entre Equipe Gestora e Professores/as da EJA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de Documentos oficiais para análise.

Tabela 2 – Relação de documentos não oficiais para análise.

Tabela 3 – Relação entre profissionais entrevistados, atuação e tempo de envolvimento com a EJA Florianópolis.

Tabela 4 – Indicadores das formas de participação.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	Conferência Internacionais de Educação de Adultos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
EAD	Educação à Distância
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA SUL	Encontro Regional de EJA da Região Sul do Brasil
ETHCI	Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha
FEE	Fórum Estadual de Educação
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e outros
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRC	Movimento de Reorganização Curricular
MTST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC	Proposta Curricular
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPE	Pesquisa como Princípio Educativo
PPS	Partido Popular Socialista
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSICLIN	Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial
RME	Rede Municipal de Ensino
RSDs	Redes Sociais Digitais

SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Apresentação da pesquisa e da pesquisadora.....	17
Problematizando a EJA de Florianópolis na definição dos objetivos da pesquisa.....	23
PERCURSSO TEÓRICO-METOLÓGICO.....	34
1 A EJA NO CONJUNTO DOS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO NOS CONTEXTOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO CAMPO CURRICULAR.....	47
1.1 Participação e políticas curriculares no contexto do neoliberalismo.....	48
1.2 Educação e participação no contexto do atual Estado em crise.....	52
1.3 A EJA na disputa política entre regulação e transformação social e os desafios da participação.....	59
1.4 Apatia e indiferença política: desafios diante do atual projeto de Estado.....	63
1.5 Politizar e democratizar a EJA: estratégias de luta para superar os desafios da participação.....	66
2 INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS QUE ENGENDRAM A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA DE FLORIANÓPOLIS.....	71
2.1 Modelos escolares e populares de EJA no contexto nacional e o campo de disputas político-pedagógico.....	72
2.2 Especificidades dos sujeitos da EJA e a necessidade de modelos pedagógicos próprios.....	81
2.3 Pesquisa como Princípio Educativo: das Classes de Aceleração à EJA de Florianópolis.....	83
2.3.1 Gênese da Pesquisa como Princípio Educativo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	84
2.3.2 Explorando o contexto da prática com a Pesquisa como Princípio Educativo na EJA de Florianópolis/SC.....	89
2.4 Pressupostos teórico-metodológicos e influências discursivas na produção da atual proposta curricular para a EJA de Florianópolis: uma possível arquitetura híbrida.....	94
2.4.1 Do Pragmatismo ao Marxismo: principais correntes teórico-metodológicas que influenciaram a Educação de Jovens e Adultos.....	95
2.4.2 Atual Proposta Curricular para a EJA Florianópolis e a influência do discurso neoliberal.....	102

3 SITUANDO A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA NOS MOVIMENTOS DA POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	113
3.1 Movimento de Reorganização Didática (1997 – 2004).....	114
3.1.1 Crítica à didática comeniana e a busca por uma nova didática.....	115
3.1.2 Aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a política curricular no Movimento de Reorganização Curricular.....	117
3.1.3 A EJA no Movimento de Reorganização Curricular.....	119
3.1.4 Processo de gerenciamento e princípio da gestão democrática.....	121
3.1.5 Participação docente nos processos de produção dos textos curriculares.....	123
3.2 Movimento de Ressignificação Curricular (2005 – 2012).....	127
3.2.1 Aspectos democráticos na produção dos textos curriculares no Movimento de Ressignificação Curricular.....	129
3.2.2 O papel do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis.....	132
3.2.3 A EJA no Movimento de Ressignificação Curricular.....	133
3.2.4 Plano Municipal de Educação: produção e metas para EJA.....	134
3.2.5 Mudanças na estrutura administrativa da EJA e produção de documentos curriculares (2010 - 2012).....	137
3.3 Movimento de Ressignificação do Currículo e Atualização da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2013 – 2016).....	141
3.3.1 Relação público-privado na Esfera da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	144
3.3.2 Processo de Elaboração e Participação Docente na Produção dos Textos Curriculares da RME de Florianópolis.....	146
3.3.3 A EJA no Movimento de Ressignificação do Currículo e Atualização da Proposta Curricular.....	149
3.3.3.1 Processo de Participação Docente na Produção dos Textos Curriculares produzidos no âmbito da EJA e sistematizados pelo DEJA.....	154
3.3.3.2 Participação de professores/as da EJA na produção do texto que representa a atual Proposta Curricular (2016) da RME de Florianópolis.....	156
4 FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR PARA O II SEGMENTO DA EJA FLORIANÓPOLIS.....	161

4.1 Formação de professores/as como Mobilizador da Participação Docente na Produção da Atual Proposta Curricular para a EJA Florianópolis.....	161
4.1.1 Principais instâncias formativas e participativas: encontros descentralizados, regionais e centralizados.....	165
4.1.1.1 Reuniões de Planejamentos Semanais: encontros formativos descentralizados....	165
4.1.1.2 Formação do tipo Ampliada, Centralizada ou Formação Geral.....	167
4.1.1.3 Potencializando a Ação Formativa dos/as Coordenadores/as.....	169
4.1.1.4 Encontros de Formação Docente do tipo Regional.....	170
4.1.1.5 Formação de Professores/as da EJA como Espaços-tempo para Produção e Ressignificação da atual Proposta Curricular.....	171
4.1.1.6 Formação de Professores/as da EJA municipal e os Desafios da Participação.....	175
4.2 Participação de Professores/as da EJA no processo de Escrita dos textos da Proposta Curricular.....	177
4.2.1 Processo de escritura dos documentos produzidos no âmbito da EJA de Florianópolis entre os anos de 2000-2004.....	177
4.2.2 Processo de escritura dos documentos produzidos no âmbito da EJA de Florianópolis entre os anos de 2008 – 2012.....	180
4.2.3 Processo de escritura dos documentos produzidos no âmbito da EJA de Florianópolis entre os anos de 2013 – 2016.....	183
4.2.4 Tentativas individuais de escritura direta pelos/as professores/as da EJA municipal.....	184
4.2.5 Desafios da Participação Docente no processo de Escrita dos textos que representam a atual Proposta Curricular para a EJA municipal.....	185
4.3 Comunicação entre corpo docente e equipe gestora na produção da Proposta Curricular para a EJA de Florianópolis.....	187
4.3.1 Comunicação entre Equipe Gestora e Professores/as e o papel dos/as Coordenadores/as para a Produção da atual Proposta Curricular em análise.....	187
4.3.2 Processos de Resistências na Produção da atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA municipal.....	189
4.4 Socialização e Circulação de Referenciais Teóricos.....	193

4.5 Condições de participação docente na política curricular da EJA de Florianópolis.....	196
4.5.1 Rotatividade docente como fator limitante para a Participação na Produção da atual Proposta Curricular da EJA de Florianópolis.....	197
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
6 REFERÊNCIAS.....	207
7 APÊNDICES.....	216
APÊNDICE A - REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO.....	216
APÊNDICE B – RELAÇÃO DE AUTORES E TRABALHOS ACADÊMICOS (ESTADO DO CONHECIMENTO) SOBRE A EJA DE FLORIANÓPOLIS (2005-2018).....	221
APÊNDICE C - O ATUAL GOLPE DE ESTADO E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DEMOCRÁTICO BRASILEIRO	223
APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO E CONVITE DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA.....	227
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	228
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	231
8 ANEXOS.....	234
ANEXO A – IMAGEM DO MURAL COM OS ATUAIS NÚMEROS ESTRUTURAIS DA EJA FLORIANÓPOLIS.....	234
ANEXO B – TRECHO DO RELATÓRIO FINAL 2003 ESCRITO POR UMA PROFESSORA DA EJA.....	235



A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, [...], nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, [...] o homem deve participar destas épocas (Paulo Freire, 1967).

INTRODUÇÃO

Entre a realização e a aspiração está a imaginação do possível para além do real existente. Essa imaginação é composta das perguntas que constituem o desenho dos horizontes emancipatórios. Não se trata, pois de quaisquer perguntas, mas sim de perguntas que resultam do excesso das aspirações em relação a realizações de práticas concretas (SANTOS, 2002, p. 71).

Apresentação da pesquisa e da pesquisadora

A presente pesquisa desenvolvida na linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), objetiva analisar as formas de participação docente na produção da atual (2000 - 2016) Proposta Curricular (PC) para o II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC.

Fundamentada na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), a atual PC para o II segmento da EJA local representa uma construção político-pedagógica inserida no movimento da política curricular da RME de Florianópolis e reflete as proposições políticas em âmbito nacional para essa modalidade da educação básica. Assim, podemos dizer que o fenômeno da participação docente em análise, está inserido no movimento das políticas curriculares produzidas em âmbito municipal e nacional.

Políticas curriculares envolvem as relações de poder, os embates políticos, planejamentos, proposições, orientações, definições e prescrições curriculares. Esses processos, construídos historicamente são legitimados e reconhecidos em determinado ambiente, no nosso caso, na EJA da RME de Florianópolis. Tais políticas se manifestam de forma provisória e contingente, ou seja, estão em permanente (re)construção, (re)interpretação e (re)significação por parte dos sujeitos/agentes envolvidos nesses processos em diferentes contextos sócio-históricos. Logo, uma política de currículo pode ser considerada uma política cultural, pois “o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111).

A pesquisa está determinada no recorte temporal que compreende os anos de 2000 a 2016. Esse período se relaciona com o início da discussão, construção e efetivação da atual proposta curricular, fundamentada na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), a qual vem se

desenvolvendo desde meados do ano 2000 e, com o fato de que esse princípio educativo se encontra materializado no texto da última Proposta Curricular para a RME de Florianópolis, no ano de 2016. Entendemos que o recorte temporal seja suficiente para analisarmos as formas de participação docente na produção da atual PC para o II segmento da EJA, elaborada na RME de Florianópolis, tendo como referência a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE).

Importante destacar que o objetivo da pesquisa se atrela ao meu percurso acadêmico e profissional, ainda que minhas experiências docentes transcendam o contexto da EJA, pois atuei¹ como professora de matemática desde o ensino fundamental anos finais, ensino médio e superior, tanto na rede pública quanto privada¹.

Licenciada e especialista em matemática desde 2005, professora desde 2003, venho refletindo ao longo do meu percurso acadêmico e profissional diferentes aspectos no âmbito educacional, desde o ensino e aprendizagem da matemática e metodologias adequadas nessa área do conhecimento, passando pelas condições de trabalho, valorização e formação de professores/as, além da busca individual e coletiva de práticas educativas que possam desenvolver educação humanizadora e transformadora dos sujeitos, no sentido de valorização da vida, dos direitos humanos e da efetivação dos processos democráticos participativos, especialmente diante das questões que circundam o currículo escolar da rede pública.

Na RME de Florianópolis, desenvolvi trabalho docente desde 2008, tanto no fundamental convencional, quanto na EJA, na condição de professora admitida em caráter temporário (ACT). No período entre 2010 a 2012, tive a oportunidade de atuar como professora de matemática em turmas do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano). Já no primeiro semestre de 2018, atuei em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em parceria com a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, vinculada à Central Única dos Trabalhadores (ETHCI/CUT), localizada no bairro Ponta das Canas, na região norte de Florianópolis/SC².

Como professora e pesquisadora da EJA e dos programas integrados a esta modalidade da educação básica, no município de Florianópolis, me encontro cercada por desafios, os quais contribuiram para a busca de novos conhecimentos acerca desse universo educacional. São

¹ Início este texto introdutório utilizando a primeira pessoa do singular para narrar um pouco da minha trajetória profissional, enfatizando os desdobramentos pessoais que suscitaram o desejo de realizar o presente projeto.

² Ambos os programas de nível nacional visam à formação escolar na educação básica integrada à qualificação profissional de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental ou o ensino médio, na idade convencional, ou seja, atendem sujeitos com histórico de violação de direitos, incluindo o direito à educação básica.

muitos os questionamentos que me fazem refletir cotidianamente acerca da educação pública no Brasil e em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na contemporaneidade. Os desafios e demandas relacionados com questões que vão desde violências, drogadição, processos educacionais, ensino da matemática na EJA, currículo na EJA, políticas curriculares para essa modalidade da educação básica, os sujeitos da EJA, a valorização e formação de professores/a. Por fim, evidenciam-se questões presentes frequentemente nos diálogos docentes, com os quais venho problematizando e realizando pesquisa em nível de especialização e, agora, no mestrado em educação.

Dentre os questionamentos, podemos destacar: Quem são os sujeitos da EJA? Como constituem suas identidades culturais? Como vivem? O que pensam sobre o mundo da vida, o mundo do trabalho, a escola e o currículo escolar? Quais são suas visões de mundo? O que esperam e desejam para a sociedade? Quais são seus sonhos, utopias e ideologias? Será que a atual proposta curricular para a EJA Florianópolis/SC contempla, em alguma medida, as angústias e sonhos desses jovens e adultos, e ao mesmo tempo problematizam as contradições do mundo contemporâneo? Quem são os agentes políticos que, efetivamente, participam da política curricular para EJA neste município? Qual a influência e participação dos sujeitos da EJA na construção da atual Proposta Curricular (PC) para essa modalidade da educação básica em âmbito local? Tais perguntas fazem parte do rol de questões, com as quais venho refletindo nos últimos anos, seja em âmbito acadêmico ou profissional acerca da EJA e seus desafios curriculares.

No período de 2016 – 2017 realizei o segundo curso de pós-graduação em nível de Especialização referente aos *Impactos da Violência na Escola*, pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Naquele momento estava mais preocupada com as questões referentes às violências em torno do fenômeno drogadição no contexto escolar. O curso foi de extrema relevância para avançar e aprofundar teoricamente, não só em relação à problemática de pesquisa, mas também com leituras e debates acerca das políticas públicas para a EJA, das violências no âmbito escolar, da educação para os direitos humanos, o trabalho em rede para a prevenção das violências na escola e, ainda, oportunizou maior aproximação com Núcleo de Pesquisa em Clínica e Atenção Psicossocial (PSICLIN/UFSC)³.

O trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado *Educar para Transformar: construindo ações coletivas e preventivas às violências relacionadas com o uso de drogas na*

³ Mais informações sobre PSICLIN estão disponíveis em <https://psiclin.ufsc.br/> (Acesso em 7/12/2018).

Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis/SC, trouxe como proposta, um projeto de intervenção no núcleo Norte II, que possibilitou a criação de redes de parcerias para o uso consciente de drogas, através da educação dialógica, problematizadora e conscientizadora na perspectiva de políticas de redução de danos. Nesse período, já atuava na EJA de Canasvieiras, também como professora articuladora desse projeto maior junto ao PSICLIN/UFSC. O projeto de prevenção e redução de danos ao uso de drogas na EJA Florianópolis atualmente continua em processo de construção, se consolidando numa parceria entre a universidade e a EJA de Florianópolis.

Em 2017, iniciei mais uma etapa de meu percurso acadêmico, através do curso de Especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), promovido pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao longo do curso, foi possível aprofundar e ampliar ainda mais meus conhecimentos em torno da EJA e do PROEJA, através de leituras e debates sobre políticas públicas, currículo integrado, sujeitos da diversidade, economia solidária, matemática e cidadania, entre outros aspectos relevantes para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

Como produto final do curso de especialização em PROEJA, foi produzido um artigo científico, o qual apresenta um projeto pedagógico à luz da educação matemática crítica com o uso de metodologias ativas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, e busca problematizar a educação matemática para o público jovem e adulto no âmbito da EJA contrapondo com a educação matemática tradicional. No texto são destacados aspectos que relacionam o desenvolvimento de uma proposta pedagógica com o currículo integrado e os sujeitos da EJA, os direitos humanos, a economia solidária e a sustentabilidade socioambiental. O artigo foi publicado na Revista Pesquisa e Ensino⁴.

Avançando um pouco no tempo, saliento a importância de atuar como ministrante de um curso de formação de professores/as da EJA, através do Projeto de Extensão intitulado Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação de práticas educativas na EJA no Planalto Norte Catarinense, durante o segundo semestre de 2019, cujo objetivo foi subsidiar formação continuada e reflexões sobre a prática educativa dos docentes que atuam na EJA do Planalto Norte Catarinense. Assim, foram planejadas e realizadas oficinas com foco na finalidade da EJA em suas especificidades (Educação para os privados de liberdade, EJA Campo via alternância, EJA presencial). O projeto foi promovido pelo Centro de Educação de

⁴ Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/737> (Acesso em 28/10/2020).

Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Mafra, Itaiópolis, Monte Castelo e Papanduva, com apoio do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A partir de 2019, venho participando do Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEJA/SC) e, em setembro do mesmo ano, tive a oportunidade de participar no XVI Encontro Nacional de EJA (ENEJA), sediado na cidade de Belo Horizonte/MG, como delegada representante. Essas experiências junto à EJA fortalecem e incentivam meu interesse em realizar essa pesquisa.

Além disso, ao longo de minha carreira docente busco participar dos movimentos sindicais, na luta por salário digno e melhores condições de trabalho. Minha participação nas questões políticas vem se intensificando, na medida em que encontro espaço-tempo para me posicionar nos debates políticos e contribuir para o fortalecimento da categoria do serviço público – saúde, educação, assistência social e obras – da prefeitura municipal de Florianópolis.

Enquanto professora representante da EJA no Núcleo Norte II – Canasvieiras, durante os anos de 2016 – 2018, junto ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm), busquei participar de forma mais intensa dos movimentos de greve, das reuniões dos conselhos deliberativos, articulando o núcleo de trabalho com as pautas de reivindicações e lutas da categoria. Nesse processo de participação junto ao sindicato, considero importante evidenciar que nos últimos anos, as lutas da categoria, pouco têm avançado no sentido de ampliação dos direitos, tendo em vista que essas lutas têm se dado mais em torno da resistência para não se perder direitos já conquistados do que em avanços efetivos em termos de direitos trabalhistas.

As forças políticas que limitam os avanços em relação aos direitos dos/as trabalhados/as, à melhoria das condições de trabalho e a qualidade dos serviços públicos, podem ser observadas, mediante mobilizações de práticas discursivas respaldadas pela lógica das políticas neoliberais, as quais buscam atender, essencialmente, as demandas do capital.

Diante dessa realidade, professores/as e estudantes da EJA se identificam como sujeitos de uma mesma classe social, pois ambos enfrentam e compartilham semelhantes problemas sociais diários, mediante processos de desrespeito e desvalorização profissional, empobrecimento econômico e cultural, fruto, sobretudo, do descaso do poder público com as necessidades emergentes das classes populares. No caso dos/as estudantes trabalhadores/as, a situação pode ser considerada, em algumas situações, de piores condições, tendo em vista que muitos/as desses/as jovens e adultos trabalhadores/as não possuem nem ao menos um sindicato

para lhes representar e dialogar sobre sua condição de oprimido e lutar enquanto categoria pela superação dessa condição.

Podemos dizer que tal condição se encontra atrelada ao novo sistema capitalista de produção, o qual se constitui por relações geradas pela existência de classes sociais antagônicas e tem como função “permitir a reprodução da sociedade segundo os interesses das classes dominantes. Ora, manter esses interesses significa, sob as mais variadas formas, garantir a exploração e a dominação do homem pelo homem” (TONET, 2009, p. 15). Essa realidade de exploração e dominação, manifesta estrutura social desigual. Os impactos dessa estrutura social são refletidos no cotidiano dos sujeitos (professores/as e estudantes) da EJA que lutam contra toda forma de exploração, dominação, desigualdade e injustiça social, sobretudo, lutam, ou ao menos, acreditamos que deveriam lutar, pela garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos na perspectiva popular, laica, inclusiva, de qualidade social, democrática e participativa, entendendo que, “a democracia se constitui, se consolida e se alcança mediante processos políticos e sociais, mas também por intermédio de processos educacionais” (RIVERO e FÁVERO, 2009, p.13).

Com base na minha trajetória acadêmica e profissional docente e, mediante as leituras prévias realizadas para a construção da pesquisa, é possível considerar que, ao se intensificar/qualificar as formas de participação dos/as professores/as nas políticas curriculares, tende a gerar um movimento que repercute diretamente na qualidade do trabalho pedagógico, visto que, em geral, os/as professores/as que mais se envolvem e participam na produção de políticas curriculares, de diferentes formas, demonstram maior identificação e colaboração com o desenvolvimento da proposta curricular, expressando maior disposição para participarem das discussões teórico-práticas e engajamento nas decisões político-pedagógicas. Além de serem esses/as profissionais que, em geral, prosseguem estudos, participando de cursos, por vezes, ministrando cursos de formação de professores/as.

Dessa forma, podemos dizer que esses/as profissionais vivenciam o processo participativo no cotidiano escolar, demonstrando maior compromisso com a proposta, buscando difundir, divulgar e melhorar as práticas educativas, fato que tende a incidir diretamente na qualidade do trabalho pedagógico da EJA. Assim, entendemos que as políticas curriculares, quando construídas de forma democrática e participativa, refletem na qualidade educacional.

É importante destacar que a temática da participação, ao longo do séc. XX, tem sido “um dos mais antigos temas de reflexão e investigação na área da política, da organização e da educação” (FERREIRA, 2007, p. 19). No entanto, acreditamos que essa temática se mantém

emergente na contemporaneidade brasileira, tendo em vista o crescente avanço das políticas neoliberais, as quais tendem a restringir as formas de participação das camadas populares nas decisões políticas. Nessa lógica, acreditamos que ao se intensificar/qualificar as formas de participação dos sujeitos da EJA, maior poderá ser a amplitude das relações democráticas participativas no âmbito educacional, no sentido de se construir e consolidar uma nova cultura política inscrita numa perspectiva democrática e socialista, a qual “não se restringe apenas ao direito de todos terem acesso aos bens culturais, mas deve buscar que todos participem ativamente da cultura como criadores” (CHAUI et al., 2016, p. 334).

Nesse âmbito, a participação docente nas políticas do currículo, se atrela ao conceito de democracia, cidadania e igualdade de direitos, ou seja, participar politicamente expressa o verdadeiro exercício da cidadania. Gadotti afirma que participar “é um pressuposto da própria aprendizagem, e formar para participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país” (2014a, p. 1). Participar das decisões políticas representa uma forma de exercício coletivo do poder político⁵.

Problematizando a EJA de Florianópolis na definição dos objetivos da pesquisa

A EJA de Florianópolis atende jovens, adultos e idosos, a partir dos 15 (quinze) anos de idade, sujeitos que outrora excluídos dos bancos escolares por alguma razão, seja pelas sucessivas reprovações e o fracasso escolar, seja pelas condições de trabalho ou outras questões, retornam à escola e veem nela uma oportunidade para mudar de vida. Por esse motivo, são sujeitos cujo direito à educação tem sido violado pelo Estado.

Os sujeitos⁶ da EJA, de modo geral, são indivíduos vítimas da violência estrutural, cujas políticas neoliberais contribuem para a má distribuição de renda, fato que intensifica as desigualdades sociais e por consequência a marginalização de camada considerável da sociedade. São sujeitos que fazem parte da classe trabalhadora menos favorecida economicamente, cujas vulnerabilidades sociais e o não acesso aos meios de produção condicionam esses/as trabalhadores/as aos baixos níveis de escolaridade, consequentemente à grande rotatividade em trabalhos temporários, precários, informais e o desemprego.

No mês de maio de 2019, a EJA de Florianópolis, contabilizava cerca de, 1.642 estudantes matriculados/as, os/as quais frequentam um dos 9 (nove) núcleos ou um dos 16

⁵ Deste ponto em diante, farei uso da primeira pessoa do plural, visto que a elaboração da pesquisa foi possível graças aos diversos indivíduos que participaram comigo desta caminhada rumo à dissertação.

⁶ Aqui nos referimos ao corpo discente.

(dezesseis) polos avançados espalhados pela cidade⁷. De acordo com o Regimento Interno da EJA municipal, entende-se por núcleo, “a unidade de atendimento, constituída por, no mínimo: uma equipe de professores, sendo um de cada disciplina do ensino fundamental e o professor alfabetizador, quando houver turma de primeiro segmento, auxiliar de ensino, coordenador e merendeira” (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2014, Art. 4, §1º). Em geral são espaços organizados no interior de unidades educativas da RME de Florianópolis.

Já os polos avançados podem ser entendidos como extensões dos núcleos e estão organizados nos mais variados espaços da cidade, desde associações de moradores, estágio de futebol, bibliotecas, entre outros territórios deste município onde possa haver demanda para oferta do curso⁸. De acordo com o Regimento interno da EJA, entende-se por polo avançado, “a unidade constituída por uma ou mais turmas de estudante, cuja demanda não atinge o número mínimo para a abertura de núcleos” (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2014, Art. 4º, §2º). Além disso, as turmas de segundo segmento nos polos avançados são atendidas pela equipe de professores/as lotados/as nos núcleos, e poderão contar com a designação de um/a professor/a articulador/a, caso necessário, para assegurar a qualidade do trabalho pedagógico.

Cada núcleo conta com um corpo docente composto por um/a coordenador/a, 8 (oito) professores/as de área, 1 (um/a) auxiliar de ensino e 1 (um/a) professor/a pedagogo/a que atende turma de alfabetização. As áreas do conhecimento abrangem: português, matemática, história, geografia, educação artística, educação física, língua estrangeira e ciências. Em geral, os/as professores/as de área, são contratados com carga horária de 30 horas/aulas semanais, das quais 20 horas/aulas são de efetivo trabalho com estudante e 10 horas/aulas são reservadas para planejamento coletivo.

Os/as professores/as pedagogos/as (auxiliares de ensino e professores/as do I segmento) trabalham 20 horas/aulas semanais e não possuem horas para planejamento coletivo. Cerca de 90%⁹ dos/as professores/as que atendem as turmas de EJA são contratados/as, em caráter temporário, com duração de um ano letivo.

Atualmente, a EJA de Florianópolis está organizada em dois segmentos, o I segmento, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (turmas de alfabetização) e o II segmento,

⁷ No anexo 1, a imagem do mural organizado pelo Departamento de EJA (DEJA) de Florianópolis, mostra o número de núcleos, polos avançados, número de turmas e estudantes em cada núcleo, em junho de 2019.

⁸ Ver o mapa das unidades educativas da EJA Florianópolis no link: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_08_2019_16.18.02.b2bccc9e4d7c5becfec0fcb497d21066.pdf (Acesso em 30/08/2019).

⁹ Dado percentual fornecido pelo Departamento da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis (DEJA) em 19/09/2019.

corresponde aos anos finais do fundamental. Sendo que o I segmento, prioriza a Leitura como Princípio Educativo e, o II segmento, se fundamenta na Pesquisa Princípio Educativo (PPE).

No âmbito dessa pesquisa, focaremos na análise das formas de participação docente na produção da atual proposta curricular, com foco em professores/as que atuaram no II segmento da EJA do município, ao longo do período considerado no recorte temporal (2000 - 2016), tendo em vista que, os/as professores/as do I segmento possuem carga horária de trabalho diferenciado, bem como, espaços-tempo próprios para planejamento e discussão curricular, requerendo assim, outros estudos e análises mais específicos, direcionados para esse público.

Apesar das especificidades que envolvem cada segmento da EJA, é importante salientar que há constantes mobilizações e engajamentos dos/as professores/as e coordenadores/as da EJA Florianópolis na busca por efetivar planejamentos coletivos entre I e II segmentos. Esse movimento pode contribuir para que diferentes formas de integração político-pedagógicas sejam efetivadas, aproximando estudantes e professores/as de ambos os segmentos da EJA.

A Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) na EJA de Florianópolis, princípio estruturante da atual Proposta Curricular para o II segmento, desde meados do ano 2000, vem se materializando/consolidando no âmbito escolar e se (re)construindo mediante práticas educativas que partem das perguntas de interesse dos/as estudantes e se desenvolvem por meio de outros desdobramentos, que como tal, pode ser compreendido como currículo em ação¹⁰, cujos textos da política têm se materializado de diversas formas, sejam em documentos oficiais, os quais circulam na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, tais como: decretos, portarias, relatórios, diretrizes e propostas curriculares, projeto político pedagógico (PPP), regimento até documentos de comunicação corrente os quais circulam entre os/as professores/as, coordenadores/as de núcleos e chefia de departamento de EJA (DEJA)¹¹, em geral, de modo menos formal, sejam eles: e-mail, atas, cadernos de registros, relatórios, acordo de convivência, etc.

De acordo com os estudos desenvolvidos até o momento, podemos dizer que nas primeiras discussões acerca da atual PC para o II segmento da EJA Florianópolis, em meados do ano 2000, não havia um texto curricular formal prescritivo, no entanto, já havia relativo entendimento por parte do corpo docente de uma proposta pedagógica própria. De Abreu

¹⁰ De acordo com o trabalho de Joana Célia dos Passos (2010) “a arquitetura curricular, na perspectiva do interesse, como mobilizador dos processos formativos de jovens e adultos, integra a análise do que é anunciado como proposta pedagógica e do que é efetivado no currículo em ação” (p. xi).

¹¹ A EJA de Florianópolis é coordenada pelo DEJA, que está subordinado a Diretoria de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino, esta conta com o apoio da Gerência de Formação Continuada.

(2013), a partir de um trabalho de pesquisa-ação desenvolvido com coordenadores/as e professores/as da EJA da RME de Florianópolis, destaca que:

Embora não existisse um plano de curso reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação (CME), havia entre os professores, a compreensão da existência da ‘Proposta da EJA’, à qual se referiam, tendo como fundamentação o Caderno do Professor de 2008 e as práticas que os mesmos desenvolveram a partir de sua própria experiência como professores de EJA (p. 4).

Em consonância com o autor, mesmo que não houvesse naquele período um plano de curso ou um texto curricular para a EJA reconhecido pelo CME de Florianópolis, é possível compreender que já existia a compreensão entre o grupo docente da EJA de que havia uma proposta pedagógica própria, diferenciada do ensino supletivo e diferente da proposta para o ensino fundamental convencional. Constituindo assim, uma política curricular também própria. Podemos dizer que, o movimento acerca do entendimento da proposta curricular para a EJA, entre o coletivo docente, se deve ao processo de produção da PPE na RME de Florianópolis, cujas primeiras discussões e práticas ocorreram ainda no programa de Aceleração de Aprendizagem¹², no ano de 1999, o qual atendia crianças e adolescentes considerados/as com problemas de distorção idade-série.

As práticas pedagógicas via PPE na RME de Florianópolis vêm se desenvolvendo com base no trabalho realizado em anos anteriores (1998 - 2000) a partir das experiências nas classes de aceleração, cujas orientações e sistematizações se encontram organizadas nos documentos intitulados “*O Movimento da Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no ensino fundamental (2000)*” e “*Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa (2000)*”. Nesses documentos já podemos encontrar a Pesquisa como Princípio Educativo sendo estruturada e implantada na Rede, porém ainda não fazia parte das práticas na EJA.

A partir das experiências bem sucedidas com as classes de aceleração, foi discutida a possibilidade de se desenvolver a PPE também nas turmas da EJA de Florianópolis. Em 2000, esse princípio educativo foi experienciado em um núcleo de EJA, sob a forma de Projeto Piloto. Com base nessa experiência, os demais núcleos da Rede aderiram ao novo princípio educativo,

¹² O projeto Aceleração de Aprendizagem (1997-2000), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), vinculado ao Programa Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna, visava corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Essa distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados os principais problemas da educação nacional. Com esse programa o MEC coloca à disposição de estados e municípios, por meio de convênios, recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores que nele atuam. Aulas via tevê (teleeducação), incluindo o modelo Telecurso 2000, têm sido usadas nas turmas de aceleração. In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete aceleração de aprendizagem. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/> (Acesso em: 24 de set. 2019).

já no ano seguinte. De lá para cá, a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) se mantém presente no cotidiano escolar da EJA de Florianópolis, não obstante é objeto constante de ajustes, adequações e (re)significações ao longo do tempo.

Em 2004, é publicado e socializado na RME de Florianópolis o livro organizado por Gilvan Müller de Oliveira¹³, intitulado *Interesse, Pesquisa e Ensino: a experiência da Educação de Jovens e Adultos na RME de Florianópolis (2004)*, o qual aborda os primeiros anos de experiência com a PPE na Rede, as possibilidades e os desafios desse princípio educativo na EJA. Em 2008, é elaborado o documento orientador das práticas docentes na EJA local, expresso no “Caderno do professor 2008”¹⁴, o qual se constitui no:

Documento elaborado como referência para o trabalho pedagógico na EJA/RME do ano de 2008 pela Diretoria de Educação Continuada da RME. Este caderno visa trazer conteúdos que, segundo o autor do mesmo, considera importantes para quem atua na Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Florianópolis. Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA, 2008 (DE ABREU, 2013, p. 75)¹⁵.

Nesse documento, a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), tem como objetivo geral:

Promover o caráter emancipatório dos sujeitos de EJA, num ambiente em que eles sejam sempre estimulados a pensar na vida e na realidade; a formular perguntas; a pesquisar; a ouvir; a falar; a debater; a produzir sempre; a ter iniciativa; a trabalhar em grupo, a escrever a partir de seus próprios pensamentos; a socializar o que aprendeu; a sentir-se responsável pelo seu presente e futuro (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11).

A partir de 13 de dezembro de 2010, entra em vigor a Resolução N° 02/2010 que institui as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis. Logo em seu Art. 1º, a EJA tratada como modalidade do Ensino Fundamental e mantida pelo Poder Público, é constituída como:

Direito dos jovens e adultos e como dever do Estado, tendo atribuição de assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria.

¹³ De acordo com as notas de rodapé do trabalho de De Abreu (2014), Gilvan Müller de Oliveira, durante o período de 2000 a 2009, “foi formador dos/as professores/as da EJA Florianópolis. Seus trabalhos: ‘A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho’ e ‘Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil’, 2004, fundamentaram os documentos para elaboração de diretrizes para a EJA de Florianópolis (Caderno do Professor de EJA/ 2008 e a Resolução do Conselho Municipal de Educação n° 02/2010)”. Dessa forma, Gilvan pode ser considerado um dos idealizadores da Pesquisa como Princípio Educativo nas classes de aceleração e na EJA Florianópolis.

¹⁴ Documento disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf (Acesso em 24/12/2018).

¹⁵ Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16337> (Acesso em 07/09/2019).

No Art. 2ª do mesmo documento, dez objetivos para a formação básica dos/as estudantes da EJA, enquanto modalidades do Ensino Fundamental são estabelecidos, quais sejam:

I – desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, as culturas e os valores em que se fundamentam a sociedade; III – desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e o respeito recíproco em que se assenta a vida social; V – compreender e atuar de forma crítica, participativa e dialógica na realidade social; VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaços formativos dotados de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII - articulação dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação de jovens e adultos; VIII - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde e meio ambiente; IX - Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares; X - Desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção e a qualificação no mercado de trabalho (FLORIANÓPOLIS, 2010)¹⁶.

Em 2016, é lançado o documento que trata da atual Proposta Curricular para a RME de Florianópolis, no texto, além dos pressupostos epistemológicos que permeiam as práxis curriculares no município, há também a busca em evidenciar a política de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e o desafio do trabalho docente de forma interdisciplinar. De acordo com o documento, esse modo de organização curricular “busca evidenciar a inter-relação e influência entre os diferentes conhecimentos dos Componentes Curriculares [...]”. E pontua que essa política de articulação está respaldada no entendimento do que seja conhecimento, considerado como sendo uma “[...] rede de significações em movimento entre os diversos Componentes Curriculares nas diferentes Áreas do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 63-64)¹⁷. É importante ressaltar que o mesmo documento também trata das especificidades de cada modalidade da educação básica, contemplando assim, a EJA, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola, no contexto da Rede Municipal de Ensino (RME).

A partir dos documentos oficiais analisados até o momento e com base na minha experiência docente, é possível compreender que a PPE da EJA Florianópolis, visa romper com o modelo curricular tradicional, pois nessa proposta, os conteúdos, conhecimentos e saberes

¹⁶ Resolução disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf (Acesso em 20/11/2018).

¹⁷ Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016. Disponível em:

[http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=10&submenuid=253%20\(Acesso%20em%20jan.%202019\)](http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=10&submenuid=253%20(Acesso%20em%20jan.%202019)) (Acesso em jan. 2019).

escolares são desenvolvidos a partir das problemáticas (perguntas) dos/as estudantes acerca do mundo da vida, ou seja, o currículo é construído mediante projetos de pesquisa, que partem das perguntas de interesse dos/as estudantes. Nesse contexto, o currículo pode ser considerado “*post factum*”, pois “no ensino via pesquisa, listas de conteúdos determinados a priori não existem [...]”. Além disso, “[...] as pesquisas não se repetem, ao contrário dos conteúdos da escola tradicional, os quais são fruto de uma junção específica de interesses, uma conjuntura particular dos agentes envolvidos” (OLIVEIRA, 2004, p. 58). Sendo assim, o modelo pedagógico da EJA Florianópolis, tem como “ponto de partida sempre o interesse das pessoas e o seu conhecimento prévio, porém, extrapolando-o, a fim de qualificar o processo de produção e apropriação do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 247).

Com base no Caderno do Professor 2008, na pesquisa desenvolvida por Eduardo Jara (2008) e respaldada em meu percurso docente na EJA local, é possível compreender que, os conteúdos escolares desenvolvidos na PPE, se estruturam a partir das perguntas de interesse dos/as estudantes e tendem ao aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento, cujo foco situa-se nas problemáticas de pesquisa. Os novos conhecimentos aprendidos ou internalizados via PPE, podem contribuir para estabelecer relações entre conteúdo escolar, conteúdo não-escolar e as contradições sociais. Além disso, é possível identificar que, as mediações do processo de ensino-aprendizagem são planejadas coletivamente e tendem a ocorrer de forma dialógica e problematizadora. O fato de as atividades pedagógicas serem planejadas no coletivo docente, semanalmente, sugere que o currículo seja tecido em Rede¹⁸.

Contudo, Nunes (2008), num estudo do currículo e da PPE no âmbito da EJA Florianópolis para o II segmento, no período de 2001– 2007 considerou que a proposta pedagógica desenvolvida na EJA se fundamenta nos conceitos de Currículo Emergente e Rizomático. Para esse autor, com base nos estudos de Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 113)¹⁹, o currículo do tipo Emergente é considerado como sendo:

Um tipo de planejamento com objetivos gerais, mas que não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento, das crianças [dos jovens e adultos] e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesse das crianças [dos jovens e adultos], os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à

¹⁸ Jara (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “Matemática em rede a partir de projetos de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos”, traz uma forma de visualizar o currículo a partir das pesquisas realizadas na EJA Florianópolis, associando o currículo em rede ao conceito de Estruturas de Hipertexto proposto por Pierre Lévy.

¹⁹ Edwards, Carolyn; Gandini, Lella e Forman, George. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

medida que o trabalho avança (NUNES, 2008, p. 2 apud EDWARDS ET AL, 1999, p. 113).

Ainda de acordo com Nunes (2008), o caráter emergente do currículo se relaciona ao fato de que os objetivos específicos, não são previstos de antemão, pois emergem dos projetos de pesquisa desenvolvidos a partir das problemáticas de interesse e necessidade dos/as estudantes em diálogo com os/as professores/as. A característica rizomática do currículo estaria na relação intrínseca entre as várias áreas do saber, “representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto” (Deleuze 1995, apud Nunes, 2008, p. 3).

De Abreu (2014) em sua dissertação de mestrado delineou como pressuposto de pesquisa que o currículo da EJA da RME de Florianópolis estaria atrelado ao conceito de Currículo Moldado, com base em Sacristán (2000)²⁰. Para esse autor, o pressuposto de *pesquisa* estaria relacionado com “as diferentes concepções de conhecimento que orientam as concepções de EJA, as reflexões sobre trabalho docente e a política de formação continuada, constitui na EJA da RME, um ‘mosaico’ de concepções, independentemente da prática reflexiva dos professores” (DE ABREU, 2014, p. 34).

Diante dessa variedade de concepções e compreensões acerca do pretense desenho curricular para o II segmento da EJA Florianópolis, vale as seguintes indagações: Mas afinal, que currículo é esse, que ora é considerado *post factum* e em rede, ora emergente e rizomático e ora considerado um currículo moldado? Quais conhecimentos são selecionados e/ou desenvolvidos nesse currículo? Como tais conhecimentos são ensinados? E como são aprendidos? Os professores/as estão preparados/as para trabalhar com esse pretense desenho curricular? Como essa proposta curricular tem sido pensada, (re)planejada, sistematizada e desenvolvida, ao longo desses anos na EJA Florianópolis? Como vem sendo produzida a política para esse currículo? Qual a contribuição dos/as professores/as, estudantes e comunidade escolar para a produção dessa política?

Tais indagações entre outras envolvendo o currículo da EJA Florianópolis, os sujeitos da EJA, a formação e saberes docentes e a PPE na EJA de Florianópolis, dentre outros aspectos têm sido temas de pesquisas desenvolvidas na pós-graduação. Podemos destacar, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos pelas/os seguintes pesquisadores/as: OLIVEIRA (2004), MACIEL

²⁰ Segundo Gimeno Sacristán, o currículo moldado envolve o papel ativo daqueles profissionais cujos significados e concepções determinam as propostas curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 165-176, citado em DE ABREU, 2014, p. 34)

(2005), AGUIAR (2009; 2012), MAGALHÃES (2009), BERGER (2009), NUNES (2008, 2010), PASSOS (2010), GARCIA (2011), LIMA (2011), PEDRALLI (2011), MELARA e LEAL (2012), JARA (2008), CABRAL (2013), MECHELN (2015), OLIVEIRA (2016), PASSOS (2010), DE ABREU (2013; 2014), SANTOS (2016), SCHERER JUNIOR (2017), CORD (2017), BERGER e CARVALHO (2017), CHRAIM (2018), entre outros/as autores/as, cujas pesquisas tratam da EJA no município de Florianópolis, sejam em teses de doutorado, dissertações de mestrado ou artigos científicos publicados, os quais compõem o estado do conhecimento no âmbito dessa pesquisa²¹.

Com base nos trabalhos acima referidos, nos textos da política curricular para a EJA de Florianópolis e com base na minha experiência profissional docente é possível observar alguns indicativos que nos fazem crer que há participação docente na construção da atual proposta curricular para o II segmento, ao longo do período considerado. Um desses indicativos está expresso no texto da atual proposta curricular da RME de Florianópolis, ao destacar que o modelo educacional da EJA do município em foco “vem se aprimorando, com pequenas e grandes mudanças, a partir da contribuição de diferentes gestores/as, coordenadores/as de núcleo, professores/as e demais profissionais envolvidos e pela participação dos/as próprios/as estudantes - razão de ser da EJA” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 243).

Outro indício de participação docente na produção da atual política curricular pode ser observado no artigo escrito por De Abreu (2013, p.1), o qual traz um relato de experiência realizado na RME de Florianópolis nos anos de 2011 e 2012, com o objetivo de “mobilizar os professores da educação de jovens e adultos à participação propositiva na revisão crítica da proposta pedagógica da EJA, tendo em vista a necessidade de adequação da mesma às diretrizes operacionais previstas na resolução CNE 02/2010”.

Além desses, outros documentos oficiais e trabalhos de pesquisa aqui analisados, manifestam, em alguma medida, indícios de que há participação docente na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis. Entretanto, os trabalhos acadêmicos, aqui consultados, de modo geral, não têm como objetivo analisar as formas de como os/as professores/as vêm participando da produção da atual PC, tão pouco analisam a intensidade dessa participação, em especial, no contexto da produção dos textos da política do currículo para essa modalidade da educação básica em âmbito municipal.

²¹ Ver tabela acerca do Estado do conhecimento das pesquisas sobre a EJA de Florianópolis no Apêndice B deste trabalho.

Diante dessa lacuna e por considerarmos relevante a temática da participação como condição indissociável para a construção democrática de políticas curriculares no contexto da EJA, foram traçados os seguintes questionamentos: Será que a atual proposta curricular para a EJA Florianópolis tem sido construída de forma democrática? Se sim, quais as formas de participação docente na construção da atual proposta curricular para EJA Florianópolis? Qual a intensidade/qualidade de participação docente nessa construção? Como os sujeitos da EJA exercem influência sobre as atividades político-pedagógicas nesse âmbito educacional?

Embora tais questões permeiem o contexto da pesquisa e contribuam significativamente para a elucidação da problemática apresentada, não é nossa intenção responder todas essas perguntas, no entanto, diante de tais indagações e imersos no contexto relacionado às políticas curriculares para a EJA democraticamente construídas, o presente trabalho, busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que modo professores/as participaram na produção da atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis/SC, elaborada na Rede municipal entre os anos de 2000 e 2016?

Assim, definimos nosso objetivo geral de pesquisa, que trata de **analisar as formas de participação docente na produção da atual Proposta Curricular (PC) para o II segmento da EJA de Florianópolis/SC, elaborada no movimento da política curricular da Rede Municipal entre os anos de 2000 e 2016.**

Como desdobramento do objetivo geral, definimos 4 (quatro) objetivos específicos, quais sejam:

- Contextualizar a EJA no conjunto dos desafios da participação no âmbito da política, da educação e do campo curricular;
- Evidenciar as principais influências discursivas que engendram a atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis.
- Situar a produção da atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA nos movimentos da Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 2000 a 2016.
- Explorar as formas de participação docente na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA, elaborada na rede municipal, ao longo dos anos letivos de 2000 a 2016.

Importante registrar que o processo de participação docente na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, não se restringe somente ao

envolvimento de coordenadores/as, professores/as e outros/as profissionais que atuam nessa modalidade da educação básica, pois acreditamos que o grupo discente e a própria comunidade escolar deveriam participar de forma mais intensa dessa construção. Nesse sentido, concordamos com Lopes (2013), ao destacar que haveria a “capacidade da política representar os interesses de professores e alunos, tornando-os participantes da produção de textos políticos” (p. 702). No entanto, devido aos condicionantes dessa pesquisa, optamos por limitar o estudo à análise das formas de participação na produção da atual proposta curricular, somente por parte de professores/as que atuaram no II segmento, nos anos de 2000 – 2016, incluindo coordenadores/as de núcleo da EJA de Florianópolis/SC.

PERCURSSO TEÓRICO-METOLÓGICO

Todo ato de pesquisa é um ato político. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e os resultados do que ele estuda. Ela não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE, 1986, p. 5).

No percurso desta pesquisa priorizamos o diálogo e as conexões entre o global-local e as macros e micro políticas. Nesse processo, buscamos promover o “confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, 1986, p.1). Dessa forma, pretendemos estabelecer um discurso a partir do método dialético, aqui entendido como a base para uma “interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não possam ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p.14). O método dialético adquire importância, na medida em que contribui para a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização), na busca por desvelar o fenômeno estudado. Para Wachowicz:

O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações [mesmo que provisórias] que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação. Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado (2001, p.1).

No âmbito dessa pesquisa, não há pretensão de intervir na realidade, sequer pretendemos uma proposição alternativa de saída dos possíveis problemas observados e analisados sobre a participação de professores/as da EJA na política do currículo. Fundamentalmente, esta pesquisa tem a finalidade de analisar as formas de participação docente na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA, inserida nos movimentos da política curricular da RME de Florianópolis, no período considerado, ou seja, buscamos trazer para a superfície os elementos que estão postos no fenômeno da participação docente na política curricular, os quais permanecem em constante movimento.

Para fins de análise da política curricular no contexto dessa pesquisa, optamos por utilizar a abordagem do Ciclo de Políticas. Essa abordagem tem como base os trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, os quais trazem a proposta de “um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da

produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, bem como, envolvem disputas e embates. Embora nosso foco esteja mais atrelado ao contexto da produção do texto, entendemos que os três contextos estão ciclicamente relacionados de forma imbricada.

A abordagem do ciclo de políticas “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais [...]”. Além disso, essa abordagem “[...] traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando, articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 49). Nessa abordagem a natureza complexa e controversa da política educacional enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Mainardes (2006), num estudo mais detalhado do livro *Reforming education and changing schools*²², publicado em 1992, de Bowe & Ball, defende que, as análises de políticas, deveriam:

Incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (p. 50).

O primeiro contexto do ciclo de políticas, denominado ‘contexto de influência’, é caracterizado por “[...] interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas”, além de ter “[...] uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o ‘contexto da produção de texto’, este por sua vez, representa a própria política e pode tomar várias formas, mediante: “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”²³. Tais textos não são, necessariamente, coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. O terceiro contexto, o contexto da prática, pode ser considerado um micro processo político, uma vez que nesse contexto, “[...] pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”²⁴. É no contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (LOPES, 2004, p. 112).

Por se tratar de uma abordagem cíclica de políticas, podemos dizer que, na política curricular da RME de Florianópolis, onde se situa a EJA local, as diferentes formas de participação docente no contexto da prática, podem exercer influência na produção dos textos

²² Reformando a educação e mudando as escolas.

²³ Idem, ibidem, p. 52.

²⁴ Idem, ibidem.

da política curricular e, esta produção, quando desenvolvida de forma democrática e participativa, pode influenciar, por sua vez, a própria prática pedagógica, num movimento contínuo, cíclico e contingente. E, ambos os contextos são influenciados por um lado, pelos discursos globais geridos pelos organismos multilaterais e transnacionais, por outro lado, sofre influência dos/as próprios/as professores/as, alunos/as e demais sujeitos escolares que participam, com maior ou menor intensidade, das práticas discursivas, conflitantes, promovidas pelo jogo da política do currículo. Assim, entendemos que os documentos curriculares produzidos por organismos internacionais exercem influência nas meso e micro políticas curriculares nacionais, pois difundem uma ideia. Mas, no âmbito local, há (re)contextualização, ou seja, as ideias internacionais lidas na perspectiva da cultura local, são transformadas em ideias próprias.

Do ponto de vista da sua construção, esta pesquisa contempla, essencialmente, duas dimensões, uma de natureza teórica e outra de natureza empírica, numa relação complementar e indissociável empírico-teórico. Com relação à sua constituição teórica, priorizamos o diálogo com autores/as de referência que tratam dos conceitos de participação, política curricular e educação de jovens e adultos.

A fim de aprofundar a discussão e fundamentação teórica em torno do conceito de participação política e democracia, dialogamos com Cossio et.al (2010), Dagnino (2004), Mouffe (2000; 2003; 2005; 2013), Laclau e Mouffe (2015), Santos (2002), Cury (2005), Gadotti (2014a; 2016). Ao tratar do conceito e das questões acerca das políticas curriculares utilizamos, principalmente, os estudos de Beech (2007; 2009), Lopes (2004; 20005; 2006; 2013), Mainardes (2006), Moreira (2000), Ball, Maguire e Braum (2016), Sacristán (2000), Libâneo (2014), Llavador (2013). Para aprofundar a discussão acerca das diferentes concepções de EJA em âmbito nacional, os desafios e possibilidades político-pedagógicas para essa modalidade da educação básica, entre outros aspectos que contemplam a temática da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, contamos com os trabalhos de Arroyo (2005), Baquero e Fisher (2004), Paiva (1987; 2011), Finger e Asún (2003), Freire (1968/2014), Gadotti (2014b), Rummert e Ventura (2007), Torres; Dias e Lopes (2011), Cury (2000), Lima (2016).

Na dimensão empírica, organizamos um corpus documental referente a textos que representam a política curricular da EJA da RME de Florianópolis, os quais tratam da atual proposta a partir da Pesquisa como Princípio Educativo, no período considerado. Ao selecionarmos os documentos para análise de documentos, priorizamos pareceres, diretrizes, propostas curriculares, material de apoio pedagógico, relatórios, entre outros textos publicados

no período de 2000²⁵ até 2016, os quais tratam da EJA Florianópolis, no sentido de trazer algum indicativo referente à construção da política curricular para essa modalidade em âmbito municipal, visando contemplar nosso objetivo de pesquisa.

Buscamos as pistas do processo de participação docente nos documentos que estão disponíveis no website da prefeitura municipal de Florianópolis²⁶, na Biblioteca do Centro de Educação Continuada (CEC), em arquivos e documentos de posse do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), na biblioteca da escola Silveira de Souza²⁷ e na biblioteca do Núcleo EJA Canasvieiras, além de documentos e arquivos não oficiais (não publicados), mas que circulam entre os coordenadores/as e professores/as, os quais foram disponibilizados via e-mail pelo DEJA. A tabela abaixo mostra a relação de documentos oficiais selecionados para a realização da análise documental produzida pela RME de Florianópolis.

TABELA 1 - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA ANÁLISE

Ref.	Título	Ano	Descrição
I	Diretrizes e Metas para a Educação. Governo da Frente Popular.	1996 ²⁸	O documento aborda as diretrizes, metas e ações que constituem a proposta de trabalho que a equipe dirigente da Secretaria Municipal de Educação apresenta aos trabalhadores da educação da RME e à comunidade em geral, num empenho coletivo de fazer acontecer a Escola Pública libertadora, democrática, unitária e transformadora.
II	Subsídios para a Reorganização didática da Educação Básica Municipal.	2000	O texto traz subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal, bem como para a elaboração de currículos das escolas da rede.
III	O Movimento da Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no ensino fundamental	2000	O documento traz um conjunto de artigos que relatam experiências e vivências realizadas na Rede, nos anos de 1997 a 2000.
IV	Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa	2000	Trata da proposta de trabalho com as classes de aceleração, que visa corrigir a distorção do fluxo escolar.
	Projeto Político Pedagógico: uma	2000	Propõe mudanças didático-pedagógicas no âmbito da RME de Florianópolis que visam à superação da

²⁵ Apesar de o documento representar um período anterior proposto para análise, o material curricular expresso no texto de 1996, contribuiu para ampliar nossa compreensão a respeito dos movimentos da Política Curricular na RME de Florianópolis.

²⁶ Website oficial: <http://www.pmf.sc.gov.br/> (Acesso em 28/08/2019).

²⁷ Na escola Silveira de Souza, localizada no centro de Florianópolis, funciona dois núcleos de EJA (matutino e vespertino).

²⁸ Embora os documentos que datam o anos de 1993 - 1996 antecedam o período estabelecido no recorte temporal proposto para a análise empírica. Consideramos esses textos sejam importantes para compreendermos o movimento de Reorganização Curricular na RME de Florianópolis, onde se insere a atual PC para a EJA.

V	abordagem sob o ponto de vista histórico.		produção do conhecimento fragmentado. Assumindo uma postura interdisciplinar.
VI	Interesse, Pesquisa e Ensino: a experiência da Educação de Jovens e Adultos na RME de Florianópolis.	2004	Visa apresentar e discutir o modelo da EJA atualmente em funcionamento na RME de Florianópolis, trazendo as mudanças nas concepções e na execução educacional por meio da Pesquisa como princípio estruturante.
VII	Todo professor pesquisa com Jovens e Adultos.	2003	O caderno apresenta o trabalho final escrito por um grupo de professores/as e pela coordenadora do Núcleo da Costeira.
VIII	Escrevendo nossa história. Vol. 1.	2004	Registra experiências pedagógicas realizadas em turmas de alfabetização da RME de Florianópolis.
IX	Você pode entender o mundo: Escolha suas pesquisas.	2004	Propõe a matematização de pesquisas em projetos desenvolvidos em EJA dos núcleos da rede municipal.
X	Estrutura administrativa e organizacional do conselho municipal de educação de Florianópolis. Lei nº 7503/2007 ²⁹ .	2007	Lei que oportuniza maior controle social, aumentando o número de conselheiros, incluindo aí, representantes não governamentais, particulares, além da ampliação da presença de entidades públicas.
XI	Proposta Curricular da RME de Florianópolis ³⁰ .	2008	Busca refletir sobre o cotidiano escolar, os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais que marcaram a educação nos últimos anos.
XII	Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA ³¹ .	2008	Pretende colaborar para que os novos professores, possam se situar no que vem sendo estudado e desenvolvido na EJA Florianópolis, esclarecendo as razões, os objetivos e as práticas educativas, bem como a estrutura e funcionamento dos núcleos de EJA com base na Pesquisa como Princípio Educativo.

²⁹ Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2007/750/7503/lei-ordinaria-n7503-2007-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-e-organizacional-do-conselho-municipal-deeducacaode%20florianopolis>

(Acesso em 18/12/2019).

³⁰ Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=10&submenuid=253>

(Acesso em: 18/12/2019).

³¹ Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf (Acesso em 18/12/2019).

XIII	Plano Municipal de Educação de Florianópolis ³² .	2009	O plano Municipal de Educação é composto por 16 eixos temáticos definidos em um conjunto de diretrizes e metas distribuídas nos diversos níveis e modalidades de ensino.
XIV	Práticas Exitosas na Educação ³³ .	2010	O documento traz um conjunto de práticas educativas desenvolvidas na rede.
XV	Resolução nº 02 ³⁴ .	2010	Estabelece normas operacionais complementares e instituem as diretrizes gerais e operacionais para a EJA Florianópolis.
XVI	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RME de Florianópolis/SC ³⁵ .	2015	Objetiva assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, contemplando as proposições das políticas de ações afirmativas.
XVII	Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em compartilhamento ³⁶ .	2016	Socializar as práticas educacionais, promovidas pelos/as profissionais da Rede.
XVIII	Proposta Curricular da RME de Florianópolis ³⁷ .	2016	Tem a finalidade de orientar o trabalho docente na rede de ensino.
XIX	Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação ³⁸ .	2016	O documento apresenta as principais experiências desenvolvidas nos últimos anos na Rede Municipal de Ensino, voltadas à execução da política de formação continuada dos/as profissionais da educação, bem como, as discussões suscitadas no nessa caminhada. Oferecer indicativos para a continuidade e melhoria desta política.

Fonte: Tabela construída pela autora

³² Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_06_2015_17.34.44.8db0993257234b4e6a7ef0aeace3cdc5.pdf (Acesso em 18/12/2019).

³³

Disponível

em:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_02_2011_16.00.00.043d38e1a28a45ccedbe97b8509afa9d.pdf (Acesso em: 18/12/2019).

³⁴ Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf (Acesso em: 18/12/2019).

³⁵ Documento disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf (Acesso em: 28/08/2019).

³⁶ Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.16.55.5ed517b7d0cf33eafacc6b6592df9005.pdf (Acesso em 30/08/2019).

³⁷

Disponível

em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf (Acesso em 18/12/2019).

³⁸

Documento

disponível

em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=10&submenuid=253> (Acesso em 01/10/2020).

A próxima tabela mostra os documentos não oficiais, ou não publicados oficialmente, mas que circulam entre o DEJA, coordenadores/as de núcleos e professores/as da EJA local.

TABELA 2 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS NÃO OFICIAIS³⁹ PARA ANÁLISE

	Título	Ano	Descrição
XX	Projeto Político Pedagógico para EJA da RME de Florianópolis	2014	O documento se constituiu da sistematização das principais referências que tem orientado, nos últimos anos, entre outras ações: a fundamentação e execução da proposta pedagógica; a formação continuada dos servidores e; as diretrizes para a organização dos núcleos de EJA.
XXI	Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos de EJA.	2014	As diretrizes traçadas para o ano letivo de 2014 são fruto da avaliação que o DEJA vem realizando sobre os desafios desta modalidade frente às especificidades do município de Florianópolis e dos aspectos pedagógicos que orientam a oferta de EJA nesta rede municipal.
XXII	Regimento Interno da EJA	2014	Documento elaborado pelo DEJA, onde traz um conjunto de artigos e normativas que buscam organizar e subsidiar a estrutura e funcionamento da EJA municipal de maneira geral.
XXIII	Relatórios Finais	2003 – 2016	Os relatórios finais de cada ano letivo da EJA são documentos que expressam o contexto escolar de cada núcleo de EJA do município e contemplam aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, organização, administração, desafios, entre outras questões que expressam o contexto anual de cada núcleo.
XXIV	Matriz curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA	2016	Através do contrato nº 791/educ/BID/2015 para prestação de serviços de consultoria da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) para a Elaboração da Matriz Curricular da RME de Florianópolis. Trata-se de um pré-texto para o documento (XIX), onde especifica o processo de formação continuada para professores em serviços do Ensino Fundamental e da EJA do município.

Fonte: Tabela construída pela autora

Ainda na empiria, utilizamos o recurso metodológico de entrevistas pré-estruturadas. Para tanto, este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, os documentos foram encaminhados para apreciação em abril de 2019 e

³⁹ Consideramos documentos não oficiais aqueles que circularam de forma interna entre o DEJA, os/as coordenadores/as e professores, mas não foram publicados oficialmente, no âmbito da RME de Florianópolis.

aprovado em maio do mesmo ano. Após aprovação do projeto, junto ao Comitê de Ética, as entrevistas foram agendadas e realizadas ao longo do segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020.

Para a seleção dos/as participantes, consideramos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Ser ou já ter sido professor/a, coordenador/a e/ou assessor/a pedagógico/a da EJA da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, mesmo aqueles/as já em gozo de aposentadoria.
- Ter exercido o cargo de professor/a, coordenador/a e/ou assessor/a pedagógico/a da EJA Florianópolis, no período de 2000 a 2016, preferencialmente, durante os primeiros anos de implantação da PPE na EJA do município em foco.
- Ter experiência no cargo de professor/a, coordenador/a e/ou assessor/a pedagógico/a do II segmento da EJA Florianópolis, por no mínimo nove anos (entre os anos de 2000 e 2016).

Importante considerar que diante dos limites da pesquisa e da impossibilidade de mapear e entrevistar uma amostra significativa de professores/as que atuaram no II segmento da EJA Florianópolis, durante os anos letivos considerados, priorizamos, as memórias, as vozes e as perspectivas acerca do processo de produção da atual proposta curricular para essa modalidade na Rede, por parte de 09 (nove) profissionais, os/as quais foram selecionados/as, a partir do fator tempo de experiência e envolvimento junto ao coletivo docente da EJA local. Entendemos que esses/as profissionais podem contribuir para um mapeamento mais fiel e de maior amplitude sobre o processo de participação de professores/as da EJA na construção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA, elaborada na RME de Florianópolis.

A fim de manter o anonimato dos/as participantes, optamos em utilizar codinomes relacionados a nomes de pássaros populares do Brasil. A escolha por nome de pássaros está relacionada com o pensamento de Rubem Alves, ao descrever as “escolas que são asas, não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo”⁴⁰. Esse tipo de escola pode ser relacionado com os movimentos de educação e cultura popular⁴¹, que na perspectiva de Paiva (1987) está “ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que prepare o povo para a efetiva participação na vida da nação” (p. 237). Dessa forma, os/as professores/as, enquanto intelectuais públicos deveriam “livrar-se de todo espírito

⁴⁰ ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas. Revista Construir Notícias, Recife, PE, ano, v. 6, p. 48-49, 2004.

⁴¹ Ao longo de minha trajetória docente na EJA Florianópolis, foi possível vivenciar momentos pedagógicos, dos quais expressavam o respeito e o engajamento político docente-discente junto aos movimentos de cultura popular. Um desses momentos ficou marcado na atividade desenvolvida junto ao núcleo de EJA Norte II - Canasvieiras, em 2016. Essa atividade expressou um trabalho artístico na Escola Básica Osmar Cunha, utilizando a técnica de arte urbana conhecida como Stencil. Esta atividade envolveu professores/as e estudantes e possibilitou o debate político sobre o papel da EJA na sociedade, por meio da arte popular.

assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo”⁴².

Os nomes de pássaros escolhidos foram: Beija-flor, Sabiá, Aracuã, Cardeal, Pardal, Arara, Gaivota, Curió e Andorinha. A tabela abaixo mostra a relação dos/as profissionais participantes, através de seus codinomes, cargo/atuação e tempo aproximado de trabalho e envolvimento profissional junto ao coletivo docente do II segmento da EJA de Florianópolis.

TABELA 3 – RELAÇÃO ENTRE OS/AS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS/AS, ATUAÇÃO E TEMPO DE ENVOLVIMENTO COM A EJA FLORIANÓPOLIS.

Profissional/ Codinome	Atuação na EJA Florianópolis	Tempo aproximado de envolvimento profissional junto ao coletivo docente da EJA Florianópolis
Beija-flor	Coordenação de núcleo e chefia de departamento.	10 anos
Sabiá	Docência e coordenação de núcleo.	11 anos
Aracuã	Docência e articulação de Polo.	14 anos
Cardeal	Coordenação de núcleo e chefia de departamento.	9 anos
Pardal	Assessoria pedagógica e formação de professores.	20 anos
Arara	Coordenação de núcleo.	11 anos
Gaivota	Docência, articulação de polo e assessoria pedagógica.	12 anos
Curió	Docência.	10 anos
Andorinha	Docência e coordenação de núcleo.	19 anos

Fonte: Entrevistas realizadas por Liziane Borges Fagundes (2019 - 2020).

Buscamos analisar os dados empíricos expressos nos conteúdos escritos e orais. Dessa forma, nos aproximamos do método da análise de conteúdo com o intuito de utilizar elementos dessa teoria. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se expressa num:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 48).

⁴² Giroux, 1992.

De acordo com Moraes, a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Segundo o autor:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p. 2-3).

O objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46). Nesse caso, as análises das comunicações requerem inferências de conhecimentos, as quais recorrem aos indicadores, numa operação lógica, a fim de extrair uma consequência ou uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras⁴³.

Contudo, as teorias que orientam a análise de conteúdo, não evidenciam a compreensão de como as práticas políticas, ao longo do processo histórico, revelam as relações de poder, as quais dão condições materiais para as construções e fixações de sentidos expressas nas ideologias que buscam se hegemonizar, mesmo que de forma contingente e provisória. No campo das políticas, tais ideologias estão em constantes embates conflitivos. Assim, associado ao ciclo de políticas e à análise de conteúdo como orientação para a análise dos dados empíricos, buscamos de forma concomitante, o uso de elementos do aporte teórico-metodológico da análise do discurso, com base em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Embora ambas as análises – conteúdo e discurso – contribuam para a compreensão das comunicações, torna-se pertinente a utilização de elementos que constitui a análise do discurso, pois ela trata das:

Condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas. Em outras palavras, ‘análise do discurso’ é uma análise de como práticas se tornam simbólica e materialmente hegemônicas, auto evidentes, vinculantes. [...] É uma prática desconstrutiva, que envolve simultaneamente uma descrição dos processos de constituição transformação de discursos/hegemonias e uma abordagem normativa da forma política democrático-radical, fundada na pluralidade do social e na policentricidade das lutas e esferas de politização do social (LOPES et al., 2015, p.16).

⁴³ Para nós, o sentido de ‘verdade’ é fluante e contingente, não é possível fixar um único sentido de verdade, pois não há verdade única e universal.

Para além do termo análise do discurso, a Teoria do Discurso, “é uma teoria da identificação de significantes, cuja contestação ou múltiplo investimento por parte de vários atores sociais permite construir articulações que alteram a ordem vigente e apontam para alternativas emancipatórias”⁴⁴.

O processo da análise dos dados empíricos se orienta com base em 6 (seis) indicadores, os quais foram selecionados a priori. Importante destacar que as leituras realizadas em textos acadêmicos envolvendo a temática da participação docente em políticas curriculares, indicam/sinalizam para esse conjunto de indicadores. Além disso, a organização de tais indicadores contou com a contribuição do grupo de pesquisa em estudos curriculares – ITINERA/UFSC. Esse conjunto de indicadores foi basilar para a formulação do roteiro de entrevistas pré-estruturas⁴⁵. Tal conjunto parece suficiente para identificarmos as formas de participação docente na política curricular da EJA Florianópolis. Os indicadores estão organizados na tabela abaixo:

TABELA 4 – INDICADORES DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

	Indicadores	Descrição básica	Parâmetros de análise
I₁	Formação de professores/as.	Atividades desenvolvidas pela PMF com vistas à capacitação continuada e à qualificação profissional dos/as professores/as da EJA ⁴⁶ .	Quantidade de eventos. Quantidade de professores/as envolvidos/as. Formadores/as internos ou externos. Conteúdo das pautas.
I₂	Escritura dos textos da política.	Envolvimento direto dos/as professores/as da EJA Florianópolis na escritura e produção dos textos curriculares.	Quantidade de professores/as envolvidos/as diretamente na escritura dos textos. Representatividade e sentido coletivo ⁴⁷ .

⁴⁴ Idem, Ibidem.

⁴⁵ Ver roteiro no apêndice F desse trabalho.

⁴⁶ Descrição obtida no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/portalservidor/index.php?cms=programa+municipal+de+capacitacao&menu=5> (Acesso em 02/09/2019).

⁴⁷ Entendemos que o sentido coletivo de uma proposta curricular, não está, necessariamente, numa relação direta entre a quantidade de pessoas que se envolvem com a discussão da proposta e a quantidade de pessoas que escrevem os textos oficiais. Essa relação está muito mais relacionada ao qualitativo que esse coletivo menor - o qual assume a responsabilidade pela sistematização - permanece fiel/honesto com a discussão coletiva mais ampla. É a escrita, quando de fato for representativa, expressa esse movimento do coletivo maior. Assim, entendemos que os textos podem ser escritos por menos mãos e serem tão representativos e orgânicos em relação ao que pensa o coletivo docente, de forma que esse coletivo se vê escrevendo os textos.

I₃	Comunicação entre corpo docente e equipe gestora na produção da política.	Recepção da SME para sugestões, críticas e propostas vindas dos/as professores/as para a produção da atual política curricular.	Meios de recebimento de sugestões dos docentes nos processos de escritura dos textos. Resistências e embates manifestados pelo grupo docente.
I₄	Tempo/espço dos docentes dedicados à discussão e produção da política.	Momentos coletivos para refletir, (re)pensar, debater discutir e sistematizar, de forma oral e escrita, a fim de qualificar a atual PC.	Tempo na carga horária dos/as professores/as. Espço nos núcleos escolares. Outros espaços. Sistematização escrita.
I₅	Socialização de referenciais teóricos.	Circulação de referenciais teóricos, entre os/as professores/as, acerca do currículo para a EJA.	Autores/as. Mediação das Discussões. Sugestões.
I₆	Condições para a Participação	Aspectos que possam expressar limites e possibilidades dos/as professores participarem da produção da política curricular.	Vínculo dos/as professores com a modalidade EJA e com a atual proposta curricular. Condições de trabalho. Gestão e organização escolar. Disposição para participar da produção da política curricular.

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora

É relevante considerar que ao longo do processo de análise no âmbito nesta pesquisa, assumimos como pressuposto que as macro políticas curriculares exercem influência nas micropolíticas e ambas tendem a certo alinhamento teórico-metodológico, uma vez que, as estruturas macro e micro encontram-se correlacionadas, o que não exclui, nos espaços locais, possibilidades de fugas, resistências e negociações. Dessa maneira, torna-se pertinente analisarmos a participação docente na produção da atual PC da EJA local no fluxo do movimento da política curricular da RME de Florianópolis, a qual se alinham às políticas curriculares em âmbito nacional e internacional. Ademais, entendemos que os/as professores/as também são agentes que disputam a significação das proposições políticas, logo, parece indispensável considerar que o coletivo docente da EJA, se encontra imerso nas “articulações

discursivas das demandas sociais a serem hegemônicas nos currículos” (TORRES, DIAS e LOPES, 2011, p. 146)⁴⁸.

Por fim, espera-se que essa pesquisa possa proporcionar informações a respeito de como vem se constituindo a participação de professores/as na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA, a qual foi elaborada e se encontra inserida nos movimentos da política curricular da RME de Florianópolis. Ao analisar as formas de participação do coletivo docente da EJA, buscamos situar os avanços e desafios democráticos permeados no fenômeno social aqui em análise. Assim, no próximo capítulo, buscamos situar a EJA no conjunto dos desafios da participação nos contextos da política, da educação e do campo curricular.

⁴⁸ TORRES, N. Wagner, DIAS, E. Rosanne e LOPES, C. Alice. O que dizem os estudos da EJA sobre políticas de currículo? In. SOUZA, S. José dos e SALES, R. Sandra. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas - Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

1 A EJA NO CONJUNTO DOS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO NOS CONTEXTOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO CAMPO CURRICULAR

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas [...]. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade como a desumanidade.

(Eric Hobsbawm, 1992 citado em Frigotto, 1995, p.11)

Neste capítulo, buscamos contextualizar a EJA no conjunto dos desafios da participação nos contextos da política, da educação e do campo curricular. Partimos do conceito de participação com ênfase nas formas de participação social e popular definidos por Gadotti. Em seguida, demarcamos o contexto das políticas neoliberais e os impactos destas para o campo curricular. Discutimos em torno do atual Estado em crise, com destaque para a crise da democracia moderna (capitalista liberal ou representativa). Procuramos evidenciar que, atrelado a esse Estado em crise se encontra o sistema educacional, incluindo a educação de jovens e adultos, cujos antagonismos que o constitui expressam as disputas políticas por projetos hegemônicos distintos de sociedade e por modelos escolares também distintos. Se por um lado, o projeto educacional atravessa a lógica hegemônica da globalização do capitalismo, se materializando mediante mecanismos institucionais que buscam a homogeneização curricular e a regulação das formas de participação política, por outro lado, encontramos a resistência contra hegemônica dos movimentos que lutam pela garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com qualidade social, na perspectiva popular, laica, inclusiva, democrática e participativa. Os desafios da participação perpassam, inclusive, pela excessiva ênfase no consenso e na recusa do confronto, por vezes, resultando em apatia, indiferença e descontentamento político, fato que sinaliza necessidade de analisar criticamente o atual projeto político-econômico neoliberal e as formas democráticas que o regulam, na medida em que limitam o povo à participação das políticas de maneira mais intensa. Finalizamos esse capítulo, articulando a necessidade de avançar em relação aos processos de politização e a democratização no âmbito da EJA, como forma de superar os desafios da participação política.

1.1 Participação e políticas curriculares no contexto do neoliberalismo⁴⁹

Com base nos estudos de Santos (2002), o conceito de participação se expressa mediante as formas de exercício coletivo do poder político. Com base nesse conceito e com o intuito de compreender as diferentes formas de participação política, encontramos em Gadotti (2014), pautado nos estudos realizados pelo instituto Paulo Freire, dois tipos de participação, a *participação social* e a *participação popular*. Em sintonia com o autor, entendemos a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

No primeiro caso, as formas de participação “[...] se dão nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias etc.”. Para esse autor, a participação social “[...] é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil” (Gadotti, 2014a, p. 02). As possibilidades de participação social e de gestão democrática no âmbito educacional incluem a efetivação e consolidação prática de alguns componentes básicos, tais como: a formação dos Conselhos Escolares, os Colegiados de Classe, os Grêmios Estudantis, as Associações de Pais e Professores, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a escolha do Gestor Escolar com a participação da Comunidade Escolar.

No segundo caso, as formas de participação se apresentam de maneira mais independente e autônoma de organização e de atuação política dos grupos das classes populares trabalhadoras e se “[...] constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais, etc.”⁵⁰. É importante destacar que apesar de haver um crescente reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação, esse reconhecimento não tem se traduzido em sustentação prática.

Contudo, Gadotti afirma que a sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade e considera que a “[...] participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar” (2014a, p. 4), no sentido de ampliar e qualificar as formas de participação popular nas questões políticas. Ao associar a qualidade da educação e o tema da gestão democrática com participação popular, com base no documento referência

⁴⁹ Com base em Libâneo (2016, p. 44), a doutrina neoliberal está assentada no tripé: desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado.

⁵⁰ Idem, ibidem, p. 3.

da primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), o mesmo autor pontua que “[...] não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola”⁵¹.

Portanto, se a qualidade educacional se relaciona com as formas de participação mais intensas das classes populares nas arenas políticas e, entendendo que essas formas são controladas/reguladas pelo atual Estado democrático moderno representativo, impulsionado pelo avanço das políticas neoliberais no contexto sociopolítico contemporâneo. Então, torna-se importante considerar que esse avanço ganha força através de um movimento global/internacional impulsionado pelas agências multilaterais e o mercado financeiro, a fim de buscar meios para a manutenção do sistema capitalista de produção. Compreende-se que esse movimento influi nos sistemas educacionais, principalmente nas políticas curriculares, as quais estabelecem:

As formas de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos [...] governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa [...]. Em muitos casos está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, aceita muitas vezes como uma prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si [...]. É mais clara onde o controle é realizado de modo explícito e onde é exercida por mecanismos coercitivos que não se ocultam (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

O movimento de internacionalização⁵² curricular se encontra num processo de homogeneização e alinhamento em âmbito nacional e internacional e contribui para manter o poder oligárquico hegemônico, o qual tende a limitar o poder popular. Com base em autores que tratam dos processos de internacionalização curricular na educação básica, com destaque para BEECH (2007), NOGUEIRA et al. (2008)⁵³, LIBÂNEO (2014)⁵⁴ e THIESEN (2019)⁵⁵, é possível dizer que esse movimento dá margem para uma nova ordem educativa mundial marcada pela lógica do mercado internacional e das políticas globais educacionais, as quais

⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 1.

⁵² Com base em Libâneo (2016, p. 43), no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

⁵³ NOGUEIRA, Maria Alice; DE SOUZA AGUIAR, Andrea Moura; COELHO CALDEIRA RAMOS, Viviane. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, 2008.

⁵⁴ LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. SILVA, MA; CUNHA, CD Educação básica: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

⁵⁵ THIESEN, da Silva, Juarez. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e190038-e190038, 2019.

impulsionam as reformas na educação brasileira. No Brasil e no mundo, as reformas educacionais têm se justificado pelas mudanças sócio-econômico-culturais que ocorrem pelo mundo diante do atual cenário da globalização. As reformas podem ser definidas como processo de “intervenção que mobiliza públicos e investe em relações de poder na definição do espaço público, envolvendo relações sociais que implicam conhecimento e poder nas arenas nas quais ela ocorre” (POPKEWITZ, 1997, apud DIAS e LÓPEZ, 2006, p. 55).

No Brasil, o movimento de internacionalização curricular pode ser observado mais intensamente, durante o período das reformas educacionais nas décadas de 1980 e 1990, principalmente com “[...] la nueva Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprobada em el año de 1996, la visión reformista que dominó Brasil em aquel momento dio lugar a una gran variedad de regulaciones, proyectos e programas”⁵⁶ (BEECH, 2007, p. 156).

O movimento de internacionalização do currículo, analisado por Beech (2007), tem ocorrido em toda a América Latina, com a finalidade de adaptar a sociedade, por meio da educação diante das “pressiones externa en la era de la información [...]”, pois de acordo com a lógica discursiva das agências multilaterais como a UNESCO, OCDE e Banco Mundial, torna-se hegemônico a ideia de que “[...] el futuro presentaría un mundo de cambios veloces y permanentes influido por el ritmo de los avances tecnológicos”. Como consequência, “[...] las propuestas educativas de estas agencias se puede identificar un único modelo de educación, modelo universal de educación”⁵⁷ (BEECH, 2007, p. 156).

Nessa lógica, pode-se dizer que, as reformas curriculares que ocorreram nas últimas décadas no Brasil, estão associadas ao movimento de internacionalização dos currículos, o qual se encontra atrelado ao Estado neoliberal e aos interesses do capital. Nesse movimento, apesar da (re)pressão para que se limite os espaços-tempo de reflexão das possibilidades de transformação social, há sempre novas possibilidades de se pensar e fazer políticas com base nas democracias participativas, num contra movimento de luta política por um mundo melhor. Mundo onde o desenvolvimento científico e tecnológico, as políticas públicas e o sistema econômico, serviriam à melhoria da qualidade de vida da população, à preservação do meio ambiente, à paz, à solidariedade, à democracia participativa e à dignidade humana.

⁵⁶ “A nova Lei de Educação e Educação (LDB), aprovada em 1996, [...] a visão reformista que o Brasil dominava na época deu origem a uma ampla variedade de regulamentos, projetos e programas”.

⁵⁷ “[...] pressões externas na era da informação”, de acordo com a lógica discursiva de agências multilaterais como UNESCO, OCDE e Banco Mundial, tornaram-se hegemônicas à ideia de que “[...] o futuro apresentaria um mundo de rápidas mudanças e permanente influenciado pelo ritmo dos avanços tecnológicos”. Como resultado, “[...] as propostas educacionais dessas agências podem identificar um único modelo de educação, modelo universal de educação”.

É em meio a esse movimento curricular contra hegemônico que se manifestam novas formas de produzir práticas político-pedagógicas no chão de muitas escolas brasileiras. Moreira (2000) em seus estudos analisou algumas dessas experiências em três estados brasileiros, as quais enfatizam Propostas Curriculares que procuraram caminhar na contramão do discurso oficial hegemônico e que foram desenvolvidas, nas décadas de 1980 e 1990, em alguns estados e municípios brasileiros, com destaque para as regiões Sul e Sudeste, mediante as eleições de governos de oposição ao regime militar.

O Movimento de Reorganização Curricular (MRC), pós-ditadura empresarial-militar no Brasil, tinha a intenção de “melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam as crianças das camadas populares” (Moreira, 2000, p. 111). Acreditamos que esse movimento também ocorreu na política educacional de Florianópolis, com o chamado Movimento de Reorientação Curricular, durante a gestão do governo da Frente Popular⁵⁸ (1993 - 1996), o qual incorporou contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, conforme indicam os documentos da época⁵⁹. E, nos anos de 1997 – 2000, durante o governo da Gestão Força Capital, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), onde foi dado ênfase ao movimento de Reorientação Didática, no qual, iniciam-se as discussões e debates acerca do trabalho com princípios educativos no município de Florianópolis, sendo que, no ano de 1999, essa discussão se dá mediante a proposta de trabalho com a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), nas classes de aceleração⁶⁰. Esse movimento, incentivou a participação da comunidade escolar nas

⁵⁸ Com o fim do sistema bipartidário que havia sido implantado pelo Regime Militar de 1964-1985, o município de Florianópolis, entre os anos de 1980 – 1992, foi governado por partidos de centro e centro-direita como o Partido Democrático Social (PDS), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Frente Liberal (PFL). De 1993 – 1996, o município elege o Partido Popular Socialista (PPS), governado por Sérgio Grandó e Afrânio Bopré, esse governo foi muito importante no processo de organização popular, implantando o orçamento participativo na cidade, o governo da Frente Popular atuou nos bairros, na periferia, nas comunidades de ocupação e potencializou a ação das lideranças que se formavam durante o processo. Esse foi um período muito rico de organização e luta popular em Florianópolis. O PPS foi criado frente a uma nova ordem internacional, após a queda dos antigos modelos comunistas (fim da URSS e da Guerra Fria) e cujos principais aspectos são a "radicalidade democrática", uma nova definição do socialismo, pautado no humanismo e no internacionalismo, o que o classifica para alguns como partido defensor da social-democracia (Wikipédia).

⁵⁹ Para esse estudo, utilizamos quatro documentos educacionais da RME de Florianópolis, construídos no período de 1993-1996, são eles: Alfabetização e supletivo de Jovens e Adultos (1996); Alfabetização que te quero sendo...(1996); Diretrizes e Metas para a Educação (1993-1996) e Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma Proposta Curricular, 1996. Todos os quatro textos encontram-se disponíveis na biblioteca pública municipal do Centro de Educação Continuada (CEC).

⁶⁰ As classes de aceleração de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), começaram a ser implantadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, têm a finalidade de colocar o estudante na série adequada à sua idade ou mais próximo dela. Disponível em:

http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/melhoria-do-fluxo-escolar-reduz-classes-de-aceleracao/21206 (Acesso em 27/08/2019).

decisões, de forma a superar o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de cima para baixo.

1.2 Educação e participação no contexto do atual Estado em crise

A partir da definição do recorte temático e temporal no âmbito desta pesquisa, fica delineado nosso objeto de estudo, o qual não se esgota no problema em si mesmo, pois se encontra contextualizado nas relações políticas, econômicas e culturais da sociedade contemporânea. Ao tratarmos da participação dos sujeitos da EJA (com foco no coletivo docente) na política curricular, estamos considerando que as análises estão inseridas no contexto do chamado Estado democrático de direito.

O princípio democrático em esfera nacional encontra-se amparado na Constituição Federal de 1988, logo no Art. 1º, parágrafo único, no qual fica instituído que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente. Com relação a esse artigo, torna-se relevante considerar que a participação do povo, dá-se, constitucionalmente, tanto na forma representativa (indireta), quanto na forma participativa direta. No mesmo documento, podemos destacar o artigo 205, que trata da Educação como direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. E no Art. 206 que trata do princípio da gestão democrática e a garantia do padrão de qualidade no âmbito educacional (BRASIL, 1988)⁶¹.

Assim, no esforço de garantir o princípio constitucional democrático no sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁶², Lei nº 9394/96, no Art. 3º, item VIII, institui o princípio da gestão democrática no ensino público, sob a forma da lei, expressa diretamente no Art. 14, que define as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em 2014, no documento federal intitulado como Plano Nacional de Educação (PNE) prevê 20 (vinte) metas educacionais para o próximo decênio, delineando estratégias e

⁶¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em 10/07/2019).

⁶² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf (Acesso em 10/07/2019).

orientações que buscam garantir o princípio democrático no âmbito educacional. Destacamos a meta 19 (dezenove), a qual busca assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação. Na meta, a gestão democrática na educação não é considerada como um fim em si mesma, mas em um importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões que dizem respeito à organização e à gestão da educação nacional, incluindo assim, algumas estratégias para sua efetivação, a saber:

Escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); **a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6)**; e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7) (BRASIL, 2014, grifo nosso)⁶³.

Com isso podemos afirmar que as diferentes formas de participação docente, discente e comunidade escolar, nas políticas curriculares, estão vinculadas ao princípio democrático expresso em lei e, como tal, devem marcar presença obrigatória nas instituições escolares, tornando-se a “forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar ‘cidadãos ativos’ que participem da sociedade” (CURY, 2005, p. 17). Nesse sentido, Cury considera que:

A gestão democrática é um princípio de Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas querem ser ouvidos e fazer presença em arenas políticas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia (2002, p. 172).

Entretanto, o princípio democrático no âmbito educacional, torna-se incompleto ou truncado, na medida em que “não há efetivação deste princípio nas práticas concretas nos sistemas e no chão da escola” (CURY, 2012, p. 16). Dessa forma, a busca pela efetivação deste princípio no âmbito das instituições educacionais e dos espaços educativos, bem como na organização da educação e das políticas curriculares, se relaciona com a questão da qualidade-participação, a qual:

Vai além da competência técnica. Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, inclusive na adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a

⁶³ Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf (Acesso em 26/11/2019).

participação popular e o controle social, baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador (CONAE, 2013, p. 97).

Apesar de o princípio democrático estar presente na Constituição Federal (1988), respaldado na LDBEN (1996), por meio da gestão democrática e fazer parte do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), o fato de o sistema educacional brasileiro se manter moldado ao projeto hegemônico neoliberal⁶⁴, mediado pela democracia liberal representativa, tende a comprometer a materialização das formas mais intensas de participação dos sujeitos escolares (docentes, discentes e comunidade), tanto nas políticas curriculares quanto no processo político educacional como um todo. Nesse âmbito, o desafio da participação se relaciona ao plano ideológico cultural mais amplo da ofensiva neoliberal, o qual “contrapõe-se abertamente à cultura democrática e igualitária”⁶⁵ e (re)produz formas desiguais nas relações sociais. Esses aspectos que modelam o atual sistema democrático no capitalismo impactam na qualidade da educação. Qualidade que, sob as lentes democráticas, se encontra “intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva” (GADOTTI, 2014a, p.1).

Nesse sentido, políticas na perspectiva neoliberal enfraquecem as relações democráticas, principalmente no âmbito educacional, na medida em que restringem as formas de participação das classes populares nas decisões políticas, dando excessiva ênfase ao consenso e a escolha de representantes, o que reforça a ideia de que a população mais vulnerável social, econômica e politicamente, não possui condições para participar de forma mais intensa nos processos decisórios.

Cóssio et.al. (2010) à luz de Laclau e Mouffe (2004), destacam que o problema das democracias liberais atualmente existentes, não é com os princípios de liberdade e igualdade para todos, mas com o sistema de poder que redefine e limita a concretização desses valores. Esses/as autores/as defendem o projeto de uma democracia radical e plural como extensão das lutas democráticas por igualdade e liberdade a um número mais amplo de relações sociais. Mouffe (2014), destaca que o campo da política na perspectiva liberal representa um terreno cujo objetivo trata simplesmente de uma competição entre elites, ou seja, as democracias

⁶⁴ Em linhas gerais, o projeto neoliberal concebe o mercado como a instância mediadora por excelência das relações sociais, políticas e econômicas, sacralizando o Estado mínimo. Netto (1993) com base nos estudos de Hyek (1978) e Merquior (1991, p.191) afirma que é o mercado que determina o espaço legítimo do Estado, no qual caberiam duas únicas funções: “prover uma estrutura para o mercado e prover os serviços que o mercado não pode fornecer” (p. 79).

⁶⁵ NETTO, 1993, p. 78.

liberais visam “desalojar a otros a fin de ocupar su lugar, sin cuestionar la hegemonia dominante ni transformar en profundidad las relaciones de poder”⁶⁶ (p. 27).

As políticas neoliberais que atravessam e avassalam o mundo sustentam a tese do Estado mínimo⁶⁷, dessa forma, o mercado é colocado como agente regulador das relações humanas. Frigotto (1999) argumenta a necessidade de se combater essa tese, tanto em nível teórico quanto político. O autor destaca que no âmbito educacional do contexto brasileiro, a lógica neoliberal, se manifesta de forma mais intensa nos períodos de golpes de Estado (como nos anos 60 – 70 e mais recentemente com o golpe de 2016). Períodos cujas práticas educacionais ficam comprometidas, uma vez que, o “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções, valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, são reduzidos ao economicismo, ao mero fator de produção – capital humano” (FRIGOTTO, 1999, p. 18).

Um dos mais perversos efeitos entre a aliança neoliberal e conservadora trata da exclusão das políticas educacionais no debate político. As políticas neoliberais estão subordinadas às regras mercantis, no sentido de enfraquecer o controle do Estado, dando lugar para o mercado financeiro e produtivo como sendo a única forma de regulação da sociedade capitalista de produção. Nos termos de Gentili, isso não significa a negação “de um Estado que participe fortemente em um sentido social amplo, pois o que os neoliberais e conservadores propõem é um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático” (1995, p. 230). Para esse autor, o neoliberalismo “só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tende a garantir a concretização de tal direito”⁶⁸. Além disso, “[...] a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto de medidas políticas de caráter dualizantes”⁶⁹. Podemos destacar, por exemplo, a dualidade existente entre educação propedêutica para a elite e educação vocacional/profissional para a classe trabalhadora.

Por políticas conservadoras, entendemos como sendo aquelas que “orientam-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo, no que se refere às políticas das relações de corpo, gênero e raça, a padrões de condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser

⁶⁶ “[...] expulsar outros para tomar o seu lugar, sem questionar a hegemonia dominante ou transformar profundamente as relações de poder”.

⁶⁷ Dagnino (2004) considera que o projeto neoliberal no Brasil, opera não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia, porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação.

⁶⁸ Idem, *ibidem*, p. 235.

⁶⁹ Idem, *ibidem*, p. 235.

transmitido às futuras gerações” (APPLE, 2008, p. 69), no sentido de controle e censura às temáticas ainda tabus em nossa sociedade.

Governos que adotam políticas sob o viés neoliberal ou conservador conduzem movimentos rumo à precarização dos serviços públicos, com destaque para a educação, cuja precarização tende a se materializar em condições desumanas em termos de estrutura, material didático, desvalorização profissional, rebaixamento das condições salariais, número excessivo de estudantes por sala, entre outros aspectos politicamente articulados. Tais aspectos expressam a negligência do Estado com os serviços públicos, comprometendo, assim, o trabalho docente. A precarização da educação também tende a estabelecer processos de privatização dos serviços públicos, nessa lógica, a educação torna-se mais uma mercadoria do que um direito público subjetivo.

Nesse sentido, os interesses ou necessidades de grande parte da população não estão sendo garantidos mediante um Estado que, embora seja constituído como democrático de direito, adota políticas na lógica neoliberal. E, apesar dos avanços em termos de princípios democráticos, as políticas na lógica neoliberal, tendem a controlar/limitar as formas de participação do povo nas decisões políticas, mediante a organização de instituições representativas, as quais nem sempre expressam as identidades coletivas plurais.

Além disso, os efeitos do economicismo atrelado ao projeto neoliberal de sociedade capitalista tendem a desencadear constantes e flutuantes ‘crises’ inerentes ao movimento do próprio capital. Com relação às crises do Estado⁷⁰, entendemos que este fenômeno tem sido desencadeado por algum tipo de alteração na estrutura social, o que provocaria incertezas e/ou possibilidades. Podemos dizer que essas alterações podem incidir nos avanços ou retrocessos em termos de direitos e das relações democráticas.

A crise do Estado contemporâneo pode ser entendida como um fenômeno político que se intensifica mediante diferentes formas de desigualdades na estrutura social, que por sua vez, afeta o estado de bem-estar social. Esse fato, de certa forma, impacta por um lado, os interesses populares, por outro, os interesses oligárquicos. Esse fenômeno de aspecto negativo presente em nossas vidas pode constituir fator indispensável para que possíveis transformações sociais sejam materializadas. Tais transformações são indissociáveis aos conflitos que emergem dos diferentes interesses individuais e/ou coletivos, os quais disputam sentidos e significados nas arenas políticas, na busca por hegemonia, mesmo que provisoriamente.

⁷⁰ De acordo com o dicionário Gramsciano, o Estado não produz a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica. O Estado é um dos dois grandes planos superestruturais, sendo o outro a sociedade civil.

Desse modo, podemos considerar que a crise do Estado contemporâneo está relacionada à crise de bem-estar social, que por sua vez, atrela-se à crise de representatividade ou crise da democracia moderna no capitalismo. Nesse âmbito, a crise do atual Estado democrático de direito está associada à “perda de legitimidade por parte do poder estatal, desconfigurando a própria natureza do Estado enquanto persecutor do interesse público, com danos incomensuráveis à própria sociedade” (SCHNEIDER e LEAL, 2016, p. 50).

Importante salientar que partimos do pressuposto de que o Estado Democrático de Direito supera as condições limitantes do Estado Social de Direito (ou Estado de bem-estar social) e do Estado Liberal, no sentido de ampliação significativa do princípio democrático, na busca cada vez maior de legitimar o poder público, através da aproximação dos processos decisórios da sociedade civil. Assim, a partir dos avanços do Estado de direito em relação ao Estado absolutista, considerados essenciais para uma legitimidade do Estado capitalista, vão dando contorno a uma esfera de Estado em crise⁷¹.

Nesse contexto, o próprio estado democrático brasileiro encontra-se em crise. Queiroz (2014), em sua dissertação de mestrado, considera que a atual crise da democracia no Brasil, permeia a falta de representatividade e legitimidade do atual modelo democrático e destaca que “a representação política, enquanto sistema inerente à democracia indireta e semidireta, embora indispensável, mostra-se insuficiente como mecanismo de expressão da vontade popular nas democracias modernas” (p.114). A autora pontua que a atual crise democrática brasileira perpassa as questões referentes à corrupção, a fragilidade das instituições políticas e a falta de confiança dos/as cidadãos/ãs em seus representantes políticos.

Pase e Bittencourt (2016) discutem a fragilidade do atual modelo democrático representativo brasileiro e os espaços para abusos e práticas corruptivas, levando em consideração o distanciamento do cidadão aos canais institucionais de controle e deliberação pública. As autoras destacam seis principais fatores que contribuíram para a atual crise representativa, com base nas ideias desenvolvidas por Delgado (1998, p. 132-134) e Wolkmer (2001), quais sejam:

- (a) os sucessivos descumprimentos dos programas; (b) o fenômeno da corrupção da classe política; (c) o declínio de vastos setores sociais; (d) a complexidade das demandas e na especialização técnica; (e) a crise dos grandes discursos de legitimação e, finalmente, (f) a influência dos meios de comunicação (p. 14).

No trabalho desenvolvido por Marques e Ribeiro (2015) é feito uma crítica ao modelo tradicional de democracia representativa, no qual a sociedade está reduzida ao consenso sustentado no normativismo constitucional, esses autores apresentam uma proposta filosófica

⁷¹ Idem, ibidem.

de sociedade radicalmente democrática, fundada na participação ativa das minorias excluídas do processo democrático contemporâneo.

Por outro lado, Dagnino (2004) explora os contornos de uma ‘crise discursiva’, que parece atravessar as experiências contemporâneas de construção democrática no Brasil e na América Latina. A crise discursiva, segundo a autora, resulta de uma “confluência perversa entre, de um lado, o projeto neoliberal e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático” (p. 140). Para a autora, a raiz do dilema que enfrenta hoje a democracia no Brasil está atrelada à crise discursiva, a qual busca dar significados distintos para significantes (referências) comuns aos projetos políticos antagônicos em disputa, ou seja:

A disputa entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns, mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem subrepticamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados (p. 142-143).

Apesar da importância dos estudos acerca da atual crise discursiva defendida por Dagnino (2004), assim como a teoria do discurso proposto por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para análise da política a partir de um recorte teórico pós-estruturalista, não é nossa intenção aprofundar essa discussão aqui. Entretanto, é fundamental salientar que, atrelado a essa esfera de estado em crise, se encontra o sistema educacional brasileiro que, por um lado, serve como instrumento de conservação das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do projeto ideológico hegemônico neoliberal e conservador, por outro, representa possibilidades de mudança/transformação nestas.

Entendemos que as possibilidades em termos de resistência e luta contra o projeto hegemônico neoliberal em curso, pressupõe a participação popular de forma mais intensa nos espaços de discussões e decisões políticas. Para Paiva (1987):

A educação influi de forma decisiva, sobre a evolução das sociedades: seja como instrumento de formação de mão-de-obra, como fonte de multiplicação de cientistas, pesquisadores e tecnólogos que poderão contribuir de forma decisiva para o crescimento econômico, seja como fator que contribui para a transformação das estruturas vigentes na sociedade a que serve. Esta estreita vinculação do movimento educativo com a sociedade como um todo coloca o problema crucial dos limites e das possibilidades da educação como instrumento de conservação e de mudança social (p. 20-21).

Assim, podemos dizer que as possibilidades da educação como instrumento de mudança que existem, são, entretanto, limitadas. Os limites e possibilidades para a mudança social podem ser associados ao aspecto da participação das classes populares nas arenas políticas e na

organização da luta por mudança social. Tais aspectos se mantêm vinculados à própria disputa política entre regulação e transformação social no âmbito educacional, onde se insere a EJA. Além do mais, sempre que as crises e as opressões aparecem, a atuação educativa, essencialmente, a educação de jovens e adultos “adquire uma importância toda especial e os grupos comprometidos na luta política lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem, através dele, suas respectivas posições” (PAIVA, 1987, p. 22).

1.3 A EJA na disputa política entre regulação e transformação social e os desafios da participação

No estudo da história da educação popular e educação de adultos, Paiva (1987) evidencia que, na passagem do regime monárquico para a república foi colocado em prática os ideais de democracia-liberal no campo da educação, difundindo o ensino para o povo. Para os liberais, segundo a autora, a educação era vista como um valor, um instrumento de ascensão social, e um meio para a formação de uma sociedade democrática, baseada no voto. Esse período histórico foi marcado pelo movimento conhecido como ‘Entusiasmo pela Educação’⁷².

Tal movimento, regido pela classe burguesa conservadora, dominante econômica e culturalmente, tinha o propósito de ampliar as bases eleitorais em curto prazo, mediante o voto dos analfabetos, com esse objetivo, foi proclamado ‘guerra’ contra o analfabetismo no Brasil. Nesse período o analfabetismo era considerado um mal, uma doença social a ser combatida, e os analfabetos eram vistos como incapazes de participar e decidir na vida da nação, manifestando formas explícitas de preconceito⁷³ e discriminação com os sujeitos não alfabetizados das classes populares.

Com o advento dos processos de industrialização no Brasil, havia a necessidade de se produzir de forma maximizada indivíduos capacitados para trabalhar nas fábricas, na produção de mão de obra, tornando-se indispensável difundir o ensino elementar para as massas populares. Sobre esse aspecto, Paiva (1987) pontua que foi:

Efetivamente o fortalecimento do processo de industrialização durante os anos 10 – acompanhado do impulso inicial de urbanização e acenando com possibilidades de modernização – que colocou para a sociedade brasileira de forma definitiva a necessidade da difusão do ensino elementar, da mesma forma que – mais tarde – a revolução de 30 trará ênfase à promoção do ensino técnico profissional (p. 20).

⁷² O entusiasmo pela educação de acordo com Paiva (1987) foi caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado (p. 27).

⁷³ Podemos dizer que esse preconceito ainda se perpetua, em maior ou menor medida, nos dias atuais.

Os processos sociais ocorridos no início do século XX dão margem para a compreensão de que as escolas de adultos surgem para suprir demandas e pressões econômicas, sociais e políticas, contribuindo para manter/regular o próprio sistema capitalista funcionando na lógica do mercado produtivo. Sistema no qual, o ‘capital humano’⁷⁴, torna-se fator indispensável para que a maquinaria do consumo, do descarte, da produção e do individualismo se mantenha em constante manutenção.

Ainda no início do século XX, a combinação de fatores entre o crescimento econômico, o advento industrial no Brasil e o aumento do proletariado urbano, acarretaram a ampliação dos movimentos e grupos grevistas e a organização de grupos de esquerda não anarquista, os quais incluíam em suas pautas de luta, reivindicações educacionais. Surgiam nesse período os primeiros profissionais da educação, “[...] reivindicando esta área como um campo de decisões técnicas”⁷⁵ e maior preocupação com a qualidade educacional, expressando, assim, o movimento denominado de ‘Otimismo Pedagógico’.

Para Paiva (1987), o otimismo pedagógico se caracterizava por movimentos educativos em favor da educação popular. Se por um lado, a educação para o povo só foi valorizada como processo sistemático quando a “revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio de técnicas da leitura e da escrita [...] além dos motivos religiosos”. Por outro lado, os socialistas tomaram a reivindicação educacional como “[...] bandeira de luta, vendo nela um instrumento capaz de facilitar a conscientização das massas e a disputa do poder político” (p. 26). O movimento de educação popular, marcadamente expresso a partir dos anos de 1960 no Brasil, mediante a ascensão dos movimentos sociais, tem como uma de suas marcas:

Acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade que entendem que o seu lugar na história não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito. Isso pode significar a reivindicação de espaço na estrutura existente, mas pode também representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum (STRECK, 2010, p. 300).

Nesse sentido, a educação de adultos na perspectiva da educação popular, pode ser considerada como instrumento de luta contra as políticas hegemônicas que regulam o capital. Sendo assim, entendemos que, embora as riquezas da sociedade estejam intimamente ligadas às ofertas de oportunidades educacionais e, também, que o sistema educacional deixa visível as desigualdades sociais e os interesses das classes dominantes, ainda assim, não podemos tratar o movimento educativo somente enquanto reação às pressões econômicas e políticas. De acordo

⁷⁴ Sobre o conceito de Capital Humano, saber mais em: PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 185-191, 2013.

⁷⁵ Idem, ibidem, p. 99.

com Paiva (1987), o movimento educacional no Brasil se encontra vinculado com a sociedade e cumpre:

Uma função relevante de conservação social [...] não somente através dele se difundem os postulados ideológicos que servem de base à ordem vigente (política, social, econômica) - de forma explícita, através da educação moral e cívica, ou de forma indireta, através do conteúdo dos programas, da natureza dos currículos dos métodos utilizados - como a sua própria estrutura serve aos objetivos do sistema social global. **Entretanto, reconhece-se que a educação pode também servir aos objetivos de mudança social, tanto àqueles relativos a mudanças dentro das estruturas vigentes, quanto a própria mudança de estruturas numa nação. O que, aqui, parece relevante ressaltar a importância do poder constituído para que a educação não seja apenas uma força a serviço da conservação social** (PAIVA, 1987, p. 21, grifo nosso).

A partir dessas considerações, é possível evidenciar a necessidade de o poder constituído se tornar efetivamente respeitado e efetivado nos diferentes contextos das políticas, principalmente, nas políticas curriculares. Nesse caso, prevaleceria o exercício do poder coletivo no cotidiano escolar, o que tende a tornar as práticas educacionais em processos de participação, através do diálogo, do debate, da construção e decisão política de forma direta e coletiva, ou indireta, mas com efetiva representatividade do coletivo. Para nós, não faz sentido que os sujeitos escolares, em especial o coletivo docente da EJA, não possam exercer o poder político de forma mais direta na produção das políticas curriculares. Promover democracia direta no âmbito da EJA, concomitante à democracia indireta, expressa de maneira simbólica nos processos de eleições de diretores/as ou escolha de representantes para compor colegiados e conselhos, demonstra compromisso político com a própria democratização em âmbito educacional⁷⁶.

Logo, promover, no âmbito educacional, democracia participativa, cujo poder se manifesta de forma direta ou indireta (representativa), contribui para a formação da cidadania, o debate crítico e a participação mais intensa dos/as agentes políticos nas diferentes esferas da política. É nesse contexto que:

Nascem os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização escolar brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, posturas autoritárias, seja como construção de um espalho de criação de igualdade de oportunidade e de tratamento igualitário de cidadãos entre si (CURY, 2002, p. 173).

Contudo, o desafio de promover educação de pessoas jovens, adultas e idosas de forma democrática, cujo ato político-pedagógico serve como ferramenta de mudança e não de conservação social, vai além dos estabelecimentos de ensino e se coloca como um desafio às

⁷⁶ Entendemos que ao promover democracia direta no âmbito das políticas educacionais, não exclui, necessariamente, as formas democráticas representativas, uma vez que aquelas intensificam e complementam os processos e relações democráticas.

novas relações (democráticas) de poder entre o Estado, o sistema educacional e os agentes desse sistema nas instituições escolares.

Os desafios políticos contemporâneos e a luta pelo direito à EJA na perspectiva de educação popular, de qualidade social, pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática, participativa e emancipadora, continuam atualmente. Essa luta também manifesta a necessidade da EJA se constituir enquanto uma política pública afirmativa de Estado, como forma de reconhecimento do direito à educação nos diferentes tempos de vida, fazendo com que essa modalidade supere a condição histórica atrelada aos programas provisórios, compensatórios e com caráter de suplência. Nesse sentido, o documento base do IV Encontro Regional de EJA da Região Sul do Brasil (EREJA SUL), realizado em Florianópolis em setembro de 2017, pontua que:

A concepção de EJA como suplência ignora as identidades coletivas e o direito é encarado como uma oportunidade individual, meritocracia, competitiva, reproduzindo a mesma educação excludente da escola no passado. De igual modo, como ocorre com as experiências de EJA que têm como objetivo a formação de mão-de-obra, em detrimento de uma formação que possibilite ao estudante a sua emancipação política a ponto de reconhecer-se como sujeito histórico (IV EREJA SUL, 2017, p. 4).

Consideramos que os desafios da democratização no âmbito da EJA passam, necessariamente, pela participação qualificada dos sujeitos que compõem essa modalidade da educação básica, em especial o coletivo docente, nas complexas e diversas arenas políticas, sejam nas próprias práticas educativas, nos eventos de formação de professores/as, na produção dos textos das políticas curriculares, nos fóruns de EJA, nas audiências públicas, dentre outros espaços de decisão política.

Arroyo (2005), no texto que trata da EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública, aponta para alguns indicadores que revelam o fato de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Sendo que um desses indicadores mais promissores é a “constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (p. 21). O mesmo autor, em sua fala de abertura no XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), evidencia a necessidade de se politizar essa modalidade da educação básica, na medida em que o trabalho docente na EJA assume uma postura também politizada. Assim, é possível relacionar o indicador referido por Arroyo à categoria de intelectual transformador proposto por Giroux, nesse caso, haveria a necessidade de:

Tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Isto significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significados, como uma luta a respeito de relações de poder.

Assim a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas (1992, p. 32).

Diante desse contexto de disputa política, desafios e lutas no âmbito da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, podemos evidenciar que, a materialização de um projeto de sociedade e de escola que contemple os ideais da democracia com participação popular, passaria pela formação crítica dos/as professores/as, assim como, passaria também, pelos processos de efetivação do princípio democrático constituído no âmbito das práticas pedagógicas e na gestão das políticas de currículo para essa modalidade da educação básica.

1.4 Apatia e indiferença política: desafios diante do atual projeto de Estado

Retomando a discussão atrelada ao cenário do palco político onde se encontra o fenômeno da participação aqui em análise, cujo pano de fundo expressa o atual estado democrático brasileiro, o qual além das constantes e flutuantes crises também se constitui por alguns elementos, dos quais podemos destacar, a partir dos estudos de Santos e Avritzer (2002), com base em outros autores: a contradição entre mobilização e institucionalização (in Huntington, 1968; Germani, 1971), a ideia de que o cidadão comum não tem capacidade ou interesse político, senão para escolher os líderes aos quais caberia tomar as decisões (in Schumpeter, 1942, p. 269); fato que poderia acarretar em indiferença política; e a valorização positiva da apatia política (in Downs, 1956).

Com base nesses autores, podemos considerar que, os elementos destacados do atual estado democrático brasileiro, possibilitam a geração de indivíduos nomeados pelo poeta alemão Eugen Bertholt Friedrich Brech (1898-1956), como ‘analfabetos políticos’. Esse tipo de analfabetismo pode ser compreendido como sendo o de pior tipo, na medida em que esses indivíduos “[...] não ouvem, não falam, nem participam dos acontecimentos políticos. Não sabem que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas”. Para o poeta, o analfabeto político “[...] se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política”⁷⁷. Sem se dar conta, muitas vezes, que tal postura, pode causar danos ao mundo que o cerca.

Podemos considerar que a postura do indivíduo analfabeto político descrito por Bertholt Brech, relaciona-se de certa forma, com as ideias de democracia liberal, a qual, nos termos de

⁷⁷ Trechos do poema “O analfabeto político” de Bertholt Brech (1898-1956).

Santos (2002), se constitui por indivíduos com posturas apáticas e indiferentes em relação à participação política.

Não é de hoje que o povo brasileiro tende a se afastar do debate e da participação política, demonstrando aversão aos fenômenos políticos, tornando-se apáticos ou desiludidos com a política e até mesmos revoltados com os políticos, diminuindo sua predisposição para agirem politicamente. Ora por desconfiança e repulsa, ora por desconhecimento ou ignorância, o fato é que essa postura indiferente com os fenômenos políticos pode acarretar consequências negativas para a sociedade.

Tais consequências podem expressar crenças em ‘mitos’ ou a crença de que não se deve dialogar ou refletir no cotidiano familiar, no trabalho, no ambiente escolar, questões políticas ou questões tabus expressas na nossa sociedade. Reafirmando frequentemente que ‘política não se discute’, ou que ‘política não é lugar de mulher’⁷⁸. Como se isso fosse possível, afinal, somos seres sociais e, portanto, agentes políticos, independente de gênero ou qualquer outra condição social.

Se política não se discute ou se nos afastamos dos fenômenos políticos que nos cercam, então, como decidir politicamente o futuro de um país, estado ou cidade? Como tomar consciência das contradições contemporâneas e buscar saídas individuais e coletivas viáveis? Como refletir e agir criticamente sobre a educação pública e o currículo escolar, em contextos onde possivelmente não haja democrática participativa na construção e reflexão dos mesmos?

Gramsci já dizia que “viver significa participar”. Logo, “[...] não podem existir os apenas homens, os estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e participante” (1973, p. 121). Mouffe (2000, 2005) considera que nas democracias liberais há demasiada ênfase nos processos consensuais e que, a recusa do confronto levaria à apatia e descontentamento com a participação política. Dessa maneira, as democracias do tipo liberal, expressam abordagens deliberativas e priorizam o caráter consensual racional, sendo incapaz de reconhecer a dimensão do poder, do antagonismo e do pluralismo de valores, erradicáveis ao caráter político que atravessa a esfera pública⁷⁹.

Mouffe (2003) também considera que “a atual apatia com a política que testemunhamos em muitas sociedades democráticas liberais origina-se do fato de que o papel desempenhado pela esfera pública política está se tornando cada vez mais irrelevante”, nesse âmbito, a política

⁷⁸ Crença que discrimina o gênero feminino das arenas políticas, cujos fundamentos teóricos estão respaldados no contexto de sexismo e machismo estrutural.

está sendo substituída pela ética e pela moralidade, em alguns países “tem sido acompanhado pelo domínio crescente do setor jurídico” (p. 17).

Podemos observar que a indiferença ou apatia por parte do povo na política, se manifesta de diferentes formas no contexto atual, em particular no Brasil, onde o processo de afastamento do povo nas decisões políticas pode ser observado mediante os dados da última eleição presidencial (2018), na qual, Jair Messias Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL), torna-se o 8º presidente eleito desde a redemocratização do país, com 57.797.847 dos votos válidos, o que corresponde a 55,13%, contra 47.040.906 votos para o candidato Fernando Haddad, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o que corresponde o total de 44,87% dos 147.306.294 cidadãos que estavam aptos a votar, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁸⁰. Porém, o que mais nos chama a atenção é o número de abstenções, votos nulos e brancos, no segundo turno. Com base nos dados do TSE, o número de abstenções, somou um total de 31.371.704 eleitores, ou seja, 21,30%, já o número de votos nulos chegou a 8.608.105, o que representa 7,43%, e a soma de votos brancos foi de 2.486.593, correspondendo a 2,14%.

Esses números podem indicar que, se por um lado, há uma crescente desinformação e afastamento do povo no processo eleitoral brasileiro, por outro, mostra o desinteresse em participar do processo político, neste caso, para a escolha do representante ao cargo de presidente da república. Essas observações tendem a fortalecer os mecanismos de manutenção das democracias e políticas neoliberais, dificultando assim, a ampliação e avanço na direção de uma democracia participativa, popular, radical e plural. Além disso, esse resultado nas urnas evidencia a influência do Golpe de Estado⁸¹, o qual vem se desenhando nos últimos anos e cujo marco inicial, deu-se mediante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2016.

Assim, com base no contexto político aqui expresso, podemos observar que o distanciamento do povo na participação e decisões políticas têm sido um projeto historicamente construído por aqueles que não querem perder o poder oligárquico. Não é à toa que “[...] a manutenção do analfabetismo foi, e continua sendo, uma estratégia velada das elites para silenciar os oprimidos” (FEITOSA, 2012, p. 33). Não é à toa também que o sistema liberal-democrático espera que o povo continue sendo um mero observador passivo, conservando formas participativas ocasionais e puramente simbólicas por meio do voto, legitimando

⁸⁰ Dados divulgados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/votacao-e-resultados/resultados-eleicoes-2018> (Acesso em 10/02/2019).

⁸¹ Ver mais sobre o atual golpe de Estado no Brasil no apêndice 4 deste trabalho.

processos consensuais, sob a forma de eliminar o aspecto antagônico, o conflito e o poder, os quais são erradicáveis ao caráter do político⁸². Eliminar esses aspectos condenaria a própria ideia de democracia, em seu sentido mais radical.

Qualificar as formas de participação política tende a possibilitar a ampliação, distribuição e produção de conhecimento, bem como incentivar o exercício do poder junto às massas populares. No entanto, as elites detentoras do poder, não querem que o povo trabalhador se aproprie do “conhecimento poderoso⁸³”. Conhecimento que de acordo com Michael Young, “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

1.5 Politizar e democratizar a EJA: estratégias de luta para superar os desafios da participação

Miguel Arroyo na conferência realizada no XVI Encontro Nacional de EJA (ENEJA) em setembro de 2019, na cidade de Belo Horizonte/MG, reafirmou o fato de que vivemos atualmente no Brasil, uma crise do Estado de direito, pois já não há um Estado protetor dos direitos básicos dos/as cidadãos/ãs, com destaque para o direito à saúde e educação. Em sua fala, fica evidente que, ao longo da história dos oprimidos, o Estado sempre foi de exceção. Arroyo, traz o seguinte questionamento: Que possibilidades têm a EJA em um Estado de exceção? Para o conferencista, a saída pode estar atrelada à necessidade de politizar essa modalidade da educação básica, politizar o trabalho docente, além da necessidade de se questionar e articular os grandes temas da humanidade às práticas educativas para pessoas jovens, adultas e idosas.

Politizar a EJA estaria relacionado à questão do poder que os sujeitos populares possuem para se organizarem enquanto entidade social na busca pela radicalização das formas de luta e resistência junto aos oprimidos. Para Arroyo, já não é possível esperar pela proteção do Estado, pois este já não proteja mais e considera que estamos vivendo um Estado de exceção privatizado, onde tudo vira mercadoria e não mais um Estado de direito público.

⁸² Para Mouffe (2005, p. 20), ‘o político’ refere-se à dimensão do antagonismo que é inerente às relações humanas, podendo assumir muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. O entendimento de ‘política’, para a autora, indica o conjunto de práticas discursivas e instituições que buscam estabelecer certa ordem em condições sempre potencialmente conflitantes porque eles são afetados pela dimensão do político.

⁸³ Entende-se que o conhecimento “poderoso”, no âmbito escolar, não significa ‘decoreba’ para passar na prova ou técnicas mecanicistas para a mão de obra qualificada, atendendo assim, as necessidades do capital financeiro nacional e internacional, na lógica neoliberal tecnicista. Mas ao contrário, conhecimento é, antes de tudo, tomada de consciência histórica, política e social, a fim de emancipar os sujeitos, no sentido de possibilitar libertação da opressão e transformação social.

Com o avanço das políticas neoliberais, a EJA é constantemente atacada, uma vez que esse tipo de educação não é rentável aos cofres públicos, não gera renda para o capital, cujo valor do mercado é o que vale. Haveria, nesse sentido, uma disputa entre educação para o mercado e a educação pública, ou seja, uma relação dicotômica entre público e privado, tendo em vista que, hegemonicamente, são os valores do mercado, controlados pelo capital que regem não só a educação, mas a própria política de Estado.

A lógica neoliberal, segundo Arroyo, intensifica as desigualdades sociais, por isso, os problemas que enfrentamos na EJA atualmente, não só em relação aos cortes ou contingenciamento financeiro, mas essencialmente, com a ação que ataca os oprimidos, ação que ataca inclusive Paulo Freire, símbolo da educação popular, como prática da liberdade. As elites do nosso país se incomodam com o poder dado aos oprimidos e o lugar que estes vêm ocupando na sociedade (universidade, cargos políticos etc.). Esse incômodo atrela-se à cultura elitista, machista, patriarcal e racista, fortemente enraizada em nossa sociedade.

A EJA está sendo atacada, porque as próprias condições de trabalho estão enfrentando fortes ataques, haja vista, a aprovação da reforma trabalhista e mais recentemente a reforma da previdência, obviamente isso implica em atacar a classe trabalhadora. Somos todos/as atacados/as quando atacam nossos direitos. Mas quais ataques específicos sofrem a EJA?

O fato de a Educação de jovens e adultos não ser rentável para o capital, há incentivo do próprio Estado para que se promova EJA de forma não presencial, contribuindo para a não ocupação do povo nos espaços públicos, buscando-se evitar que o povo oprimido se reúna, e assim, não troquem experiências de resistências.

Arroyo, na mesma conferência, relaciona os ataques neoliberais contra a EJA com as políticas de educação a distância (EAD) e menciona que é possível ensinar à distância, porém não é possível educar, porque a educação pressupõe relações e valores humanos, caminhos que nos aproximam e não que nos afastam. A EJA não é só um tempo de educação é também um tempo de (re)encontro. Nessa lógica, quanto menos tempo de trocas de experiências de (re)existências e de (re)encontros entre os oprimidos, melhor para o controle do Estado.

É tempo de (re)existir, tempo de politizar as resistências. Mas como politizar as resistências? Para Arroyo, é necessário valorizar as artes como forma de linguagem do e para o povo, denunciar e lutar contra o genocídio da juventude negra no país, abandonar o medo de criticar a escola, a escola tem culpa! Ela também reproduz as formas de exploração e exclusão dos jovens e adultos escolares das classes populares.

A resistência também passa pela questão da democracia participativa no contexto escolar, como forma de politizar e possibilitar a participação dos/as oprimidos/as nas arenas

políticas. Com isso, haveria a necessidade de se constituir a EJA na perspectiva da educação popular, uma vez que, essa perspectiva se coloca como um caminho alternativo para os processos que contribuem para o exercício do poder coletivo na luta por direitos violados.

A democracia participativa é considerada para Santos (2002) como um modelo alternativo, dentre outros, os quais sempre existiram de forma paralela ao modelo hegemônico, mesmo que marginalizados ou desacreditados, são modelos contra hegemônicos. Dentre esses modelos, a democracia participativa, tem sido “protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos na luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade” (p. 32). O autor relaciona a democracia de pouca intensidade com a democracia hegemônica, do tipo liberal/representativa. Esse tipo de democracia tende a restringir as formas de “participação e soberanias ampliadas em favor de um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos”. A alta intensidade de participação estaria presente em democracias do tipo contra hegemônicas, as quais “[...] residem um dos caminhos para a reinvenção da emancipação social” (SCHUMPETER, 1942, apud SANTOS E AVRITZER, 2002, p. 40).

Podemos considerar que democracias alternativas⁸⁴ se consolidam na medida em que diferentes formas de participação dos sujeitos nas decisões políticas são intensificadas qualitativamente. Em sintonia com Mouffe “uma sociedade democrática é uma sociedade com uma esfera pública vibrante, onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos legítimos” (2003, p.11), garantindo a inclusão da pluralidade cultural que se constitui a sociedade contemporânea.

Mouffe (2003) propõe uma democracia plural, no sentido de Pluralismo Agonístico⁸⁵, dessa forma, pensar em sociedades democráticas, implicaria em admitir que o antagonismo e o poder são erradicáveis aos processos políticos. Para a autora, uma sociedade democrática dá oportunidade para a expressão de interesses e valores conflitantes. Ao considerar o fator ‘poder’ indissociável às relações sociais, ele pode tornar-se parte integrante dessas relações.

Dessa maneira, de acordo com a autora, já não faz sentido eliminar o ‘poder’ nos processos políticos, contudo, parece ganhar sentido o fato de transformar esse ‘poder’, a fim de distribuí-lo de forma mais equitativa, no sentido de possibilitar o exercício coletivo do poder

⁸⁴ Entende-se por democracias alternativas as formas democráticas contra hegemônica, por exemplo, a democracia participativa, de acordo com Santos (2002).

⁸⁵ Na perspectiva do ‘pluralismo agonístico’, o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo. Para Mouffe, “uma diferença importante em relação ao modelo da democracia deliberativa é que, para o ‘pluralismo agonístico’, a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos” (2005, p.22).

político, buscando envolver os diferentes sujeitos que participam da política, no nosso caso, da política curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis.

Entendemos que o exercício coletivo do poder político pode manifestar formas orgânicas de participação, de maneira que contemple as decisões, as discussões e as diferentes posições que expressam a pluralidade dos/as agentes políticos. Nessa lógica, há no jogo político, inclusão da multiplicidade e diversidade de ideias, visões de mundo e discursos político-ideológicos.

Assim, nas arenas políticas, as múltiplas diferenças que nos constitui enquanto sujeitos e agentes políticos devem se manifestar. Porém, se tais diferenças não são manifestadas, pode-se dizer que há uma esfera de consensos pacifistas, de silenciamentos, que poderiam implicar em exclusão ou negação do caráter antagônico, indissociável ao jogo político democrático. Dessa forma, “apenas o hibridismo pode contribuir para dissolver o potencial da violência que existe em cada construção de identidades coletivas e criar as condições para um verdadeiro pluralismo agonístico” (MOUFFE, 2003, p. 20). O fator híbrido teria o caráter de confluir posicionamentos antagônicos, os quais, na arena política, tendem a se hegemonizar⁸⁶ por meio de cadeias de equivalências⁸⁷.

Com base em Macedo (2016), as democracias se fazem com e entre os antagonismos conflitantes, os quais são elementos constituintes do jogo político/articulação de forças, cujas ideias e posturas distintas, incidem sobre significantes vazios⁸⁸ e tendem ao preenchimento de significados, fixando sentidos flutuantes, na medida em que cadeias de equivalências se sobrepõem à lógica da diferença.

Por fim, ao contextualizar a EJA no âmbito dos desafios da participação nos contextos da educação, da política e do campo curricular, fica evidenciado que as demandas que enfrentamos hoje para superar tais desafios, extrapolam os aspectos triviais da vida social, tendo

⁸⁶ Em Mouffe (2003), entende-se por hegemonia o ponto de convergência entre objetividade social e poder.

⁸⁷ Laclau e Mouffe (2015) consideram que o fortalecimento de lutas democráticas específicas requer a expansão de cadeias de equivalência se estendendo a outras lutas. A articulação equivalencial entre antirracismo, antixenofobia e anticapitalismo, por exemplo, requer uma construção hegemônica que, em certas circunstâncias, pode ser a condição para a consolidação de cada uma destas lutas. A lógica da equivalência, então, levada às suas últimas consequências, implicaria na dissolução da autonomia dos espaços em que cada uma destas lutas é constituída, não necessariamente porque algumas delas se subordinassem a outras, mas porque todas elas se tomaram, rigorosamente falando, símbolos equivalentes de uma luta única e indivisível. O antagonismo teria, assim, atingido as condições de perfeita transparência, na medida em que toda desigualdade teria sido eliminada, e a especificidade diferencial dos espaços em que cada uma das lutas democráticas se constituiu teria sido dissolvida (p. 270).

⁸⁸ O próprio significado de ‘democracia’ representaria um significante vazio, o qual poderá fixar algum sentido sempre de forma contingencial e provisória, na medida em que cadeias de equivalências vão preenchendo o vazio de seu significado. Outros exemplos de significantes vazios, com sentidos flutuantes, de acordo com Elizabeth Macedo, seriam: qualidade na educação, promoção da cidadania, garantia de equidade e domínio de conteúdos universais.

em vista que essa modalidade se encontra cercada por questões mais amplas atreladas aos discursos e políticas hegemônicas na lógica neoliberal e conservadora, as quais regulam o sistema democrático, político e educacional, com vistas à manutenção do capitalismo. Logo, os desafios que hoje assolam o contexto da EJA, refletem aspectos da própria conjuntura política, em termos de retrocessos de direitos e relações democráticas de baixa intensidade. Esse contexto revela a necessidade de os sujeitos da EJA, enquanto sujeitos de coletivos, se lançarem, nas arenas políticas, a fim de corroborar práticas discursivas contra hegemônicas, na busca por instituir políticas que contemplem outro projeto de sociedade, efetivando-se a perspectiva popular de EJA, com qualidade social, inclusiva, laica, presencial e democrática participativa, garantindo, assim, processos politizados e democratizantes em âmbito educacional. O desafio da participação popular nas políticas, em especial nas políticas curriculares para a EJA, aponta para a necessidade da luta e resistência contra o modelo educacional e curricular hegemônico, o qual se autorregula, por meio das reformas educacionais e currículos homogeneizantes, de maneira a reproduzir a imobilidade política.

2 INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS QUE ENGENDRAM A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA DE FLORIANÓPOLIS

Ofertar Educação de Jovens e Adultos não é só reparar desigualdades educacionais estruturais, sobretudo, é transformar vidas, elevando a autoestima, resgatando a dignidade, fortalecendo a cidadania.
(FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 240)

É sabido que há uma diversidade de projetos e práticas político-pedagógicas no âmbito da EJA em nível nacional. Essa diversidade e multiplicidade de projetos e práticas refletem modelos/concepções de educação de jovens e adultos também diversos. O estudo desenvolvido neste capítulo busca evidenciar as principais influências discursivas que engendram a atual proposta curricular para a EJA de Florianópolis. Para tanto, nos debruçamos em compreender tal proposta curricular, desde seus fundamentos filosófico-teóricos e metodológicos até sua relação com as perspectivas popular e liberal de escola para essa modalidade da educação básica em âmbito nacional. Ao focar nas duas perspectivas de escola para a EJA, buscamos revelar o antagonismo expresso nas lutas políticas para essa modalidade da educação básica, tanto em relação às questões conceituais quanto procedimentais, tendo em vista que as lutas políticas não se dissociam das relações de poder. Para compreender a atual proposta curricular da EJA local, desde sua constituição e desenvolvimento, utilizamos alguns documentos produzidos na RME de Florianópolis, tais como: Classes de Aceleração (2000), Proposta Curricular da RME de Florianópolis (2016) e o livro organizado por Gilvan Müller de Oliveira⁸⁹ (2004), esse último buscou traduzir as primeiras experiências da PPE na EJA da RME de Florianópolis, evidenciando alguns aspectos relevantes sobre o modelo proposto para a EJA local. Na medida em que caracterizamos a atual Proposta Curricular para EJA municipal, lançamos luz à questão da participação docente na produção dessa política curricular. Por fim, buscamos salientar que, se por um lado, nos textos da atual Proposta Curricular (PC) para o II segmento da EJA de Florianópolis, há possíveis evidências da influência da concepção popular de educação, com a presença do discurso contra hegemônico, com base em Paulo Freire, além da influência da Teoria Construtivista e das ideias democráticas educacionais de John Dewey. Por outro lado, há presença da concepção liberal de EJA, mediante discursos hegemônicos, na lógica neoliberal. Dessa maneira, pretendemos trazer para a superfície as disputas por modelos de EJA e embates políticos que engendram a atual PC para a EJA Florianópolis, a qual pode se revelar como uma

⁸⁹ Gilvan M. de Oliveira, foi um dos idealizadores da proposta de Pesquisa como Princípio Educativo na EJA Florianópolis. Atualmente Coordena a Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (2018-22), que envolve 22 universidades em 13 países.

proposta curricular produzida de forma híbrida e que se relaciona de forma não unívoca, com os modelos escolares e populares de EJA em esfera nacional.

2.1 Modelos escolares na perspectiva liberal e popular de EJA no contexto nacional e o campo de disputas político-pedagógico

Historicamente, a EJA no Brasil se caracteriza pelo combate ao analfabetismo, entretanto, em 2013, o município de Florianópolis estava “[...] entre as cidades brasileiras com menor índice de analfabetos (0,9%), apresentando, alto desenvolvimento em relação à Educação: 0,84453⁹⁰ pelo índice FIRJAN⁹¹ de Desenvolvimento Municipal (IFDM)” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.15).

Por outro lado, a exclusão ao mundo letrado e domínio de signos linguísticos, expressam índices que ainda são bastante significativos e alarmantes em âmbito nacional. Em 2017, o índice de analfabetismo representava uma taxa estimada em 7,0% (11,5 milhões de analfabetos), para pessoas com idade de 15 anos ou mais, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE, 2017)⁹².

A mesma fonte de pesquisa revela que na “proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 45,0% em 2016, para 46,1% em 2017”. O mesmo documento, afirma que a “[...] taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, em 2017, se manteve no percentual de 2016, 87,2%”. Índice inferior à universalização necessária a esta faixa etária, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (p. 3 e 5).

Com base nos índices acima referidos, agregado a pouca ou nenhuma escolarização que historicamente os sujeitos jovens, adultos e idosos das classes populares no Brasil enfrentam e, somado ao fato de que “os analfabetos não dispõem de um sindicato que os represente, eles não têm porta-voz”. Tais fatores intensificam as desigualdades sociais, as quais tendem “[...] a ser fruto da falta de uma real e consistente vontade política, não só do Estado, como também de

⁹⁰ De acordo com a atual PC da RME de Florianópolis, esse índice “varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar o nível de cada município em quatro categorias: baixo (de 0 a 0,4), regular (0,4 a 0,6), moderado (de 0,6 a 0,8) e alto (0,8 a 1) desenvolvimento; ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento” (2016, p. 15).

⁹¹ O Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) é um estudo anual criado para acompanhar o desenvolvimento humano, econômico e social dos municípios do Brasil (5.565 no total), com base exclusivamente em estatísticas oficiais. Para mais informações ver em: <https://www.firjan.com.br/ifdm/> (Acesso em 29/04/2019).

⁹² Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf> (Acesso em jan. 2018).

nossa sociedade”. Nesse sentido, entendemos que “[...] o Brasil precisa de uma nova política educacional para jovens e de adultos que tenha a Educação Popular como referência [...]”, visto que, ao se tornar um jovem ou adulto alfabetizado e, mais ainda, “[...] um leitor crítico, não apenas de palavras, mas de seu próprio mundo de vida e de seu destino” o sujeito se reconhece um ser mais livre e autônomo e se sente mais à vontade, encontrando assim, “[...] mais alternativas e possibilidades de orientar sua própria vida e a das pessoas que lhe são próximas. E, mais do que isso, torna-se bastante motivado a participar mais efetivamente na comunidade e na política” (ANTUNES e BRANDÃO, 2014, p. 6-7).

A EJA entendida como um campo educacional de disputas políticas se expressa por meio de diversos projetos, os quais manifestam uma pluralidade e diversidade de práticas político-pedagógicas em todo território nacional. Contudo, a partir dos estudos de Baquero e Fisher (2004) é possível delimitar dois modelos/concepções que se encontram polarizados tanto em suas formas conceituais quanto procedimentais. Tais modelos/concepções para a EJA tendem a agregar essa diversidade de projetos para educação de jovens, adultos e idosos, os quais convergem em termos de *Educação Escolar* e *Educação Popular*. Nesse tópico, priorizamos o estudo com base nesses dois modelos/concepções de EJA.

No primeiro caso, tem-se como base o modelo liberal de educação, modelo hegemônico, centrado no indivíduo enquanto produtor e consumidor no sistema capitalista de produção, cujas habilidades e competências a serem devolvidas em sua formação educacional, são moldadas mediante currículos prescritivos e avaliações de larga escala que, na lógica neoliberal, servem para impulsionar o desenvolvimento técnico e econômico. Em geral, sem a devida atenção e reflexão aos impactos socioambientais fruto de tal desenvolvimento.

No modelo liberal de EJA, podemos entender que as práticas educativas estão voltadas para adaptar os indivíduos ante as relações desiguais na esfera social, fato que reforça a violência estrutural, a qual ocorre mediante a “[...] manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras”, bem como reforça “[...] a situação de exclusão social de parcela significativa da população de países com precário nível de desenvolvimento social e econômico”, como é o caso do Brasil (ASSIS e MARRIEL, 2010, p. 54).

Esse modelo de EJA se encontra inscrito no processo de globalização do capitalismo, o qual “[...] trabalha para os elementos constituintes da sua estrutura de poder – as elites tecnocientíficas, burocráticas, militares, administrativas e empresariais e uma pequena classe

consumidora”⁹³. E, pressupõe “[...] uma educação voltada para a transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados, a desenvolver uma escolarização compensatória para aqueles que não tiveram acesso à escola na ‘idade apropriada’ ou que sofreram o processo de exclusão escolar” (BAQUERO e FISHER, 2004, p. 254).

Dessa forma, o modelo liberal de EJA se articula com as “[...] forças políticas, econômicas e empresariais no plano macro político”⁹⁴ e possuem papel decisivo dos organismos internacionais, dentre os quais podemos destacar:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

Essas forças políticas alinhadas tanto à ordem econômica privatizante quanto à ordem política transnacional colocada em defesa da internacionalização e globalização capitalista, se constituem em agências influenciadoras e formuladoras de estratégias e orientações educacionais em âmbito nacional e internacional, principalmente, a partir da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, ano declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional da Alfabetização. Como desdobramento desse evento, são organizadas agendas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Assim, hegemonicamente, a educação escolar brasileira, ganha novos sentidos e significados, entendendo que a escola, em especial, aquela para o público jovem, adulto e idoso das classes subalternas, se constitui como:

Um lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

A concepção liberal de EJA visa cumprir metas e objetivos que estão voltados para a solução dos problemas sociais e econômicos, a critério do mercado e, [...] na busca por atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”⁹⁵. Além disso, “os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos”, fato que provocou:

A geração de novos contingentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino, restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial,

⁹³ SANTOS, 2002, p. 95.

⁹⁴ LIBÂNEO, 2016, p. 40

⁹⁵ Idem, Ibidem, p. 44.

omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 69).

A partir da década de 1990, ganha força os argumentos em torno da dinâmica econômica, que nos termos de Paiva (1994) com base em Arvidson e Rubenson (1991), agregam:

A crescente globalização da produção e dos mercados; a acelerada mudança tecnológica; os crescentes desajustes do mercado de trabalho; a eventual redução da demanda por habilidades, convivendo com crescente prevalência de empregos que exigem qualificação mais elevada ou multiquificação; as consequências sobre o mercado de trabalho e sobre a demanda por educação da queda das taxas de natalidade e do envelhecimento da força de trabalho; a reestruturação econômica que continua empurrando o emprego do setor secundário para o terciário, para não falar no tendencial esgotamento deste último (p. 31).

Tais argumentos dão movimento às políticas neoliberais que, junto com o avanço da microinformática e a revolução da tecnologia da informação, as quais, cada vez mais, se fazem presentes no cotidiano das pessoas, deu margem à derrubada de alguns (pré) conceitos em relação à EJA. O primeiro (pré) conceito a ser derrubado, segundo Paiva (1994, p. 34) refere-se aquele que “banaliza e desvaloriza as questões ligadas ao processo de aprendizagem e à administração das instituições educacionais”. Nesse caso, o discurso político não seria suficiente para responder o porquê de os alunos fracassarem e/ou abandonarem os estudos ou quais condições necessárias para assegurar uma efetiva aprendizagem. No entanto, isso não significa o fim da educação e conscientização política, mas sim, representaria “[...] uma revalorização da psicologia escolar e social aplicada aos adultos (e, portanto, da orientação educacional)”.

Com relação às questões de natureza organizacional (das escolas, dos cursos), a autora destaca que nessa mesma década (1990), foi apontado como básico, “o êxito do processo de aprendizagem, colocando limites tanto ao espontaneísmo quanto à burocratização das atividades [...]”. O segundo (pré) conceito estaria relacionado àquele que excluía o ensino profissional das preocupações em função de seu caráter instrumental, bem como a transmissão de atitudes e comportamentos favoráveis à inserção no mundo do trabalho. Assim, de acordo com a autora, “a educação de adultos tornou-se, em grande medida, educação permanente que se constrói sobre uma sólida base elementar [...]”. A autora, no mesmo texto, pontua que, de acordo com tendências mais gerais, a década de 1990 marcou o fato de vivenciarmos pela primeira vez uma economia da educação de adultos. Fato que tornaram relevantes no conjunto do sistema: “[...] avaliação, eficiência dos resultados, elevação da produtividade, promoção de

mudanças cognitivas e qualificações ligadas a atitudes e motivação, além de forte ênfase sobre conteúdos gerais e específicos”⁹⁶.

Aqui vale refletir acerca das seguintes questões: qual é a finalidade da educação escolar? E, principalmente, para que servem as escolas destinadas para os pobres? Essas perguntas feitas por Libâneo (2016), e que serviram como título de um artigo de Michael Young (2007), permeiam as tensões e os conflitos de interesses na sociedade mais ampla em relação aos objetivos e funções da escola. Ambos os autores consideram que a educação escolar possui um propósito específico, o “[...] de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais”⁹⁷, ou seja, o propósito da educação escolar seria “[...] ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos”⁹⁸.

Contudo, a concepção escolar de EJA pode se tornar em atos de depositar/transferir conhecimentos aos educandos de forma ‘bancária’, não reflexiva, não contextualizada, tão pouco democrática, dialógica, problematizadora e crítica. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma crítica a esse tipo de educação. Para esse autor, a educação que visa “[...] encher os educandos dos conteúdos que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que transforma palavra oca, em verbosidade alienada e alienante, conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado”. Sobre a visão ‘bancária’ de educação, Freire (1968/2014) destaca que o saber torna-se “[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância” (p. 80 e 83). E frisa que, quanto mais passividade, em lugar de transformar, os educandos tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada, fato que estimula sua ingenuidade e não sua criticidade, anulando o poder criador dos educandos, o que satisfaz os interesses dos opressores. Nesse sentido, o mesmo autor, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), destaca alguns questionamentos relevantes, os quais levam em consideração o respeito aos saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias dos/as educandos/as das classes populares, saberes que na perspectiva liberal de EJA, em geral, são desconsiderados. Tais questionamentos são:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares

⁹⁶ Idem, *ibidem*, p. 34.

⁹⁷ Idem, *ibidem*, p. 41.

⁹⁸ Id. *Ibid.*, p. 47.

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (p. 33-34).

Entendemos que para lidar com essas questões no âmbito da educação de jovens e adultos, requer dos/as professores/as e das instituições escolares, posicionamento crítico frente ao sistema político e educacional dominante. Criticidade que perpassa a curiosidade ingênua⁹⁹, a fim de torná-la curiosidade epistemológica e, constitui um conjunto de “[...] teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana [...] refletem a recusa à uma educação domesticada” (GADOTTI, 1992, p. 3). Assim, nos aproximamos do modelo popular de educação na escola.

O segundo modelo, o modelo de educação popular, sob a análise de Baquero e Fisher (2004), têm suas bases assentadas nos movimentos de resistência contra hegemônicos, buscam emancipação e libertação dos sujeitos a fim de superar os processos de opressão, a partir da “[...] conscientização política de grupos populares e incentiva sua organização com vistas à participação num projeto de transformação social” (p. 8), mediante políticas públicas inclusivas e participativas. Nesse caso, se incluem nos processos educativos e agendas políticas, pautas das demandas que emergem das classes subalternas, as quais lutam por reconhecimento cultural identitário e plural, como possibilidade de exercer cidadania plena, na busca por consolidar um Estado Democrático de Direito, pautados no poder popular.

Nessa perspectiva, a educação escolar é feita “para”, “com” e “a partir” das classes populares. De acordo com Gadotti (2014b), nesse modelo de EJA se recomenda uma prática:

Eco-político-pedagógica fundamentada na perspectiva freiriana. Nesse sentido, antes de se definirem os conteúdos escolares, busca-se, na cultura primeira das pessoas, e nas relações humanas que elas estabelecem entre si e com o meio ambiente em que vivem, conhecer os seus saberes prévios, as suas experiências, os seus anseios, os direitos que ainda não alcançaram e precisam alcançar, dando real sentido e significado às aprendizagens propostas nas formações da EJA, numa perspectiva emancipadora (p. 23-24).

As práticas educacionais que ocorrem no âmbito escolar, com base no modelo popular de EJA, buscam contribuir para a “[...] conformação de atores sociais no meio popular, associando a educação à transformação social e à mobilização em torno da solução de problemas ligados com a sobrevivência e qualidade de vida dos grupos populares” (BAQUERO e FISCHER, 2004, p. 254). Dentre os movimentos populares de maior expressão no Brasil,

⁹⁹ De acordo com Freire (1996, p. 34-35) a curiosidade ingênua, que desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência.

podemos destacar o sindical dos/as trabalhadores/as das mais diversas categorias, o movimento estudantil, das mulheres, dos/as negros/as, dos povos indígenas/as, lésbicas, gays, transgêneros e outros (LGBTs), movimento dos trabalhadores sem-terra e sem teto (MTST/MST), dentre outros. Essa diversidade e pluralidade dos movimentos populares expressam a incorporação de novos temas à educação popular, de modo a agregar no “[...] diálogo de saberes, os conceitos de sociedade civil, política cultural, a questão de gênero, a questão ambiental, a valorização da subjetividade, da intertransculturalidade etc.” (GADOTTI, 1992, p. 5).

Em suas análises históricas, Brandão (2012) constata que desde “[...] o trabalho pedagógico dos primeiros missionários no Brasil, Fernando de Azevedo associava o ensino escolar que os jesuítas deram as crianças indígenas, mestiças e brancas, o embrião de uma educação popular no país” (p. 36). O autor pontua que:

Iniciativas muito isoladas de criação de escolas gratuitas desde o Império foram sendo timidamente ampliadas nos primeiros anos da República [...], cujos efeitos foram muito pequenos, seja pela melhoria dos índices de benefícios escolares às populações pobres, seja sobre uma modificação na qualidade da participação delas na vida nacional (BRANDÃO, 2012, p. 38-39).

Nesse período histórico da educação brasileira sob a influência das ideias da Revolução Francesa:

Parecia que a independência no Brasil, iria, de fato, inaugurar uma nova política educacional, voltada para a nossa educação popular. Todavia, de todo o movimento em favor desta educação nada de efetivo resultou. A Constituição Imperial de 11 de dezembro de 1823 determinava:

- No seu artigo 1: a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; - no seu artigo 11: a criação de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas; - no seu artigo 179: a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Nenhum destes dispositivos constitucionais foi cumprido. Aliás, em nosso país, as leis sempre se distanciaram das realizações (WEREBE, 1995, p. 369).

Atualmente, a educação na perspectiva popular está “[...] associada aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro”, entende-se que tais movimentos estariam atrelados às relações entre o Estado, sociedade civil e educação das classes populares. Dessa forma, “[...] a escola pública, estendida por governos de estados e municípios às populações rurais e urbanas do país, durante muitos anos afastados do ensino escolar, é um dos resultados dessa primeira mobilização nacional pela educação universal”¹⁰⁰.

De acordo com Gadotti (1992) a Educação Popular passou por três fases distintas:

Inicialmente, até os anos 1950 era entendida como extensão do ensino fundamental (educação ‘primária’) para todos, já que só a elite tinha acesso. Depois, ela foi entendida como Educação de Adultos das classes populares, concepção predominante até os anos 1980. Nas últimas décadas ela está sendo entendida pelos movimentos sociais e populares mais como uma concepção de educação que deve ser estendida ao

¹⁰⁰ Idem, *ibidem*, p. 370.

conjunto dos sistemas educacionais, como política pública, e não só praticada em projetos de educação de jovens e adultos (p. 4).

A luta por escola pública, popular, gratuita, laica, inclusiva, democrática, participativa e de qualidade social, vem de longa data, e se mantém ainda hoje. Pode-se dizer que, a concepção popular de educação está associada à ideia de Escola Cidadã que, para Moacir Gadotti, “a maior ambição desse modelo escolar é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos” (2009, p. 58).

Para Freire (1968/2014), a organização dos conteúdos, na perspectiva de educação popular se dá, “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo”, problematizando as contradições da vida concreta dos sujeitos em processo de formação humana, as quais delimitam os problemas “[...] que, por sua vez, o desafia e, assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. De acordo com esse autor, “[...] é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que buscaremos o conteúdo programático da educação”. É essa busca que “[...] inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (p. 120-121). Para Freire a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’¹⁰¹ e, realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Nesse sentido, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas na perspectiva de educação popular, crítica e emancipadora, concebe o currículo como um conjunto de práticas socioculturais, as quais “[...] se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar que se manifesta nas dimensões da realidade local” (SILVA, 2004, p. 1). Essa perspectiva educacional, apesar de se encontrar em permanente transformação, possui ideias fortemente alicerçadas na contribuição de Paulo Freire. De acordo com os estudos de Gadotti (1992), com base em Freire, Beisiegel e Brandão, podemos destacar alguns princípios freirianos que incidem na ideia de educação popular, a saber:

1. Teorizar a prática para transformá-la. A prática como base para a geração do pensamento. Os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação.
2. O reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças, numa época de extremado elitismo. Uma ciência aberta às necessidades populares: a relevância social como critério de qualidade da ciência.

¹⁰¹ O universo temático mínimo de acordo com Freire (2014) corresponde aos “temas geradores em interação” (p. 134).

3. Um método de ensino e pesquisa (BRANDÃO, 1982) que parte da leitura da realidade (leitura do mundo), da observação participante que parte do concreto, do mundo vivido pelos sujeitos: ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade.
4. Uma teoria crítica do conhecimento fundamentada numa antropologia: somos programados para aprender.
5. Uma educação como prática da liberdade, pré-condição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. A educação tradicional, “bancária”, humilha o aluno e lhe tira a autonomia e a alegria de aprender. Na Educação Popular, diálogo é sinônimo de educação: ele pressupõe reciprocidade e igualdade de condições (BEISIEGEL, 2008).
6. Harmonização entre o formal e o não formal. O direito à educação não é apenas direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não-formal (cinema, teatro, esporte, cultura, lazer...): ‘a marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegia a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências’ (FREIRE, 1991:16).
7. A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de um outro mundo possível. Para ser realista, o educador precisa ser utópico.
8. A Educação Popular como direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, a conscientização e transformação, a organização, o trabalho e a renda.
9. A defesa de uma educação pública popular, que atenda, com qualidade, aos interesses da maioria da população, superando padrões elitistas (p. 4).

Com base nesses estudos, torna-se importante frisar que, assim como Baquero e Fischer (2004), entendemos que, as análises acerca dos modelos liberais e populares de EJA:

Não tem como propósito a produção de uma visão maniqueísta do campo, que associa o ‘bom modelo de EJA’ à educação popular e o ‘mau modelo’ à educação escolar, mas visa contribuir com um entendimento da natureza das tensões, dos conflitos antagônicos e complementaridades vividas atualmente no complexo campo político da EJA (p. 257).

Ademais, acreditamos que a concepção escolar na perspectiva popular tende a possibilitar formação integral humana¹⁰² e o desenvolvimento pleno da cidadania de forma crítica, dialógica, democrática e problematizadora. Além disso, a partir dos modelos de EJA em âmbito nacional parece evidente que a concepção de educação popular para a EJA contempla maiores condições tanto teórica quanto operacional para o desenvolvimento de novas propostas curriculares e modelos pedagógicos próprios, construídos democraticamente, no âmbito das micropolíticas.

Entendemos que as propostas curriculares no âmbito da EJA necessitam de políticas que estructure modelos próprios de educação, na medida em que considera as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos das classes populares, conforme pontua o parecer CNE/CEB

¹⁰² De acordo com Gouveia, “a ação pedagógica na perspectiva da educação integral, considera: todas as dimensões humanas; que todos os envolvidos são sujeitos da aprendizagem (adultos e crianças); os campos ético, estético e político como cenário e roteiro da aprendizagem” (2006, p. 84).

11/2000, no sentido de que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (CURY, 2000, p. 9). Nessa lógica, as políticas para a EJA, na medida em que proporcionam maiores condições para a construção coletiva e participativa de novas práticas pedagógicas e de novos desenhos curriculares, tendem a ampliar e intensificar as ideias e ações na direção do modelo de educação popular, cuja base está assentada na concepção de uma sociedade democrática participativa.

2.2 Especificidades dos sujeitos da EJA e a necessidade de modelo pedagógico escolar próprio

No município de Florianópolis/SC, a EJA vem sendo ofertada desde a década de 1970. Nesse período, no entanto, tinha-se no contexto nacional, um Governo Militar, no qual foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era:

Combater o analfabetismo, num ensino compensatório. Não logrou êxito, dentre outros motivos, pelo próprio caráter autoritário do governo. Esse programa foi substituído pela Fundação Educar que financiava movimentos com objetivo de combater o analfabetismo. Fracassou na sua finalidade, sendo descontinuado em 1990, no governo Collor (TORRES, DIAS e LOPES, 2011, p.138).

Neste contexto brasileiro, as políticas públicas para EJA assumiam (em alguns casos continuam assumindo) o papel de suplência e assistencialismo, nessa direção também se situava, naquele período, o projeto da EJA Florianópolis. De acordo com o texto da atual Proposta Curricular (2016) para essa modalidade, na década de 1970, o poder público municipal oferecia apenas turmas de alfabetismo na perspectiva de suplência¹⁰³.

Na atual Constituição Federal (1988), fica estabelecido no artigo 208, nos itens I e VI o dever do Estado com a educação mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na dita idade própria. E garante a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Além disso, no §1º do mesmo artigo, fica regulamentado o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. No §3º tornar-se competência de o poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (no caso dos/as estudantes adolescentes da EJA).

¹⁰³ FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 2016. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. p. 243.

Entretanto, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96, onde a EJA passa a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, e como tal, deve usufruir de uma especificidade própria, necessitando assim, ser pensada como um modelo pedagógico próprio. De acordo com esta lei, no Art. 4º, item VII fica estabelecido a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores/as condições de acesso e permanência na escola. E, no artigo 37, parágrafo 1º, atribui-se aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente as oportunidades educacionais apropriadas a esses sujeitos. Além do mais, Jamil Cury, no parecer CNE/CEB 11/2000¹⁰⁴ ressalta que, a:

Igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (BRASIL, 2000, p. 8).

Nesse mesmo documento, vê-se ainda, o registro de que a EJA no Brasil representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem o domínio da escrita e leitura. Ser privado deste acesso representa a “[...] perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (CURY, 2000, p. 5).

No entanto, apesar dos avanços em termos de reconhecimento do direito à educação básica à população trabalhadora, historicamente oprimida e excluída dos processos de produção de conhecimentos escolares, ainda assim, pouco se avançou no reconhecimento dos saberes prévios ou conhecimentos não escolares que esses sujeitos trazem consigo ao retornarem para a escola.

Portanto, há de se considerar que, embora os sujeitos da EJA tenham sido excluídos dos processos de escolarização, isso não significa a interrupção de sua formação política e humana. Ao contrário, esses jovens, adultos e idosos das classes populares que, em algum momento de suas vidas tiveram que interromper seus processos de escolarização, continuam suas vidas em meio a uma diversidade de vivências e experiências, sejam na família, no mundo do trabalho ou em outros espaços sócio- culturais.

Aliás, as trajetórias escolares truncadas não significam a imobilidade desses sujeitos nos complexos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Muitos desses sujeitos ao voltarem à escola carregam consigo esse acúmulo de formação e de

104

Parecer

disponível

em:

http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf
(Acesso em 18/11/2018).

aprendizagens que, ao longo de suas trajetórias de vida agregam históricos de participações em movimentos sociais, sejam em sindicatos, movimentos comunitários, igrejas, grupos juvenis, entre outros, os quais possam identificar subjetividades e coletivos que compõem a EJA. Nesse sentido, concordamos com Miguel Arroyo quando afirma que:

As trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos ocultam essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada (2005, p. 25 e 29).

Assim, ao tratarmos de Propostas Curriculares para essa modalidade da educação básica, se faz necessário considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, seus saberes prévios, as experiências e necessidades de aprendizagens que esses sujeitos jovens, adultos e idosos trazem para a escola. São conhecimentos não formais, tão importantes quanto os conhecimentos formais adquiridos na escola, e ambos integram a formação integral humana.

2.3 Pesquisa como Princípio Educativo: das Classes de Aceleração à EJA de Florianópolis

A EJA da RME de Florianópolis, desde meados do ano 2000¹⁰⁵, de acordo com o texto da atual Proposta Curricular (2016)¹⁰⁶, vem se consolidando em um modelo educacional cujos pilares estão fundamentados na concepção de Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Nesse princípio, o *interesse* e o *conhecimento* integram a base estruturante para o trabalho pedagógico. Sendo os interesses dos/as estudantes o mote para o desenvolvimento das pesquisas¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Nesse período, gestão Capital da Gente, Ângela Regina Heinzen Amin Helou, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), ocupava o cargo de Prefeita de Florianópolis, a primeira mulher a ocupar tal cargo na Capital catarinense, no período de 1997 a 2000.

¹⁰⁶ Documento disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf (Acesso em 03/09/2019).

¹⁰⁷ Por esse motivo, alguns núcleos se organizam/planejaram, principalmente ao longo do primeiro ciclo de pesquisa, atividades pedagógicas, a fim de refletir e questionar o mundo, suas contradições e assim, buscar compreender o que de fato lhe interessa pesquisar. Nesta etapa planejam-se momentos para discutir a importância de se fazer pesquisa e que esta deve contemplar seus interesses individuais ou coletivos, iniciando assim um processo de negociação e avaliação do quê e por que pesquisar determinada temática. É nesse momento que a reflexão sobre o ato de perguntar e de pesquisar se desenvolve de forma mais intensa.

Para melhor compreendermos a origem da proposição da Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) na EJA Florianópolis utilizamos ao longo desse tópico, o documento curricular (IV), intitulado *Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa* (2000)¹⁰⁸ e também fragmentos de uma entrevista, realizada por Maurice Bazil, publicada no texto (VI), intitulado: *Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação escolar no Brasil*, organizado por Gilvan Müller de Oliveira (2004).

A entrevista realizada por Bazil no (VI) contou com a participação de Gilvan Müller de Oliveira, Sônia Santos Lima de Carvalho¹⁰⁹ e da Marilda Martins¹¹⁰, os/as quais, junto com Sílvia de Oliveira podem ser considerados/as os idealizadores/as da PPE na Rede, desde suas primeiras formulações, ainda nas chamadas Classes de Aceleração, no ano de 1999. Além da contribuição de textos acadêmicos produzidos por autores/as que atuaram como professores/as da EJA local em anos anteriores. Os textos analisados nesse período, além de contribuírem para a compreensão de alguns aspectos que revelam como se constituiu a PPE na EJA Florianópolis, dando ênfase à produção da política curricular com foco na comunidade epistêmica local¹¹¹, também indicam, as primeiras impressões, desafios e possibilidades dessa proposta político-pedagógica na EJA municipal.

2.3.1 Gênese da Pesquisa como Princípio Educativo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Em 1997, de acordo com os indicadores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, foi constatado que o número de crianças e adolescentes com desvio idade/série na RME chegava a 28% dos/as alunos/as matriculados/as no ensino fundamental, o que de acordo com Sônia Santos Lima de Carvalho, no documento curricular que trata das classes de aceleração do município “[...] exigia a tomada de ações que ajudassem a reverter esse quadro, marcado por crianças que se sentiam responsáveis pelo seu fracasso” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p.18)¹¹².

¹⁰⁸ SME/PMF. *Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa*. Florianópolis, 2000.

¹⁰⁹ Atualmente exerce o cargo de gerente de articulação pedagógica da educação continuada da RME de Florianópolis.

¹¹⁰ Atualmente exerce o cargo de chefe do departamento de currículo da RME de Florianópolis.

¹¹¹ Lopes (2004, p. 112) com base em Ball (1998), conceitua comunidade epistêmica como sendo o grupo de intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, os quais produzem livros e dão consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais e que garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais.

¹¹² CARVALHO, S.S. Lima de. *Classes de Aceleração: Uma possibilidade de Aprendizagem*. In: PMF/SME. *Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa*. Florianópolis, 2000.

Um dos principais objetivos das Classes de Aceleração¹¹³ era reverter à situação de fracasso escolar, atuando prioritariamente sobre o problema da repetência e da evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As classes faziam parte de um programa de estudos respaldado na LDB 9.394/96, no seu artigo 24^a, inciso V, alínea ‘b’ quando admite a possibilidade de ‘aceleração de estudos para alunos com atraso escolar’, que no âmbito do município de Florianópolis, durou dois anos. Na época o programa “[...] contava com a participação de oito escolas, totalizando doze classes, com atendimento a cerca de 300 alunos”. Sônia, no texto (VI), afirma que as classes de aceleração “[...] jamais poderiam ser algo pensado por uns e executado por outros” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 15).

Nesse contexto, Sônia de Carvalho, destaca que “não poderíamos ser meros reprodutores de modelos ou receitas prontas. Era preciso apresentar uma possibilidade de aprendizagem, em que todos tivessem lugar, em que a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade fosse possível” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 16-17). No mesmo texto (VI) é destacado que as classes de aceleração eram classes que participavam do Programa de Aceleração de Aprendizagem instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visava corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os/as alunos/as deviriam estar cursando. Esse programa destinava-se às crianças e adolescentes com faixa etária entre 9 a 16 anos de idade, com desvio idade/série, no entanto, fica evidente o entendimento por parte da SME de Florianópolis de que o problema estava para além da correção desse desvio, pois Sônia de Carvalho entendia que o importante seria “mostrar para essas crianças e adolescentes que há uma possibilidade delas aprenderem, e que elas podem aprender [...]”. Sônia, em entrevista registrada no texto (VI), destaca que mediante o modelo tradicional de escola, na qual há rígida fragmentação tanto disciplinar como dos tempos e espaços escolares, essas crianças¹¹⁴ “[...] não conseguiam obter sucesso. Elas eram sempre consideradas fracassadas” (OLIVEIRA, 2004, p.31).

Tanto Sônia quanto Gilvan mencionam na referida entrevista que, em geral, a culpa pelo fracasso escolar recaía na criança que não aprende, que não tem disciplina em sala, que não presta atenção etc. Ambos criticam o processo de naturalização do fracasso escolar

¹¹³ 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. Constituem salas idealizadas para ter mais recursos pedagógicos e professores especialmente capacitados onde o ensino é intensivo e voltado para a recuperação dos alunos. O projeto “Classes de Aceleração”, do governo brasileiro, foi premiado pelo UNICEF em 1997. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/classes-de-aceleracao/> (Acesso em 01/09/2019).

¹¹⁴ Lembrando que os/as estudantes que participavam do programa de aceleração do conhecimento, eram crianças e adolescentes que se encontravam com desvio idade/série.

principalmente por parte dos/as próprios/as estudantes e de suas famílias, causando certa aceitação de que são incapazes de aprender¹¹⁵.

Nesse sentido, podemos relacionar o fracasso escolar que essas crianças e adolescentes das classes de aceleração sofriam à violência estrutural e simbólica vividas por parte da população brasileira ou que não tiveram acesso à escola ou que mesmo tendo acesso, não permaneceram nela. Nesse sentido, pode-se dizer que, tanto as crianças e adolescentes das classes de aceleração quanto os jovens, adultos e idosos da EJA, são vítimas dessas formas de violências na escola.

A partir dos estudos de Assis e Marriel (2010), com base em Bourdieu (2002), Barretto (1992) e Arendt (1961) e Fernández (2005), destacamos que, “[...] as propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas linguísticas, as relações hierárquicas e outros aspectos, compõem um cotidiano escolar que evidenciam violência simbólica em vários níveis”. Tal violência “[...] ocorre por símbolos e sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação” (p. 57). Esses autores mencionam que, muitos dos problemas enfrentados pela escola se devem, além da crise de autoridade e de valores na sociedade contemporânea, também ocorrem por outros fatores endógenos à própria escola que favorecem a eclosão da violência, dentre eles ressaltam-se:

- a) Ênfase em rendimento escolar e o pouco tempo destinado à atenção individualizada a cada aluno, facilitando o fracasso escolar;
- b) Discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos e dos da escola;
- c) Hierarquização rígida da relação professor e aluno, criando dificuldades de comunicação;
- d) Dimensão da escola e o elevado número de alunos, levando à massificação do ensino e à dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais entre alunos e professores;
- e) Dificuldades nas formas de distribuição de espaços, organização do tempo e conteúdos coerentes como o contexto da aula e de vida dos jovens;
- f) Relações interpessoais fragilizadas entre educadores, entre alunos e entre estes dois atores (ASSIS e MARRIEL, 2010, p. 57-58).

Além disso, os/as estudantes das classes populares estão imersos num universo repleto de estigmas e preconceitos. O estigma de fracassado escolar, por exemplo, deixa marcas ao longo das trajetórias de sucessivas reprovações. Esse estigma pode refletir diretamente na baixa autoestima desses/as estudantes, que por sua vez, tende a refletir em desmotivação e desinteresse em estar ou em retornar ao ambiente escolar, que outrora lhe excluiu. Nesse contexto de escola excludente, a EJA estaria respaldada politicamente de forma frágil, “[...] fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à

¹¹⁵ Idem, *ibidem*.

redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento” (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 33).

Dessa forma, o fracasso escolar pode ser entendido como um processo violento de exclusão, desencadeado por práticas pedagógicas que não dialogam com os interesses, experiências e expectativas de vida dos/as estudantes, em especial, os/as jovens e adultos/as da EJA. Para Carretero (1997, p. 22), o termo ‘fracasso escolar’ pode estar vinculado ao fenômeno de “desconexión entre actividad habitual del alumno y contenidos ofrecidos, los cuales cada vez se presentan de manera más formalizada y, por ende, menos relacionados com la vida cotidiana”¹¹⁶. Na mesma direção, Murilo Magalhães¹¹⁷, em sua dissertação de mestrado, afirma que:

As práticas pedagógicas no interior das escolas também influenciam na produção do fracasso escolar, o que requer que sejam revistas, por meio de uma reflexão sobre os seus principais elementos estruturantes, sendo eles: relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação e gestão escolar. Essa reflexão não pode perder de vista a especificidade do trabalho escolar (2009, p. 25).

Além disso, Moreira (2000) pontua que demandas educacionais envolvendo o fracasso escolar e sua relação com as “[...] altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizam, predominantemente, as crianças e jovens das camadas populares” tem sido alvo de preocupação de determinadas Propostas Curriculares especialmente após o chamado “[...] movimento de renovação curricular dos anos 1980”. Nesse período, de acordo com o autor, propostas curriculares que vão na contramão do “[...] movimento universal destinado a reestruturar os sistemas educativos das sociedades ocidentais do bem-estar”, são protagonizadas em municípios e estados brasileiros. Esse movimento contra hegemônico do currículo, também buscou “[...] incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar o autoritarismo de reformas anteriores” (p. 109).

Foi a partir das demandas emergentes das classes de aceleração que surgiram os primeiros debates e novas ideias para que o trabalho pedagógico com aquelas crianças e adolescentes fosse diferenciado. Pois, de certa forma, não fazia sentido repetir as mesmas práticas da educação convencional/tradicional que outrora haviam excluídos esses/as estudantes do processo de escolarização. Havia a preocupação de se “[...] trazer o conhecimento de uma forma diferente para essas pessoas, as quais não se ‘adaptaram’ ao ensino tradicional” (Andorinha, entrevista 2020, p. 01). Na mesma lógica se pensou fazer algo diferente, pedagogicamente, também para os sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA, uma vez que muitos

¹¹⁶ “desconexão entre a atividade habitual do aluno e os conteúdos oferecidos, cada vez mais apresentados de forma mais formalizada e, portanto, menos relacionados ao cotidiano”.

¹¹⁷ Importante mencionar que Murilo Magalhães já foi professor da EJA Florianópolis.

desses sujeitos foram excluídos dos processos de escolarização mediante formas de ensinar e aprender tradicionalmente convencionadas.

Inicialmente, ainda no contexto dos projetos de aceleração, Gilvan de Oliveira tinha sido chamado na escola do bairro Pantanal para dar uma assessoria/consultoria informal acerca dos problemas com o ensino de português, porém foi identificado naquele contexto que o problema não era o português, então a consultoria transformou-se numa “[...] discussão pedagógica sobre pesquisa, sobre a possibilidade de romper os limites estritos das disciplinas e os professores começaram a avançar nessa direção” (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Importante destacar que Gilvan Müller de Oliveira já possuía experiência com projetos envolvendo a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) em trabalhos com grupos não acadêmicos, como consultor e docente dos programas de formação de professores da educação escolar indígena. Em relação à educação escolar indígena, Oliveira pontua 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, sistematizar seus conhecimentos”. De acordo com o autor, essas experiências pedagógicas com a pesquisa “[...] tem a ver com a gênese do modelo de uma proposta muito embrionária, através de alguns princípios que não havia ainda sistematizado no funcionamento de uma rede pública” (OLIVEIRA, 2004, p. 20 e 23)¹¹⁸. No texto (VI), Gilvan de Oliveira, delineou 12 (doze) questões estruturantes¹¹⁹ ou princípios que orientaram (e, em certa média, ainda orientam) o trabalho pedagógico via pesquisa na EJA municipal. Além disso, no curso de letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atuou como professor, Gilvan buscou trabalhar com a PPE em turmas da graduação. Para ele nada era possível fazer, que não fosse em cima do interesse das pessoas.

Sônia de Carvalho, na entrevista realizada por Bazil que compõe o texto (VI), destaca que, na PPE, “[...] o currículo passou a ser o conjunto de atividades planejadas **no e com** o grupo para criar situações que garantissem a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 77, grifo nosso). Na mesma entrevista, Sônia afirma que, naquele período, havia uma discussão sobre o Movimento de Reorganização Didática (MRD) na RME de Florianópolis. Para ela, esse

¹¹⁸ OLIVEIRA, G.M. A Pesquisa como Princípio Educativo: Construção Coletiva de um modelo de trabalho. In: PMF/SME. Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa. Florianópolis, 2000.

¹¹⁹ 1ª questão: Interesse e conhecimento; 2ª questão: A unidade de trabalho é a problemática; 3ª questão: A construção do conhecimento precisa do estabelecimento de centros focais; 4ª questão: o princípio educativo da pesquisa é universal e universalizável; 5ª questão: antropologia ou visão de homem; 6ª questão: Qual o conteúdo da pesquisa? Ou “e o conteúdo, como é que fica?”; 7ª questão: pesquisa e disciplinaridade; 8ª questão: planejamento; 9ª questão: Avaliação; 10ª questão: escrita, leitura e letramento; 11ª questão: Disposição para a inovação; 12ª questão: Organização e funcionamento (OLIVEIRA, 2004, p. 47 e seg.)

movimento se daria “[...] não na didática enquanto método, mas como uma possibilidade de pensar e construir uma nova proposta de educação”¹²⁰. Assim, iniciaram as discussões em torno da possibilidade do trabalho pedagógico cujas disciplinas escolares fossem desenvolvidas de forma não fragmentada, também no âmbito da EJA de Florianópolis.

Oliveira no texto, intitulado: *A pesquisa como princípio educativo*, o qual compõe o Caderno do Professor (2008), referente ao documento (XII), afirma que a construção do modelo de trabalho para o ensino fundamental, com base na PPE, foi:

Um processo coletivo: consultor, professores, equipe pedagógica, alunos se envolveram no executar e no pensar a pesquisa e seu funcionamento. Desse modo 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 modelo de trabalho **ancorado na experiência dos professores participantes** e, por isso mesmo, já testado em seu funcionamento (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 37, grifo nosso).

De acordo com Oliveira (2004, p. 64), com base no documento (VI), a proposta de trabalho fundamentado na PPE no âmbito da EJA de Florianópolis, sugeria aos/as professores/as especialistas que se preocupassem em mostrar aos/as estudantes como formalizar resultados, de forma a ‘matematizar’, ‘historicizar’, ‘geografizar’ etc, as questões de pesquisas. O autor destaca que, na atividade de pesquisa, parte-se do princípio de que “[...] cada um pode e deve expressar quais são seus interesses, os quais não serão desprezados”, pois, para ele, “[...] excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas de quem esses interesses são expressão”. Além disso, o autor salienta que “[...] 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, torna-se talvez, o primeiro conteúdo desta escola”, cujo princípio educativo é a Pesquisa (OLIVEIRA, 2004, p. 47- 48).

2.3.2 Explorando o contexto da prática com a Pesquisa como Princípio Educativo na EJA de Florianópolis/SC

Ao considerar primeiramente o *interesse* dos/as estudantes, por meio de seus saberes/conhecimentos prévios, a atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, tende a um possível deslocamento nas relações de poder estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento no fazer pedagógico. Pois, nessa proposta, os conteúdos desenvolvidos já não fazem parte de uma grade curricular pré-definida e pré-escrita por órgãos governamentais, nem são concebidos previamente em manuais ou cartilhas didáticas. Pelo

¹²⁰ Idem, ibidem.

contrário, é no diálogo problematizador, a partir do questionamento reconstrutivo que os/as estudantes são incentivados/as e mobilizados/as a participarem como protagonistas do processo ensino-aprendizagem. As *perguntas de interesse* dos/as estudantes expressam a pluralidade multicultural e as problemáticas refletem as angústias, interesses e necessidades mais imediatas desses sujeitos. E, só depois das problemáticas de pesquisa definidas, planejam-se, coletivamente, as próximas etapas dos projetos de pesquisa desenvolvidos nos núcleos e polos de EJA Florianópolis.

Os núcleos e polos de EJA do município utilizam um método próprio de pesquisa. Esse método ou forma de fazer pesquisa compreende alguns passos, os quais variam de acordo com o planejamento e discussões feitas em cada grupo docente e de acordo com as especificidades de cada núcleo ou polo escolar. De modo geral, os passos da pesquisa buscam dar suporte/auxílio aos/as estudantes no processo de desenvolvimento de suas pesquisas de forma a organizar e sistematizar suas produções. Com base no documento curricular intitulado *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008*, produzido pelo Departamento de EJA de Florianópolis (DEJA), as pesquisas compreendem, de forma sintética, os seguintes passos:

1. Formar grupos a partir de um foco de interesse. Esta primeira etapa é primordial para o envolvimento dos alunos no projeto de pesquisa, pois os grupos se formam por interesses comuns para tema de pesquisa ou por afinidades e relações já estabelecidas.
2. Elaborar perguntas e escolher uma problemática, ou seja, um problema de forma a refletir questões importantes do contexto de vida de cada estudante.
3. Desenvolver Justificativas. A partir de debates acerca do porquê e o para quê de cada pergunta, são elaboradas justificativas para o estudo do tema, ressaltando sua relevância.
4. Construir os Saberes Prévios. Os saberes já conhecidos pelos estudantes a respeito do tema a ser pesquisado deverão ser organizados em forma de texto coletivo.
5. Construir Hipóteses. Compreendidas aqui como as possíveis respostas para a problemática de pesquisa.
6. Construir um Mapa de pesquisa: caminho a ser percorrido na pesquisa, espaço para novas questões que ajudarão a responder a problemática e planejamento da investigação.
7. Investigação. Momento da coleta de diferentes fontes, para estudo, como: livros, revistas, questionários/entrevistas/enquetes, internet, vídeos, entre outras. Momento de análises e discussões, contrapondo ideias. Este é, também, o momento de desenvolver as questões expostas no mapa da pesquisa, bem como produzir textos próprios.

8. Considerações Finais. Nesta etapa o aluno ou grupo de alunos, elabora uma síntese (texto próprio) da pesquisa desenvolvida, tratando dos resultados obtidos.

9. Socialização do conhecimento apreendido na pesquisa. Deve ser realizado com a turma e professores/as. São oferecidos vários momentos de socializações durante o processo de pesquisa (socializações parciais), até chegar à socialização final da pesquisa.

Apesar dos passos servirem como orientação para professores/as e estudantes no processo de fazer pesquisa na EJA, há constante preocupação por parte dos/as profissionais da EJA de Florianópolis, desde a chefia, coordenadores/as e docentes, em não mecanizar esse processo mediante o cumprimento de etapas. Essa preocupação pode ser identificada na fala de Beija-flor, ao destacar que “alguns professores acham que compreendem a proposta na medida em que compreendem os passos da pesquisa, mas na verdade os passos é uma possibilidade” (Entrevista 2019, p. 3).

Nessa lógica, bastaria “conhecer os passos da pesquisa para conhecer a proposta curricular com base na PPE [...], há um olhar sobre os passos e não sobre os princípios, o que se torna algo mecânico”¹²¹. Assim, haveria a necessidade de um olhar mais aguçado e aprofundamento sobre os princípios que fundamentam a atual proposta, bem como os aspectos filosóficos-teórico e metodológico que estruturam a PPE na EJA e não somente compreender os passos que a orientam. Aliás, nos primeiros anos de desenvolvimento da proposta na RME de Florianópolis, não havia passos de pesquisa, eles foram construídos pelos/as professores/as e coordenadores/as, mediante necessidades que emergiram das práticas.

O trabalho pedagógico desenvolvido nos núcleos da EJA de Florianópolis prevê oficinas, palestras, seminários, saídas pedagógicas, entre outros momentos educativos, os quais buscam contemplar as expectativas e demandas de cada projeto de pesquisa desenvolvido nos núcleos escolares, como forma de potencializar e instrumentalizar os conceitos, ideias e reflexões acerca das pesquisas. A partir dessa realidade educacional, Melara e Leal (2012)¹²² discutem as práticas escolares da EJA Florianópolis que, além da pesquisa, e conforme a organização e sistematização de cada núcleo escolar:

São realizadas oficinas/aulas dirigidas, que podem focar diversos assuntos. Podem representar conteúdos/conceitos necessários para o bom desenvolvimento das pesquisas, assuntos indispensáveis que os alunos utilizarão como base para outros trabalhos, temas emergentes na atualidade, assuntos que os alunos demonstram interesse etc. As oficinas podem ser ministradas pelo professor de área, como por exemplo, o professor de Geografia pode trabalhar um assunto específico de sua

¹²¹ BEIJA-FLOR, entrevista 2019, p. 3.

¹²² Importante destacar que Melara e Leal escreveram o artigo com base em suas próprias experiências pedagógicas na EJA Florianópolis.

matéria. No entanto, as aulas estão na maioria das vezes vinculadas às pesquisas e tendem a ser interdisciplinares (p. 97).

Outro aspecto importante a ser destacado sobre essa proposta está no fato de que os/as professores/as especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, realizam planejamentos e encaminhamentos das pesquisas de forma coletiva. Esse fato, de acordo com as autoras, “revigora a ação docente, uma vez que os planejamentos coletivos junto com todas as áreas potencializam a prática pedagógica, onde o conhecimento se construirá junto aos educandos e, também, na parceria entre os colegas professores”¹²³. Nos termos de Arara, a crítica com relação às oficinas/aulas dirigidas:

Sempre foi em relação à mediação que o professor faz de forma isolada, a partir de um conteúdo que ele acha importante (não dialoga nem com as pesquisas nem com outras áreas). Qualquer outra atividade sejam as oficinas ou outra, que venham a partir das pesquisas e que o coletivo percebe que é preciso trabalhar determinados conceitos de determinada área do conhecimento e que essa intervenção dirigida vem pra potencializar a pesquisa pra instrumentalizar os alunos isso sempre foi bem vindo (Entrevista 2019, p. 5).

O problema, segundo a mesma profissional, está no fato de que:

As vezes chega um professor no núcleo com o planejamento pronto, ele planeja sozinho, desconectado das pesquisas. Da mesma forma as questões do mapa conceitual ou mapa da pesquisa, esse momento não é uma coisa fácil, às vezes você vai ver que tem coisas que foi o professor que colocou no mapa sem discutir com os estudantes, porque ele acha que é importante e talvez seja mesmo, mas ele resolve de forma individual, sem fazer um debate com o grupo de pesquisa ou com os outros professores (ARARA, entrevista 2019, p. 5).

Com base nas colocações de Arara sobre a atual proposta curricular da EJA Florianópolis, respaldada na PPE, podemos destacar a necessidade do diálogo e negociação constante, para as tomadas de decisões entre os/as sujeitos envolvidos no processo de pesquisa dos núcleos, em especial entre o grupo de professores/as. Scherer Júnior (2017) afirma que, esse aspecto se torna condição necessária da ação docente na EJA. Segundo esse autor, o trabalho coletivo e o diálogo são fatores determinantes para a manutenção e funcionamento da atual proposta, pois “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” (SCHERER, 2017, p.111)¹²⁴.

As ações político-pedagógicas no cotidiano escolar da EJA de Florianópolis são planejadas no coletivo de professores/as e executadas em forma de regência compartilhada. Essa forma de regência é destacada na fala de Beija-flor, em seu relato, a regência compartilhada é apontada como sendo um dos desafios da EJA Florianópolis, uma vez que, não

¹²³ Idem, ibidem, p. 90.

¹²⁴ Importante destacar que Scherer também atuou como professor da EJA de Florianópolis.

há, de modo geral, nas licenciaturas, formação para que os/as professores/as trabalhem dessa forma. Beija-flor pontua que:

A PPE é desafiante, porque não existe formação (inicial) para ela, no meu curso, de licenciatura e depois na pós-graduação, eu nunca tive orientação para trabalhar desta forma. Por exemplo, a regência compartilhada, pra nós isso não existia, docente é docente, tem que ensinar, por mais que você seja participativo e tenha técnicas [...] a gente aprendia isso, técnicas, formas de como vai ensinar [...] havia formas criativas, mas o objetivo era tu, ‘sozinho’, ensinar [...] quando tu se depara com uma proposta como esta, o primeiro choque é esse (Entrevista 2019, p. 2).

Nesse sentido, Beija-flor avalia que no cotidiano escolar da EJA local, é possível perceber que, a dificuldade em compartilhar a regência está no fato da não tolerância em dividir o espaço em sala de aula. Em sua fala, observamos que essa falta de tolerância se refere à resistência de alguns/as professores/as em mudar sua postura profissional em relação a si mesmo, aos demais colegas e ao grupo discente. Uma vez que, compartilhar regência necessita romper com a unidocência e isso coloca os/as professores/as na condição de aprendizes, pois precisam aprender a dividir o espaço de sala de aula com outros colegas de forma harmoniosa e profissional. E, essa questão, não se aprende na acadêmica, pois nos termos de Beija-flor, à docência aprendida na acadêmica foca no trabalho individualizado do/a professor/a.

Dessa forma, podemos dizer que a regência compartilhada na EJA de Florianópolis contribui para o trabalho interdisciplinar¹²⁵. O caráter transdisciplinar¹²⁶ aparece nos temas de pesquisas dos/as estudantes, com destaque para as questões relacionadas aos direitos humanos, drogas, saúde, sexualidade, tecnologia, música, racismo, violências, política, entre outras temáticas, que transversalizam as pesquisas dos/as estudantes e as áreas do conhecimento.

Ao relatar seu entendimento sobre PPE na EJA de Florianópolis, Cardeal revela ser muito difícil pensar uma única verdade do que seja essa proposta, pois:

Cada profissional que passou ou exerceu alguma função vai ter seu próprio entendimento do que seja esse princípio. Têm coisas que combinam, mas têm coisas que são flutuantes na EJA, por exemplo, o papel do professor em relação à disciplina, mesmo os/as profissionais mais antigos/as vão ter posições muito diferentes (CARDEAL, entrevista 2019, p. 1).

O que significa ‘PPE na EJA’? No relato acima, esse termo representa uma ideia ou um conceito cujo sentido é flutuante e sua flutuação permeia diferentes significados, reflexo,

¹²⁵ Na interdisciplinaridade, as disciplinas interagem entre si em distintas conexões, existe uma coordenação. O professor tentará formar o seu aluno a partir de tudo que ele estudou na sua vida. O ensino-aprendizagem baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem bem estruturada e rica, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas, cabendo ao aluno à realização de sínteses sobre os temas estudados. (In: DA SILVA, Ítalo Batista; DE OLIVEIRA TAVARES, Otávio Augusto. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física. HOLOS, v. 1, p. 4-12, 2005).

¹²⁶ A transdisciplinaridade busca como referenciais teóricos a teoria da complexidade, com a ideia de rede, ou de comunicação entre os diferentes campos disciplinares. (id. Ibid., p. 11).

sobretudo, das diferentes interpretações da política ou da impossibilidade de significação no interior de um dado discurso, na medida em que há recontextualização¹²⁷ pedagógica no fazer-saber da PPE na EJA de Florianópolis. Nessa lógica, podemos considerar que, a tentativa, sempre provisória e contingente de significação ou fechamento de sentido à ideia de ‘PPE na EJA’, implica negociações de sentidos para essa demanda específica da micro política curricular da EJA municipal. Tal demanda ocupa “um centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputa. Este centro nunca é pleno, nem implica a possibilidade de fechamento total da significação [...]”. Assim, a demanda por fixar um sentido para o termo ‘PPE na EJA’, pode caracterizá-lo como um significante vazio, pois representa “[...] um elemento importante na constituição de todo sistema de significação, já que tem a função de articular elementos equivalentes, apagando, provisoriamente, as diferenças” (DE OLIVEIRA et al., 2012, p. 122). Para Laclau (2006), o significante vazio é um termo vago e impreciso o bastante para representar a totalidade de elementos heterogêneos.

2.4 Pressupostos teórico-metodológicos e influências discursivas na produção da atual proposta curricular para a EJA de Florianópolis: uma possível arquitetura híbrida¹²⁸

No presente tópico organizamos um estudo acerca dos principais pressupostos filosófico- teóricos e metodológicos, assim como dos discursos ideológicos que buscam se hegemonizar nas arenas da micro política curricular da EJA municipal, os quais influenciaram a arquitetura da atual proposta curricular em análise, cujo princípio educativo é a Pesquisa. Ao assumir que a atual proposta curricular em análise se organiza de forma híbrida, fica entendido que a mesma se expressa como um mapa complexo, ou seja, a PPE na EJA municipal não se constitui por meio de uma única abordagem teórico-metodológica, tão pouco tem influência de um único autor ou se relaciona com um único discurso político-ideológico. Encontramos na PPE da EJA local, enfoques teórico-metodológicos complexos e flexíveis, os quais mesclam ideias relacionadas com o Pragmatismo, fundamentado na perspectiva de John Dewey (1859 –

¹²⁷ Por intermédio da Recontextualização curricular, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 55).

¹²⁸ Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos flutuantes (LOPES, 2005, p. 57-58).

1952), o Construtivismo na educação, o Humanismo e a teoria Crítica com ênfase nas ideias de Paulo Freire, o qual carrega consigo a concepção de educação popular. Além disso, há influência do pensamento de Pedro Demo no tocante a Pesquisa como Princípio Científico e Educativo, as ideias do professor Gilvan Müller de Oliveira e suas experiências com a pesquisa na educação escolar indígena, as influências dos próprios professores/as e coordenadores/as de núcleos, os/as quais ressignificam o currículo da EJA por meio de suas experiências político-pedagógicas e construções teóricas em âmbito acadêmico, e ainda identificamos discursos que atravessam a concepção na perspectiva liberal de educação, os quais circulam por meio dos organismos internacionais. Essa construção filosófico-teórica e metodológica complexa e híbrida pode evidenciar que, a atual proposta curricular para a EJA de Florianópolis tem se estruturado por meio de embates e negociações políticas a fim de hegemonizar certas práticas discursivas em detrimento de outras ou de fixar certos sentidos na produção da política curricular em detrimento de outros.

2.4.1 Do Pragmatismo ao Marxismo: principais correntes teórico-metodológicas que influenciaram a Educação de Jovens e Adultos

Com base nos estudos de Finger e Asún (2003)¹²⁹, é possível mapear três principais percursos que formam o campo teórico da educação de jovens e adultos, são eles: o Pragmatismo, o Humanismo e vertentes do Marxismo. No âmbito da EJA de Florianópolis, tais percursos ou correntes teóricas influenciaram, em alguma medida, as questões estruturantes e ideias que circulam em torno da Pesquisa como Princípio Educativo.

De modo geral, o pragmatismo confere primazia à experiência e à ação sobre o ser e o pensamento. Nessa corrente teórica do conhecimento, há o entendimento de que:

Mente e corpo não são entidades isoladas e/ou excludentes, assim como o homem não está isolado da natureza, mas é co-criado e co-especificado mutuamente com ela. A ação é o amálgama no qual esses dualismos se dissolvem, e pelo qual a cognição e o sentido de si mesmo (self) emergem como efeitos do agir concreto sobre o mundo cotidiano. Na teoria pragmática do conhecimento, uma cognição de laboratório, separada da natureza e da ação sobre o mundo concreto do dia-a-dia cede terreno à cognição incorporada, que se dá pela ação em sua mundanidade. Não há como separar o pensamento do agir (BOYER, 2010, p. 165).

A aprendizagem experimental, fundamentada na teoria pragmática, tal como Dewey e seus seguidores propuseram, tem como modelo a experimentação científica: “os cientistas têm

¹²⁹ FINGER, M. e ASÚN, M. J. A Educação de Adultos numa Encruzilhada: aprender a nossa saída. Porto Editora, LDA. Portugal, 2003.

uma ideia (teoria), realizam uma experimentação sobre a realidade, recebem um feedback e modificam, em consequência, a sua ideia, modelo ou teoria” (FINGER e ASÚN, 2003, p. 40). Embora Dewey “não tivesse nenhuma teoria específica de educação de adultos [...] seu pensamento influenciou todo o campo da educação de adultos, para não referir a educação americana, de um modo mais geral”¹³⁰. Não há dúvida de que a educação de adultos seguiu de forma muito próxima às ideias do pragmatismo, fundamentadas em Dewey e, também, com aspectos da abordagem humanista.

John Dewey pode ser considerado o pai do pragmatismo. Para Dewey, a educação se dá no processo de reconstrução e reorganização da experiência. Dewey também faz relação entre educação e democracia, uma vez que “a educação não é simplesmente uma técnica, ou conteúdo, mas um meio de fazer avançar o processo de humanização de um modo democrático” (WESTBROOK et al. 2010, p. 37). O pensamento de Dewey se destaca por sua teoria democrática, a escola de Dewey, era antes de tudo, um experimento sobre educação para a democracia, daí a importância dos/as estudantes participarem na organização de seus projetos de estudo, bem como participar dos processos de decisão no âmbito escolar como um todo, dessa forma a educação torna-se exercício para a cidadania em um ambiente democrático. Importante pontuar a sintonia que existe entre pragmatismo e construtivismo, uma vez que, os pragmatistas:

Veem as realizações da mente humana como um prolongamento da luta biológica pela adaptação e sobrevivência. Assim, as funções cognitivas superiores, e a própria cognição, até mesmo a cultura, possuem suas raízes na biologia. **Ora, esta perspectiva pragmática está na essência da teoria da mente incorporada e no próprio construtivismo de Piaget**, o pai da epistemologia genética. Em ambas as abordagens do conhecimento, encontramos os traços pragmatistas da primazia da ação sobre o intelecto, e a prioridade ontológica da experiência sobre os fenômenos da mente e do conhecimento. Além disso, a epistemologia genética tem em sua essência os postulados pragmatistas da teoria do conhecimento: a ideia do ato de conhecer como um prolongamento das funções biológicas e a ideia da primazia da ação sobre o mundo no ato do conhecimento. Ou seja, uma ideia de assimilação entre o biológico e o intelectual (BOUYER, 2010, p. 173, grifo nosso).

A teoria construtivista, fundamentada principalmente, nos estudos de Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vygotsky (1896 – 1934), compreende a ideia de que o indivíduo tanto nos aspectos “cognitivos y sociales del comportamiento como em los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores”¹³¹

¹³⁰ Idem, Ibidem.

¹³¹ “tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento quanto nos afetivos - não é um simples produto do meio ou resultado de suas disposições internas, mas uma construção própria; que ocorre no dia a dia como resultado da interação entre esses fatores”.

(CARRETERO, 1997, p. 24). Nessa lógica, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é algo produzido, uma construção humana, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem ocorre por processos cognitivos (assimilação e acomodação), onde os conhecimentos escolares se dão por meio das experiências e interações dos sujeitos com o objeto do conhecimento e com meio sociocultural onde está inserido.

No construtivismo educacional, a produção de conhecimentos ocorre a partir dos saberes prévios de cada estudante, nesse caso, há busca em estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os esquemas de conhecimentos já existentes. Além disso, nos processos de ensino e aprendizagem há centralidade no sujeito que aprende e busca despertar seus interesses, a fim de assegurar aprendizagem significativa. A Teoria Construtivista na educação tem a Pedagogia de Projetos como um de seus desdobramentos. Na pedagogia de projetos assim como no construtivismo, o/a estudante:

Aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2003, p.02).

Nessa perspectiva teórica, há mudança na relação professor-aluno, no sentido de o/a professor/a, como mediador/a do processo de ensino-aprendizagem, precisa acompanhar esse processo, na medida em que busca entender o caminho percorrido pelo estudante, “seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida [...]”. Além disso, é importante que o/a professor/a tenha delineado sua intencionalidade pedagógica para poder “[...] intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno” (PRADO, 2003, p. 02).

Com relação à corrente de pensamento humanista na educação de adultos, podemos dizer que esta não está totalmente desconectada do pragmatismo, pois influenciada pelos estudos de Dewey, expressa ideia de que “a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto realização a mais fundamental das necessidades” (FINGER e ASÚN, 2003, p. 61). Contudo, para a psicologia humanista a experiência é por natureza existencial, ao contrário da escola pragmática, onde experiência é essencialmente fazer experiência com a realidade. O existencialismo, tal como o humanismo, realça a singularidade da existência humana, em particular da liberdade humana e a possibilidade de autodesenvolvimento. Carl Rogers (1902 - 1987) é considerado o pensador fundamental da

psicologia humanista. Para Rogers, ninguém pode forçar o crescimento do indivíduo, apenas criar um ambiente favorável. Foi ele quem modelou a educação humanista de adultos e seu conceito nuclear de andragogia”¹³².

Situada no contexto da década de 1970, quando a educação de adultos era vista como uma alternativa política e social à educação convencional da época, a Andragogia, entendida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, é um dos conceitos-chaves do humanismo. Andragogia se refere a uma perspectiva específica da educação e aprendizagem de adultos, considerada uma antítese em relação à pedagogia. Finger e Asún (2003), com base nos estudos de Knowles e seus discípulos evidenciam seis aspectos nucleares que colocam a andragogia em oposição à pedagogia, quais sejam:

- O aprendente: se, na pedagogia, o aprendente é definido pela sua relação com o professor, na andragogia, o aprendente já possui um estatuto independente, sendo o papel do professor precisamente torná-lo cada vez mais independente;
- A necessidade de saber, que na pedagogia, as necessidades são definidas pelo professor, na andragogia, pelo contrário, o facilitador ajuda o aprendente a formular as suas próprias necessidades e contribui para que as satisfaça;
- O papel da experiência: enquanto que, na pedagogia, a experiência não desempenha um papel significativo na aprendizagem, na andragogia, a experiência é o recurso fundamental e o alicerce da aprendizagem;
- Conteúdo de aprendizagem: se, na pedagogia, o que é aprendido é definido por meio de programas e currículos estandardizados, na andragogia, o ponto de partida da aprendizagem são os problemas da vida, ou seja, na andragogia, a aprendizagem faz sentido na sua relação com a pessoa, na pedagogia está relacionada com o professor, o currículo ou o estabelecimento;
- Motivação: se, na pedagogia, a motivação é externa e imposta, na andragogia, é intrínseca ao próprio aprendente (p. 67 - 68).

A terceira e talvez a mais importante escola de pensamento no campo da educação de adultos é a corrente Marxista. Conforme os estudos de Finger e Asún (2003), o Marxismo pode ser visto de duas formas diferentes, ambos relevantes para a educação. Por um lado, “oferece uma análise científica da realidade social, por exemplo, a interpretação materialista da história ou a teoria do modo capitalista de produção” (p. 72). Por outro lado, como um programa de política, tem como objetivo a transformação social através da luta de classes. Do ponto de vista da teoria marxista:

O progresso humano é o resultado da relação dialética entre, por um lado, a evolução da infraestrutura – os meios de produção, o desenvolvimento econômico e o progresso técnico-científico – e, por outro lado, a evolução da superestrutura – as relações de produção (de poder), as instituições, as ideologias e as normas culturais. Há no pensamento marxista um elemento determinista que leva à presunção de que a infraestrutura está sempre mais avançada do que a superestrutura. Em outras palavras, a realidade política da superestrutura (interesses instalados, relações de poder, dominação etc.) reprime as potencialidades libertadoras do desenvolvimento infraestrutural. O fosso assim criado é proporcional à dominação da classe dirigente, assim como à alienação das massas oprimidas. Mas a luta de classes provocada pela

¹³² Id. Ibid. p. 62.

formação política das massas, se dirigidas por uma elite iluminada, fará avançar a sociedade (FINGER e ASÚN, 2003, 72).

Os marxistas consideram a educação como parte integrante da superestrutura, ou seja, educação de jovens e adultos é fruto da não neutralidade de suas intensões e interesses. A educação ou “reproduz desigualdade – instrumento de dominação – ou analisa criticamente as forças que perpetuam essas desigualdades e contribui para lutar contra elas – instrumento de emancipação e libertação”¹³³.

A teoria crítica, apesar de fundamentada no marxismo, busca atualizá-la através “de uma nova análise da sociedade contemporânea que inclui a emergência da cultura de massas e da mercadorização da arte e da cultura¹³⁴”. Dessa forma, há a inclusão de novas formas de dominação, muito mais sutis e culturalmente implantadas. É da teoria crítica no âmbito educacional que nasce a pedagogia crítica, a qual tem Paulo Freire com um de seus precursores.

Ainda com enfoque crítico, âmbito da sociologia educacional, destacamos a influência das ideias de Pedro Demo e seu entendimento do que seja a PPE na construção da atual proposta curricular para a EJA municipal. Apesar de Pedro Demo ter vínculos mais estreitos com a sociologia da educação do que com a pedagogia, ele próprio se coloca numa posição de valorizar a “aprendizagem para a cidadania popular” (DEMO, 2013, p. 42). Ao tratar da questão teórica em torno da problemática do ensinar e aprender por meio da pesquisa, Maciel (2005)¹³⁵, em sua pesquisa de mestrado, considera que a proposta curricular para a EJA Florianópolis, tem como referência, os estudos de Pedro Demo ao embasar a proposta na ideia da pesquisa como princípio educativo.

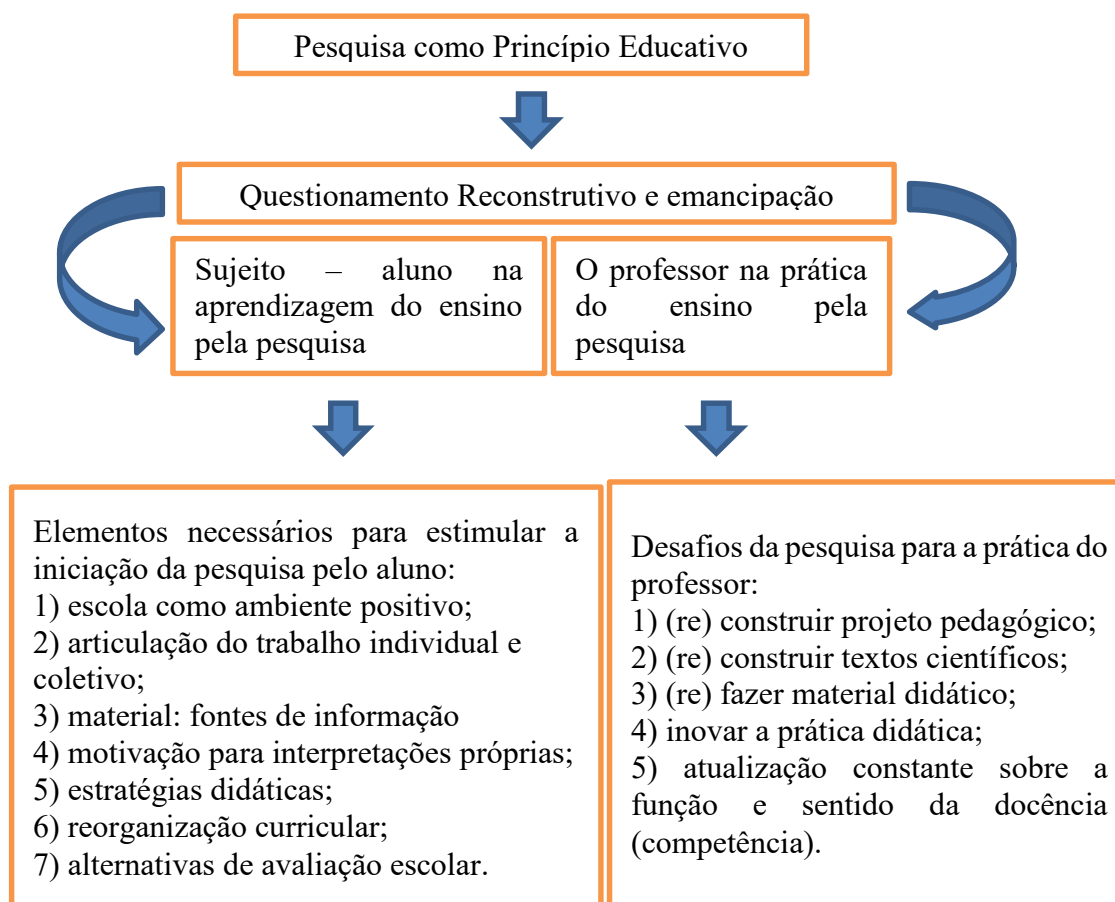
Para Demo (1997), a característica emancipatória da educação, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos, gesta sujeitos. Para este autor, não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Maciel (2005, p. 40), esboça um possível esquema do que propõe Pedro Demo para o trabalho com a Pesquisa como Princípio Educativo, o qual foi reproduzido abaixo:

¹³³ Idem, *ibidem*, p. 73.

¹³⁴ Id., *ibidem*, p. 73.

¹³⁵ MACIEL, V. A. Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações. Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. (Maciel também foi professora na EJA Florianópolis).

Esquema Gráfico 1 - Esboço do que propõe Pedro Demo para o trabalho com a Pesquisa com Princípio Educativo



Fonte: Esquema organizado por Maciel (2005) como base em Pedro Demo.

A mesma autora considera que na proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis há recuperação da orientação freireana, no sentido de que:

O professor é o organizador das questões e dos encaminhamentos que qualificam as pesquisas. A principal contribuição que se busca promover é a produção do conhecimento, sendo este reconhecido como em movimento e produzido por um coletivo de interesses; envolve a atitude a ser adquirida, de aprender a ensinar e ensinar aprendendo (MACIEL, 2005, p. 36).

Essas considerações à luz do pensamento de Paulo Freire podem se relacionar mediante o fato de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (1996, p. 25). Para Freire ensinar exige pesquisa, uma vez que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]”. Segundo o autor, o “bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício, limites eticamente assumidos por ele” (p. 95). No mesmo texto, Paulo Freire resgata a importância de estimular o ato de perguntar, da “reflexão crítica sobre a própria pergunta, o

que se prende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas”¹³⁶.

Paulo Freire nos remete pensar a escola como espaço-tempo de questionar o mundo, no sentido de promover pedagogia da pergunta que, por sua vez é também da pesquisa. Podemos dizer que, de modo geral, as escolas com enfoque tradicional, se constituem por uma educação da resposta e não da pergunta, pois, os/as professores/as chegam às salas de aula com respostas prontas para perguntas que, muitas vezes, não faz sentido para os/as estudantes, pois se encontram descontextualizadas no mundo da vida. Dessa forma, corre-se o risco de castrar a curiosidade dos/as estudantes que, em geral, se expressa na pergunta, pois a pergunta é sempre desafiadora. Assim, de acordo com Freire, torna-se fundamental no processo educativo que, professores/as e estudantes se assumam “epistemologicamente curiosos”, numa dinâmica pedagógica cuja relação professor-aluno incorpore uma “postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada”¹³⁷.

Nesse sentido, podemos dizer que a atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, busca transcender a visão de educação tradicional/bancária, pois toma como referência as ideias de educação para humanização, conscientização, emancipação e transformação social, com base nos ensinamentos de Paulo Freire, para a educação de jovens, adultos e idosos. Além de Freire, há respaldo nas ideias de Pedro Demo, o qual possui uma base teórica na sociologia da educação e ambos, pretendem um discurso crítico e humanista para o campo educacional, com valorização da educação para a cidadania popular.

Não podemos esquecer que, nessa esteira de influências filosófico-teóricas e metodológicas que se fundamenta e engendra a atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, respaldada na PPE, desde sua constituição, até os dias atuais tem sido influenciada, sobretudo, pelas ideias do professor Gilvan Müller de Oliveira que, em meados dos anos de 1999, enquanto consultor da RME de Florianópolis propôs algumas questões fundantes, as quais direcionaram a atual proposta curricular para a EJA local.

Pardal, que possui vasta experiência com educação popular com formação em Paulo Freire, possui anos de trabalho pedagógico com o movimento sem-terra, movimento indígena, com periferia urbana e, atuou junto com Gilvan Müller de Oliveira na EJA de Florianópolis, destaca que, as práticas que se construiu na EJA municipal:

Vão para além de uma prática baseada em determinado autor ou determinada prescrição curricular. Essa forma de trabalhar na EJA, não foi porque encontramos num livro e achamos bonito, mas porque entendemos que essa proposta faz todo

¹³⁶ Idem, *ibidem*, p. 95-96.

¹³⁷ Id, *ibid.*, p. 96.

sentido no contexto da EJA. A teoria foi iluminando a prática e vice-versa. Ela (a atual proposta curricular da EJA), de certa forma, se transforma e se refaz em uma nova teoria. A proposta foi se fazendo por meio das várias experiências e trocas de experiências entre professores, coordenadores, formadores, gestão, estudantes etc. (principalmente das experiências do Gilvan no exterior e com formação de professores em comunidades indígenas) (PARDAL, entrevista 2019, p.2).

A partir do exposto, podemos dizer que, por um lado, a atual proposta curricular para a EJA Florianópolis, com base na PPE, revela a influência das ideias de Gilvan Müller de Oliveira (e suas experiências com formação de professores da educação escolar indígena), as ideias de Pedro Demo com relação à Pesquisa como Princípio Científico e Educativo, a influência de Paulo Freire para a educação de adultos, assim como, a influência de John Dewey a partir do Pragmatismo e a Teoria Construtivista na educação e, como desdobramento, a Pedagogia de Projetos. Além disso, é importante destacar a contribuição e influência discursiva dos/as próprios/as professores/as, coordenadores/as de núcleos e da equipe gestora da EJA municipal, através de suas práticas político-pedagógicas diárias ou mediante suas atividades de pesquisa em programas de pós-graduação, compondo, assim, uma possível comunidade epistêmica local, indicando um possível caminho de um modelo pedagógico próprio de educação para pessoas jovens, adultas e idosas na esfera municipal.

Por outro lado, com base em outras leituras, as quais dão ênfase à influência dos organismos internacionais nas políticas curriculares em âmbito nacional e local, as quais apontam para práticas discursivas na lógica da educação escolar/liberal. Esse movimento contraditório tende a expressar as disputas, embates e negociações políticas que sustentam e engendram a atual proposta curricular para a EJA municipal. Dessa forma, com o intuito de evidenciar o caráter conflitivo e antagônico inerente às políticas aqui em análise, buscamos no próximo tópico, dar ênfase à influência de agentes internacionais, alinhados à lógica educacional escolar/liberal para a constituição da atual proposta curricular da EJA Florianópolis.

2.4.2 Atual Proposta Curricular para a EJA Florianópolis e a influência do discurso neoliberal

Com base nos estudos de Libâneo (2014), é possível afirmar que os projetos para a educação de jovens e adultos, sejam eles em forma de propostas ou diretrizes curriculares, políticas para as escolas, programas e ações pontuais, etc., constituem um conjunto complexo de discursos e decisões institucionais, os quais estão em permanente (re)construção, (re)interpretação e ressignificação. Dessa forma, estamos considerando que, os/as diferentes

agentes, incluindo os/as próprios/as professores/as, participam e alteram a lógica do jogo político, na medida em que as práticas cotidianas são “[...] assumidas como estratégias de resistência, de negociação e de transformação”, ou seja, os/as protagonistas locais, “recontextualizam as práticas nas propostas e as propostas nas práticas”¹³⁸. Essa forma de ver a política curricular, expressa, de alguma maneira, a não verticalização/hierarquização dos processos de produção das mesmas, em geral, vindas de cima para baixo, nos diferentes contextos, pois considera que as agências governamentais nacionais e internacionais não são as únicas forças a exercerem influência nas orientadoras e propostas curriculares.

Entretanto, é sabido que as políticas e orientações curriculares oficiais em nível de governo nacional e internacional repercutem tanto nas “[...] arenas de embates e negociações em que grupos estão constantemente em disputas hegemônicas”¹³⁹, quanto nos critérios de qualidade da escola pública e nas diretrizes de atuação do sistema de ensino. Por isso, torna-se necessário analisar a influência e os impactos que os discursos políticos das agências internacionais, sob o viés neoliberal ou neoconservador, exercem nas orientações para a EJA municipal, sem, no entanto, deixar de considerar os interesses das escolas e dos/as agentes locais. Assim, (re)afirmamos nosso entendimento do currículo como “[...] constituído intrinsecamente nessas duas dimensões – proposta e prática – com sentidos interconectados e, constantemente, reelaborados”¹⁴⁰.

Diferentes autores/as, como Frigotto e Ciavatta (2003)¹⁴¹, Di Pierro e Haddad (2005), Rizo (2011)¹⁴², Yanaguita (2011)¹⁴³, Libâneo (2012)¹⁴⁴, Rabelo, Jimenez e Segundo (2015)¹⁴⁵ entre outros/as, reconhecem que as políticas do setor educativo em âmbito nacional, sofreram fortes impactos, principalmente, ao longo da década de 1990, com ênfase nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), cujos acordos internacionais estabelecidos entre os países capitalistas periféricos e os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

¹³⁸ TORRES, DIAS e LOPES, 2011, p. 150.

¹³⁹ Idem, *ibidem*, p. 135.

¹⁴⁰ Id. *ibid.*, p. 150.

¹⁴¹ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

¹⁴² RIZO, Gabriela. A Educação de Jovens e Adultos e as heranças da década de 1990. In: *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

¹⁴³ YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: ANPAE. XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política de Administração da Educação. *Cadernos Anpae*. 2011. p. 1-13.

¹⁴⁴ LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. 2012.

¹⁴⁵ RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista. *COLEÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFC*, v. 1, n. 3, 2015.

e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), incidiram nas reformas e políticas de governo, as quais, “[...] vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do após a Segunda Guerra Mundial” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 96) e estão essencialmente vinculadas aos mecanismos de ajustes do mercado. No segundo capítulo do presente trabalho, já vínhamos falando sobre a atual crise de natureza estrutural do capital, a qual traz consigo uma avalanche de problemas socioambientais como o desemprego, a destruição do meio ambiente e a lucratividade da indústria bélica, tais problemas, “agiganta demasiadamente a contradição, insanável nos marcos do capital, entre ser e dever ser” da humanidade (Rabelo, Jimenez e Segundo 2015, p.9).

Com base nos/as autores/as acima referidos/as, é possível afirmar que, o documento conhecido como “Consenso de Washington”¹⁴⁶ balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo, no entanto, foi com base na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, entre 5 a 9 de março de 1990, também conhecida como Conferência Geral da Unesco, que contou com a participação de representantes de 155 países e 120 Organizações Não Governamentais (ONG’s), a partir da qual, foram organizados planos políticos educacionais para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, hegemonizando, assim, sentidos e significados para a educação escolar, cujos principais eixos estão centrados na ideia de reconhecer o direito de educação para todos mediante a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Podemos dizer que esse plano global de alívio da pobreza, se expressa como uma forma do modelo neoliberal legitimar políticas pobres para as classes subalternas dos países empobrecidos, fruto do desgaste da maquinaria do sistema capitalista. Sistema que vive em constantes crises, razão pela qual, necessita qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, minimizando os gastos sociais, sem, no entanto, causar maiores revoltas populares, ou seja, precisa adaptar o povo trabalhador às mazelas/desigualdades causadas pela perversa lógica de produção capitalista. E, o sistema educacional desempenha papel importante para manter os *modus operandi* dentro dessa lógica. Não é à toa que o Banco Mundial seja um dos agentes de maior expressão na produção e financiamento dessas políticas, as quais se hegemonizam internacionalmente. Dessa maneira:

¹⁴⁶ Yanaguita (2011, p. 2), destaca que durante o Consenso de Washington, conferência do *International Institute for Economy* (IEE), realizada na capital americana, em novembro 1989, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

O mesmo autor pontua que no âmbito dessas políticas, “[...] a escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”¹⁴⁷. Assim, o sentido de satisfazer necessidades básicas de aprendizagem, requer a busca por aprendizagem como produto. Nessa direção, a educação é concebida como meio para o conhecimento, habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho, com vistas à competitividade, eficácia, eficiência, individualismo e meritocracia, cujas avaliações padronizadas e de larga escala reforçam os padrões mínimos de qualidade educacional que se almeja, seja em âmbito municipal, estadual ou federal. Essas ideias ficam expressas logo no primeiro artigo da Declaração Mundial de Educação para Todos, o qual propõe que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para **satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem**. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os **conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver**, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, Art. 1, grifo nosso)¹⁴⁸.

Após a Conferência em Jomtien:

Foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual o diretor-geral Frederico Mayor convidou Jacques Delors para presidir; a Comissão reuniu quatorze personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. O texto ‘Educação: um tesouro a descobrir’ é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco, com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI. Outro fato digno de nota é que, dentre os quatorze membros da Comissão, somados aos seus quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não se registra qualquer representação direta do Brasil. Por outro lado, tem-se, nesse quadro, a representação forte do Banco Mundial com quatro indicações de representantes diretos (RABELO, JIMENEZ E SEGUNDO, 2015, p. 14).

¹⁴⁷ Idem, ibidem, p. 47.

¹⁴⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por (Acesso em 05/01/2019).

Nesse excerto, podemos evidenciar por um lado, a (não)representatividade do Brasil na produção das políticas e orientações educacionais em âmbito internacional, por outro, anuncia a forte influência do BM nessas políticas. Além disso, torna-se importante destacar que o texto desenvolvido pela Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, intitulado ‘Educação: um tesouro a descobrir’, retoma o conceito de ‘Educação ao Longo da Vida’ (ELV) ou ‘Educação Permanente’, na perspectiva de uma construção contínua da pessoa, em face às necessidades de “[...] adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional” (BRASIL, 2016, p. 12)¹⁴⁹ e ao mundo globalizado em constante transformação. Embora saibamos que o mundo do trabalho seja uma realidade em qualquer projeto de educação de adultos e ao longo da vida, “[...] isso não legitima a sobre determinação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento econômico, reduzindo-a a categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma ‘política de resultados’” (LIMA, 2016, p. 19). Além do conceito de ELV, também há ênfase, no mesmo texto, o conceito de ‘Aprender a Aprender’, ambos os conceitos serão discutidos no decorrer desse tópico, a fim de traçar possíveis relações com a atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis.

Antes, porém, gostaríamos de destacar que, a Declaração de Jomtien juntamente com o texto ‘Educação: um tesouro a descobrir’ tiveram papéis importantes de influência para a orientação de vários textos da política educacional em âmbito nacional, destacamos, por exemplo, na própria Lei 9394/96, a qual vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, art. 1, § 2º)¹⁵⁰, garantindo *padrões mínimos de qualidade de ensino*, definidos como a variedade e *quantidade mínimas*, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem¹⁵¹, o art. 1 da LDB segue em concordância com a Constituição Federal, que coloca como o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 8º da mesma lei trata de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, *que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos*, de modo a assegurar *formação básica comum*. No artigo 31º alguns objetivos se destacam pela relevância ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno

¹⁴⁹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf.multi (Acesso em 12/01/2020).

¹⁵⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acesso em 10/01/2020).

¹⁵¹ Idem, Ibidem, Art. 4, item IX.

domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como tendo em vista a *aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores* (Itens I e II). Os conteúdos curriculares da educação básica, de acordo com essa lei, no artigo 37º, observaram algumas diretrizes, dentre elas a *orientação para o trabalho*. A mesma lei, em seu artigo 87º, firma o compromisso da União, encaminhar, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, *em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

Os aspectos destacados no parágrafo anterior indicam que a LDB, Lei 9394/96 se conecta aos discursos dos organismos internacionais de Educação para Todos, focalizado nas necessidades básicas de aprendizagem e evidenciam conteúdos no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais e os saberes atitudinais, os quais revelam um quadro cujos:

Conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo. Assim, recomendam a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades e demandas do mercado (RABELO, JIMENEZ E SEGUNDO, 2015, p.17).

É importante destacar que textos curriculares, os quais exprimem políticas de alívio à pobreza, perpassaram os governos FHC, Lula e Dilma Rousseff e revelam uma lógica perversa, na qual, “os objetivos de ensinar e aprender passaram ao segundo plano, reduzidos a prover apenas conteúdos mínimos para sobrevivência social, não para desenvolver a inteligência, formar capacidade de raciocínio, formar capacidades mentais” (LIBÂNEO, 2014, p. 8). De acordo com o mesmo autor, no quadro das políticas neoliberais para as escolas, resultam ao menos duas concepções de currículo escolar: o *currículo instrumental*, e o *currículo de proteção social*. O primeiro tem como base a pedagogia de resultados, com ênfase nas habilidades mínimas. O segundo, foca na valorização das relações humanas voltadas para a convivência e integração social, fundamentado nos interesses e experiências comuns dos alunos, opondo-se ao currículo por disciplinas. Esse último modelo, “[...] embora visto como forma de integração entre conhecimento e experiência por meio de projetos, carece de conhecimentos sistemáticos e ordenados”¹⁵². O autor destaca ainda que, os modelos de currículo escolar na perspectiva neoliberal, em ambos os casos, em suas propostas, mencionam que:

[...] o insucesso da escola pública se deve ao fato de ser ‘tradicional’, ou seja, baseada na informação, no autoritarismo, na reprovação do aluno, na exclusão dos menos favorecidos, práticas essas que levariam muitos alunos ao fracasso escolar ou ao

¹⁵² Idem, ibidem, p.17.

abandono da escola. Contra essa escola, são propostos modelos, teorias, objetivos e formatos novos de funcionamento escolar. Partindo ora uma concepção escolanovista ora utilitária-pragmática, essa escola ‘modernizada’ deve estar assentada no aluno, não no conhecimento, realçando uma aprendizagem funcional e um ambiente escolar de acolhimento da diversidade social e cultural (LIBÂNEO, 2014, p. 19).

Nesse sentido, com base nos atributos que caracterizam as concepções de currículo escolar na lógica neoliberal, respaldados nos estudos de Libâneo, principalmente, aqueles ligados ao currículo de proteção social e, com base nas análises documentais realizadas até o momento acerca da atual proposta curricular para a EJA local, respaldada na Pesquisa como Princípio Educativo, é possível compreender que essa proposta, em alguma medida, se relaciona ao modelo de currículo escolar neoliberal.

Essa relação entre a atual proposta curricular da EJA municipal com a concepção de currículo escolar neoliberal, também é feita por De Abreu (2014), em sua dissertação de mestrado ao mencionar que, a proposta pedagógica adotada pela EJA da RME, com base em Oliveira (2004) e Souto (2009)¹⁵³, tem como objetivo maior que “[...] os professores possam romper com a fragmentação do conhecimento organizado nos currículos em disciplinas escolares, considerando apenas o interesse dos alunos” (p. 56). Além disso, o mesmo autor, pontua que, Gilvan Müller Oliveira juntamente com a equipe pedagógica, implementaram a Pesquisa como Princípio Educativo no governo de Ângela Amin (1997 - 2004), com base nos pressupostos teóricos do relatório Delors, *Educação: Um tesouro a descobrir* (1996) e no livro do professor Pedro Demo, *Pesquisa: princípio científico e educativo* (1997). Tais pressupostos estariam respaldados na pedagogia do *Aprender a Aprender*, que no estudo feito por De Abreu (2014, p. 57), esses e outros complexos “[...] vão fundamentando uma proposta pedagógica capazes de atender, principalmente, aos interesses do modelo de produção capitalista, antagônicos aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, a dos alunos da EJA”.

Contudo, é preciso salientar que Pedro Demo (2013), advoga o fato de que o *aprender a aprender*, “como toda temática naturalmente ambígua, pode ser usada para inúmeros fins e oportunismos, mas igualmente para propostas bem fundamentadas” (p.25). Para Demo, o termo *aprender a aprender*, ao contrário do sentido que orientam as políticas educacionais neoliberais, estaria relacionado com “autoria e autonomia¹⁵⁴”, signos, segundo o autor, impactantes da emancipação, ou seja, “[...] a educação capaz de aprender a aprender pode contribuir para [...]

¹⁵³ SOUTO, R. B. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, C. B. Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009.

¹⁵⁴ Nessa perspectiva, o significado de autonomia se aproxima com a ideia da capacidade do indivíduo em tomar decisão não forçada com base nas informações disponíveis. Esse poder de tomada de decisão do indivíduo, na óptica de Freire, assenta-se à ideia de uma ética universal do ser humano, diferente do discurso da globalização que fala da ética, porém, uma ética do mercado.

um tipo de cidadania sempre aberta, crítica e autocrítica, e capaz de conviver com visões divergentes”. O autor destaca que, a noção de *aprender a aprender*, embora se aninhe no centro de todas as teorias importantes de aprendizagem, hoje parece presa neoliberal. De acordo com Demo, facilmente se atribui essa noção de aprender a aprender a:

Dewey e a outros próceres da educação norte-americana, apenas como tática de descarte, o que não passa de ignorância. Primeiro, Dewey é um autor discutível, como todos, e nem por isso menos importante. Segundo, nunca me vinculei mais de perto a esse autor, porque minha origem não está na pedagogia, mas na sociologia da educação e na importância da aprendizagem para a cidadania popular. Terceiro, mesmo assim, descartar é atitude afoita e imprópria, porque, quando se lê apenas o que se quer ouvir, não se ouve nada, tendo como resultado ideias fixas. Aprender dos que pensam divergentemente é um dos horizontes mais fundamentais do aprender a aprender (p. 41-42).

Quando Pedro Demo pontua o carácter ambíguo do termo *aprender a aprender*, o mesmo fenómeno parece ocorrer com o termo *Educação ao Longo da Vida (ELV)* ou *Educação Permanente*, que na perspectiva neoliberal, principalmente no contexto da EJA, esses termos têm sido alvos de críticas por diversos autores/as. Entretanto, entendemos que, os termos aqui referidos não possuem, essencialmente, um carácter ambíguo, pois nesse caso, seriam “deficientes de significados plenos”. Faz mais sentido, porém, entender que esses termos podem expressar “significantes flutuantes”, ou seja, são termos nos quais “o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação” (LOPES, 2013, p. 706).

Nessa perspectiva, Lima (2016), problematiza o conceito e as políticas de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, aquelas que visam o entendimento numa perspectiva unilateral, vista somente como um processo de “escolarização de segunda oportunidade”, resultando no “[...] abandono de todas as outras dimensões relevantes de uma educação de adultos de tipo polifacetado, designadamente na tradição da educação popular”¹⁵⁵. Assim, o autor aborda o conceito de ELV no âmbito da educação de jovens e adultos, a partir de duas interpretações. A primeira delas, diz respeito ao discurso neoliberal, o qual, nos termos do autor, expressa uma concepção “amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade” (p. 16), concepção que pode ser associada ao texto de Jaques Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Nesse sentido, Lima (2016) destaca que:

Nos últimos anos, o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de

¹⁵⁵ Idem, Ibidem, p. 17.

bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portfólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências e habilidades economicamente valorizáveis (p. 16-17).

Esse fato, segundo o autor, indica que o termo *Educação ao Longo da Vida* passou por um “[...] profundo processo de ressignificação, abandonando seus ideais críticos e de transformação e, até mesmo uma boa parte de seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma concepção não elitista de educação” (p.17). Nesse sentido, haveria uma segunda interpretação para o termo ELV, cuja base antropológica, se refere ao “inacabamento” do ser humano, pois esse se encontra biologicamente e socialmente condicionado, mas não determinado. Esse sentido dado ao termo ELV fundamentado na perspectiva freireana, na qual, os seres humanos apresentam uma “vocação ontológica para ser mais”, por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito além dos limites institucionais da educação escolar. Lima (2016) com base em Freire destaca que:

Mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização de sua vocação intelectual, por intermédio da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo de sua transformação (p. 23).

Dessa forma, podemos dizer que as práticas discursivas e embates políticos em torno dos termos *aprender a aprender*, *aprendizagem ao longo da vida*, além de outros termos, como: educação de qualidade, cidadania, flexibilidade curricular, inovação, etc., estão permanentemente sendo ressignificados e reinterpretados, fato que dá movimento à luta hegemônica que ocorre nas arenas políticas, em diferentes contextos. Por isso, entendemos que, certos termos pedagógicos expressos em documentos curriculares, tiveram seus significados hegemônicos de forma provisória e contingente, prevalecendo sentidos que expressam a ideia de “[...] ‘aprender para ganhar’ e do ‘conhecer para competir’ [...] considerados centrais nas chamadas ‘sociedades do conhecimento e da aprendizagem’”¹⁵⁶, ofuscando ou esvaziando¹⁵⁷ sentidos e significados de caráter socialista com influência dos movimentos de base, na perspectiva popular de educação. Essas considerações podem revelar a já mencionada *crise discursiva*¹⁵⁸, uma vez que, os organismos internacionais exercem poder de influência nas políticas curriculares, porém não são os únicos atores a exercerem tal poder, pois, os sentidos

¹⁵⁶ Idem, ibidem, p. 17.

¹⁵⁷ Lopes (2012, p. 706), com base em Laclau (1996) destaca que “os significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso e não pela ambiguidade”.

¹⁵⁸ Ver página 48 dessa dissertação.

flutuantes que circulam em âmbito global são constantemente recontextualizados, ressignificados e hibridizados nos espaços nacionais e locais. Isso não significa, contudo, “desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 112).

Assim, podemos dizer que, se por um lado, a atual PC para o II segmento da EJA de Florianópolis se relaciona com as práticas discursivas que têm como base os aspectos filosófico-teóricos e metodológicos fundamentados nas teorias do Pragmatismo e do Construtivismo, principalmente, com base nas ideias de John Dewey e, como desdobramento, na Pedagogia de Projetos. Além da influência da Pedagogia Crítica de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. Há íntima influência da concepção de Pedro Demo acerca da Pesquisa como Princípio Científico e Educativo. Nessa composição de concepções teórico-metodológicas, vale lembrar que, Gilvan Müller de Oliveira, enquanto consultor pedagógico da RME de Florianópolis organizou alguns princípios educativos que, em sua gênese, “não havia ainda sistematizado no funcionamento de uma rede pública” (OLIVEIRA, 2004, p. 20 e 23). Tais princípios, ao longo dos anos, orientaram as práticas educativas e estas, por sua vez, conduziram adaptações e modificações constantes, pois desde as experiências do trabalho de Oliveira na RME de Florianópolis com formação de professores das turmas aceleração e, ao longo dos anos na EJA do município, os princípios que sustentam a atual proposta curricular movimentam processos de (re)significações e (re)interpretações, assim como, acomodações e subterfúgios. Esses processos sofreram ao longo dos anos influência de diferentes atores políticos e de práticas discursivas, que se manifestam no âmbito do fazer pedagógico diário, nas formações continuadas de professores/as e em outros espaços e arenas da política curricular do município.

Ademais, a atual PC para a EJA local, com base na PPE, também sofreu influência dos organismos internacionais, mediante práticas discursivas na lógica da concepção liberal de educação, principalmente dos discursos que compõe o texto desenvolvido pela Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, intitulado ‘Educação: um tesouro a descobrir’, o qual retoma o conceito de ‘Educação ao Longo da Vida’ (ELV) ou ‘Educação Permanente’.

Esse movimento curricular que se contradiz, tende a revelar as disputas políticas que engendram a atual proposta curricular para a EJA municipal, bem como propende expressar o fator híbrido de sua construção, pois envolve uma mistura de concepções. Além disso, o fator híbrido age na “negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de textos e discursos [...]” de determinada política curricular. O híbrido nas políticas curriculares:

[...] Não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas (LOPES, 2004, p. 40).

Com base nas considerações feitas, buscamos no próximo capítulo situar a produção da atual PC para o II segmento da EJA no âmbito do movimento da Política Curricular da RME de Florianópolis. Tal movimento se insere no contexto das diferentes gestões de governo que assumiram a prefeitura municipal ao longo dos anos de 2000 – 2016.

3 SITUANDO A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA NOS MOVIMENTOS DA POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O currículo não pode ser abordado como um ente substantivo e essencialista, sempre igual a si mesmo, como o positivismo do século XIX entendeu que eram os saberes disciplinares, e sim que é um processo de construção política cujo sentido se concretiza nos contextos sócio-históricos.

(LLAVADOR, 2013, p. 42)

No presente capítulo, buscamos situar a produção da atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA nos movimentos da política curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, ao longo dos anos de 2000 - 2016. Para tanto, focamos no percurso sócio-histórico da produção curricular da Rede, o qual se atrela às diferentes gestões de governo e às políticas educacionais em âmbito municipal e nacional. Nesse percurso, buscamos evidenciar as formas de participação docente na produção da atual PC em análise.

Se todo currículo está situado num determinado espaço-tempo cuja representação textual reflete o contexto sócio-histórico determinado pelas condições políticas, econômicas e culturais de uma sociedade em determinada época, então, podemos dizer que a produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA local está inserida nos movimentos da política curricular da RME de Florianópolis que se relaciona com os movimentos das políticas para EJA em nível nacional. Ambos os movimentos estão determinados pelo contexto sócio-histórico, político-econômico e cultural municipal, nacional e internacional.

Além disso, é preciso considerar que a atual proposta curricular para o II segmento da EJA local se mantém viva desde o fim do século passado, esse fato pode indicar que o percurso histórico e curricular para essa modalidade no âmbito da RME de Florianópolis tem resistido às diferentes gestões de governo municipal, prevalecendo, assim, determinados interesses em detrimento de outros. Essa ideia evidencia o próprio jogo da política entendida como um conjunto de “ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance dos próprios interesses” (LLAVADOR, 2013, p. 39), ou ainda, pode ser entendida como um “conjunto de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer certa ordem em condições sempre potencialmente conflitantes porque eles são afetados pela dimensão do político” (MOUFEE, 2005, p. 20), podendo assumir muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. Nessa lógica, os grupos de interesse que atuam na produção de

políticas curriculares devem ser “foco das investigações para a compreensão da formação do discurso da política e dos diversos processos de legitimação, ou não, que se desenvolvem na produção das políticas” (DIAS e LPEZ, 2006, p 54).

Assim, ao situar a produção da atual PC para o II segmento da EJA no movimento da política curricular da RME de Florianópolis, buscamos evidenciar aspectos que traduzem sua construção histórica, as relações de poder, interesses e os pressupostos filosófico-teórico-metodológicos que fundamentam a política em análise. Dessa forma, esperamos situar tal produção curricular, em termos de avanços ou retrocessos nos processos democraticamente construídos, buscamos evidenciar os modos de participação docente nesse processo.

Os tópicos que seguem o respectivo capítulo estão organizados cronologicamente de acordo com os períodos que marcaram os movimentos da política curricular na RME de Florianópolis no contexto das diferentes gestões de governo municipal que atuaram no recorte temporal estabelecido para análise (2000 - 2016).

3.1 Movimento de Reorganização Didática (1997 – 2004)

Durante os governos da gestão Força Capital, nos anos de 1997 – 2000, do Partido Progressista Brasileiro (PPB) e da gestão Capital da Gente, no período de 2001 – 2004, do Partido Progressista (PP), ambos com Ângela Amin¹⁵⁹ exercendo o cargo de prefeita municipal, foram produzidos alguns documentos curriculares, dentre os quais destacamos: (II) Subsídios para a Reorganização didática da Educação Básica Municipal (2000); (III) O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental (2000); (V) Projeto político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico da Secretaria Municipal de Educação.

Os textos produzidos nesse período traduzem o Movimento de *Reorganização Didática* (MRD) na RME de Florianópolis, que dentre outras coisas, pretendeu construir uma nova didática entendida como um “projeto de educação para a sociedade, com vistas à sua própria transformação [...]”. De acordo com o documento curricular (V), na concepção Comeniana, a “[...] didática se constitui como proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 15). Moreira (1998, p. 15) ao buscar relações entre o currículo e a didática, destaca que, o campo curricular “se volta

¹⁵⁹ Primeira mulher a ocupar o cargo de prefeita de Florianópolis, exercendo dois mandatos consecutivos.

predominantemente para questões relacionadas à seleção e à organização do conhecimento escolar, enquanto o da Didática prioriza o ensino como seu objeto de estudo”. Assim, o Movimento Reorganização Didática, em âmbito municipal, é o campo do currículo que assume essa nova didática.

3.1.1 Crítica à didática comeniana e a busca por uma nova didática

Os documentos curriculares analisados problematizam a proposta didática de Comênio (1592 - 1680), a qual buscou responder as necessidades sociais de sua época, porém nos anos de 1999 – 2000 vivíamos em novos tempos, “dotado de recursos tecnológicos muito mais avançados e busca sanar novas necessidades que lhe são próprias [...]”¹⁶⁰. Trata-se, então, de construir uma Nova Didática, uma didática do nosso tempo. Nessa lógica, são destacadas algumas ações consideradas adequadas à Nova Didática pretendida na Rede. São experiências contemporâneas, expressas, por exemplo, na:

[...] ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão do conhecimento; maior autonomia do educando, como decorrência, no que se refere à assimilação dos conteúdos; a eliminação do livro didático; a permeabilidade quanto à utilização de recursos didáticos que incorporem tecnologias mais avançadas e a superação, em casos mais raros, da ‘camisa de força’ representada pela seriação dos estudos (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 17).

Podemos dizer que, o MRD proposto no âmbito da RME de Florianópolis, pretendeu construir uma nova didática a fim de superar aquela cuja origem se relaciona com as ideias de Comênio desenvolvidas no século XVII¹⁶¹, as quais se mantiveram arraigadas até anos de 1999, pois no âmbito dos trabalhos didáticos, segundo documentos analisados, “continuam sendo utilizados os mesmos instrumentos inventados pelo autor de Didática Magna, em especial o manual didático, que denomina e dá tônica à atividade de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 16).

Com base nos estudos de Hamilton (1993) é sugerido que Comênio participou da “instauração de uma nova ordem mundial de escolarização moderna. As escolas de sua época deviam tornar-se centros de instrução mais do que centros de aprendizagem e estudo” (p. 15). Havia a crença de que o ensino escolarizado precisava seguir uma trajetória, um percurso

¹⁶⁰ Idem, *ibidem*.

¹⁶¹ “A educação do século XVII foi amplamente remodelada em torno da noção de currículo. Pretendia-se que a instrução escolar devia ser baseada num mapa pré-ordenado do conhecimento; que ensino e aprendizagem deviam estar baseados em ‘trajetórias’ estipuladas através desse mapa do conhecimento; e, finalmente em que o propósito político da escolarização forneceria o destino de tais trajetórias curriculares. O mapa do conhecimento foi fornecido pelos enciclopedistas” (HAMILTON, 1993, p. 15).

didático, ou um mapa do conhecimento, a fim de atingir determinado fim. A obra de Comênio, intitulada *Didática Magna*:

[...] se erige na confluência de três importantes movimentos na história da educação: ramismo, enciclopedismo e neo-estoicismo. Foi ramista porque elaborou a suposição de que o conhecimento pode ser sistematizado e reduzido a uma ordem pedagógica natural, a [...] herança neo-estóica de Comênio centrou-se na formação externa dos alunos por meio da instrução ou didática. Foi também um texto enciclopédico (HAMILTON, 1993, p. 17).

Contudo, no final do século XIX surgem novas propostas com a intenção de alterar a “hegemonia da racionalidade comeniana [...]” e cuja,

[...] a primeira mudança está no fato de que o ensino escolar deveria basear-se mais num mapa da criança do que num mapa do conhecimento; a segunda, que o mapa enciclopédico deveria ser subdividido em territórios disciplinares discretos; terceira, que as trajetórias curriculares deveriam criar maior espaço para a liberdade e autonomia dos alunos; e, finalmente, que não é mais possível identificar uma definição socialmente aceitável dos objetivos da escolarização (HAMILTON, 1993, p. 16).

Mas foi a partir do início e meados no século XX que uma nova ordem social das coisas frequentemente definida em termos de mercado de trabalho, fez com que a escolarização promovesse “atalhos para a estrutura ocupacional” (HAMILTON, 1993, p. 17). Podemos dizer que o movimento da internacionalização curricular se vincula a nova ordem social. Nesse sentido, Beech (2009) destaca o fato de os discursos que fundamentaram a internacionalização curricular, principalmente aqueles que marcaram as reformas curriculares ocorridas no final das décadas de 1980 e 1990 na América Latina, incluindo o Brasil, expressaram crítica explícita ao enciclopedismo. Além do mais, a internacionalização do currículo na perspectiva econômica:

Interessa essencialmente a concorrência, a busca por padrões, os ranqueamentos, a venda de serviços e produtos educacionais, a manutenção de hegemonias na produção, distribuição e socialização do conhecimento considerado válido e útil, a corrida por tecnologias, a produção e comercialização de educação à distância, além de vários outros propósitos (THIESEN, 2017, p. 997).

Lembremos ainda que, no final do século passado, o mercado de trabalho tornou-se imprevisível, fato que suscitou na época, o seguinte questionamento: “Que destinos ocupacionais, podem ser introduzidos dentro dos currículos escolares?”. Com o intuito de sanar essa questão de ordem estrutural, no contexto escolar, três soluções foram propostas. Uma das soluções diz respeito ao fato de que “[...] o mapa do conhecimento está gradualmente sendo sobreposto por outros mapas”, nessa lógica, a escola deveria operar a partir de um “mapa multifacetário”¹⁶².

¹⁶² Idem, *ibidem*, p.17.

A ideia de um mapa multifacetário pode se relacionar à ênfase dada ao compromisso com o conhecimento visto em sua totalidade¹⁶³ que, no âmbito da RME de Florianópolis, deu margem para reconfigurar o ensino fragmentado dos conhecimentos especializados e nas formas como esses conhecimentos são desenvolvidos no âmbito escolar. Nos textos curriculares que expressam o MRD, podemos evidenciar a marca de uma política educacional e curricular que buscou uma postura interdisciplinar fundamentada nas relações socioculturais e na educação em termos “[...] históricos e, deste fundamento, transitar nas mais diversas áreas do conhecimento humano ou das práticas sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 7).

Nessa perspectiva, entendemos que o MRD promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e difundido na RME de Florianópolis, buscou fazer crítica à ordem educacional comeniana, a qual se fundamenta no enciclopedismo, dando ênfase aos discursos de uma nova ordem educacional, cujo foco se situou na busca pela superação de uma didática considerada ultrapassada que já não dava conta das novas demandas advindas dos novos tempos¹⁶⁴, marcados por novas necessidades sociais e dotados de recursos tecnológicos muito mais avançados.

3.1.2 Aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a política curricular no Movimento de Reorganização Curricular

Se por um lado, os documentos curriculares produzidos na esfera municipal ao longo do MRD evidenciaram a busca em romper com o ensino fragmentado e enciclopédico, considerado ultrapassado, dando ênfase, assim, as possíveis formas de integração curricular, na perspectiva de promover uma nova didática, na condição de respeito ao princípio da totalidade do conhecimento, fato que contribuiu para a superação, ao menos “em pensamento, dos efeitos políticos da especialização do saber [...]”, havendo, assim, “a necessidade do rompimento com a pretensa autonomia das áreas especializadas do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 20-21).

Por outro lado, há presença marcante do discurso com base em uma educação escolar na perspectiva crítica, focalizada na formação integral para o exercício da cidadania com

¹⁶³ Com base no documento curricular (VIII), o conhecimento visto em sua totalidade, implica, necessariamente, captar as leis que a regem o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área (FLORIANÓPOLIS, 2008).

¹⁶⁴ Fim dos anos de 1990 e início dos anos 2000.

dignidade e justiça, com base em uma educação emancipatória dos sujeitos. Há destaque nos documentos curriculares da época a importância da educação escolar como meio de acesso ao conhecimento sistematizado (científico) e historicamente construído, fato que desencadeia a necessidade de “assumir a educação como um processo intencional e dirigido a finalidades”, bem como “[...] exige uma intervenção planejada e sistemática” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 37).

Essa aparente divergência ou impasse teórico-metodológico diagnosticado nos textos curriculares produzidos no período do Movimento de Reorganização Didática pode sugerir a existência de uma possível disputa política educacional e curricular no âmbito da rede de ensino municipal. Tal disputa representaria uma marca conflitiva para uma época de transição de governo local, pois antes (1993 – 1996)¹⁶⁵, o município teve a atuação de um governo com o viés político-ideológico mais à esquerda, marcado pela gestão da Frente Popular do Partido Popular Socialista (PPS), cujas políticas educacionais incentivaram uma democracia com participação¹⁶⁶ popular que se fundamentou em teorias do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica. Parece que as experiências acumuladas no período da gestão da Frente Popular suscitaram ao longo do governo de Ângela Amin resistências entre o professorado da Rede e outros atores políticos que atuavam na secretaria de educação municipal naquela época.

Entendemos que tal resistência buscou manter ideias e discussões que vinham se articulando na Rede, a fim de dar continuidade àquelas políticas participativas também nas gestões de governo Força Capital e Capital da Gente (1997 – 2005). Estas por sua vez buscaram um movimento de mudança na estrutura antes vigente, cujos discursos neoliberais e privatistas revelariam um possível deslocamento na lógica educacional provida pelo governo anterior¹⁶⁷.

¹⁶⁵ No período da gestão do governo da Frente Popular (1993 – 1996), a política curricular da RME de Florianópolis é marcada pela “crescente política de publicação, em larga escala, de documentos políticos educacionais que passaram a orientar o trabalho das unidades educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 20). Destacamos 4 (quatro) documentos construídos nesses anos de gestão do Governo da Frente Popular, quais sejam: (a) Alfabetização e supletivo de Jovens e Adultos (1996); (b) Alfabetização que te quero sendo (1996); (c) Diretrizes e Metas para a Educação (1993-1996); (d) Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma Proposta Curricular (1996). Os textos que representam a política curricular da rede nessa época traduzem o Movimento chamado de Reorientação Curricular, tal movimento incorporou as contribuições das teorias do Materialismo Histórico-dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e, compreendia uma proposta curricular como elemento constitutivo de um Projeto Político Pedagógico (PPP) em processo permanente de (re) elaboração. Os documentos produzidos nesse período expressam a luta pela materialização da escola pública democrática e de qualidade, num contexto de abertura democrática vivida no país.

¹⁶⁶ Principalmente com a implantação do orçamento participativo no município.

¹⁶⁷ Inclusive com o fim das políticas de orçamento participativo, as quais foram promovidas durante a gestão de governo da Frente Popular no município.

Entretanto, é dentro desse impasse político ou vazio entre regulação e emancipação social que, paradoxalmente, surgem “iniciativas, movimentos e organizações que lutam simultaneamente contra as formas de regulação que não regulam e contra as formas de emancipação que não emancipam” (SANTOS, 2002, p. 17).

3.1.3 A EJA no Movimento de Reorganização Curricular

A partir dessas análises é possível dizer que os princípios que orientaram a construção da atual PC para o II segmento da EJA se vinculou, em certa medida, com a política curricular que deu Movimento à Reorganização Didática na Rede, uma vez que, a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) se orientou mais num mapa do/a estudante do que num mapa do conhecimento, dando mais liberdade e autonomia para que os jovens, adultos e idosos participem do processo de escolarização, com base em seus projetos de pesquisa.

Também buscou superar a ideia de um ensino enciclopédico dividido em territórios disciplinares, e almejou (talvez ainda almeje) práticas educativas de forma interdisciplinar, com vistas a não fragmentação do conhecimento. Há mudanças no espaço-tempo escolar, bem como na relação professor-aluno tendo como base o diálogo problematizador e reconstrutivo, dentre outros aspectos que sugerem sintonia entre a atual proposta curricular para a EJA local e o Movimento de Reorganização Didática (MRD) na Rede. Inclusive no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos que dão base para a PPE, os quais parecem se encontrar em uma fronteira difusa, mediante uma possível construção curricular híbrida, como discutido no capítulo anterior dessa dissertação.

Torna-se relevante pontuar ainda que, durante a primeira gestão de Ângela Amim (1997 - 2000), a EJA no município, ainda era considerada entre o professorado, escola de ‘Ensino Supletivo’, mesmo que a Lei n. 9.394/96 já concebia a EJA como uma modalidade da educação básica. Curió, afirma que nesse período, na EJA de Florianópolis “ainda eram aulas de supletivo, foi só no final do primeiro mandato da Ângela que o pessoal começou a pensar na pesquisa como princípio educativo na EJA” (Entrevista 2020, p. 12). Ou seja, foi somente no final do primeiro mandato do governo da Gestão Força Capital (1999 - 2000), principalmente, por meio de eventos de formação continuada que professores/as da EJA passaram a entendê-la como uma modalidade da educação básica e, como tal, necessitava de um modelo pedagógico próprio.

Esse novo olhar sobre a EJA se alinha à Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

e, no parágrafo único do Art. 5 frisa que, como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000)¹⁶⁸.

Apesar da busca por alinhamento com as políticas curriculares na esfera municipal e nacional para a EJA, podemos considerar que no âmbito da EJA local, houve alguns enfrentamentos que, nos termos de Aracuã (entrevista 2019, p. 6), nessa época, foram travadas muitas “lutas dentro da secretaria de educação do município, pois foi um período que tinha acabado o Mobral” (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que marcou as décadas anteriores (nos anos de ditadura empresarial-militar no Brasil). Nesse período já circulava a ideia de acabar com o modelo supletivo na EJA. Aracuã recorda que foi uma época de transição curricular na EJA do município, pois foi oportunizado aos profissionais que atuavam nas turmas de alfabetização a promoção de novas propostas político-pedagógicas para esse segmento, mas para o II segmento, “[...] parecia que não deslanchava (não progredia), não se pensava até aquele momento, em organizar outra forma de ensinar e aprender com aquelas turmas”, no sentido de superar o formato de suplência, o qual pressupõe a fragmentação das disciplinas e dos espaços-tempo curriculares (ARACUÃ, entrevista 2019, p. 9).

As relações de poder e conflitos políticos dentro da secretaria de educação do município de Florianópolis, junto com o departamento da EJA (DEJA), ganha sentido quando inserida no contexto político-partido da época, o qual atuava em meio aos movimentos curriculares que constituíram os governos da época. Sobre esse contexto, Moreira afirma que:

Lamentavelmente, postulações partidárias, nem sempre congruentes com os interesses populares, reduziram a participação dos interessados no debate sobre as questões de currículo, reafirmando, então, as vozes dos profissionais do ensino e dos especialistas. De qualquer modo, disseminaram-se, nas escolas, práticas mais democráticas,

¹⁶⁸ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> (Acesso em 01/07/2020).

avançando-se consideravelmente em relação ao panorama antes vigente (MOREIRA, 2000, p. 116).

Importante considerar que o contexto histórico nacional do período em questão, se destacou os avanços democráticos em relação ao cenário político autoritário antes vigente, fato que corroborou com práticas pedagógicas e produção de políticas curriculares mais democráticas, inclusive no âmbito da EJA local. Em outras palavras, compreendemos que, o currículo que vem se desenhando, a partir da PPE no II segmento da EJA de Florianópolis, expressa, por um lado, o alinhamento com as políticas curriculares em âmbito nacional e internacional. Por outro lado, podemos dizer que essa construção curricular proporcionou certo deslocamento nas relações de poder, uma vez que as decisões curriculares, nesse âmbito, passam, necessariamente, pelo:

Olhar atento dos professores nos momentos de planejamento coletivo ao processo de desenvolvimento das problemáticas que permite identificar os desafios para a mediação, assim como, das necessidades de intervenção sistematizada em relação a conhecimentos que extrapolam a necessidade de uma ou outra problemática (BERGER e CARVALHO, 2017, p. 195).

Todavia, este possível deslocamento nas relações de poder, no contexto da EJA local, encontra limites, na medida em que as decisões curriculares com maior participação docente se intensificam, mais no contexto da prática, do que no contexto da influência ou da produção dos textos. Mesmo assim, a produção textual do currículo da EJA municipal, em grande medida, busca expressar aquilo que vem ocorrendo na prática, garantindo, assim, a legitimidade textual.

3.1.4 Processos de gerenciamento e princípio da gestão democrática

Ainda no contexto do MRD, podemos destacar aspectos que estão relacionados ao processo de gerenciamento (planejamento, desenvolvimento, checagem e avaliação) do ensino fundamental na RME de Florianópolis, o qual foi alicerçado nos pressupostos teórico-metodológicos do Planejamento Estratégico Situacional (PES), “tendo como base as diretrizes forjadas no fluxo do Movimento de Reorganização Didática (MRD), quais sejam: democratização do acesso, democratização do conhecimento¹⁶⁹ e democratização da gestão¹⁷⁰” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 17-18).

¹⁶⁹ A Democratização do Conhecimento é uma questão que discute a ampliação do acesso tanto à recepção quanto à emissão de conhecimento, a sua democratização e do conhecimento. A formação de leitores e a inserção cultural das populações nos mais diversos assuntos pretendem assim disponibilizar as novas tecnologias de informação e comunicação às comunidades e promover o processo de inclusão digital das populações, visando o alcance de seus objetivos (Wikipédia).

¹⁷⁰ A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, tais como acontecem nas chamadas "Escolas Democráticas" (Wikipédia).

As diretrizes que fundamentaram o gerenciamento da educação básica municipal, arquitetadas no MRD, buscaram dar ênfase ao processo de democratização. Tais diretrizes já vinham sendo implantadas na gestão do governo Frente Popular (1993 – 1996). E, apesar de ter ocorrido, na época, possíveis retrocessos democráticos¹⁷¹, podemos dizer que a política educacional e curricular local, viabilizou em alguma medida, a continuação de práticas democráticas que já vinham sendo mobilizadas anteriormente, fato que repercutiu na inversão do “vetor de construção de políticas curriculares que pretende, partindo das realidades locais das escolas, elaborar não somente práticas, mas igualmente subsídios teóricos de reflexão sobre as práticas efetivadas” (DO VALLE e SANTOS, 2018, p. 1207).

Além disso, o governo de Ângela Amin tem a marca de uma gestão do tipo gerencial, a qual pretendia superar a gestão burocrática. O método gerencial de gestão, de acordo com Helou (2009, p. 141)¹⁷² “buscou criar uma sistemática de participação gradual, na medida em que os processos e estruturas iam sendo trabalhados junto com o corpo técnico, ações de melhoria e papéis iam sendo definidos e mais claramente entendidos pelos servidores”.

Com relação aos processos de democratização na produção da política curricular da RME de Florianópolis, pontuamos que diante das mudanças na legislação educacional em âmbito nacional da época, principalmente a partir da nova LDB – Lei 9.394/96, suscitou preocupação por parte da SME em se alinhar com tais políticas, procurando assumir o compromisso com a democratização da educação, “investindo na discussão, estudo e mobilização dos educadores da Rede no sentido de buscar estratégias de participação da sociedade nas decisões da escola, isto é, criando e implantando o trabalho das APPs¹⁷³, conselhos de escola, grêmios de estudantes e outros” (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 18).

Nesse sentido, compreendemos que, em algum nível, houve incentivo da SME em promover participação social no contexto da Rede. Essa forma de participação segundo Gadotti (2014a), “não é só um instrumento de gestão, ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas”, além disso, “[...] sem participação social é impossível transformar democracia política em democracia social”¹⁷⁴ (p. 3).

¹⁷¹ Tendo em vista que logo nos primeiros anos da gestão de Ângela Amin, ocorreu o fim do Orçamento Participativo e a retirada do processo de eleições diretas para diretores escolares. Indicando um retrocesso democrático em âmbito municipal. Muito embora, o processo de eleição de diretores tenha sido retomado em meados do ano 2000, a partir do movimento de resistência dos/as professores/as e demais trabalhadores/as da RME de Florianópolis.

¹⁷² HELOU, Angela Regina Heinzen Amin. Método de gestão integrada de riscos no contexto da administração pública. 2009. 212 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

¹⁷³ Sigla para Associação de Pais e Professores.

¹⁷⁴ Frase de Gilberto Carvalho, Ex Ministro Secretário Geral da Presidência, citado no texto de Gadotti (2014).

3.1.5 Participação docente nos processos de produção dos textos curriculares

Sobre a participação docente na produção dos textos curricular da RME de Florianópolis é importante considerar que os documentos curriculares (II) e (V) são frutos de encontros formativos realizados em anos anteriores. Aliás, durante os quatro primeiros anos da Gestão Força Capital (1997–2000), a Divisão de Ensino Fundamental realizou:

[...] mais de 5000 horas de capacitação docente, contando para este fim com recurso financeiros próprios, oriundos do salário-educação, do fundo de manutenção e valorização do magistério – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), ou ainda, de parcerias com outras instituições governamentais e não-governamentais (FLORIANÓPOLIS, 2000, p. 23).

Ademais, é destacado no texto (II) que uma versão preliminar deste, serviu de base para as discussões travadas entre todos os consultores contratados pela SME do município para a elaboração de currículos das escolas de educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Assim, o texto final incorpora as sugestões apresentadas e que, a juízo desses consultores, foram entendidas como esclarecedoras das premissas adotadas. Necessário frisar que, os/as consultores/as mediaram às discussões no âmbito das formações continuadas docentes e nos contextos escolares, ao longo do período em análise. Dessa forma, as produções textuais curriculares expressam, em algum nível, o resultado de um processo que envolveu reflexões, diálogos, resistências e subterfúgios docentes no processo de produção da política curricular para a RME de Florianópolis ao longo do Movimento de Reorganização Didática.

Logo, é possível dizer que, a produção dos textos curriculares ao longo das gestões de governo em análise, na esfera da RME de Florianópolis, ocorreu, em algum grau, a partir da práxis educativa e formativa desenvolvida na Rede, principalmente, ao longo dos 3 (três) primeiros anos da gestão Força Capital (1997 – 1999), uma vez que, os documentos só foram publicados e circulados na Rede a partir do ano de 2000. Esse fato pode indicar que a produção dos textos curriculares se deu mediante o processo de construção de uma nova práxis política, a qual reverberou de forma mais intensa o contexto das práticas nos textos.

Nesse sentido, parece que a SME tinha a preocupação em alargar o horizonte de convivência democrática no âmbito educacional do município em determinados aspectos¹⁷⁵,

¹⁷⁵ Vale ressaltar que nossa constatação sobre um possível alargamento democrático em âmbito educacional no município pode ser considerado limitado e, em alguns pontos, podemos dizer que houve retrocessos. Destacamos, por exemplo, o fato de que Ângela Amin, no cargo de prefeita de Florianópolis, retirou o processo de eleições diretas para diretores escolares. Muito embora, tal processo tenha sido retomado em meados do ano 2000, a partir do movimento de resistência dos/as professores/as e demais trabalhadores/as da RME de Florianópolis.

cujo instrumento privilegiado para tal, foi o processo de democratização do acesso, da gestão e do conhecimento. Assim, a SME, de alguma forma, buscou dar continuidade aos princípios democráticos que já tinham sido inaugurados na gestão da Frente Popular¹⁷⁶ (1993 – 1996), mesmo que tal continuidade tenha ocorrido também na forma de pressão ou resistências entre os/as trabalhadores/as da Rede.

Ainda com relação à participação docente na produção de textos curriculares, no âmbito municipal, no período em análise, destacamos a construção do documento (III), o qual traz um conjunto de 36 (trinta e seis) artigos que relatam experiências e vivências realizadas na Rede, nos anos de 1997 a 1999, oportunizando a participação docente na escritura direta dos textos. Tais experiências foram desenvolvidas em diferentes unidades escolares da RME de Florianópolis e entre diferentes séries/anos do ensino fundamental. Contou com a participação de vários/as professores/as da rede nas diversas áreas do conhecimento, totalizando cerca de 70 (setenta) professores/as. Alguns artigos foram escritos individualmente, porém a maioria foi escrito em coautorias entre 2 (dois) ou 3 (três) professores/as. Conta também com os resumos dos trabalhos da I Mostra de Trabalhos de Professores de Ciências da RME de Florianópolis. No documento, não identificamos nenhum trabalho realizado no âmbito da EJA.

Contudo, é importante lembrar que o processo de discussão em torno da atual PC para a EJA, com base na PPE, só ocorreu a partir do segundo semestre de 1999, por esse motivo, acreditamos que a EJA não participou da produção desse documento específico. Todavia, no contexto da EJA local, foram encontrados, 4 (quatro) textos que tratam da atual proposta curricular, os quais expressam situações práticas, datadas nos anos de 2003 e 2004 (últimos anos da gestão Capital da Gente), são eles: (VI) Interesse, Pesquisa e Ensino: a experiência da Educação de Jovens e Adultos na RME de Florianópolis (2004); (VII) Todo professor pesquisa com jovens e adultos (2003); (VIII) Escrevendo nossa história (2004); (IX) Você pode entender

¹⁷⁶ Com relação à democratização da gestão, conforme documentos curriculares da gestão municipal do governo Frente Popular (1993-1996) houve a realização de uma gestão democrática na cidade, através de seus colegiados e da discussão de suas políticas públicas, exercitar novas relações de poder. Um desses espaços de exercício da cidadania e da democratização era através do processo de Orçamento Participativo, já em andamento no primeiro ano de governo. A gestão colegiada da Escola tem como forma privilegiada de discussão e de tomada de decisão no Conselho Deliberativo, instância de direção política da escola, formado paritariamente por todos os segmentos envolvidos no processo educativo. Nele, pais, alunos, professores, especialistas, pessoal de serviços gerais e o diretor discutem a proposta de política educacional apresentada pelo Governo da SME e indicam as necessidades e prioridades da escola, através da elaboração do Plano Escolar. A SME de posse dos Planos Escolares inicia um processo de análise e compatibilização das prioridades, de acordo com os recursos orçamentários e físico-financeiros. Tal sistemática de planejamento implica na construção de estruturas de poder menos hierarquizadas que superem o autoritarismo no interior das relações de trabalho, tanto no nível de espaço escolar, quanto no nível da administração central. Isso significa garantir a participação política de todos os envolvidos no processo decisório, através da discussão e elaboração coletiva do Orçamento Participativo, dos quais a população fiscaliza a execução da totalidade das políticas públicas e a política educacional em especial.

o mundo: escolha suas pesquisas (2004). Dos 4 (quatro) textos específicos da EJA, 3 (três) deles, contaram com a participação direta de professores/as e coordenadores/as de núcleo em sua produção. São textos que revelam alguns princípios e experiências pedagógicas desenvolvidas nos primeiros anos da construção e implantação da PPE em turmas da EJA no município¹⁷⁷.

Além dos cadernos que buscam expressar a atual PC para a EJA, por meio de algumas práticas desenvolvidas em determinados núcleos escolares, destacamos também o texto (VI), organizado por Gilvan Müller de Oliveira, intitulado “Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação Escolar no Brasil – A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, publicado em 2004. O texto apresenta e discute o modelo de EJA em funcionamento na RME de Florianópolis, com base nos princípios estruturantes da PPE, pensado, organizado e desenvolvido nas turmas do II segmento da EJA municipal. Logo na introdução, é pontuado que a construção da proposta via Pesquisa se deu de forma coletiva, onde:

Consultor, professores, equipe pedagógica, alunos se envolveram no executar e no pensar a pesquisa e seu funcionamento. Desse modo, podemos dizer que construímos uma prática social complexa, eliminando a tradicional dicotomia entre teoria e prática, entre os que pesam e os que executam (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 10).

Em entrevista, a professora Gaivota, relata que o texto organizado por Gilvan de Oliveira (2004), conta uma história:

Ali tem vozes para além dele, porque no livro tem a história da proposta que foi construída de forma dialógica. Alguém foi lá e sistematizou. Mas não foi alguém que escreveu pra depois colocar em prática. De maneira geral é assim que acontece, alguém escreve a proposta e depois leva para os encontros de formação de professores para ser seguido/implantado na rede. No nosso caso não foi assim, esse livro, pra mim é um documento histórico, ele historiciza e ao mesmo tempo dá uma direção para a proposta. Mas ali tem muito mais do que a voz do autor, tem as vozes dos professores, eu vejo a professora Cida ali dentro, por exemplo (GAIVOTA, entrevista 2019, p. 03).

Com base no relato de Gaivota e no texto organizado por Oliveira (2004), é possível dizer que a produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, em meio ao Movimento de Reorganização Didática, se fez no diálogo entre consultor, equipe pedagógica e professores/as. E, a sistematização escrita do texto (VI), apesar de ter ficado a cargo de poucas pessoas, expressa as vozes e a participação docente nessa construção. Esse fato pode evidenciar que a produção da atual proposta em análise, não ocorreu, necessariamente, de cima para baixo, ou seja, não foi apresentado um currículo prescritivo, ou um texto inicial orientador para as práticas docentes na EJA. O que se observa, fundamentalmente, é que foram

¹⁷⁷ Trataremos mais especificamente da participação docente na escritura dos textos da política curricular para o II segmento da EJA local, no capítulo 5 desse estudo.

apresentadas algumas novas ideias e possibilidades de mudança no fazer didático-pedagógico, as quais se vinculam com alguns princípios que até então não estavam bem fundamentados no âmbito de uma Rede Municipal. Tais princípios buscaram orientar a atual proposta, com base na PPE, esta por sua vez, foi iniciada nas turmas de aceleração, nos de 1999. E, a partir das primeiras experiências se iniciou um processo de mobilização, discussão e articulação por meio do diálogo coletivo, a fim de se colocar em prática tais possibilidades também na EJA, e só depois de alguns anos de experiências com a PPE na RME de Florianópolis, se buscou, então, organizar em forma de texto curricular a atual proposta.

Essa lógica de produção de políticas curriculares, mesmo que em escala micro, parece apontar na direção do entendimento de Macedo (2016) ao conceber os agentes políticos para além da determinação estrutural. A autora entende as políticas curriculares de forma diferente do que vem sendo historicamente marcado no Brasil, por análises do tipo “[...] top-down de matriz marxista, em geral, deterministas, no que tange aos agentes políticos produtores das políticas — estruturalmente localizados — assim como àqueles que ela, inexoravelmente, endereça” (MACEDO, 2016, p. 2).

Por fim, é preciso considerar que, a produção da atual PC para a EJA local, com base na PPE, iniciada no MRD da RME de Florianópolis, ganhou força por meio da influência da teoria de educação popular, fundamentada em Paulo Freire e sustentada nas políticas para a EJA, principalmente no que se refere aos trabalhos desenvolvidos nos fóruns estaduais e encontros nacionais de EJA¹⁷⁸. A disposição dos Fóruns de:

Construir em parceria compromissos políticos efetivos, sobretudo guardando sua autonomia, tem sido o elemento novo adicionado nos últimos tempos às formas de fazer política pública no país, com a participação de setores/movimentos organizados da sociedade. Condições de realização da EJA, portanto, no âmbito da ação local, regional e nacional adicionam-se à rede de pessoas, afetos e subjetividades postos em relação (PAIVA, 2011, p. 111).

Localmente, podemos dizer, de acordo com os documentos analisados e com base nas entrevistas realizadas que, tal produção curricular foi também influenciada pelas ideias do professor Gilvan Müller de Oliveira¹⁷⁹ e suas experiências com educação escolar indígena¹⁸⁰, além da influência e articulação, por parte de alguns atores políticos, os quais atuando dentro da SME e das unidades educativas ou núcleos de EJA, buscaram defender essa modalidade da

¹⁷⁸ Mais informações sobre os fóruns estaduais e os relatórios finais dos encontros nacionais de EJA ver em: <http://www.forumeja.org.br/> (Acesso em 05/05/2020).

¹⁷⁹ Na época fazia consultoria geral para a SME da PMF.

¹⁸⁰ Já mencionado no tópico 3.3 do capítulo 3, dessa dissertação.

educação básica como direito público e construído de forma democrática nas mais diferentes instâncias de decisões políticas.

Nesse sentido, apesar no movimento nacional e internacional de alinhamento curricular exercer força e influência nas produções das políticas curriculares em âmbito municipal, podemos dizer que havia naquela época (e talvez ainda haja), um movimento contra hegemônico no contexto municipal e nacional na esfera da Educação e Jovens e Adultos, o qual predominavam (e ainda predominam) enfoques curriculares organizados de forma criativa, a partir de:

Uma pedagogia que, considerando os temas, as necessidades e a linguagem dos alunos, reinventasse o conhecimento e o utilizasse no desvelamento das relações de poder na sociedade. Daí a preferência dos autores associados à educação popular por currículos mais localmente definidos, ao invés de currículos decididos, em instâncias centrais, para todo um sistema escolar (FREIRE e SHOR, 1987, citado em MOREIRA, 2000, p. 115).

3.2 Movimento de Ressignificação Curricular (2005 – 2012)

Eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e reeleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Dário Elias Berger assume a prefeitura de Florianópolis ao longo de dois mandatos consecutivos. Nesse período foram produzidos alguns documentos curriculares, com destaque para: (X) Estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Lei nº 7503/2007; (XI) Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008); (XII) Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA (2008); (XIII) Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2009); (XIV) Práticas Exitosas na Educação (2010); (XV) Resolução nº 02/2010.

A partir da Lei nº 11.274¹⁸¹ que regulamenta o ensino fundamental de 9 (nove) anos, com ingresso das crianças aos 6 (seis) anos de idade, sancionada pelo presidente da república no dia 06/02/2006, ampliando assim, “não só a idade de escolaridade obrigatória, mas direitos e deveres de todos os cidadãos. Esta ampliação requereu, além de outras responsabilidades, uma reorganização de tempos, espaços e currículos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.11), tendo em vista que o objetivo da lei é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio

¹⁸¹ A Lei 9.394/96, em seus artigos 6º, 32, 87 já sinalizava a ampliação progressiva do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito no Brasil. Este dispositivo legal é assumido pelo PNE (Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001) que a contempla em suas metas. A Lei 11.114/2005 altera estes artigos e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esta exigência transforma o tempo do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, com matrícula obrigatória de 6 a 14 anos de idade.

escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (MEC, 2007, p. 7)¹⁸². Além da nova legislação de âmbito nacional, em 2007, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi elaborado o Projeto Educação Integral, definindo assim, as diretrizes, os eixos, os princípios e os objetivos, bem como as diversas ações para contemplar o desenvolvimento do projeto na RME de Florianópolis.

Com base nos estudos de Becker (2015) há o entendimento de que a proposta de educação integral apresentada pela RME de Florianópolis procurou “contemplar atividades educativas, socio-integradoras realizadas no turno e contraturno da escola regular [...]”. E, embora falte no documento maiores informações sobre a concepção de currículo e organização das escolas para seu desenvolvimento, ainda assim, a autora considera que tal proposta está alicerçada:

Num currículo/proposta pedagógica com foco na diversidade e na aprendizagem. Com o objetivo de qualificar a inserção e participação de crianças e jovens na vida social, vários projetos e ações convergem neste programa, quais sejam: TOPAS (Todos Podem Aprender Sempre), Nossa Rede Encanta, Esportes na escola, Bombeiro-mirim, Laboratório com articulador ambiental, Educação Ambiental, Escola do Mar, Educação Complementar (BECKER, 2015, p. 92).

Além disso, a proposta de educação integral, elaborada pelo Departamento de Educação Fundamental (DEF) em 2007, ressalta que:

O reconhecimento dos sujeitos, como sujeitos de direitos, implica o reconhecimento do direito de desenvolverem as suas múltiplas dimensões, conviverem com a diversidade, construir conceitos e valores que possibilitam a apropriação e produção do conhecimento, problematizando a realidade social neste tempo e lugar históricos, construindo a sua identidade e a sua cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.13).

Frente às novas políticas para o ensino fundamental na esfera municipal, conseqüentemente, novas demandas e desafios, a SME de Florianópolis teve o entendimento de que:

A implementação destas políticas não significava apenas incluir mais um ano na vida escolar da criança no Ensino Fundamental, e nem se poderia reduzir a um mero ajustamento burocrático do tempo escolar. Era preciso avaliar e planejar o sistema de Ensino Fundamental para a Rede. Era a oportunidade para repensar a escola no seu todo, passando pela organização da estrutura escolar, discussão da infância, revisão/ressignificação do currículo do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.13).

Nesse sentido, foi proposto à RME de Florianópolis repensar, revisar e ressignificar o currículo do ensino fundamental, a fim de contemplar as novas políticas de ampliação do tempo escolar, com qualidade e valorização dos princípios democráticos.

¹⁸² BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino fundamental de 09 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2007.

A discussão acerca da ressignificação curricular teve como objetivo “subsidiar a elaboração dos planos de ensino das unidades educativas. Para tanto, a SME “[...] continuou promovendo formação continuada sistemática com todos/as os/as profissionais envolvidos/as no processo pedagógico”. Assim, nos dois primeiros anos de gestão (2005 – 2007), foram realizadas discussões em torno da “sistematização de novos referenciais teóricos curriculares para a RME de Florianópolis [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 14), os quais orientaram a produção da Proposta Curricular (2008). Tal produção, em alguma medida, ocorreu de forma coletiva e democrática, uma vez que, o Departamento de Educação Fundamental (DEF), “desenvolveu estudos e elaborou, de forma participativa com os/as educadores/as e contribuição de consultores”¹⁸³ o referente documento curricular.

3.2.1 Aspectos democráticos na produção dos textos curriculares no Movimento de Ressignificação Curricular

Diferentemente das produções curriculares das gestões anteriores, a Proposta Curricular (2008), já em sua introdução, destaca o aspecto democrático de sua construção. E menciona que o Departamento de Educação Fundamental (DEF) adotava como premissa:

O desenvolvimento de ações democráticas e participativas que possibilita a conquista deste objetivo e cumpra com a missão traçada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis de promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

Com base no texto da Proposta Curricular 2008, podemos dizer que a SME de Florianópolis junto com o Departamento de Ensino Fundamental, buscou em certo grau, dar continuidade ao trabalho de gestão respaldado nos princípios democráticos previstos em lei, os quais já vinham se materializando na RME de Florianópolis nas gestões de governos anteriores, porém ainda não tão explícitos nos textos curriculares. Nessa direção, no documento (XI), é evidenciado que “a proposta não nega o que foi produzido nas propostas curriculares anteriores, contemplando e aprofundando princípios, diretrizes e concepções que se reafirmam e se fortalecem no processo”¹⁸⁴. Dentre os princípios reafirmados e fortalecidos no documento curricular 2008, podemos destacar àqueles que se relacionam com a intensificação das reflexões referentes à “democratização do ensino público – gestão, acesso, permanência, continuidade e

¹⁸³ Idem, ibidem, p. 9.

¹⁸⁴ Idem, ibidem, p. 11.

compreensões sobre a infância, o que impulsionou, com a participação da comunidade educativa e do Conselho Municipal de Educação” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

Assim, entendemos que a participação docente na produção do documento curricular (XI) que trata da Proposta Curricular para a RME de Florianópolis (2008), ocorreu de forma mais intensa do que em anos anteriores, uma vez que se buscou ampliar as discussões curriculares com maior participação docente, principalmente, por meio dos eventos de formação continuada em serviço. A participação docente na produção do texto (XI) ocorreu a partir da revisão e ampliação dos textos curriculares produzidos em anos anterior, realizadas mediante a organização dos:

Grupos de formação por área de conhecimento, grupos de estudos independentes, oficinas e palestras, grupo específico de formação para educadores/as que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, discutindo sobre os objetivos, as concepções de aprendizagem que permeiam o processo educativo, os eixos norteadores e os conceitos/conteúdo a serem desenvolvidos no decorrer dos anos no Ensino Fundamental. Paralelamente, o Departamento de Educação Fundamental promoveu seminários temáticos, contemplando temas que fundamentam, perpassam e transversam o currículo escolar, fundamentais na discussão para elaboração das propostas. Este esforço resultou numa versão preliminar do documento com a sistematização das discussões realizadas na formação no decorrer do ano, e foi encaminhado para as unidades educativas, para que todos/as os/as educadores/as pudessem fazer a sua leitura e discussão, tecer críticas, apontar sugestões que foram retomadas e reformuladas na formação continuada de 2007 (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

No excerto acima podemos evidenciar o empenho em deixar registrado na proposta curricular (2008) as diferentes formas de participação docente na produção do referente documento, as quais ocorreram com maior intensidade nos dois primeiros anos de gestão (2006 – 2007), cuja sistematização de um texto preliminar buscou contemplar as discussões realizadas nas formações de professores/as no primeiro ano de gestão. A versão preliminar do texto (XI) foi encaminhada para as unidades educativas com o objetivo de que todos/as os/as professores/as tivessem acesso a esse material, possibilitando, assim, diferentes leituras, reflexões, críticas e sugestões, com o propósito de retomada das discussões e possíveis reformulações durante as formações continuadas no ano seguinte.

Contudo, podemos dizer que as formas de participação docente na produção da proposta curricular 2008 ocorreram, por um lado, mais em termos de discussões e reflexões coletivas acerca das práticas educativas (numa perspectiva de valorizar o trabalho docente que já vinha se desenvolvendo ao longo dos anos) e na busca de garantir a identidade e autonomia dos grupos de discussão, do que o aprofundamento filosófico-epistemológico e teórico-metodológico, inclusive em relação à concepção de currículo para a Rede.

Por outro lado, parece que a participação de professores/as nessa construção curricular se limitou em alcançar um consenso coletivo, no sentido de adequar-se as novas leis, uma vez que, não há, ao longo do documento, indícios de problematizações, contrapontos ou contradições às novas legislações impostas. Com isso, fica evidente a preocupação da SME em elaborar um documento curricular que guarda consonância com as Diretrizes Nacionais.

Na visão de Mouffe (2003, p. 19), o consenso pacífico pode ser “prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes e, é por isso que uma abordagem que revele a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática”.

Além disso, no contexto da produção dos textos curriculares no âmbito da RME de Florianópolis/SC, mais especificamente em relação à escritura dos textos, com exceção daqueles que tratam dos relatos de experiências na Rede, o que se observa, são textos escritos de forma representativa, ou seja, a sistematização escrita ficou a cargo dos/as consultores/as contratados pela SME. Ainda assim, há de se considerar que tal sistematização reflete os diálogos e reflexões coletivas por meio das formações continuadas em serviço, fato que pode expressar maior representatividade coletiva e legitimidade dos textos da política curricular da RME de Florianópolis/SC.

Importante retomarmos o fato de que a democracia representativa no sistema educacional brasileiro se manteve moldada ao projeto hegemônico neoliberal, fato que tende a comprometer a materialização das formas mais intensas de participação dos sujeitos escolares, tanto nas políticas curriculares quanto no processo político educacional como um todo. Entendemos que o desafio da participação se relaciona ao plano ideológico cultural mais amplo da ofensiva neoliberal. Gadotti, com base no Documento-Referência da Conae, destaca que:

Romper com a lógica da participação restrita requer a superação dos processos de participação que não garantem o controle social dos processos educativos, o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se muito mais como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente (GADOTTI, 2014a, p. 15).

Todavia, entendemos que o processo de resignificação curricular que caracterizou a política da RME de Florianópolis, no período em análise, buscou dar ênfase às práticas político-pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas em sala de aula. Nessa perspectiva, o texto curricular (XI) aponta na direção de que não se pretendia aquele momento “uma nova invenção enquanto currículo, mas uma proposta que estabeleça referências curriculares, considerando as discussões teórico-práticas atuais e práticas pedagógicas exitosas” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

Com vistas a dar conta de uma política que valoriza as “práticas exitosas” na RME de Florianópolis/SC, a PMF junto com a SME do município lança o documento (XIV), o qual contempla 08 (oito) experiências, resultado das várias práticas pedagógicas, selecionadas por uma Comissão da SME, que foram inscritas para o Seminário de Experiências Exitosas 2010. Os trabalhos publicados, “expressam, sem dúvida, a superação cotidiana do ensinar e do aprender, assumindo a aprendizagem como um direito que reduz as desigualdades sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 11). Vale destacar que o documento contou com a participação direta de professores/as, através da escritura do texto que se refere à prática-pedagógica desenvolvida na RME de Florianópolis/SC, em formato de artigos. Dentre as experiências consideradas exitosas, destacamos 1 (uma) que trata do trabalho desenvolvido em turmas do II segmento do Projovem Urbano de Florianópolis/SC, intitulado “Alfabetização do olhar: história e patrimônio histórico”, escrito pelo professor de história Edgar de Sousa Rego.

Podemos dizer que o Movimento de Ressignificação Curricular buscou focar as práxis educativas e valorizar as experiências pedagógicas efetivadas no chão das escolas da RME de Florianópolis/SC. Essa perspectiva política possibilitou uma postura da SME, em termos teóricos, mais livre e flexível, no sentido de não demarcar uma abordagem teórico-metodológica específica. Tal postura é assumida no texto (XI) ao mencionar que a Proposta Curricular (2008) se “liberta de rígidas e fechadas diretrizes e de algo padrão, acabado, que não deva ser questionado ou rompido/superado. Revela [...] reconhecimento às [...] diversas teorias e teóricos, com a liberdade de não fazer opção por uma matriz específica” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 16).

3.2.2 O papel do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis

Em meio ao movimento da política curricular da rede, entra em vigor a Lei nº 7503, aprovada na câmara de vereadores e sancionada pelo prefeito Dário Berger, em 19 de dezembro de 2007, a qual dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação (CME) de Florianópolis. Essa lei ampara o CME e expressa avanço em termos de participação e controle social na organização e no funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, tendo em vista que é competência do Conselho Municipal de Educação:

II - Estabelecer normas e medidas para a organização e o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino; III - Emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus Conselheiros ou quando solicitado; IV - Acompanhar, avaliar e emitir parecer sobre planos de aplicação dos recursos destinados à educação; V - Analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional; VII - Manter intercâmbio com os conselhos nacional, estaduais e

municipais de educação, bem como, com conselhos e instituições afins; IX - Emitir parecer sobre a autorização de funcionamento de estabelecimentos de educação e ensino do Sistema Municipal de Ensino; e X - Estimular a participação da comunidade nas discussões referentes às políticas públicas para o Sistema Municipal de Ensino (FLORIANÓPOLIS, 2007, Art. 2).

A Lei nº 7503 revoga as anteriores, as quais deram origem ao Conselho Municipal de Educação em 11 de novembro de 1991 e posteriormente alterado pela Lei nº 3951/92. Importante lembrar que o CME é órgão colegiado, deliberativo, normativo, fiscalizador e controlador da destinação e aplicação dos recursos para a educação. E tem como objetivo “articular junto aos órgãos públicos, conselhos afins e sociedade, visando elaboração e acompanhamento de políticas na área da educação, para melhor aplicação das atribuições do Conselho Municipal de Educação conferidas em lei”¹⁸⁵. As sessões plenas do Conselho Municipal de Educação são abertas ao público e acontecem quinzenalmente.

Apesar de o CME expressar um avanço em termos de participação social e democracia representativa em âmbito educacional do município, sabemos que esse tipo de participação “se limita, muitas vezes, à parcela da população que tem vínculo com associações civis. Por isso vemos que os conselhos não expressam a vontade de toda a sociedade” (GADOTTI, 2014a, p. 8). Além disso, democracia representativa, embora necessária, tende a limitar a participação popular nas decisões políticas, bem como cerceia a possibilidade construir uma democracia com mais alta intensidade.

3.2.3 A EJA no Movimento de Ressignificação Curricular

Em 2008, no âmbito da EJA municipal, é organizado e publicado o documento (XII), intitulado, Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA. De modo geral, o texto objetiva sistematizar o que vinha sendo produzido nas práticas educativas da EJA, através da Pesquisa como Princípio Educativo. O caderno, não pretende ser um manual didático ou instrutivo, mas visa “colaborar para que os novos professores possam mais rapidamente se situar no que vem sendo estudado e desenvolvido, esclarecendo as razões, os objetivos e as práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2008, s.p.). O texto foi organizado e escrito por José Manoel Cruz Pereira Nunes, que na época chefiava o Departamento da EJA (DEJA) no município. Gaivota lembra que nessa época, o José Manoel:

¹⁸⁵ Informações encontradas no site da PMF. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conselho+municipal+de+educacao&menu=5&submenid=135> (Acesso em: 14/08/2020).

“Enlouqueceu com isso” (necessidade de sistematizar por escrito a PPE na EJA). Foi aí que veio a ideia de construir o caderno do professor 2008. Ele dizia: nós temos que escrever! Ele passou as férias escrevendo o caderno e chegou com um livrão escrito por ele sobre a EJA da RME de Florianópolis. Ele tinha essa necessidade e também era muito cobrado para que se tivesse algo sistematizado por escrito sobre a atual proposta. Ele achava que tinha que ter algo escrito (GAIVOTA, entrevista 2019, p. 04).

Apesar de ser considerado um documento defasado atualmente, a professora Arara entende que, o Caderno do Professor 2008 “é uma ferramenta fundamental para o coletivo docente, porque além da exigência que havia por parte da secretaria, era também um impacto para os professores de área que vinham trabalhar na EJA com uma proposta que não pretende ser disciplinar” (Entrevista 2019, p. 05).

Diante do exposto, entendemos que o Caderno do Professor 2008 buscou traduzir o contexto das práticas no texto, contudo, podemos nos perguntar: Por que os professores/as e coordenadores/as, não foram convidados a participar de forma direta na escritura desse texto específico? Será que a cobrança por parte da SME para que se tivesse um material escrito sobre a EJA, conduziu o aligeiramento dessa produção? Sob quais bases teórico-metodológicas os textos que traduzem o currículo da EJA local estão respaldados, tendo em vista que a SME assumiu a opção de não fixar uma matriz teórica específica?¹⁸⁶ Será que a opção por não fixar uma abordagem teórico-metodológica na produção da política curricular foi discutida e refletida entre os/as professores/as da rede, em especial, professores/as da EJA? Ao longo do próximo capítulo essas e outras questões a respeito da produção dos textos da política curricular para a EJA municipal, serão aprofundadas.

3.2.4 Plano Municipal de Educação: produção e metas para EJA

Ainda no movimento de Ressignificação Curricular, em 2010, é lançado o Plano Municipal de Educação (PME), o qual propõe metas previstas para o decênio em todos os níveis e modalidades da educação do município. O Plano Municipal buscou consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172¹⁸⁷, de 09 de janeiro de 2001. Sua produção pretendeu obedecer ao princípio da gestão democrática preconizada na Constituição Federal Art. 206, Inciso VII, mediante “a garantia de princípios de transparência e impessoalidade, a autonomia e a participação, a liderança e o trabalho coletivo, a representatividade e a competência” (FLORIANÓPOLIS, 2010, s.p.).

¹⁸⁶ Talvez essa questão tenha sido respondida no item 2.4 dessa dissertação.

¹⁸⁷ Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm (Acesso em 03/09/2020).

A produção do documento foi iniciada em maio de 2007, a partir da construção de uma Comissão Específica para a Elaboração do Plano. Assim, a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o documento (XIII), adotou uma metodologia participativa e democrática, conforme critério exigido em âmbito nacional, envolvendo:

A Sociedade Civil Organizada e Instituições de Ensino e da Administração Pública, Sindicatos, ONGs, Câmara Municipal – Comissão de Educação, Cultura e Desporto e Unidades Educativas. A metodologia para a elaboração deste Plano Municipal de Educação constitui-se de instâncias de decisões, dentre elas: Comissão de Coordenação, Comissão de Mobilização, Comissão de Sistematização; nestas Comissões estão representados os segmentos e instituições ligadas à Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009, s. p).

No mesmo documento há especificação da metodologia utilizada para mobilizar sua produção e sistematização deste. Para tanto, foram realizadas, aproximadamente, 30 (trinta) reuniões com as Comissões de Coordenação, 03 (três) Fóruns, 01 (um) Seminário Mobilizador, 29 (vinte e nove) Reuniões Propositivas Locais (RPLs), 12 (doze) Reuniões Propositivas Institucionais (RPIs), 10 (dez) Reuniões Propositivas Regionais (RPRs), 01 (um) Seminário de Avaliação das Reuniões Propositivas Locais e Institucionais e 02 (duas) Conferências Municipais. Todas essas instâncias de decisões coletivas buscaram proporcionar “a participação democrática, a discussão e aprovação das propostas de Metas, para comporem o Plano Municipal de Educação”¹⁸⁸. É destacado ainda que:

Nas Reuniões Propositivas Locais (RPLs) e Institucionais (RPIs), foram eleitos Delegados para as Reuniões Propositivas Regionais (RPRs), realizadas em 10 (dez) Regiões do Município de Florianópolis: Norte I e II; Sul I e II; Leste I e II; Centro I e II; Continente I e II, oportunizando a aprovação das propostas oriundas das etapas anteriores (RPLs e RPIs). As Metas aprovadas nas RPRs foram sistematizadas e encaminhadas à discussão e votação nas Conferências Municipais, para definição das Propostas das Metas do Plano (documento final) (FLORIANÓPOLIS, 2010, s.p.).

O documento final que expressa o PME (2009), contou com a participação de 29 (vinte e nove) profissionais da educação, os quais integraram a comissão de sistematização para a elaboração do Plano Municipal de Educação de Florianópolis, e ainda contou com a participação de 15 (quinze) profissionais na condição de colaboradores.

É notável no texto que compõe o PME, o empenho em retratar sua construção de forma participativa, explicitando uma dinâmica metodológica de produção via democracia representativa, expressa na organização de comissões de coordenação e eleição de delegados. Além disso, é preciso frisar o esforço da SME em proporcionar diferentes instâncias de participação, buscando contemplar o princípio da gestão democrática prevista em lei nacional, fruto, sobretudo, das políticas instituídas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE's).

¹⁸⁸ Idem, ibidem.

Contudo, no texto, não há menção sobre a efetiva participação docente nessa produção, tão pouco evidencia quem de fato, participou das reuniões, seminários e conferências. Com relação ao princípio da gestão democrática é importante pontuar que este:

Não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. [...] O princípio da gestão democrática deve ser o princípio orientador do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, isto é, das ações coordenadas entre os entes federados¹⁸⁹ (GADOTTI, 2014a, p. 8).

O PME contempla 23 (vinte e três) metas para a modalidade EJA, as quais buscam “consonância com as discussões do movimento nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de se organizar como política pública [...]”, alargando assim, a compreensão sobre educação de pessoas jovens, adultas e idosas, na perspectiva “[...] do aprender por toda a vida, como condição indispensável a ela [...]”, com base no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2000¹⁹⁰ e no texto da Declaração de Hamburgo, de 1997, documento produzido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha. Dentre as metas traçadas para a EJA do município, podemos destacar:

3) Garantir política inclusiva e de ações afirmativas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 4) Construir políticas públicas para facilitar e ampliar a escolarização dirigida às mulheres. 6) Garantir acesso à biblioteca e à sala informatizada para os cursos de Jovens, Adultos e Idosos. 7) Garantir atendimento biopsicossocial a Jovens, Adultos e Idosos, por meio de programas e projetos, em parceria com os serviços públicos de saúde e assistência social. 8) Garantir alimentação escolar de qualidade com acompanhamento de nutricionista. 10) Realizar chamada pública semestral na mídia para ingresso nos cursos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 11) Publicar anualmente as experiências de alunos e profissionais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 12) Manter programas de formação de educadores de Jovens, Adultos e Idosos, capacitando-os para atuar de acordo com o perfil dos educandos. 13) Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços existentes na comunidade (FLORIANÓPOLIS, 2010, s.p.).

Sabe-se que nem todas as metas traçadas em 2010 foram alcançadas, seja por falta de recursos, problemas burocráticos ou vontade política. Sobre esses entraves para o alcance de algumas metas na esfera da EJA local, Sabiá destacada a questão dos limites da estrutura escolar e das condições de trabalho, e faz uma crítica sobre o contexto escolar onde atua: “o melhor seria que a gente tivesse uma escola que oferecesse recursos para o desenvolvimento das pesquisas, com acesso há uns 50 computadores com internet” (Entrevista 2019, p. 5).

¹⁸⁹ Trata-se de associar o Artigo 206, Inciso VI da Constituição (“gestão democrática do ensino público”) com o Artigo 211 (“A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizem, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”). A gestão democrática, o regime de colaboração e o sistema nacional de educação formam um conjunto inseparável na busca de um padrão nacional de qualidade que respeite às diversidades locais e a participação popular.

¹⁹⁰ O parecer do CNE 11/2000 faz referência às diretrizes curriculares para a EJA.

A falta de estrutura para o desenvolvimento pleno da proposta parece ser realidade, ao menos no núcleo onde atua a professora Sabiá. Esse fato prejudica o desenvolvimento pleno da proposta curricular da EJA municipal e reflete a necessidade do cumprimento da meta 6 (seis) do PME/2010, bem como o Art. 8º da Resolução 02/2010 que institui as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tal artigo menciona a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em estabelecer as diretrizes para a estrutura, organização e o funcionamento dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos possibilitando o acesso à biblioteca, à sala informatizada e outros espaços físicos necessários à organização pedagógica e administrativa dos mesmos, afirmando a pesquisa como princípio educativo.

3.2.5 Mudanças na estrutura administrativa da EJA e produção de documentos curriculares (2010 - 2012)

Em 2010, a EJA que antes estava vinculada ao Departamento de Educação Continuada (DEC), inicia o ano com uma nova estruturação e passa a fazer parte do Departamento de Ensino Fundamental (DEF). De acordo com o relato de Gaivota, “a diretoria de educação continuada foi extinta e a EJA passou a fazer parte do ensino fundamental” (Entrevista, 2019, p. 3). A mudança ocorreu a partir de uma reforma administrativa, a qual foi diminuída a quantidade de diretorias, acarretando, assim, a exclusão da diretoria de Educação Continuada. Na perspectiva de Gaivota e de Arara, essa mudança representou uma perda política:

A gente estava perdendo muito com isso, porque perdemos o lugar político de disputa de poder, perdemos o espaço para pautar as demandas da EJA. Essa perda foi acontecendo aos poucos. Com essa reforma e perda, ao invés da EJA ter uma chefia equiparada com a chefia do ensino fundamental, educação infantil, educação especial, ela passou a ser ‘subalterna’ dentro da diretoria do ensino fundamental. Com isso, perdemos a autonomia, pois cada diretoria tem cadeira no colegiado – que são as reuniões junto com o secretário da Educação – então, o Zé Manoel (antigo chefe do DEJA) participava dessas reuniões e pautava a EJA nessa instância maior, que junto com a Sônia (que na época era gerente do Departamento de Ed. Continuada), levava as pautas da educação continuada, com essa mudança passou a ser o diretor do ensino fundamental quem participava dessas reuniões. A Sônia que participava junto na época tinha cadeira no colegiado, ela sempre defendeu a EJA no colegiado, porque quem era o diretor do ensino fundamental pouco sabia das nossas demandas (GAIVOTA e ARARA, entrevista 2019, p. 08).

Além da mudança administrativa, partir de 2010, entra em vigor a Resolução nº 02/2010 que institui as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as quais buscaram “dar certa garantia à proposta que até então era meio que projeto. A partir dessa resolução a PPE na EJA, passa a ser uma política de Estado não mais um projeto de governo” (CURIÓ, entrevista 2010, p. 4). Com essa resolução, a proposta curricular para a EJA, com base na PPE, passa a ter certa garantia de se manter na modalidade em âmbito municipal. A

elaboração da referida resolução ocorreu em meados de 2010, através das reuniões de coordenadores/as, a fim de se fazer um levantamento de proposta para a Resolução. Assim, inicialmente, participaram das discussões propositivas os/as coordenadores/as de núcleos, que na época totalizavam 13 (treze) profissionais, e a chefia do DEJA. O debate e levantamento de sugestões para essa produção foi ampliado mediante a socialização e o envolvimento dos dos/as professores/as da EJA a partir da socialização das discussões nos núcleos.

O processo de elaboração da Resolução nº 02/2010 não contou com uma divulgação ampla na Rede, pois a discussão e produção da referida resolução, foi feita inicialmente entre os/as coordenadores/as, na perspectiva de que “cada coordenador/a levasse para seu núcleo essa discussão, levantasse as sugestões e ideias junto com os/as professores/as e trouxessem de volta para a secretaria [...]” (Cardeal, entrevista 2019, p. 4). Dessa forma, os/as coordenadores/as de núcleo fariam um importante canal de diálogo entre secretaria e professores/as. Entendemos que a mediação e sistematização das discussões tende a ser um processo delicado, pois diante das múltiplas demandas e tarefas que assumem os/as coordenadores/as de núcleo, por vezes, pode ocorrer que nem sempre todos/as esses/as profissionais conseguem pontuar/registrar tudo o que foi discutido, referente aos distintos posicionamentos que circulam nas diferentes instâncias participativas/reuniões.

Além disso, nas reuniões de coordenadores/as foi decidido que na resolução deveria ser incluído aquilo que garante a continuidade e efetivação da PPE pensada como política pública. Não foi para proposta aquilo que se pode alterar. Por esse motivo, no documento, não aparece nada sobre os instrumentos utilizados nos processos avaliativos da EJA, como as Horas Presenciais (HPs), Horas de Produções Externas (HPEs), diário individual, portfólio, dentre outros, já que tais instrumentos são resultados de discussões internas e a qualquer momento podem ser alterados, a fim de qualificá-los.

Entre 2010 – 2012 ocorreram algumas mudanças no grupo gestor da EJA municipal. Para Curió, esse foi um período que teve “um grande movimento na EJA, mudaram algumas cabeças e as pessoas que foram entrando vinham com outras ideias [...]”, e a proposta curricular para o II segmento da EJA local “[...] meio que foi se desviando um pouco do que estava nos documentos originais” (CURIÓ, entrevista 2020, p. 03). Há de se considerar que a PPE já se mantinha por mais de uma década na RME de Florianópolis, novas pessoas foram assumindo o cargo de chefia na EJA, as quais tinham outras características, novas ideias e propostas.

Entre os anos de 2011 – 2012, na tentativa de adequar a proposta político-pedagógica da EJA municipal à Resolução nº 02/2010, a chefia do DEJA, promoveu o processo de produção de um Plano de Curso para essa modalidade. A iniciativa para essa produção, por um lado se

deu por causa da “pressão por parte da secretaria de educação para a elaboração do plano de curso da EJA” (CARDEAL, entrevista 2019, p. 02), por outro lado, parece que havia a necessidade de se produzir tal documento no âmbito da EJA, por parte da nova chefia de departamento. A fim de suscitar o debate em torno dos tensionamentos, contradições e confluências no que se refere aos distintos entendimentos do que seja o currículo da EJA, o papel do professor, concepções de conhecimento, “das funções dessa modalidade e, ainda, do significado e implicações metodológicas da pesquisa como Princípio Educativo [...]”¹⁹¹, Anderson Carlos Santos de Abreu que na época chefiava o departamento da EJA, promoveu momentos de reflexão e buscou “[...] possibilidade de criação de mecanismos de participação de professores na elaboração de políticas públicas de EJA, realizadas no próprio processo reflexivo sobre a prática pedagógica” (DE ABREU, 2013, p. 75).

A constituição do Plano de Curso junto com o coletivo docente ocorreu, de modo geral, por meio de 4 (quatro) encontros de formação continuada. De acordo com os estudos de De Abreu (2013), no primeiro encontro as discussões giraram em torno do eixo temático que tratava da Pesquisa como Princípio Educativo. O segundo encontro docente focou nas implicações do trabalho da pesquisa como princípio educativo na perspectiva de se fazer um “levantamento das concepções teóricas que são subjacentes à prática dos professores da EJA” (p. 79). Frente às reflexões e discussões levantadas nesses dois primeiros encontros, o DEJA, “[...] apresentou aos coordenadores e professores, uma minuta do Plano de Curso, contendo expectativas de aprendizagem e diretrizes para a avaliação e organização do curso em um texto base com a descrição dos principais elementos da proposta” (p. 80). A terceira reunião ocorreu após a socialização da referida minuta do Plano. A quarta reunião, de acordo com o mesmo autor, “[...] foi bastante significativa, pois neste dia, os professores se mobilizaram para reivindicar a suspensão do processo de elaboração do plano, tendo em vista o entendimento de que o mesmo entraria em choque com a pesquisa como princípio educativo” (p. 80).

A partir da descrição da forma como o processo de elaboração do Plano de Curso para a EJA foi desenhado, podemos observar que houve interesse por parte da chefia do departamento da EJA da época em realizar a produção textual curricular de forma participativa, com momentos de debates e reflexões entre professores/as, coordenadores/as e DEJA, acerca das intenções e implicações do processo de ensino-aprendizagem por meio da PPE. Contudo, a forma como o Plano de Curso foi construído, por meio de uma minuta, pode ter conduzido uma postura impositiva por parte da chefia de departamento, na medida em que a produção escrita

¹⁹¹ DE ABREU, 2013, p. 72.

de tal minuta parece não ter ocorrido, necessariamente, com a participação direta de professores/as, ou que sua construção não tenha contemplado os interesses daquele coletivo docente, ou ainda que o texto sugerido não tenha expressado, de fato, aquilo que vinha sendo construído nas práticas pedagógicas com base nos sentidos dados à Pesquisa como Princípio Educativo na EJA, por aquele coletivo docente. Pois ao se depararem com tal proposta de minuta, professores/as e coordenadores/as reagiram de forma contrária, sugerindo que no texto havia contradições com a própria proposta curricular da EJA municipal, a qual vem se consolidando na prática educativa. Entendemos que na quarta reunião de trabalho ocorreu um movimento de resistência entre o coletivo docente, diante da minuta encaminhada pelo DEJA para apreciação desse coletivo.

Na perspectiva da professora Arara, a proposta de minuta do Plano de Curso da EJA, foi construída de forma individual, principalmente com as ideias da chefia do DEJA da época:

Em cada reunião de coordenadores ele (o chefe do DEJA) trazia uma parte desse plano e a gente ficava lendo na hora, porque nós nunca tínhamos visto o texto, não tinha participado daquela construção. Hoje entendo que se criou uma cultura escolar de participação dos professores na discussão curricular, e quando acontece de alguma chefia tentar implantar um plano de curso sem que este tenha sido construído junto com o coletivo, ou que seja algo que não represente as práticas, há o embate e o enfrentamento. E quem ajudou a manter a proposta foram os professores e coordenadores que rejeitaram aquele texto, que no meu entendimento, não foi construído de forma democrática. Claro que tinham coisas escritas nesse plano que eram pertinentes com nossa proposta, mas a organização que ele pensou, inclusive de formação de professores, feria a proposta. O fato é que escrever compromete (ARARA, entrevista 2019, p. 10).

Com base no relato de Arara, é possível dizer que a atual proposta curricular para o II segmento da EJA, ao longo de sua construção histórica, contribuiu para a consolidação de uma cultura escolar de participação, na qual já não faz sentido um Plano de Curso produzido sob outras bases que não a democracia participativa, ou que o texto não traduza a realidade escolar e sentidos coletivos acerca da atual proposta curricular para a EJA local. Além disso, é importante destacar o fato de que “escrever compromete”, talvez, esse seja um dos entraves para a produção escrita da atual proposta para EJA municipal, uma vez que, há o constante “medo de engessar a proposta, não é isso que se quer, pois ela é fluída e está em movimento” (ARARA, entrevista 2013, p. 09).

Daí nosso entendimento a respeito de uma cultura escolar democrática e da produção de políticas curriculares participativas, as quais podem ser decorrentes do efeito das práticas discursivas, pois “discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (DE MENDONÇA, 2009, p. 155).

3.3 Movimento de Ressignificação do Currículo e Atualização da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2013 – 2016)

Entre os anos de 2013 e 2016, o município de Florianópolis esteve sob a gestão do governo de Cézar Souza Júnior, prefeito eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No âmbito da Rede Municipal de Ensino, destacamos 3 (três) documentos curriculares produzidos nesse período, são eles: (XVI) Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); (XVII) Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em compartilhamento e; (XVIII) Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016).

O período em análise ficou marcado pelo movimento de atualização da Proposta Curricular, pois a proposta em vigor até então, considerada defasada, datava do ano de 2008. Além disso, esse período foi marcado pela continuação do processo de ressignificação curricular¹⁹², tendo em vista que, o movimento da política educacional da RME de Florianópolis buscou traçar alinhamento e consonância com as leis nacionais, adequando a trajetória da política curricular local com as demandas acerca do conhecimento na contemporaneidade e ao entendimento do que seja um currículo nacional com base nas novas leis implementadas na esfera federal.

Dentre as novas leis nacionais que justificaram a produção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do município, podemos destacar a Lei nº 12.796/2013 que estabelece obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 (anos) de idade na Educação Básica e, a Lei nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹⁹³, esta última é definida como sendo:

O conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, Art.1)¹⁹⁴.

¹⁹² Com base em Pacheco (2009), a ressignificação curricular se faz diante do quadro de novas demandas em torno do conhecimento e do que se entende por currículo, no contexto brasileiro, se refere ao entendimento do que seja currículo nacional.

¹⁹³ Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf (Acesso em 01/10/2020).

¹⁹⁴ Documento disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf em: (Acesso em: 30/09/2020).

Essas mesmas leis, justificam a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)¹⁹⁵, cujo texto estabelece dentre outras coisas, a Base Nacional Comum, a qual é responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013)¹⁹⁶.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Secretaria Municipal de Educação considerou que, ao município, cabia a tarefa imprescindível de ampliação da rede e melhoria na qualidade de seus serviços para atender as novas demandas e fortalecer a integração com as etapas posteriores. Assim, uma das tarefas indispensáveis seria “[...] a consolidação de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, buscando assegurar que não haja rupturas na transição de uma etapa à outra” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5). Além disso, no mesmo documento, foi definido como objetivo para a Rede, oferecer no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e modalidades afins:

Um serviço educacional público de qualidade social, consolidando a Educação Integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso como sujeitos de direitos, promovendo assim o desenvolvimento de uma cidade mais humana (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

Sobre o atendimento em educação integral, esse aspecto também está previsto nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (2010), haja vista que, no Art. 12º fica estabelecido responsabilidade aos sistemas educacionais em definir o programa de escolas de tempo parcial seja diurno (matutino ou vespertino) ou noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico¹⁹⁷.

Os incisos que seguem o Art. 12º da mesma lei vinculam a questão da ampliação da jornada escolar em tempo integral e a questão da qualidade do tempo diário de escolarização, com atenção para a diversidade de atividades e aprendizagem, ou seja, de acordo com o documento, educação integral não significa apenas ampliação do tempo escolar, mas requer tempo integral com qualidade educacional, o que implica a “incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados” (BRASIL, 2010, Art. 12 §2º). No mesmo artigo são destacados os cursos em tempo parcial noturno,

¹⁹⁵ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> (Acesso em 01/10/2020).

¹⁹⁶ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

¹⁹⁷ BRASIL, 2010, Artigo 12º.

referentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os quais segundo o §3º devem “estabelecer metodologia adequadas às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular”¹⁹⁸.

No que concerne as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica, a premissa que defende a Educação Integral, diz respeito à “organização curricular dos espaços educativos [...]”. E coloca como grande desafio o contexto da educação infantil, no sentido de qualificar o tempo de permanência da criança na instituição educativa, “[...] deslocando a visão de jornada integral, para uma visão de Educação Integral, mediante a qual a criança tem seus direitos salvaguardados e um espaço de relações e aprendizados assegurados” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17-18).

A partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, a RME de Florianópolis, assume a função propositiva e reflexiva expressa nas Diretrizes Curriculares Municipais, as quais delineiam um conjunto de princípios e concepções para orientar e regular a proposta educacional e curricular da Rede.

O documento (XVIII) que representa a atual Proposta Curricular para a RME de Florianópolis visa:

Suscitar reflexões sobre os novos desafios resultantes de avanços científicos e tecnológicos e das transformações na dinâmica social. Desafios estes que integram o cotidiano do funcionamento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e refletem em mudanças nas legislações e nos documentos orientadores da configuração escolar, da mesma forma que suscitam alterações nas metas definidas nos Planos Nacionais e Municipais para a Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

Além disso, a Proposta Curricular da RMEF é resultado, fundamentalmente, de “estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação [...]”. Ao longo dessa caminhada se buscou problematizar especificidades da educação na contemporaneidade, articuladas com documentos políticos e legais de âmbito nacional e municipal (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13). Nesse sentido, o documento busca assegurar as diretrizes e leis nacionais, reconhecendo, no entanto, o percurso histórico educacional e curricular construído no âmbito da Rede Municipal.

Quando, no texto (XVIII), há menção da socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/as profissionais da educação, podemos destacar como resultado dessa socialização o documento (XVII), intitulado, Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em compartilhamento (2016). Nesse documento, são apresentadas 46 (quarenta e seis) experiências pedagógicas na Rede, todas com participação

¹⁹⁸ Idem, Ibidem.

direta de professores/as em sua produção escrita. Os relatos apresentados no documento foram produzidos por profissionais oriundos/as de diversas áreas de atuação em diferentes Unidades Educativas da SME de Florianópolis. Na parte introdutória do documento é pontuado que as vivências relatadas ilustram o movimento de ressignificação proposto “a partir das reflexões e ações coletivas na Rede, vindo ao encontro das concepções fundantes apresentadas nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da RME de Florianópolis (2015): Educação Integral e o Direito à Aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 12).

Dentre os relatos de experiências que compõe o documento em análise, destacamos dois trabalhos desenvolvidos no âmbito da EJA local, cujos títulos são: *A pesquisa como princípio educativo na EJA: experiência do Núcleo Continente e; A EREER¹⁹⁹ e o ensino de história na EJA.*

3.3.1 Relação público-privado na Esfera da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), podemos evidenciar o Art. 10º onde é definido padrão de qualidade da educação, no §2º fica entendido que, para a educação escolar se concretizar é exigido um padrão mínimo de insumos que tem como base:

O investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:
I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos; II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola; III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010, Art. 10º, §2º).

Com relação aos investimentos na educação municipal, vale destacar que, Florianópolis foi a primeira cidade brasileira a receber um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a ser pago no período de 25 anos (vinte e cinco), para aplicar, exclusivamente, na área da educação. O contrato de empréstimo nº 3079/OC – BR, no valor de 118 (cento e dezoito) milhões de dólares²⁰⁰, se deu em decorrência da assinatura, entre

¹⁹⁹ Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) inclui a Educação Escolar Quilombola e faz parte de uma demanda secular do Movimento Negro no Brasil.

²⁰⁰ Valor divulgado no texto das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2015.

Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no dia 14 de julho de 2014, do Projeto de Expansão e aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com esse projeto, havia a pretensão de expandir o atendimento “em educação integral, com ampliação de jornada, na maioria das unidades, além de manter a trajetória de melhoria das aprendizagens e a implantação imediata das Diretrizes Curriculares da Educação Básica 2014” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7).

De acordo com o texto que compõe as Diretrizes Curriculares Municipais, Florianópolis atendia, em 2014, cerca de 14.565 alunos no Ensino Fundamental, 12.018 na Educação Infantil e 1.219 na EJA. Tal atendimento ocorria por meio de 76 Unidades Educativas da Educação Infantil, 10 Núcleos de Educação Infantil (NEIs) vinculados, 36 do Ensino Fundamental e 10 Núcleos da Educação de Jovens e Adultos. E previa, com esse incremento, para até 2017, a construção de cerca de 30 unidades da Educação Básica e 2 Centros de Inovação de Educação Básica – CIEBs, além de dezenas de reformas e ampliações²⁰¹.

Com esse empréstimo, em 2015, a prefeitura municipal firmou contrato com a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) com o propósito de elaborar as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A mesma universidade contratada ficou responsável também pela organização da Proposta Curricular (2016).

Importante mencionar que a UNISUL faz parte de um rol de empresas contratadas pelo município. Esse processo de parceria público-privado vem se firmando na RME de Florianópolis/SC desde meados de 2008, com predominância nos anos de 2010 – 2016²⁰². Inclusive, há evidências da contratação de 7 (sete) empresas que “venderam produtos e se inseriram na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental da RMEF; e dois institutos, que difundiram sua ideologia sob o argumento de filantropia” (DOS SANTOS e DA SILVA, 2019, p. 123). As empresas contratadas na esfera municipal se orientam na lógica privatista:

Usurpando o fundo público no contexto da financeirização do capital. Por conseguinte, refletem-se os limites da democratização da educação diante deste quadro, em que se promove a condução da formação dos professores por meio das parcerias público-privadas, difundindo valores e pressupostos político-ideológicos do empresariado (DOS SANTOS e DA SILVA, 2019, p. 114).

Esse fato se torna relevante no contexto dessa pesquisa, uma vez que, a inserção da classe empresarial na educação pública reflete diretamente nas redes políticas, cuja representatividade dos “aparelhos privados de hegemonia burguesa [...] se reúnem em torno de

²⁰¹ Idem, *ibidem*.

²⁰² Dentro do recorte temporal em análise.

objetivos comuns, difundem suas ideias e atuam na formulação de políticas públicas para a educação, inaugurando, assim, um setor de vendas de serviços para a educação pública”²⁰³. Discursivamente, os aparelhos privados da hegemonia burguesa, influenciam o setor público em diferentes aspectos da política, ganhando força a lógica do empresariado, inclusive no âmbito da gestão, avaliação e formação de professores/as da Rede, cerceando, assim, o processo democrático educacional com mais alta intensidade, tendo em vista que, desde a Constituinte de 1988 “os privatistas se recusam a aceitar a gestão democrática do ensino. A participação popular passa longe desse ‘negócio’. Por isso, os movimentos sociais quando se manifestam contra a mercantilização da educação são sistematicamente criminalizados” (GADOTTI, 2014a, p. 14). Além disso, a influência do setor privado da educação pública possibilita um deslocamento de sentidos e significados nas políticas curriculares que, na lógica empresarial, caminha na direção dos discursos e valores neoliberais. Esse aspecto reforça nossa ideia de uma possível disputa entre dois projetos hegemônicos distintos, de um lado urge um projeto democratizante e emancipador, no qual acreditamos que a EJA municipal busca construir, por outro lado, se vê o avanço da lógica privatista e valores neoliberais nas políticas educacionais da RME de Florianópolis. Além da questão do repasse de recursos públicos para instituições privadas.

3.3.2 Processo de Elaboração e Participação Docente na Produção dos Textos Curriculares da RME de Florianópolis

Com base no texto (XVI), que trata das Diretrizes Municipais para a Educação Básica, vale pontuar a questão da gestão democrática, onde é destacado que, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico, são documentos centrais que demarcam a identidade de cada instituição educativa e, por isso, devem ser elaborados de forma coletiva, a fim de explicitar, os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo. Além do mais, fica expresso no documento curricular da Rede que a gestão do sistema educacional se caracteriza:

Por um processo político democrático, mediante o qual o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. **Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático**, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 24, grifo nosso).

²⁰³ Idem, ibidem, p. 121.

Embora o documento em análise mencione a questão da democracia e da participação dos sujeitos escolares, o foco está nas tomadas de decisões e na participação coletiva no processo de produção de documentos político-pedagógico, que circulam nas instituições escolares (como o PPP e Regimento) e não, necessariamente, se refere aos documentos curriculares construídos no âmbito da Rede. Esse fato se consolida na produção do próprio documento (XVI), haja vista que, ao longo do texto, o único indício de participação docente em sua elaboração se encontra na apresentação feita pelo secretário de educação da época, ao mencionar que a proposta político-pedagógica foi “construída com a discussão dos profissionais” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 5). Todavia, não há especificação de como essa discussão de fato ocorreu. O texto menciona a participação de duas consultoras responsáveis pela sistematização do texto e quatro pessoas integrantes da SME como coordenadores gerais dessa produção.

Assim, podemos dizer que o processo de construção do documento em análise se consolidou numa política curricular prescritiva e com baixa intensidade de participação docente, cuja finalidade parece se restringir ao alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a fim de delinear um conjunto de princípios e concepções para orientar e regular a proposta educacional municipal.

Relevante destacar que a falta de sustentação prática da participação com maior intensidade nas políticas educacionais e curriculares faz com que muitos/as trabalhadores/as em educação “encare a gestão democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação, uma mera transferência de responsabilidade que acaba por responsabilizar, principalmente o docente [...]”. Além do mais, a participação depende de condições concretas para sua efetivação. “[...] No caso da escola, depende de uma jornada de trabalho adequada para os trabalhadores da educação” (GADOTTI, 2014a, p. 3). Nesse sentido, haveria a necessidade da garantia de rotinas escolares com espaços-tempo para a discussão e estudos curriculares entre o coletivo docente da Rede, na perspectiva de assegurar participação de professores/as na produção de políticas curriculares de forma processual e permanente, superando formas eventuais ou puramente burocráticas de participação.

De acordo com a redação do texto da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), o processo de elaboração do documento, além de possibilitar reflexões frente aos desafios expressos na contemporaneidade, buscou a integração de três movimentos resultado do modo como a Rede se constituiu em sua historicidade. Os três movimentos específicos estão ancorados na:

(i) busca por manutenção da filiação histórico-cultural e de abordagens críticas em educação que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação; (ii) atenção a desafios atuais que são contemplados por abordagens pós-críticas em educação e por alguns de seus referenciais correlatos, o que diz respeito especialmente às discussões sobre diferença, inclusão, educação quilombola e Ensino Religioso; e (iii) enfoque na pesquisa como princípio educativo, especificamente no campo da Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13-14).

Dessa maneira, podemos dizer que, a feitura e traçado do texto da atual PC da Rede (2016), pretendeu reconhecer o processo histórico educacional do município, dando continuidade a um movimento político-curricular que está em permanente (re)construção na RME de Florianópolis, no qual “há décadas, a discussão curricular está presente, sendo registrada em textos e documentos, com a finalidade de orientar o trabalho dos/das professores/as em sala de aula e a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas”²⁰⁴. No excerto destacado acima, há o reconhecimento e manutenção da filiação histórico-cultural e abordagens críticas ao longo dos processos de resignificação curricular da Rede, sem, contudo, excluir os desafios referentes às abordagens pós-críticas em educação, além da configuração da EJA local com enfoque na PPE. Essa tríade composição de abordagens teórico-metodológicas que representa a fundamentação das políticas curriculares da Rede ratifica o fator híbrido na produção de tais políticas.

Ademais, podemos dizer que, diferente da forma como as Diretrizes Curriculares Municipais foram produzidas, a Proposta Curricular (2016) foi elaborada com relativa participação docente, pois já na apresentação é indicado que para sua produção foi constituído um grupo de trabalho (GT), em 2015, composto por:

Consultores, assessores da SMEF e diretores/as convidados/as, na qualidade de representantes das Unidades Educativas da Rede. Estes profissionais assumiram o compromisso de participar do processo de escrita da Proposta Curricular atualizada, iniciado pelo estudo e pelas discussões voltados para definir as diretrizes gerais da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

A forma representativa de participação com consultores/as, assessores/as e diretores/as convidados/as, se iniciou já nas discussões e organização das diretrizes gerais da RME de Florianópolis, no ano de 2015. A partir das ideias, discussões e escritos iniciais organizados pelo GT, foi, então, realizado alguns encontros com os grupos de professores/as, no decorrer da formação continuada oferecida pela Diretoria do Ensino Fundamental (DEF) aos/às profissionais da educação, de maneira geral, a participação docente ocorreu da seguinte forma:

Houve um primeiro momento presencial, promovido com o intuito de apresentar aos/às professores/as a proposta em construção, em suas linhas gerais e fundantes. Além disso, instigá-los/las a contribuírem para que o texto final retratasse, da melhor forma

²⁰⁴ Idem, *ibidem*.

possível, o trabalho desenvolvido na RMEF. Seguindo o processo de produção colegiada da Proposta Curricular, a discussão foi ampliada pelo envolvimento dos/das profissionais da Rede, em ambiente virtual. Esta estratégia metodológica foi pensada para promover a análise do texto inicial e coletar considerações dos/das participantes sobre as reflexões nele expressas, visando aprimorá-lo. Importante ressaltar a participação dos membros do Colegiado da SMEF e do Conselho Municipal de Educação nesse processo (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

No excerto acima, chama nossa atenção a questão da participação de profissionais da Rede via ambiente virtual. Essa forma de participação na produção de políticas curriculares é algo que aparece inédito no município, uma vez que, não há menção do uso de ambientes virtuais para a produção de textos curriculares nos documentos analisados anteriormente. Compreender se tal forma de participação de fato contribuiu para o envolvimento de professores/as na elaboração de textos curriculares, se houve divulgação e preparação para esse novo formato de participação na Rede, dentre outras questões, carece de investigação, sendo um possível tema de pesquisas futuras.

Além disso, a forma colegiada de participação adotada pela SME de Florianópolis se assemelha à ideia de participação social, a qual combina a democracia representativa com a participativa. Com base no texto que trata da Participação Social durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), no cargo de presidente da república, esse tipo de participação foi adotado como método “o diálogo responsável e qualificado com todos os segmentos da sociedade civil, que passaram a participar e a influenciar na construção das políticas públicas do país, dando consequência prática ao princípio da democracia participativa, prevista na Constituição Federal de 1988” (BRASIL, SR/PR, 2011, p. 10). A participação social buscou uma nova relação entre sociedade e Estado, adequando “a racionalidade técnica da administração pública a uma nova forma de governar baseada no diálogo constante com os atores da sociedade civil”²⁰⁵.

3.3.3 A EJA no Movimento de Ressignificação do Currículo e Atualização da Proposta Curricular

Em meio ao movimento da Política Curricular da RME de Florianópolis no período de 2013-2016, a EJA do município, elaborou alguns textos curriculares, os quais foram organizados pelo DEJA, dentre os quais destacamos: (XIX) Projeto Político Pedagógico para a EJA da RME de Florianópolis; (XX) Diretrizes para o funcionamento dos Núcleos de EJA – 2014 e; (XXI) Regimento Interno; (XXII) Relatórios finais.

²⁰⁵ Idem, ibidem, p. 83.

Inicialmente, é importante considerar que, a organização dos documentos (XVI), (XVII) e (XVIII) ficou a cargo da UNISUL, mediante contrato nº 791/EDUC/BID/2015, cuja verba para tal contratação está vinculada ao empréstimo nº 3079/OC-BR. Todavia, os demais textos aqui referidos são frutos da organização do próprio Departamento da EJA, não contam com instituições privadas em suas construções. Os textos (XIX), (XX), (XXI) e (XXII), apesar de circularem entre o DEJA, coordenadores/as e professores/a e, servirem de referência tanto para as práticas, quanto para a produção de textos internos dos núcleos, não foram oficialmente publicados ou normatizados. Além disso, tais documentos se apresentam de forma inacabada/inconclusos, inclusive, parece não haver pretensão de seu acabamento, estando em constante processo de (re)construção.

Em 2012, Daniel Godinho Berger assumia a chefia de Departamento da EJA (DEJA). Até aquele momento, não se tinha um PPP escrito para essa modalidade em âmbito municipal, pois o que se tinha até então, era um projeto político-pedagógico feito na prática educativa e de forma oral, sistematizado de maneira dispersa em alguns documentos. Muito embora, a resolução nº 03/2009²⁰⁶ já previa elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. No Art. 3º, da referida resolução, fica estabelecido que, o PPP é o documento que define e orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação. E, no §2º do mesmo artigo, consta que, cada instituição de educação fica responsável em promover a participação de todos os segmentos da comunidade educativa na elaboração, implementação e avaliação do Projeto, visando garantir a consolidação e o aperfeiçoamento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino.

Com base na resolução nº 03/2009 e com o intuito de sistematizar as principais referências que tem orientado, nos últimos anos, as ações que fundamentam “a proposta curricular da EJA, a formação continuada dos servidores/as dessa modalidade e, as diretrizes para a organização dos núcleos de EJA [...]”, visto que, ao longo desses anos, na ausência de um projeto político pedagógico, fisicamente constituído, tais referências orientadoras de diversas ações “[...] encontravam-se dispersas em diferentes documentos: Caderno de 2008; nas Diretrizes de 2012, nas Metas de 2013, entre outros” (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2014, s.p.). Sendo assim, o PPP da EJA municipal, além de sistematizar o que vem se construindo na

²⁰⁶ Resolução municipal disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_04_2018_11.23.18.0c60a61bfa194f7d3f6b4d5c9954dbc0.pdf (Acesso em: 02/10/2020).

prática, serve também de orientação para a organização dos PPP's de cada núcleo escolar. Nessa perspectiva, há o respeito ao processo histórico e ao:

Acúmulo teórico que foi possível a partir do trabalho coletivo que contou com diversos sujeitos que passaram e/ou se encontram atualmente construindo uma proposta educacional pautada pelo desejo de ser o contraponto à educação bancária, excludente e esvaziada de sentidos pelos estudantes e professores (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2014, s.p.).

Contudo, Cabral (2013) em seu trabalho de pesquisa, aborda a questão das divergências e da falta de clareza na construção dos PPP's, no âmbito da EJA de Florianópolis. Sobre essa questão, a autora considera que, tanto a SME quanto o DEJA “expõem a intenção de tornar viável, na EJA da Rede, a proposta de uma escola multiterritorial, que garanta a autonomia dos grupos e, ao mesmo tempo, mantenha identidade de cada unidade educativa [...]”. E, assim como nós, a autora ressalta a importância de tal proposição ser “[...] discutida e construída de maneira coletiva, com a participação dos sujeitos nela envolvidos: gestores, professores, estudantes e demais profissionais” (p. 142). Com base nos nossos estudos, apesar de a questão da organização do tempo nos momentos de formação continuada ser considerada um desafio, no sentido de se incorporar uma rotina de leitura, discussão, debate e escritura, em torno do PPP de cada núcleo escolar. Ainda assim, acreditamos que a produção dos documentos no interior dos núcleos, tem ocorrido, em grande medida, tendo como base processos democráticos amplamente participativos. Porém, a cada ano letivo, essa discussão recomeça, praticamente do zero, tendo em vista a rotatividade do professorado da EJA municipal, daí a sensação de não se avançar nas discussões em torno da Pesquisa como Princípio Educativo.

O Regimento Interno da EJA, elaborado em 2014 e sistematizado pelo DEJA, buscou por meio de tópicos, artigos e incisos, organizar os processos internos que movimentam os núcleos e polos da EJA do município. Destacamos no documento, aspectos que evidenciam ações político-democráticas, como por exemplo, o ponto que se refere às funções dos profissionais da EJA, em seu Art. 9º § 2º trata das funções dos Profissionais da EJA que dentre outras, visam:

XII – Elaborar políticas no âmbito do Núcleo que visem a garantia ao acesso e a permanência de todos os estudantes da EJA; XVI – Estimular a representação da EJA por parte dos estudantes e professores, junto às instâncias da gestão da unidade escolar: Associação de Pais e Professores; Conselho Deliberativo, Grupos de estudo entre outros; XXI - **Realizar proposições junto ao Departamento da Educação de Jovens e Adultos para o aprimoramento da proposta curricular** (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2014, Art. 9º, grifo nosso).

Ao estimular que estudantes e professores/as da EJA local participem dos espaços democráticos onde há tomadas de decisões em âmbito escolar, como Associação de Pais e Professores e o Conselho Deliberativo, podemos dizer que tal estímulo retrata a preocupação

do DEJA em proporcionar democracia representativa junto ao coletivo docente e discente da EJA. Democracia representativa “significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (BOBBIO, 1997, p. 44).

Além disso, no trecho destacado acima, podemos evidenciar manifestação de democracia direta, na medida em que, uma das funções dos/as profissionais da EJA de Florianópolis é a de propor caminhos para o aprimoramento da proposta curricular junto ao DEJA. Nesse caso, podemos interpretar que, é função do coletivo docente, junto às chefias e grupo gestor da EJA, participar de forma direta na (re)construção e aperfeiçoamento da atual PC para essa modalidade em âmbito municipal. O somatório desses estímulos participativos institucionalizados no Regimento Interno da EJA de Florianópolis (2014), agregado ao movimento de intensa participação de professores/as e estudantes nas mais diversas tomadas de decisões realizadas nas práticas via PPE, desde a escolha dos temas a serem investigados à organização do trabalho pedagógico a partir de cada projeto de pesquisa. Entendemos que esse conjunto de ações político-pedagógico no contexto da EJA municipal agrega elementos que vão ao encontro da ideia de Participação Popular, a qual caminha junto com a Educação Popular já que, “historicamente, o referencial teórico da educação popular tem estimulado formas participativas e críticas de leitura do mundo” (GADOTTI, 2014a, p. 8).

Com base em Gadotti, construir uma Política de Educação Popular que “não se limite apenas a processos de educação não-formal, fora da escola. Ela deve unir o formal e o não-formal, porque o que se deseja é que o Estado assuma a Educação Popular como política pública [...]”, num processo onde o Estado [...] reconheça, valorize, promova e implante a Educação Popular [...]. Além do mais, a Educação Popular:

[...] Inspira uma nova cultura política, que representa o aprofundamento e a difusão dos mecanismos da democracia participativa, bem como dos valores e das práticas da cidadania ativa. Trata-se de um ‘novo modo de governar’, uma metodologia de governo e de exercício do poder que gera uma cultura democrática, transformando o cotidiano das vivências das pessoas (GADOTTI, 2016, p. 7).

No que tange aos aspectos da organização do currículo proposto no Regimento Interno, a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) consta como proposta curricular não apenas para o II segmento da EJA local, mas para o I segmento de forma concomitante com a Leitura como Princípio Educativo e, na proposta pedagógica das Turmas de Qualificação Profissional com elevação de escolaridade, a PPE se articula com o Trabalho como Princípio Educativo.

Referente às Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos de EJA no ano de 2014, um de seus objetivos é qualificar e diversificar a oferta, na tentativa de contribuir para evitar a infrequência e ampliar o atendimento. No que concerne a PPE na EJA local, o documento pontua que é:

Por dentro do fazer pesquisa que se aprende e se ensina; se parte da problematização originada no interesse dos estudantes e se buscam conhecimentos que possam dialogar com as perguntas que motivaram a pesquisa, não com o intuito de permanecer no campo da experiência imediata ou na estandardização de saberes prévios que independeriam do professor, mas em um exercício de mediação intelectual que reconhece os saberes como referências para o diálogo e condição *si ne qua non* para o processo de significação inerente a toda situação de aprendizagem (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2014, s.p.).

Além dos documentos organizados pelo DEJA destacados acima, os quais, embora não normatizados, circulam entre os/as profissionais da EJA municipal, destacamos ainda os Relatórios Finais que se encontram disponíveis no DEJA e abordam aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, organização, administração, desafios, entre outras questões que expressam o contexto escolar de cada núcleo de EJA do município ao longo de cada ano letivo. Os relatórios são documentos escritos, de modo geral, pelos coordenadores/as de cada núcleo, todavia, encontramos textos mais antigos onde há participação dos/as professores/as de forma direta na escritura desses. Ao explorar os documentos no DEJA, encontramos relatórios datados de 2003, os quais ainda tinham o formato manuscrito²⁰⁷. Atualmente, os relatórios se encontram em formato digital e circulam mais entre DEJA e coordenadores. No nosso entendimento, esses documentos poderiam subsidiar discussões acerca da atual proposta curricular da EJA, buscando o envolvimento mais direto do coletivo docente em suas construções. Além disso, parece que se tornaram documentos produzidos de forma burocrática que se encontram “engavetados” no DEJA e com pouco uso qualitativo entre os/as professores/as da EJA.

Contudo, é sabido que no contexto de cada núcleo e polo de EJA, existem vários textos curriculares, expressos nos mais diferentes registros docentes, como: atas, caderno de sala, diários, planilhas, avaliações, etc., os quais representam o cotidiano escolar e a produção da atual proposta curricular, em cada núcleo da EJA local, de forma mais orgânica, pois enfatizam especificidades, desafios, escolhas pedagógicas e caminhos traçados para o currículo em ação. Todavia, não é nossa intenção analisá-los aqui, mas consideramos instrumentos que podem contribuir na coleta de dados para novas pesquisas.

²⁰⁷ Ver no Anexo B imagem de um trecho escrito por uma professora da EJA em um relatório específico datado de 2003.

3.3.3.1 Processo de Participação Docente na Produção dos Textos Curriculares produzidos no âmbito da EJA e sistematizados pelo DEJA

Embora, no corpo dos textos (XIX), (XX), (XXI) e (XXII), não haja explicitação das formas como os professores/as e coordenadores/as participaram dessas produções, em entrevista, Cardeal relata que os documentos produzidos no âmbito da EJA e sistematizados pelo DEJA, como o PPP da EJA, o Regimento Interno e as Diretrizes para o funcionamento dos Núcleos de EJA (2014), foram textos elaborados na mediação entre coordenadores/as de núcleos, professores/as e secretaria. Numa dinâmica onde “os/as coordenadores/as levam as discussões para os núcleos junto com os/as professores/as e buscam sistematizar as falas e, estas voltam para as reuniões de coordenadores/as junto com o DEJA e chefias. Nesse vai e volta, às vezes tinha conflitos” (CARDEAL, entrevista 2019, p. 06). O conflito, fruto do antagonismo e da indeterminação, torna-se componente intrínseco na produção de políticas democráticas, pois a democracia, sob o viés pós-estruturalista, “é garantida na esfera pública pela pluralidade de projetos, pela possibilidade de expressão dessa pluralidade e dos conflitos entre eles” (LOPES, 2013, p. 709).

Em entrevista, Arara, ao relatar sobre o processo de produção dos textos curriculares no contexto da EJA municipal, também sugere haver espaço para o contraditório e para as diferentes visões de EJA nos momentos de discussão sobre a PPE, principalmente, quando se busca fechar, provisoriamente, determinado texto curricular. Em sua fala há destaque com relação à participação mais direta de coordenadores/as de núcleos nas discussões iniciais para a produção dos textos curriculares elaborados no período em análise, inclusive o texto da própria Proposta Curricular da RME de Florianópolis (2016):

Lembro da gente em cada reunião de coordenadores discutir partes do texto curricular e apontávamos os pontos que não concordávamos [...] tinha um pré texto e a Silvia de Oliveira faria a revisão final, só que a gente não terminou, imagino que esse fechamento tenha sido feito com a Silvia e o Daniel. Mas eu vejo que, o que se tem escrito da EJA é na linha de observar as práticas dentro dessa proposta e alguém busca sistematizar (e não o contrário). Os/as coordenadores/as e o DEJA, não são chefias que simplesmente se trancam e escrevem uma proposta. Todas as pessoas que participaram da discussão e produção dos textos são professores militantes de EJA, muitos participam do fórum e do cotidiano escolar nos núcleos. **Penso que a discussão sempre foi muito democrática havia espaço para o contraditório e as diferentes visões de EJA eram ouvidas.** Entendo que tinha participação, mas com relação à sistematização do que está sendo discutido e praticado, **há todo um cuidado sobre o que vai ser oficialmente escrito para não dar margem às críticas.** Até porque, a perspectiva de EJA é diferente do ensino fundamental convencional (ARARA, entrevista 2019, p. 10, grifo nosso).

No relato de Arara, podemos destacar dois pontos importantes. Um deles diz respeito ao fator que expressa a tentativa de aproximação entre o que se escreve e o que faz nas práticas

político-pedagógicas da EJA, esse elemento, de alguma maneira, faz com que, os textos da política, mesmo que escritos por poucas mãos, representem os sentidos coletivos relacionados com a PPE na EJA, dando legitimidade a esses textos.

Outro ponto destacado é o cuidado com aquilo que se busca sistematizar oficialmente por escrito, pois escrever compromete e pode dar margem para que ocorram críticas que nem sempre condizem com a real intencionalidade da proposta. Entretanto, limitar os espaços para possíveis críticas acerca da PPE na EJA de Florianópolis, tende a cercear novas contribuições no processo de ressignificação do currículo, esse fato, pode ocasionar o temido engessamento da proposta, já mencionado anteriormente. Em outras palavras, entendemos que há uma contradição nessa questão, uma vez que, não se quer engessar a proposta, pois há um consenso na EJA municipal de que a mesma está em permanente movimento, porém há certa limitação para acolher possíveis críticas à proposta curricular para a EJA local²⁰⁸. Esse fato pode impedir o confronto de ideias, o que poderia colocar em risco o caráter democrático de sua construção, uma vez que, “a política visa criação de unidade num contexto de conflito e diversidade [...]”, e uma democrática pluralista é aquela que se manifesta mediante “[...] uma esfera pública vibrante onde muitas visões conflitantes podem se expressar” (MOUFFE, 2003, p. 11 e 15).

Ainda no relato de Arara, destacamos o fato de o fechamento do texto que representa a EJA na composição da Proposta Curricular da RME de Florianópolis (2016) ocorreu após momentos de discussões e sugestões de coordenadores/as, os quais mediaram o debate no coletivo docente que atuavam nos núcleos escolares, naquele período, tal fechamento ou sistematização final do texto, segundo Arara, possivelmente tenha sido realizado pela Silvia de Oliveira (relatora indicada para sistematizar o texto) e Daniel Berger (chefe de departamento da época).

Por fim, no contexto dos desafios relacionados à participação de professores/as da EJA na escritura de textos curriculares, podemos considerar a questão da organização do tempo nos momentos de planejamento coletivo ou formação continuada, a fim de mobilizar leitura, escrita e aprofundamento teórico-metodológico a partir dos referidos documentos e com base em autores de referência para a PPE na EJA. Nesse sentido, Sabiá destaca que no contexto escolar da EJA, os registros das experiências são considerados obstáculos a serem superados, pois em seu relato pontua que sempre houve solicitação por parte da gestão para que os registros fossem feitos, porém “a gente desenvolve um monte de coisas na prática, mas nem tudo é registrado. Isso é um desafio, até porque temos muitas demandas do cotidiano escolar, mal temos tempo

²⁰⁸ Principalmente de pessoas externas à EJA.

de reler e reorganizar o PPP de forma coletiva. E aí vai passando” (SABIA, entrevista 2019, p. 6).

3.3.3.2 Participação de professores/as da EJA na produção do texto que representa a atual Proposta Curricular (2016) da RME de Florianópolis

Diferentemente dos textos curriculares organizados pelo DEJA nesse período, os quais encontram-se inacabados e cujos escritos não foram publicados de maneira oficial. Os documentos produzidos no contexto da RME de Florianópolis, oficialmente publicados e organizados pela UNISUL, revelam outros processos de participação docente. Sobre a produção da Proposta Curricular para a RME de Florianópolis - 2016, há relatos referente ao aligeiramento em sua elaboração, revelando um problema tanto no contexto da EJA como na Rede toda. A empresa contratada (UNISUL) para organizar o documento tinha um prazo para finalização do serviço prestado à Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Segundo Cardeal, havia um cronograma para a elaboração da Proposta Curricular que previa a discussão com os/as professores/as. Formalmente, “teve discussão, só que como teve algumas questões jurídicas, isso atrasou os prazos previstos no cronograma. Quando a UNISUL, realmente começou o trabalho, já não se tinha muito tempo pra fazer a discussão [...] (Entrevista 2019, p. 6)”. Mesmo assim, foram feitos 2 (dois) encontros com os/as professores/as da EJA. Um encontro com todo coletivo docente para discutir e debater sobre a proposta e outro para apresentar o texto preliminar. Contudo, em entrevista, Cardeal entende que diante desse processo de produção do texto curricular, um tanto quanto aligeirado, os/as professores/as não chegaram a se apropriar do processo de participação.

A não apropriação do coletivo docente da EJA no processo de participação na elaboração da PC de 2016, também pode ser evidenciado no texto avaliativo feito por um grupo de professores/as de determinado núcleo escolar após o encontro de formação datado em 11/03/2015²⁰⁹, o qual buscou discutir a Proposta Curricular da EJA e sua produção no âmbito da Rede. No texto avaliativo é destacado como ponto positivo, o debate realizado no pequeno grupo, considerado “bastante rico, com trocas de experiências interessantes [...]”. Na avaliação, há destaque para a necessidade de aprofundar as discussões sobre o currículo e “ter mais leituras

²⁰⁹ A escrita coletiva de textos avaliativos das formações gerais/centralizadas ou regionais têm sido uma dinâmica recorrente nos núcleos escolares, tornando-se um exercício direcionado aos/as professores/as de cada núcleo de EJA. Tais avaliações, em geral, passam pela coordenação e chefia de departamento, com o propósito pensar a organizar das formações consequentes.

e produções escritas sobre o tema [...]”. Como crítica/sugestão do mesmo encontro os/as professores/as, frisaram que:

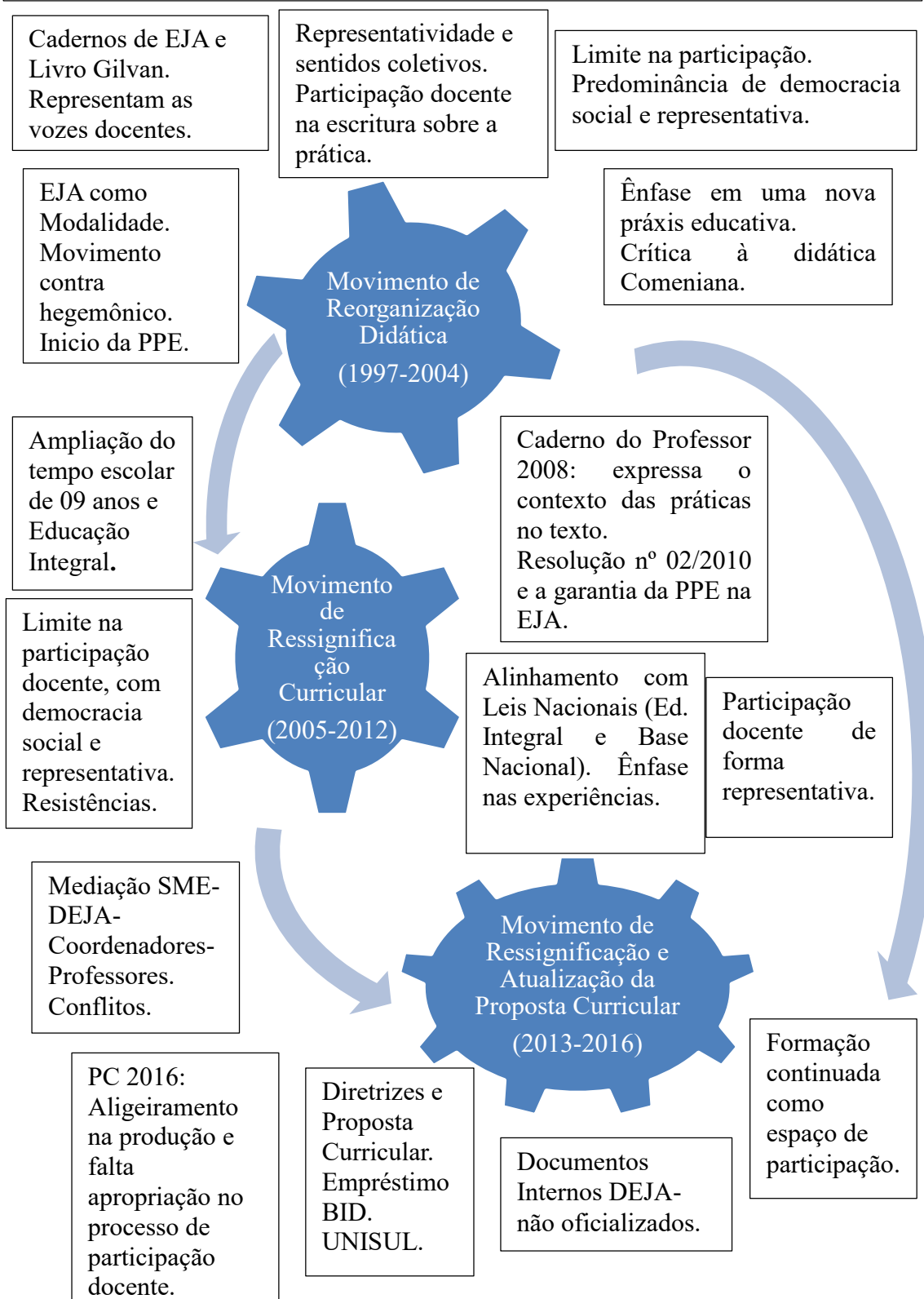
[...] A discussão do currículo e reforma/matriz curricular não estava claramente na pauta, embora tenha sido o assunto mais discutido. Os professores não foram preparados para debater a respeito, as informações dadas pareceram imprecisas, faltou articulação entre a primeira parte (pequeno grupo) e grande grupo. Parece que a finalidade não era discutir a matriz curricular e sim apenas informar, situação que não concordamos, pois é necessário que os professores participem. Além disso, pelo observado no debate em grande grupo, é necessário sempre ter um momento para troca de experiências/angústias (TEXTO ORGANIZADO POR PROFESSORES/AS DA EJA, 2015)²¹⁰.

Diante do exposto, podemos dizer que, o processo de produção do texto referente à Matriz Curricular (2015) para a EJA local, a qual deu base para a construção da Proposta Curricular (2016) da RME de Florianópolis, ocorreu de forma aligeirada, assim como ocorreu no âmbito da Rede como um todo, pois havia um prazo a ser cumprido, com base em um cronograma estabelecido pela empresa contrata para organizar o documento. Além disso, a falta de apropriação no processo de participação da referida Matriz Curricular, pode estar relacionada à organização de uma dinâmica metodológica que contou com poucos momentos para discussão e debate docente, fato que dificultou o aprofundamento nas questões teórico-metodológicas na tentativa de um fechamento provisório do texto curricular específico. Contudo, podemos dizer que tal processo de produção não inviabilizou a expressão dos sentidos coletivos e representatividade docente na composição do documento, tendo em vista que as discussões e debates no contexto da EJA ocorrem com relativa intensidade e frequência, através das diferentes instâncias participativas seja no contexto da prática seja nos momentos de formação continuada. Além do mais, a sistematização escrita contou com a participação direta da professora Silvia de Oliveira, a qual, ao longo do processo histórico de produção da atual PC para o II segmento da EJA municipal, acompanhou as discussões e debate de forma muito próxima com os/as professores/as da EJA, coordenadores/as e DEJA. O fato de ter sido Silvia de Oliveira a relatora, possibilitou maior organicidade e legitimidade no texto, pois ela conhece a EJA de Florianópolis, ela possui longa experiência e acompanhou todo o processo de articulação e organização da PPE na Rede.

Com o intuito de visualizar os principais elementos que caracterizaram os movimentos da Política Curricular na RME de Florianópolis nos anos de 2000 – 2016, onde se situa a EJA municipal, organizamos abaixo, um esquema gráfico contendo alguns desses elementos.

²¹⁰ A avaliação escrita pelos/as professores/as dos núcleos escolares de EJA, tem sido um procedimento frequente e, ocorre, geralmente, dias após os encontros de formação continuada geral ou regional. As avaliações servem como parâmetro para organização dos próximos encontros de formação docente. O texto utilizado no excerto foi cedido via e-mail, junto com outros documentos internos do DEJA, exclusivo para essa pesquisa.

Esquema Gráfico 2: Elementos que constituem os Movimentos da Política Curricular da RME de Florianópolis onde se insere a EJA (2000 – 2016)



Fonte: Esquema gráfico organizado pela autora

4 FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR PARA O II SEGMENTO DA EJA FLORIANÓPOLIS

Historicamente, um maior caráter democrático é associado à capacidade de a política representar os interesses de professores e alunos, torná-los participantes da produção de textos políticos. Também é associado à capacidade de a política – nesse caso frequentemente limitada aos textos políticos – representar as demandas da maioria da população em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente (LOPES, 2013, p. 700).

O presente capítulo busca dar continuidade ao processo de tratamento e análise dos dados empíricos coletados a partir de fontes documentais e transcrições das entrevistas pré-estruturadas, tendo como base os indicadores e parâmetros elaborados no âmbito dessa pesquisa, os quais se referem às possíveis formas de participação docente na produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA municipal, durante os anos de 2000 a 2016.

Iniciamos nossas análises acerca dos eventos de formação de professores/as que atuaram no II segmento da EJA local, no período considerado. No mesmo tópico, destacamos a dimensão espaço-tempo dado aos/as professores do II segmento da EJA municipal, para possíveis discussões, planejamentos e produção da atual proposta curricular, entendendo que essa dimensão se encontra intrinsecamente atrelada aos momentos de formação docente. Passamos a analisar o processo de escritura dos textos curriculares para a EJA local, bem como a relação e comunicação estabelecida entre corpo docente e equipe gestora nas produções de documentos curriculares, durante os anos 2000 e 2016. Analisamos os referenciais teóricos e a forma como circularam entre os/as professores/as da EJA, visando compreender os principais autores, o processo de mediação nas discussões teóricas e sugestões de novos referenciais, com base na PPE. Por fim, analisamos as condições de participação dos/as professores, a partir do envolvimento e vínculo do professorado com a modalidade e com a proposta curricular, bem como, as condições de trabalho, disposição para participar da construção da atual Proposta Curricular, além dos processos de gestão e organização escolar que envolve tal construção.

4.1 Formação de professores/as como Mobilizador da Participação Docente na Produção da Atual Proposta Curricular para a EJA Florianópolis

Ao longo desse tópico, nos empenhamos em analisar o processo de formação inicial e continuada de professores/as que atuaram no II segmento da EJA de Florianópolis no período de 2000 – 2016, compreendemos que tais eventos se constituem como espaços-tempo conquistados pelos/as professores/as para realizarem discussões e planejamentos coletivos, em prol da produção da atual PC, com base na PPE.

Conforme os estudos de Barreto (2006), entendemos por formação inicial de professores/as da EJA como a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com o grupo que atua ou pretende atuar na Educação de Jovens e Adultos em determinado ano letivo. A autora pontua que, geralmente, os/as participantes de cada grupo costumam apresentar “grande heterogeneidade, tanto na experiência quanto nas suas histórias e expectativas. A heterogeneidade só é menor, quando a formação visa os professores que fazem parte de redes municipais ou estaduais de ensino” (BARRETO, 2006, p. 94). Na EJA de Florianópolis, tal heterogeneidade é bastante significativa, uma vez que cerca de 90% dos/as professores/as são admitidos em caráter temporário (ACT), havendo, assim, grande rotatividade de profissionais na EJA municipal. A EJA do município nunca iniciou o ano letivo no mesmo dia que o ensino fundamental convencional da RME, pois “há sempre momentos de formação inicial (geral) com os professores” (GAIVOTA, entrevista 2019, p. 10).

Além disso, a formação inicial de professores/as que se refere aos cursos de graduação tanto a pedagogia quanto as diferentes licenciaturas, de modo geral, “dão pouco ou nenhum tratamento à modalidade EJA [...]”, e muitos profissionais quando vão atuar no contexto escolar de jovens, adultos e idosos costumam associar a EJA “[...] à antiga concepção de suplência, com certo preconceito e menosprezo frente ao suposto aligeiramento de estudos e barateamento de conteúdos” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.12).

A necessidade de formação inicial no contexto da EJA de Florianópolis se intensifica, tendo em vista que o trabalho político-pedagógico se fundamenta na PPE o que requer uma formação/preparação inicial de professores/as, no sentido de ajudar o coletivo docente a compreender o funcionamento específico dessa proposta curricular. Em geral, os eventos de formação inicial na EJA da RME de Florianópolis tem duração de 3 (três) dias à 1 (uma) semana, após esse período dá-se início aos eventos de formação continuada ou formação permanente.

Os momentos de formação continuada ocorrem a partir da segunda semana de trabalho. Esta é a fase considerada fundamental do ponto de vista da formação, pois é quando o/a professor/a “vai analisando a sua prática com seus colegas, o formador e os autores de textos

que o ajudam a compreender melhor o que faz e o anima na busca de formas mais adequadas e eficazes de fazer [...]” (BARRETO, 2006, p. 95-96).

No âmbito da RME de Florianópolis/SC, os documentos (XIX) e (XXIV) tratam de forma específica a formação continuada dos/as profissionais da educação. No texto (XIX), há ênfase na formação como política, para tanto o município:

Legítima essa proposição através de documentos que garantem a organização geral, em termos de tempos e espaços formativos, recursos financeiros, consultorias externas, publicação de documentos, realização de eventos, dentre outros, para que o processo formativo seja desenvolvido (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 16).

No mesmo documento, há destaque à necessidade de se romper com os modelos tecnicistas de formação, que fazem com que os/as profissionais “assumam uma condição de passividade e pouca reflexividade em suas práticas educativas, se tornando meros executores do currículo [...]”. Assim, torna-se necessário reconhecer que cada profissional é fundamental para o sucesso da formação, o que implica em “[...] assegurar a efetiva participação nas definições e decisões de todo o processo de formação, pois são eles/elas que possibilitam, a partir da problematização da realidade, emergir as necessidades e demandas e pensar coletivamente alternativas de solução” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

Nesse sentido, os eventos de formação continuada na RME de Florianópolis buscam promover momentos onde os/as profissionais da educação possam aprender juntos “através do compartilhamento de suas experiências e estudos pessoais, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas na Rede e o exercício permanente do pensar sobre o sentido do currículo e criar novas formas de organização da escola [...]”²¹¹. No contexto da RME de Florianópolis/SC, são consideradas redes de formação continuada:

- Os cursos de formação organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, nas modalidades presenciais e à distância;
- As formações realizadas nas unidades educativas;
- A socialização das boas práticas pelos/pelas profissionais da educação, especialmente em seminários, fóruns, congressos, cursos diversos e através da publicação de artigos, revistas, dentre outros;
- A formação individual dos/das profissionais em cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) ou até mesmo através da participação em palestras e seminários, a leitura de livros, o acesso ao teatro e ao cinema, dentre outros importantes espaços para refletir sobre sua prática e aperfeiçoar sua formação;
- A experiência educacional com os/as estudantes;
- A realização do Congresso de Educação Básica (COEB) que tem como objetivo promover a interlocução, o compartilhamento e a construção de conhecimentos entre os/as profissionais da educação (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

²¹¹ Idem, ibidem, p. 16.

Com relação à proposta e redes de formação continuada direcionada aos profissionais da educação em serviço da RME de Florianópolis/SC, destacamos o fato de tais profissionais serem considerados/as produtores/as de conhecimentos, na medida em que, há socialização de práticas pedagógicas em seminários, fóruns, congressos, publicação de artigos, revistas, dentre outros, além da valorização dos processos de formação individual em nível de pós-graduação. Tal produção de conhecimentos foi evidenciada ao longo do capítulo 3 dessa dissertação, quando indicamos textos curriculares produzidos/escritos diretamente por professores/as, com base em práticas consideradas exitosas e socializadas na Rede, com destaque para as produções: (III), (VII), (VIII), (IX), (XIV) e (XVII)²¹². Dessa maneira, na medida em que os documentos curriculares influenciam o contexto das práticas, estas, por sua vez, tendem a influenciar o contexto da produção de textos curriculares. Logo, podemos dizer que, há uma relação de tradução dos textos nas práticas e das práticas nos textos.

O conceito de tradução está mais próximo às linguagens da prática, ou seja, a tradução da política curricular é:

Uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente, ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas da aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. [...] A tradução acontece em espaços de invenção e ‘produção’ [...] em eventos e processos encenados, como nas trocas rotineiras, reuniões, e por meio do trabalho de ‘entusiastas’ e ‘modelos’ e cada vez mais, ocorre por meio de ‘observações’ de aulas (BALL; MAGUIRE e BRAUM, 2016, p. 69-70).

O documento (XXIV) evidencia que nos eventos de formação inicial e continuada, os/as profissionais que atuaram/atuam na modalidade EJA em âmbito municipal, de modo geral, são requisitados a:

- Compreender as especificidades da EJA na educação básica e, enquanto modalidade, como uma forma própria de oportunizar ensino e aprendizagem;
- Reconhecer que os sujeitos da educação de jovens e adultos, como o próprio nome faz referência, são a base do processo educativo;
- Compreender esses sujeitos na sua condição etária de não crianças, na situação de desigualdade social e pobreza material em que vivem, nas marcas de suas experiências pregressas de fracasso e/ou abandono escolar;
- Apropriar-se da proposta teórica e metodológica empregada na rede, o seu modo particular de produzir EJA, com vistas a atender esses sujeitos e suas especificidades, reconhecendo seus saberes prévios;
- E, por último, **os educadores são instados a colaborar no aprimoramento dos procedimentos metodológicos e na avaliação dos resultados, refazendo e atualizando a própria proposta** (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13, grifo nosso).

²¹² De acordo com a Tabela 1 dessa dissertação. Sendo que, os textos (VII), (VIII) e (IX), estão relacionados diretamente com experiências no âmbito da EJA de Florianópolis.

Com base no excerto acima, compreendemos que, se nos momentos de formação o coletivo docente da EJA é instado a colaborar no aprimoramento dos procedimentos metodológicos e na avaliação dos resultados, refazendo e atualizando a própria proposta, então, podemos dizer que, os/as professores/as que atuam no II segmento da EJA local, dispõem de espaços-tempo para discutirem, conduzirem e modificarem/atualizarem de forma individual ou coletiva a atual proposta curricular, cujo princípio educativo é a pesquisa. Esse fato indica que, em alguma medida, a participação docente na política do currículo que está em movimento na EJA local, tem sido provida não apenas nas ações político-pedagógicas, as quais são planejadas e (re)significadas no coletivo docente, sobretudo, por meio dos momentos de formação continuada de professores/as.

Os espaços-tempo para formação de professores/as organizados no âmbito do II segmento da EJA municipal, se desdobram em 3 (três) momentos: reuniões de planejamentos ou encontros semanais descentralizados; formação regional e; formação geral, ampliada ou centralizada.

4.1.1 Principais instâncias formativas e participativas: encontros descentralizados, regionais e centralizados

No presente tópico, nos debruçamos em descrever as principais instâncias formativas e participativas no contexto do II segmento da EJA municipal, focalizando nos eventos de formação que se desdobram em encontros centralizados, descentralizados e regionais. Buscamos compreender em que medida tais instâncias formativas se constituem também como espaços-tempo de participação de professores/as na produção da atual PC da EJA local, com base na PPE.

4.1.1.1 Reuniões de Planejamentos Semanais: encontros formativos descentralizados

Os encontros semanais, ou formação descentralizada, atualmente, ocorrem em 2 (duas) tardes de planejamentos e estudos dentro de cada núcleo escolar, envolvendo coordenação e professores/as do II segmento daquele núcleo. Mas nem sempre foi assim, nas entrevistas

realizadas, há relatos de que nos primeiros anos²¹³ de organização da proposta, as reuniões semanais ocorriam somente 1 (uma) vez por semana, no período noturno. Cardeal lembra que:

No início não haviam reuniões à tarde, os professores não tinham 30h/a, mas 20h/a, semanais. As reuniões ocorriam nas sextas-feiras à noite. Os professores de língua estrangeira e artes ficavam com as turmas para que as reuniões pudessem ocorrer. Por isso as reuniões à tarde foi uma conquista muito importante. As conquistas foram acontecendo no processo, sempre fruto das reivindicações e participação dos professores (CARDEAL, entrevista 2019, p. 8).

A conquista da ampliação das 10 horas/aulas semanais na carga horária dos/as professores/as do II segmento, destinadas para planejamentos e estudos coletivos, são momentos que qualificam os processos de avaliar, (re)discutir, (re)pensar e (re)significar a atual proposta curricular. Nos termos de Arara, “todas as reuniões de formação e organização das atividades representam o currículo daquele núcleo, naquele ano letivo [...]” e, acrescenta o fato de serem essas duas tardes de planejamento de fundamental importância para a produção desse currículo. “[...] Acho que se não tivesse essas tardes, a proposta não daria certo. Não teria como garantir a proposta sem planejamento coletivo [...]” (ARARA, entrevista 2019, p.7).

Além disso, é unânime entre os/as profissionais entrevistados/as no âmbito dessa pesquisa o entendimento sobre os momentos de formação descentralizada ou reuniões de planejamentos, considerados essenciais para o funcionamento da EJA e para a produção da PC com base na PPE, pois esses momentos “possibilitam trocas de ideias sobre as pesquisas, sobre os últimos acontecimentos no núcleo e por serem momentos onde todos têm voz e podem dar suas opiniões, pois serão ouvidas” (SHERER JÚNIOR, 2017, p. 83). Podemos dizer que os planejamentos coletivos são espaços-tempo onde os “conhecimentos são compartilhados, com outras áreas, outros jeitos de ser dos professores e com os estudantes, são saberes compartilhados o tempo todo” (ARARA, entrevista 2019, p. 13).

Os 2 (dois) encontros semanais formativos, são também momentos onde os/as coordenador/as ou os/as professores/as que conhecem melhor a proposta “conseguem ajudar os/as novos/as professores/as a compreender melhor o funcionamento dos núcleos com base na PPE” (BEIJA-FLOR, entrevista 2019, p. 5). Nesse sentido, podemos dizer que os processos de articulação discursiva com base nas experiências de professores/as e coordenadores/as, os/as quais atuaram em anos anteriores na EJA local, influenciam no processo de interpretação e tradução da atual PC curricular da EJA, a qual se encontra em movimento.

Da mesma maneira, o funcionamento dos núcleos, assim como a produção do currículo da EJA municipal estão, permanentemente, sendo avaliados e ressignificados, principalmente,

²¹³ Entre os anos letivos de 2001 e 2004 aproximadamente.

mediante trocas de experiências que se expressam, não apenas nos textos curriculares que circulam na Rede, mas, sobretudo, na ação direta do fazer pedagógico, na oralidade e articulação discursiva entre coordenadores/as e professores/as, num processo dialógico e dialético que busca garantir fechamentos provisórios de determinados significantes, os quais fundamentam os princípios da PPE na EJA.

Nessa lógica, entendemos que, os momentos para a fixação de sentidos provisórios e processo de subjetivação dos atores políticos na produção de significados que permeiam as políticas curriculares para a EJA municipal ocorrem, fundamentalmente, nos processos de interpretação de documentos oficiais e não oficiais da EJA local, de referenciais teóricos que fundamentam a PPE na EJA, na observação das práticas em sala de aula e, mediante práticas articulatórias estabelecidas entre os diferentes atores políticos que compõe a EJA municipal, principalmente, durante os eventos de formação inicial e continuada de professores/as. A interpretação é um compromisso com as linguagens da política. Nesse sentido interpretar a política curricular é:

Uma leitura inicial, um fazer sentido da política [...] uma ‘decodificação’ feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave. Essas interpretações legítimas e autorais são apresentadas à equipe em eventos e reuniões ou por meio de textos para os quais a prática deve ser orientada [...]. A interpretação e a tradução são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder (BALL; MAGUIRE e BRAUM, 2016, p. 68).

4.1.1.2 Formação do tipo Ampliada, Centralizada ou Formação Geral

Os eventos de formação do tipo ampliada ou centralizada ou ainda formação geral, ocorrem com menos frequência, geralmente, uma vez a cada mês ao longo do ano letivo. Esses encontros envolvem todos/as os/as professores/as do II segmento e coordenadores/as [em média são 9 (nove) profissionais em cada núcleo]²¹⁴, de todos os núcleos e polos de EJA do município, totalizando uma média de 81 (oitenta e um) profissionais que participam desses eventos²¹⁵. São momentos de grandes (re)encontros e trocas de experiências. Esses eventos vêm ocorrendo desde o início da discussão e desenvolvimento da atual proposta curricular para o II segmento da EJA Florianópolis, marcada pela PPE. Geralmente, nos momentos de formação centralizada, há presença de um formador/a convidado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos

²¹⁴ Esse número varia de acordo com a realidade de cada núcleo e em cada ano letivo, pois no mínimo, cada núcleo de EJA conta com oito professores/as de área e um/a coordenador/a, caso haja polo(s) ampliado(s), há a possibilidade de contratação de mais professores/as para as demandas e necessidades de cada local de trabalho.

²¹⁵ Esse número depende da quantidade de núcleos abertos no município. O cálculo foi feito a partir dos núcleos em funcionamento no ano de 2019, que totalizavam 9 (nove) núcleos.

(DEJA), o/a qual aborda alguma temática pertinente às práticas educativas na EJA e busca contemplar as demandas e necessidades do coletivo docente, tratando de questões que vão desde o processo juvenil na EJA, o currículo a partir da PPE, gestão, questões sobre drogadição, letramento, numeramento, etc.

Andorinha destaca que sempre teve esse tipo de formação os/as professores/as do II segmento da EJA Florianópolis e lembra os primeiros anos de formação geral, em meados de 2000 – 2008, cujos eventos desse tipo, contavam com a participação de Gilvan Müller de Oliveira, o qual buscava tratar os “princípios da pesquisa e sobre o conhecimento via pesquisa. Com a Silvia de Oliveira a gente discutia o letramento e a importância da leitura, com a Rita a gente tratou a matemática” (ANDORINHA, entrevista 2020, p. 3).

Há registros de eventos de formação em meados dos anos de 2014 - 2016, cujo conteúdo programático envolvia os sujeitos da EJA, currículo e os desafios para o séc. XXI, os aspectos filosóficos, curriculares e metodológicos da PPE, desafios ao trabalho coletivo na EJA, planejamento, registro, avaliação na EJA e especificidades do trabalho no segundo segmento. Nesse período, o DEJA organizou um Plano de Formação Continuada para os/as professores/as que atuavam no II segmento da EJA. Nesse plano estavam previstos como objetivos:

(Re)conhecer a estrutura, o funcionamento da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os documentos norteadores da proposta pedagógica e as diretrizes do Departamento de Educação de Jovens e Adultos para o ano letivo de 2015; (Re)estudar os princípios educativos, (re)conhecer os instrumentos da proposta pedagógica e refletir sobre os desafios para o aprimoramento do fazer pedagógico, visando a potencialização da pesquisa como princípio educativo no processo de letramento, desenvolvimento de aprendizagens e de habilidades cognitivas e sociais; Compreender as dimensões do planejamento, registro e avaliação no contexto da Pesquisa como princípio educativo no primeiro e segundo segmentos; Discutir e construir coletivamente, referências para avaliação da prática profissional na Educação de Jovens e Adultos, tendo como parâmetros as orientações da Secretaria Municipal de Educação para o conjunto de servidores (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2015, s.p.)²¹⁶.

Outros momentos de formação geral importantes a serem considerados, ganham destaques àqueles ministrados por Donizete de Lima (Dodô)²¹⁷, em meados dos anos de 2014 - 2015, que tratou da juventude na EJA. Além das formações com a presença do Núcleo de

²¹⁶ Texto desenvolvido pelo DEJA, circulou de forma interna na EJA, não publicado oficialmente.

²¹⁷ Donizeti José de Lima, falecido em setembro de 2017, fundador da Casa Chico Mendes, localizada na grande Florianópolis, local que considerava um observatório das Juventudes. Sua dissertação de mestrado “Só Sangue Bom” e sua tese de doutorado “Vida Loka também Ama: Juventudes, Mitos e Estilos de Vida (2014)”, ambos defendidos junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, refletem seu trabalho desenvolvido pelos projetos educativos, principalmente para os jovens e suas famílias que participavam dessa ONG. Nos últimos anos, vinha se dedicando principalmente às atividades da Casa Chico Mendes, por onde passam diariamente, além dos jovens da Comunidade, pesquisadores e professores universitários que, como ele, acreditam na importância da Educação Popular.

Pesquisas e Clínicas da Atenção Psicossocial PSICLIN/UFSC, em 2016, contribuindo com a discussão da temática drogadição no contexto escolar da EJA.

4.1.1.3 Potencializando a Ação Formativa dos/as Coordenadores/as

Com relação aos eventos de formação geral, ampliadas, ou centralizadas, Cardeal pontua algumas dificuldades enfrentadas nesse âmbito, pois de acordo com esse profissional:

Uma das dificuldades de fazer formação na EJA é o fato de trazer uma pessoa que conheça nossa proposta. O nosso trabalho tem procedimentos e práticas próprios que pessoas de fora nem sempre conseguem entender para contribuir. A gente conseguiu formadores externos para discutir sujeitos da EJA, gestão, etc., mas para tratar da pesquisa como princípio educativo, não. É preciso fazer uma discussão sobre as concepções de conhecimento e aí, nós não dávamos conta de fazer e não encontramos ninguém. Precisa ir alguém hoje na EJA pra discutir o que seja conhecimento. Outro problema é que não tínhamos recurso, então **nossa ideia era potencializar a ação formativa dos coordenadores, a gente tem que fazer com que cada coordenador seja também um formador, eu chamava de articulação pedagógica.** A articulação pedagógica se dá em alguns espaços. Um desses espaços era na comissão de formação, formado por mim, por Sônia e Silvia Gimeno. Outro espaço era composto pelo grupo de coordenadores, e as formações nos núcleos, nas regionais e gerais. O debate ia passando por esses espaços (CARDEAL, entrevista 2019, p. 6 e 9, grifo nosso).

Nesse trecho, podemos destacar a questão da falta de recursos que limitava (talvez ainda limite) a contratação de formadores/as externos à Rede. Embora essa questão seja relevante e mencionada durante as entrevistas com outros/as profissionais, não é nossa intenção aprofundar essa questão aqui. Entretanto, vale ressaltar o aspecto relacionado à articulação pedagógica e a estratégia de potencializar a ação formativa dos/as coordenadores/as de núcleos. Esse tem sido um movimento intensificado no âmbito da EJA local. Podemos dizer que, a estratégia de potencializar a ação formativa dos/as coordenadores/as, contribui para a produção de conhecimentos acerca na atual PC para a EJA de Florianópolis, fundamentada na PPE, valorizando os percursos acadêmicos e formativos dos profissionais coordenadores/as e professores/as de núcleos, já que a organização dos encontros formativos ocorre com a mediação e participação de coordenadores/as junto com o coletivo docente. Nesse sentido:

O planejamento, execução e sistematização de todo o processo de formação, prevê a participação dos profissionais, por meio da articulação pedagógica que ocorre nas reuniões de planejamento nos núcleos, nas reuniões de coordenadores e nas reuniões da Comissão de Formação (FLORIANÓPOLIS/DEJA, 2015, s.p.).

Andorinha pontua que são os/as coordenadores/as junto com o DEJA²¹⁸ quem definem como serão os eventos de formação inicial e continuada, bem como a recepção dos/as

²¹⁸ A EJA de Florianópolis é coordenada pelo DEJA, que está subordinado a Diretoria de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino, esta conta com o apoio da Gerência de Formação Continuada que desenvolve as

professores/as no início do ano letivo. E é no diálogo entre DEJA, coordenadores/as e professores/as que se definem os conteúdos das pautas dessas formações. De acordo com Andorinha, os/as coordenadores/as que atuaram/atuaem nos núcleos de EJA do município, costumam ouvir os/as professores/as nas reuniões de planejamento e é pedido para que o grupo docente de cada núcleo avalie os encontros gerais ou regionais²¹⁹ de formação já ocorridos. Essas avaliações são sistematizadas e socializadas junto ao DEJA nas reuniões de coordenadores/as (as quais ocorrem uma vez por semana, no período vespertino), a fim de se repensar os conteúdos das pautas a serem organizados para os encontros posteriores, buscando atender as críticas, necessidades, demandas e sugestões dos/as próprios professores/as.

A cada encontro de formação, seja no contexto dos encontros gerais como nos regionais, buscam-se encaminhar e sistematizar o que foi discutido, bem como pensar em possíveis soluções para as demandas e situações problemas que atingem o cotidiano escolar da EJA, como forma de melhorar as práticas docentes, bem como discutir formas de ressignificar e melhorar a atual PC para a EJA, fundamentada da PPE, retomando seus princípios, repensando novas possibilidades e propondo soluções aos desafios.

4.1.1.4 Encontros de Formação Docente do tipo Regional

O fato de os/as professores/as serem ouvidos/as a respeito dos processos de planejamento e organização dos conteúdos das pautas para os eventos de formação docente na EJA, tende a revelar a preocupação dos/as coordenadores/as de núcleos e do DEJA em propiciar momentos de participação dos/as professores/as, colocando-os/as em constante exercício de pensar e propor temas relacionados com as suas práticas, as quais estão associadas à produção do currículo via PPE. Isso ocorre na medida em que há espaços-tempo para o coletivo docente participar por meio de avaliações, críticas e sugestões de temas a serem abordados nos encontros de formação.

Aliás, foi através das avaliações docentes com relação aos eventos de formação geral que se percebeu a necessidade de organizar encontros de formação em grupos menores de professores/as, surgindo, assim, a ideia de formação regional. Nas entrevistas, fica evidente que foi uma solicitação dos/as próprios/as professores/as (por meio de avaliações escritas) de anos anteriores de que tivessem mais encontros de formação do tipo regional.

formações mais gerais em toda a Rede, mas as formações da EJA são pensadas e organizadas diretamente pelo DEJA junto com os/as coordenadores/as de núcleo.

²¹⁹ Formação do tipo Regional se desenvolverá melhor no próximo tópico.

A Formação Regional vêm acontecendo desde 2013, mensalmente, e congrega grupos de professores/as e coordenadores/as, compondo em média 3 (três) ou 4 (quatro) núcleos em cada encontro, os quais ocorrem em regiões, seja no sul, norte, leste, centro ou parte continental de Florianópolis. De modo geral, os encontros regionais, são organizados pelos coordenadores/as de núcleo em colaboração com o DEJA e no diálogo com os/as professores/as, os/as quais organizam e sistematizam as discussões, entraves, desafios, avanços, etc., a partir das experiências com a PPE.

Sabiá, ao comparar os momentos de formação geral com a regional, destaca que as regionais são avaliadas pelo próprio grupo docente como sendo positivas e mais produtivas, pois possuem o potencial de produzir efeitos participativos de maior amplitude. Para essa professora, nos eventos de formação ampliada/centralizada, as quais envolve todo o coletivo docente do II segmento da EJA:

Fica muito só os professores/as recebendo informações. Os/as professores/as sentam, escutam e vão embora, (num formato mais de palestra por conta do espaço e número de pessoas, o que dificulta realizar e socializar atividades em pequenos grupos). Nas regionais, os/as professores/as podem participar mais, falar mais. Porque ainda tem muita gente (professores/as) que não fala, alguns/mas porque não se apropriaram (não entenderam) da proposta muito bem, outros/as porque preferem não participar mesmo, não querem contribuir. Mas a ideia de se organizar os momentos de formação sempre com grupos menores de professores/as contribui para que todos/as possam participar. É melhor assim (SABIÁ, entrevista 2019, p. 3).

Cardeal reitera à crítica de Sabiá com relação à formação do tipo ampliada, pois o mesmo vê problemas quando a formação se reduz em apenas um palestrante ou formador falando e os/as professores/as ouvindo, “[...] é claro que deve ter o momento da escuta, não é só ação, mas eu acho que o professor tem que problematizar sua prática” (Cardeal, entrevista 2019, p. 9).

Nesse sentido, formação do tipo regional, pelo fato de agregar menos professores/as, pode auxiliar no envolvimento e na participação docente, tanto de forma oral, artística ou escrita (dependendo da organização e dinâmica para cada encontro). Assim, o grupo docente, tende a se sentir mais à vontade para problematizar e dialogar com seus pares, dando sentido e significado para suas práticas pedagógicas, bem como socializar e discutir o andamento da atual proposta curricular tanto na teoria quanto na prática.

4.1.1.5 Formação de Professores/as da EJA como Espaços-tempo para Produção e Ressignificação da atual Proposta Curricular

Com base no exposto até aqui, podemos dizer que são nos momentos de formação de professores/a em que, fundamentalmente, se torna possível discutir, ampliar e aprofundar de

forma oral, escrita ou artística a atual proposta curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, com base na PPE. Vimos no capítulo anterior dessa dissertação que a produção do texto que representa a Proposta Curricular da RME de Florianópolis (2016), ocorreu em 2 (dois) encontros de formação continuada, mais especificamente, na formação do tipo centralizada, envolvendo todo coletivo docente da EJA local. Da mesma maneira, as discussões, leituras e sugestões para a produção dos documentos não publicados de forma oficial na EJA, como o PPP, Regimento, entre outros, também aconteceram nos eventos de formação, de forma mais direta nos encontros semanais, possibilitando o diálogo entre professores/as e coordenadores, que por sua vez, buscaram sistematizar as falas docentes com o intuito de socializar nos encontros semanais de coordenadores/as junto ao DEJA.

Podemos dizer que o coletivo docente da EJA possui voz ativa, tanto nos processos que envolvem a recepção de sugestões, críticas e novas ideias/propostas para a organização e planejamento dos conteúdos a serem abordados nos encontros de formação inicial e continuada junto com os/as coordenadores/as de núcleo, quanto nos próprios momentos de formação, nos quais, esse coletivo é instigado a falar e se manifestar acerca do conteúdo que está sendo pautado, a fim de possibilitar o protagonismo docente nesses encontros.

A voz ativa e acolhida de novas ideias e manifestações contrárias aos princípios que respaldam a PPE no processo de produção da atual PC da EJA municipal têm ocorrido de forma mais intensa no âmbito dos encontros de formação continuada de professores/as, contudo, esse processo da política se manifesta, principalmente, nos momentos de construção de documentos não publicados oficialmente, uma vez que os documentos oficializados no âmbito da RME, tendem a expressar a atual proposta, em linhas mais gerais, tomando-se o cuidado com o que se escreve, a fim de se evitar possíveis críticas ou comparação com a proposta para o ensino fundamental convencional. Talvez, fixar sentidos para PPE, por meio de sistematização textual pode tornar a atual proposta curricular para EJA algo engessado, existe essa preocupação no contexto da EJA local, uma vez que há uma ideia consensual de que a PPE é uma proposta em movimento.

Importante destacar que a forma de mediação dialógica entre professores/as, coordenadores/as e DEJA, incide no indicador de participação que trata da comunicação entre corpo docente e equipe gestora na produção da proposta curricular. Sendo os/as coordenadores/as de núcleo os responsáveis pela mediação entre as discussões que permeiam no coletivo docente e o DEJA. Assim, é no diálogo que se busca produzir e ressignificar a atual PC para a EJA municipal, ocorrendo com maior intensidade, nos momentos de formação continuada, os quais são espaços-tempo para o exercício da fala e da escuta. São eventos que

vêm sendo organizados cada vez mais com a participação docente em sua construção, através de críticas e sugestões tanto para os conteúdos das pautas a serem discutidas em cada formação, quanto no debate, avaliação e ressignificação da proposta curricular.

Além do mais, os encontros de formação inicial e continuada no âmbito da EJA municipal são momentos onde se busca promover o aprofundamento teórico-metodológico, a discussão sobre as práticas pedagógicas, o repensar sobre os princípios que orientam a pesquisa na EJA, dentre outras questões que permeiam a produção da Proposta Curricular da EJA local. Esses momentos tem se configurado como espaços-tempo mais adequados para retomar textos curriculares já produzidos no âmbito da EJA local, na tentativa de ampliar as contribuições com novas perspectivas acerca da atual PC, assim como discutir e repensar novos textos curriculares.

Entendemos que os processos de fechamentos provisórios da política curricular para essa modalidade, no contexto do município, se expressam de forma textual ou oral, ocorrem tanto no cotidiano escolar como nos momentos de formação inicial e continuada, com base nas discussões e planejamentos coletivos. Assim, os eventos de formação de professores/as, são espaços onde é possível entender melhor como “os grupos e sujeitos se organizam, a partir das demandas que formulam e disputam nas diferentes arenas políticas pela legitimação de proposições aglutinadoras de concepções que esperam tornar hegemônicas” (TORRES, DIAS e Lopes, 2011, p. 136), na busca por fechamentos provisórios e contingentes em torno de determinados sentidos e significados que circulam no processo de produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA municipal.

Ademais, os conteúdos das pautas e os embates políticos que são travados nesses espaços-tempo formativos, estão intrinsecamente relacionados com a atual Proposta Curricular, visando, assim, o aprimoramento e ressignificação da ideia e sentido do que seja a PPE na EJA de Florianópolis, mesmo que de forma oral, pois nem sempre a sistematização escrita é realizada. Contudo, o que não se discute é a possibilidade de outra proposta curricular, haja vista que a PPE é discutida em seus mais diversos aspectos, há permanente modificações no contexto da prática e novas interpretações dos textos curriculares, entretanto, não há espaço para outro projeto de EJA que não esteja assentado na ideia da PPE. Sobre esse aspecto, a resolução nº 02/2010 buscou garantir a PPE na EJA de Florianópolis/SC, ou seja, esse princípio está respaldado em lei municipal. Isso garante que a proposta se mantenha, pois assim como há grupos com interesses de que a atual PC seja mantida na EJA local, há outros grupos, cujos interesses querem o fim dessa proposta.

Necessário considerar ainda que, a participação docente na produção da atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA de Florianópolis, no período de 2000 - 2016, se deu mais nos encontros de formação, pois não teve um processo específico para a construção do currículo, ele foi se construindo muito mais na prática, na oralidade ou articulação discursiva em torno do significado da PPE na EJA, através dos espaços-tempo de formação docente, os quais possibilitaram dentre outras atividades, problematizar e sistematizar a prática pedagógica, apresentar proposições e avaliar os encontros de formação e o andamento da atual proposta curricular.

Em vários relatos podemos destacar o fato de que nunca se viu tanta participação docente na produção de uma política curricular, o que não se tem é a ampla divulgação ou um momento específico para essa discussão, pois tende a ocorrer diariamente, nos planejamentos, nos eventos de formação, nas práticas pedagógicas e articulatórias. Em entrevista, Pardal entende que a participação docente ocorre, principalmente, nos momentos de formação, os quais se constituem como instâncias participativas e, na EJA de Florianópolis/SC, são várias essas instâncias, pois envolvem os eventos de formação geral, regionais e as reuniões semanais nos núcleos.

Por fim, podemos dizer que o processo de participação docente na produção da atual PC para a EJA de Florianópolis/SC, tem buscado superar formas de participação que contemplam somente alguns poucos momentos, os quais visam produzir um documento curricular específico, pois quando a participação ocorre de maneira pontual e esporádica, em geral, torna-se algo puramente burocrático, onde os/as professores/as não se apropriam (ou possuem mais dificuldade de se apropriarem)²²⁰, do processo participativo, dificultando também o protagonismo docente nos processos de formação e de reconstrução da proposta curricular. Mas, ao contrário, entendemos que no contexto da EJA municipal, o processo de produção e ressignificação da atual proposta curricular, ao longo dos anos, tem buscado o aprimoramento dos mecanismos metodológicos e da gestão democrática, de forma que a participação docente ocorra de forma processual e continuada, focalizando, primordialmente, nos encontros de formação de professores/as da EJA, num empenho de expressar as práticas e as vozes dos professores/as nos textos curriculares.

Importante destacar que os eventos de formação continuada de professores/as da EJA, são verdadeiros espaços-tempo para a efetivação do jogo da política democrática, onde as diferentes visões e sentidos coletivos devem se manifestar, contudo, há permanente busca por

²²⁰ Essa dificuldade foi apresentada ao descrevermos o processo de participação docente na produção do texto curricular que representa a atual Proposta Curricular da RME de Florianópolis (2016).

fechamentos provisórios dos significados que permeiam os sentidos flutuantes do que seja PPE na EJA, requerendo, assim, processos de persuasão e convencimentos constantes. Nessa lógica, nos momentos de formação permanente do coletivo docente da EJA, ocorrem dinâmicas que:

Traduzem as articulações políticas desenhadas nos diferentes contextos de produção das políticas e nos colocam diante da importante questão de como as forças argumentativas de determinados sujeitos e grupos definem as comunidades autorizadas a falar de determinada política (TORRES, DIAS e LOPES, 2011, p. 136).

4.1.1.6 Formação de Professores/as da EJA municipal e os Desafios da Participação

Um dos desafios apontados sobre as reuniões de planejamento ou eventos de formação descentralizadas se refere à falta de objetividade ou organização do tempo para esses encontros. Sobre esse aspecto, já havíamos pontuando no capítulo anterior. Em entrevista, Pardal relata que “às vezes levam-se muito tempo para tomar algumas decisões [...] ficam muito tempo em determinada discussão” (Entrevista 2019, p. 7). Outros profissionais entrevistados também destacam esse desafio, pontuando que por vezes, falta diretividade nas reuniões de coordenadores/as e nas reuniões de planejamento coletivo, inclusive para sistematizar as contribuições dos/as professores/as. Esse fato tende a limitar o tempo para aprofundar outras leituras e discussões acerca da atual proposta curricular, bem como dificulta, muitas vezes, o processo de escritura por parte do coletivo docente sobre o currículo que se materializa na prática e que está em processo de ação-reflexão constante, ficando muito mais na oralidade e nas ações práticas do que nos registros escritos. Talvez, por isso, em 2010 não se tinha um plano de curso escrito pelos/as professores/as, mas se tinha um plano de curso desenvolvido na prática docente. E, até 2013, não se tinha um PPP para a EJA de forma escrita. Sobre esse aspecto, podemos destacar o fato de que:

Não basta criar mecanismos de participação [...] sem atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação [...]. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo [...]. A questão da gestão democrática precisa ser problematizada. Por isso precisamos melhorar as condições de participação. Não se convoca para a participação em locais inadequados, em horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização (GADOTTI, 2014, p. 4).

Além do mais, o fato de ser um currículo que está permanentemente em movimento, se torna “muito difícil materializar esse currículo de forma escrita” (ARARA, entrevista 2019, p. 9). Contudo, tem sido um exercício constante nos encontros de formação os registros das discussões e encaminhamentos, em forma de atas, as quais circulam entre os/as professores/as de cada núcleo.

Com base nos relatos das entrevistas realizadas no âmbito dessa pesquisa e no trabalho acadêmico desenvolvido por Cabral (2013), podemos dizer que, em muitos casos, os/as professores/as (principalmente àqueles/as que se deparam pela primeira vez com a proposta), nem sempre se apropriam do processo de participação, inclusive em relação à participação no processo de formação continuada em serviço e, identifica certa dificuldade de os/as professores/as em assumir o protagonismo de seus percursos formativos. Essa dificuldade que alguns/mas professores/as encontram para se apropriarem do processo de participação, se dá, por um lado, devido aos eventos de formação continuada ocorrerem de maneira fragmentada. Essa é uma questão desafiadora no âmbito da EJA, pois apesar de todo ano ser feito um plano de formação, ele é fragmentado, por vários motivos, mas principalmente, por causa da rotatividade docente, uma vez que os/as professores/as da EJA, em sua maioria, são contratados em caráter temporário, o que pode dificultar o processo sequencial e de continuidade no trabalho de formação.

A ausência de continuidade da formação continuada na EJA, segundo Cabral (2013), faz com que o processo formativo docente gere incoerências e falta de profundidade dos estudos e reflexões. Podemos dizer que a rotatividade e instabilidade de professores/as na EJA de Florianópolis/SC tende a influenciar também nos aspectos que condizem com o envolvimento desses/as profissionais com a modalidade e com a proposta curricular. A mesma autora considera que a descontinuidade no processo de formação continuada é identificada pelos seguintes aspectos:

Ausência de discussões mais aprofundadas em relação aos temas considerados fundamentais à EJA; falta de clareza em relação ao planejamento e objetivos das formações; rotatividade anual dos professores contratados em caráter temporário; insuficiência de articulação entre elementos teórico-metodológicos inerentes à prática pedagógica e; desarticulação, tanto de temas como da dinâmica de organização das formações, em relação às demandas dos/as professores/as (CABRAL, 2013, p. 142).

Além do mais, parte do professorado, por vezes, espera que os encontros de formação sejam decididos/definidos pelas chefias. Nesse caso, haveria a necessidade de os/as professores/as da EJA se apropriarem dos espaços-tempo formativos, tanto nos momentos de reuniões de planejamento, quanto dos encontros gerais e regionais de formação. Pois, “a formação é o meio de produção dos/as professores/as, é o/a professor/a que tem que dizer para onde a gente vai, não a Rede ou a secretaria” (CARDEAL, entrevista 2019, p. 7). Nesse sentido, concordamos com Cabral (2013) ao considerar que o/a professores/as da EJA de Florianópolis devem ser responsáveis por seus processos formativos, porém não no sentido de uma “desresponsabilização da SME e o DEJA com a formação, mas da necessidade de o/a

professor/a ser mais participativo/a no processo de formação, auxiliar na organização das mesmas, estudar temas específicos em grupos menores e socializar esses conhecimentos” (CABRAL, 2013, p. 85).

4.2 Participação de Professores/as da EJA no processo de Escrita dos textos da Proposta Curricular

Afinal, os/as professores/as do II segmento da EJA de Florianópolis escrevem suas práticas? Como esse processo ocorre? Os textos escritos pelo coletivo docente, em geral, são publicados e socializados na Rede ou são textos de uso interno dos núcleos? O processo de escrita curricular docente incide nos documentos da política curricular para a EJA municipal? Há espaços-tempo para que os/as professoras/as possam exercer autoria nos textos curriculares? No processo de produção da atual proposta curricular, os/as professores da EJA são convidados a participarem de forma direta na escrita dessas produções?

Embora não seja nossa intenção responder todas as indagações destacadas acima, tão pouco esgotar essa temática, ainda assim, essas e outras questões, referente ao processo de participação de professores/as na escrita dos textos da política curricular da EJA de Florianópolis/SC, são questões propulsoras para as análises aqui desenvolvidas. Algumas das questões levantadas já foram respondidas ao longo do capítulo 3. Assim, procuramos, no presente tópico, resgatar aspectos desenvolvidos nos capítulos e tópicos anteriores dessa dissertação, destacando os parâmetros de análises referentes aos indicadores de participação organizados de forma a priori no contexto dessa pesquisa.

4.2.1 Processo de escrita dos documentos produzidos no âmbito da EJA de Florianópolis entre os anos de 2000 - 2004

Com relação aos textos curriculares, cujos escritos se direcionam especificamente ao contexto da EJA municipal, os quais foram publicados oficialmente, circularam na RME de Florianópolis e representam os primeiros anos de produção da atual PC para o II segmento (2000 - 2004), destacamos: (VI) *Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação escolar no Brasil (2004)*; (VII) *Todo professor pesquisa com Jovens e Adultos (2003)* e (IX) *Você pode entender o mundo: escolha suas pesquisas - Fazendo e organizando em rede o uso da matemática: caderno para Estudantes (2004)*.

O texto (VI) apresenta o processo de discussão, que desde 2000, vinha sendo travado com o grupo docente e discente da EJA Florianópolis/SC, com o intuito de elaborar uma proposta pedagógica que “refletisse uma nova possibilidade de organização do trabalho didático [...] o que implica transformar não apenas metodologias de ensino, mas toda estrutura física, humana, financeira e curricular, tendo como perspectiva a formação plena do cidadão” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 5). O documento foi organizado por Gilvan Müller de Oliveira, contou com a participação escrita de Telma Gilhermina Rezende Hoeschl, na época, secretária municipal de Educação da Rede e Sônia Santos Lima de Carvalho que atuava como Diretora da Divisão de Educação Continuada, ambas produziram a parte introdutória do texto. Os demais artigos que compõem o documento foram escritos diretamente pelos consultores da RME de Florianópolis da época: Maurice Bazin e Gilvan de Oliveira.

Como já destacado no capítulo anterior, apesar de o texto (VI) ter sido escrito por poucas mãos e não ter a participação direta de professores/as da EJA em sua escritura, ainda assim, sua produção e sistematização buscou representar as vozes dos/as professores/as que participaram dos 3 (três) primeiros anos do processo de discussão e organização da PPE na EJA municipal, pois a execução e o pensar a pesquisa em seu funcionamento, segundo Oliveira (2004), “envolveu consultor, professores, equipe pedagógica e alunos [...]”. Desse modo, entendemos que no âmbito da EJA, foi construída uma prática de democracia participativa, a qual buscou eliminar “[...] a tradicional dicotomia entre teoria e prática, entre os que pensam e os que executam” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 10). A professora Gaivota pontua que o documento (VI), conta uma história que vai para além da voz do autor, pois o texto contém as vozes dos/as professores/as. A mesma profissional destacou que o livro organizado por Gilvan Oliveira, buscou sistematizar a construção de uma proposta pedagógica/curricular, ancorado na experiência dos/as professores/as participantes e que se encontra ainda em processo de construção. Dessa forma, o texto (VI) não se torna um documento curricular prescritivo, onde a escrita antecede as práticas. De maneira geral é assim que acontece, “alguém escreve a proposta e depois leva para os encontros de formação de professores para ser seguido/implantado na Rede. No caso da EJA de Florianópolis/SC não foi assim, o livro organizado por Gilvan de Oliveira [...] historiciza e ao mesmo tempo dá uma direção para a proposta” (GAIVOTA, entrevista 2019, p. 03).

Nesse sentido, reiteramos nosso posicionamento de que, a produção e sistematização escrita do texto (VI), apesar de ter ficado a cargo de poucas pessoas, expressa as vozes e a participação docente nessa construção. Esse fato pode evidenciar que a produção da atual proposta em análise, não ocorreu, necessariamente, de cima para baixo, ou seja, não foi

apresentado um currículo prescritivo, ou um texto inicial orientador para as práticas docentes na EJA. Mas buscou expressar os sentidos coletivos que circulavam no contexto da EJA municipal, nos anos de 2000 - 2004.

De 2003 a 2004, foi organizado e publicado um conjunto de cadernos voltados para os estudantes e professores/as da EJA, nos quais trazem relatos de experiências pedagógicas com a PPE na EJA de Florianópolis. Os textos (VII) e (IX), fazem parte dessa coletânea e foram escritos de forma direta por grupos docentes e coordenadores/as que atuaram no II segmento da EJA municipal.

O texto (VII) apresenta o percurso de um projeto de pesquisa, cuja problemática/pergunta principal, é: “Os índios da Reserva do Morro dos Cavalos, vivem como nos conta a história oficial, através dos livros didáticos?”. O texto tem como base os registros feitos pelo grupo de estudantes que desenvolveu a pesquisa no Núcleo da Costeira e foi sistematizado pela coordenadora do mesmo núcleo, que na época era Vera Márcia Marques Santos.

Já o caderno (IX) apresenta algumas possibilidades de matematizar problemáticas de pesquisa desenvolvidas em determinado núcleo escolar. Traz a ideia do FORUM (Fazendo e Organizando em Rede o Uso da Matemática), cujo objetivo era “construir, com educadores que atuam em projetos de pesquisa, uma nova estrutura de material didático, buscando vincular conteúdos e saberes matemáticos às pesquisas desenvolvidas pelos educandos” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 10). O texto tem a participação direta de uma coordenadora de núcleo e do professor Eduardo Jara, o qual a partir de sua experiência na EJA municipal desenvolveu sua pesquisa de mestrado na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo objetivo foi matematizar as pesquisas no contexto da PPE da EJA de Florianópolis.

Os cadernos destacados acima revelam a produção escrita por professores/as e coordenadora de núcleo, convidados/as pelo DEJA/SME para atuarem como autores/as. Importante frisar que os cadernos expressam a tentativa de traduzir o contexto das práticas via PPE nos textos. Não há, contudo, aprofundamento teórico metodológico, tampouco há discussão referente à concepção de currículo que se pretende com essas práticas. Esses aspectos foram trabalhados no texto (VI).

Aliás, parece haver uma tendência da RME de Florianópolis/SC, no sentido de quando os documentos curriculares publicados oficialmente, os quais foram escritos diretamente por professores/as, esses tendem a representar as práticas, de preferência, àquelas práticas consideradas exitosas. Enquanto que os textos mais teóricos com abordagens que discutem a concepção curricular pretendida, são escritos de forma representativa por consultores

convidados pela Rede, chefias ou assessores/as pedagógicos/as. Tal tendência não é algo restrito da RME de Florianópolis/SC, pois ao longo da história da educação brasileira existe uma “lacuna que separa produção teórica, política curricular e prática escolar [...]”. Esse hiato existente entre teoria, prática e participação docente nas discussões mais aprofundadas no que concerne às políticas curriculares, é derivado, sobretudo:

Da própria cultura que marca a escola liberal moderna e das concepções, por vezes, instaladas no imaginário dos professores de Educação Básica envolvidos na docência, destacam-se: a) a preservação da ideia de currículo entendido como instrumento técnico, prescritivo e formal, portanto, como algo que deve ser externamente pensado, organizado e proposto para ser desenvolvido pela escola; b) a preservação da ideia de que a teoria deve ser produzida fora da escola, preferencialmente por profissionais da pesquisa, sobretudo aqueles ligados às universidades; d) a forte crença na dicotomia entre teoria e prática, o que, necessariamente, aproxima-os da segunda e afasta-os da primeira; e) a sobrecarga de tarefas associada à desvalorização profissional que os aprisiona ao mundo da reprodução de saberes; f) o desinteresse dos educadores para com o debate teórico sobre currículo, muito bem apontado por Sacristán (2000) como uma questão histórica; g) as funções de didatização curricular assumidas pelo livro didático que, historicamente, vem liberando o professor do debate e da produção dos saberes escolares, como bem aponta Lopes (2007); h) as dificuldades de discernimento conceitual entre teoria curricular, política curricular e currículo escolar (THIESEN, 2012, p. 133).

Com relação a esse aspecto, Sabiá relata que, de maneira geral, no contexto da EJA local, é feito um exercício coletivo para produções orais e escritas sobre a Proposta Curricular, porém “na hora de sistematizar a escrita, fica nas mãos de alguns, em geral acadêmicos, para fazer esse trabalho, mas com base no que vem se desenvolvendo e debatendo nos eventos de formação e reuniões com os/as professores/as” (SABIÁ, entrevista 2019, p. 09).

Outro aspecto que consideramos importante é o fato de que os textos (VII), (VIII)²²¹ e (IX), os quais compõem a coletânea de cadernos escritos diretamente por professores/as, parece não ter alcançado reconhecimento de maior amplitude no âmbito da EJA municipal, tendo em vista que os/as profissionais que participaram das entrevistas desenvolvidas no contexto dessa pesquisa, em sua grande maioria, não conheciam ou não se lembravam dessas produções, contudo, o documento (VI), organizado por Gilvan Oliveira, ainda que considerado defasado e escrito de forma representativa, é um texto que tem reconhecimento de maior amplitude entre o coletivo docente e, continua sendo utilizado, nos dias atuais, como referencial teórico para discutir a PPE junto com os professores/as que atuam na EJA.

4.2.2 Processo de escritura dos documentos produzidos no âmbito da EJA de Florianópolis entre os anos de 2008 - 2012

²²¹ Esse caderno está relacionado com experiências em turmas do I segmento da EJA de Florianópolis.

Nesse período, oficialmente, foram publicados os textos (XII) Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA (2008) e, (XV) Resolução nº 02/2010, a qual estabelece normas operacionais complementares e instituem as diretrizes gerais e operacionais para a EJA Florianópolis.

José Manoel Cruz Pereira Nunes, que na época chefiava o Departamento da EJA (DEJA) no município, sistematizou o Caderno do Professor (2008), o qual busca traduzir a organização, estrutura e funcionamento da EJA do município, naquele período. Conforme destacado no capítulo anterior dessa pesquisa, havia cobrança da SME de Florianópolis para que o DEJA tivesse algum material escrito sobre a Proposta Curricular para a EJA, além disso, Gaivota lembra que nessa época, o José Manoel também tinha essa necessidade de produzir textos curriculares a respeito do que vinha sendo produzido no contexto das práticas na EJA.

O documento (XII) foi organizado praticamente por uma única pessoa, mas conforme relatos é unânime a ideia de que o Caderno do Professor 2008 expressa de forma mais fiel possível o contexto das práticas e os debates que circulavam em torno dos sentidos produzidos acerca da PPE na EJA naquele momento.

O caderno do professor 2008, embora considerado um texto defasado, necessitando de atualização, ainda possui potencial para situar os/as novos/as professores/as na EJA municipal. Além do mais, o caderno do professor (2008) não é uma cartilha a ser seguida, mas busca dar orientações, “ali, minimamente, diz como funciona os núcleos, mas isso te dá possibilidades, porque não tem nada escrito que não podemos construir nossos próprios materiais orientadores [...]” (BEIJA-FLOR, entrevista 2019, p. 6). O mesmo profissional menciona na entrevista que, “quando começa o ano letivo, o professor quer alguma coisa, algum texto que oriente a prática [...]”. Dessa maneira, cada núcleo, busca produzir algum tipo de texto (geralmente um texto construído de forma coletiva) com a intenção de orientar os/as estudantes e novos/as professores/as, acerca dos procedimentos que ocorrem através da PPE na EJA. Nessa perspectiva, Beija-flor considera que sua contribuição escrita com a construção da proposta, foi muito mais em termos de sistematizar ferramentas, tanto de avaliação, quanto dos instrumentos do dia a dia.

[...] Criei, por exemplo, um instrumento de apresentação sobre a proposta. Então o sujeito chegava na EJA e recebia esse documento orientador, dizendo como funcionava, como era a avaliação, informações gerais, um material que pudesse dar mais consistência e depois percebi que esse instrumento ajudava a orientar o professor também (BEIJA-FLOR, 2019, p. 3).

Conforme o relato de Beija-flor, o caderno do Professor 2008, não dá conta de expressar o contexto da prática nos dias atuais, havendo necessidade de se produzir novos textos a fim de

instrumentalizar e orientar os/as estudantes e os novos docentes na EJA. Em sua fala, há ênfase no fato de haver possibilidade e abertura da equipe gestora, para que os/as coordenadores/as junto com os/as professores possam criar novos textos curriculares, orientadores das práticas. Aliás, as produções curriculares organizadas pelos coordenadores/as e professores/as, mesmo que não publicadas oficialmente, circulam de forma interna e são produções legitimadas pelo DEJA.

Em 2010, foi organizada a Resolução nº 02/2010, a qual buscou, dentre outras coisas, dar certa estabilidade para a atual Proposta Curricular, fundamentada na PPE, pois até esse período, não havia um documento que de fato regulamentasse a Pesquisa como Princípio Educativo na EJA municipal, por isso, a preocupação da equipe gestora e de professores/as com o fato de que a atual proposta pudesse acabar a qualquer momento²²². Como vimos no capítulo 3 dessa dissertação, a produção da referida resolução, aconteceu de forma dialógica, na mediação entre DEJA e professores/as, sendo os/as coordenadores/as de núcleo os/as principais mediadores/as desse processo. Vimos também que em meados de 2011, ocorreu o processo de produção do pretendido Plano de Curso para a EJA. E, apesar do movimento de resistência por parte do grupo docente diante da proposta de minuta sugerida pelo chefe de departamento da época. Todo o processo que antecedeu essa produção, contou com a participação de professores/as, através de encontros de formação, os quais suscitaram discussões, embates e negociações que permearam a tentativa de fechamento de um Plano de Curso para a EJA. Inclusive, nas entrevistas há relatos de professores/as que se lembram da importância desse movimento e a necessidade de dar continuidade no trabalho proposto.

Lembro quando tivemos determinada pessoa da chefia de departamento, teve um movimento nessa direção, onde se abriu espaço para que os/as professores/as contribuíssem de forma escrita, porém não sei se foi concretizado/publicado algum material. Parece que teve uma certa discordância em alguns pontos e por isso eu acho que não se efetivou. Essa é a lembrança que eu tenho (SABIÁ, entrevista 2019, p.11).

Importante destacar o empenho do DEJA, em possibilitar mecanismos de gestão democrática oportunizando aos professores/as voz ativa e autonomia para decidir, em algum nível, as produções em torno da atual PC para a EJA municipal. Contudo, tais mecanismos se realizam muito mais no contexto das práticas pedagógicas, nos processos articulatórios e oralidade do que na produção escrita, pois a escritura, por sua vez, ocorre na medida em que há espaços-tempo e incentivo para se construir uma metodologia processual e sistemática, a fim

²²² O medo maior parece estar vinculado à possibilidade de se voltar com aulas tradicionais/bancárias, com carga horária não flexível e com pouca ou nenhuma consideração aos interesses e necessidades dos/as estudantes da EJA, com base no ensino no estilo supletivo, sem espaços-tempo para planejamentos coletivos. Quem participou do processo de produção da atual PC, seja de forma escrita ou oral e acredita no potencial dessa proposta, defende sua permanência.

de incorporar o processo rotineiro de escrita curricular, na mesma direção em que propõe Gadotti em relação participação popular, pois os processos participativos na escritura dos textos da política do currículo, mesmo que escala micro “não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar” (2014a, p. 4). Tal processo de sistematização escrita parece ser um desafio atual da EJA municipal.

4.2.3 Processo de escritura dos documentos produzidos no âmbito da EJA de Florianópolis entre os anos de 2013 - 2016

Conforme o capítulo anterior dessa dissertação, vimos que o período de 2013 - 2016 foi marcado pela produção da Proposta Curricular da RME de Florianópolis, a qual aborda a EJA municipal. O texto direcionada à EJA foi escrito pela consultora Silvia de Oliveira que buscou sistematizar e expressar no texto, o contexto das práticas de forma mais fiel possível às discussões travadas entre DEJA, coordenadores/as e professores/as. Além de ser um texto que visa afirmar a proposta curricular, em termos gerais. No texto não há destaque para aspectos mais específicos, como os processos avaliativos realizados no âmbito da EJA municipal, por exemplo.

Além do texto referente a Proposta Curricular 2016, o qual se constitui como documento publicado oficialmente, destacamos outras produções de textos curriculares, como o PPP, Relatórios, Regimento Interno e Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos (2014). Esses textos se constituem como documentos internos à EJA, não foram oficialmente publicados nem circulados em âmbito de Rede. O PPP e o Regimento servem também de auxílio para as produções no contexto de cada núcleo escolar. Andorinha considera que o PPP da EJA condiz com aquilo que se faz na prática, diferente de algumas escolas onde isso não acontece, além de ser um documento dinâmico que está “sempre em construção [...], às vezes as práticas não é espelho do que se escreve, mas toda escola tem um documento que expressa o currículo [...]”. Andorinha acredita que a PPE na EJA, “[...] vem se modificando, a partir das nossas práticas, as quais são feitas junto com professores, coordenadores e departamento” (ANDORINHA, entrevista 2020, p. 7). Pode-se dizer que essas mudanças partem principalmente da atuação dos/as professores/as e, os documentos curriculares no âmbito da EJA municipal, em todo o período considerado em nossas análises, há busca por consonância com a dinamicidade que ocorre na prática. Nesse sentido, entendemos que o processo de gestão democrática no âmbito escolar da EJA municipal contribui, em algum nível, para a:

Transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada, para a desfamiliarização e desnaturalização do poder dominante, para desconstrução das relações verticais e busca de solidariedade, mas, sobretudo, para a ampliação dos espaços de participação e pelo compromisso político com a prática participativa (CÓSSIO et al., 2010, p. 10).

4.2.4 Tentativas individuais de escritura direta pelos/as professores/as da EJA municipal

Alguns/mas profissionais entrevistados/as, talvez por vivenciarem a PPE na EJA há mais tempo, manifestam necessidade de organizar e teorizar o contexto da prática de forma escrita, inclusive destacam iniciativas individuais para a consolidação desse processo. Aracuã, por exemplo, vem se empenhando na escritura sobre a história do polo onde articula o trabalho pedagógico junto ao núcleo, mas evidencia dificuldades para efetivar esse processo, no sentido de transcender escritas mais burocráticas, como relatórios, por exemplo. Sua ideia é buscar escrever algo que conte a história da EJA de Florianópolis/SC, como tem se organizado a proposta, os sujeitos envolvidos nessa construção etc. Todavia, no relato de Aracuã parece que cada vez se tem menos tempo para sistematizar e teorizar as práticas e, mais uma vez, o fator tempo, ou a falta de organização do tempo, se torna um entrave:

Temos que dar conta dos assuntos burocráticos e de secretaria [...]. Nos falta tempo para estudar nas reuniões de planejamento, ou melhor, temos tempo, horas de planejamento e de formação, porém somos consumidos com as demandas do cotidiano, e não conseguimos, muitas vezes, nos aprofundar em estudos teóricos. Temos muitas preocupações cotidianas de trabalho, por isso não conseguimos nos dedicar para estudo e escrita, o que dificulta nossa formação como professores/as e pesquisadores/as criadores/as. Além das demandas das próprias pesquisas dos estudantes, precisamos ler, buscar material, fazer encaminhamentos nos cadernos de pesquisa, acompanhar o andamento de cada pesquisa e ficar atento às necessidades de cada grupo, sobre cada problemática. É bem complexo nosso trabalho (ARACUÃ, entrevista 2019, p. 9).

No relato de Aracuã, fica evidente que as demandas, situações problemas e sobrecarga de trabalho, evidenciadas no cotidiano da EJA local, consomem muito tempo nas horas de planejamento coletivo, existem necessidades práticas e imediatas, as quais acabam tomando conta dos momentos de formação, o que dificulta, o processo de organização do tempo para aprofundar estudos teóricos, bem como desenvolver textos curriculares de forma individual ou coletiva.

Curió, também começou, por conta própria, sistematizar as práticas na EJA, no final de 2018, “justamente porque a gente percebeu que naquela época estavam entrando muitos professores novos que sentiam muita dificuldade de trabalhar com essa proposta e o pessoal entra bem perdido [...]”. O relato de Curió revela que muitos professores/as quando se deparam

com a atual PC da EJA, “[...] querem inventar a roda, mas nós já temos um histórico de experiências” (CURIÓ, entrevista 2020, p. 6). Por esse motivo, Curió começou a organizar num pequeno caderno, não com a finalidade de ser uma receita sobre os processos educativos com base na PPE na EJA, mas como relato de experiências daquilo que expressa as práticas no núcleo. Curió, também pontua o problema da falta de tempo para as produções escritas. E, enfatiza que a sistematização escrita da prática parece não ser algo tão importante, pois há uma crença de que os/as professores/as aprendem na prática. O mesmo profissional lembra que têm:

Muitos eventos que acontecem e que a gente poderia estar participando e escrevendo sobre nossas práticas na EJA, em seminários, congressos, etc., a gente produz bastante coisa na prática, mas não sistematiza, não organiza, não teoriza e, para virar documento oficial mesmo, as chefias e os gestores aproveitam as falas nos momentos coletivos dos grupos de formação docente e, geralmente um consultor que pega os resultados para sistematizar. A gente ainda usa o caderno 2008 e o livro do Gilvan (2004) como referências, mas são materiais já defasados, e o que a gente tem escrito não vai muito além disso, embora se faça muito na prática (CURIÓ, entrevista 2020, p. 8).

De fato, alguns profissionais, mais que outros, sentem a necessidade de atualizar e participar diretamente nas produções escritas sobre a atual proposta curricular para a EJA local. Apesar disso, é unânime entre os/as profissionais entrevistados, o sentimento de serem representados/as nas produções e sistematizações feitas pelos/as consultores, o/as quais, de maneira geral, não são pessoas de fora, pois os documentos escritos até o presente momento, contam com a participação de pessoas que conhecem a proposta e, buscam sistematizar aquilo que ocorre nas práticas, nos debates e discussões docentes. Entretanto, parece que a participação direta de professores/as nos processos de escritura sobre a atual PC para o II segmento da EJA de Florianópolis tem sido um desafio a ser superado, há dificuldades diversas que inviabilizam uma sistemática de estudos mais aprofundados com leituras e produções escritas desses/as profissionais, pois espaços-tempo existem, é necessário, no entanto, organizar e qualificar esses momentos formativos docentes.

4.2.5 Desafios da Participação Docente no processo de Escrita dos textos que representam a atual Proposta Curricular para a EJA municipal

É consensual entre os/as profissionais entrevistados/as o fato de serem os registros uma das grandes dificuldades e limitações que há no contexto da EJA municipal. Esse aspecto é destacado por Beija-flor, ao mencionar que “temos muita coisa produzida, muita história, 20 anos de caminhada, mas pra encontrar o que foi feito em 2005, temos que revirar os arquivos e possivelmente não encontramos tudo o que foi realizado. A gente não tem o hábito de registrar”

(Entrevista 2019, p. 6). Sabiá também entende a importância de ser feito os registros das atividades desenvolvidas nos núcleos, como forma de reconhecimento dos processos educativos via PPE e do fortalecimento da proposta. Em seu relato destaca que por vezes, tem a impressão de que a proposta curricular para a EJA municipal pode ser diluída ou ser desmanchada a qualquer momento, assim, “deveríamos ter mais escritos sobre a proposta, como forma de sedimentar a PPE na própria secretaria [...]” (SABIÁ, entrevista 2019, p. 6). Andorinha, também menciona os entraves acerca dos processos de escritura de textos curriculares, contudo:

Eu vejo que esta é uma proposta flexível, pois há espaço pra gente construir juntos, inclusive há espaço para os/as professores/as escreverem suas práticas e isso vale como material de apoio para os futuros professores de EJA, essa abertura existe, não é só o DEJA ou coordenadores/as que devem escrever e fazer documentos de referência para os/as professores/as. Os/as professores/as também podem fazer isso sim, há esse espaço para os/as professores/as da EJA, a questão é: quem se dispõe a fazer? (ANDORINHA, entrevista 2019, p. 5).

Mesmo com a possibilidade e abertura para novas produções textuais, inclusive com espaço para professores/as produzirem textos curriculares, o que se percebe, é o incentivo para organizar textos que sistematizem as práticas, parece haver pouco incentivo para a participação docente nos processos de escritura de forma direta nos documentos curriculares oficialmente publicados no âmbito da Rede.

Pardal compreende que escrever documentos curriculares não é uma coisa fácil, “as pessoas sentarem debater um texto e escreverem, produzir não é fácil, não é proporcionado tempo pra isso, isso não se faz em uma reunião de 2 ou 3 horas com um grupo de 10 pessoas” (PARDAL, entrevista 2020, p. 7). Esse relato reitera a necessidade de se organizar melhor os espaços-tempo para que o processo de produção da escrita do coletivo docente.

Arara, embora não tenha participado de forma direta na produção escrita de textos curriculares, mesmo com anos de experiência na EJA de Florianópolis, entende o processo de escritura dos textos curriculares para a EJA municipal como sendo a representação de uma dinâmica de construção da atual PC, a qual foi construída coletivamente:

O tempo todo está sendo discutida, experienciada e encaminhada pelos/as professores/as, assim, os documentos, em geral, são produzidos por um relator ou consultor, o qual não é alguém externo e sim alguém que vivencia nossa proposta no cotidiano e que participa dos debates junto com coordenadores/as e professores/as e busca sistematizar esse processo de construção que em algum momento teve a necessidade de escrever o documento ou por pressão da secretaria (ARARA, entrevista 2019, p. 8).

Seja pela necessidade do núcleo ou da equipe gestora, seja pela cobrança da SME pela organização de textos curriculares no âmbito da EJA, o fato é que, se a tentativa de fechamento provisório de um texto curricular é entendida como a representação da política, logo, é no processo de representação que a ausência ou impossibilidade de fixação de sentidos plenos

“confere à política seu caráter de indecidibilidade e faculta o espaço para subjetivação [...]”, tendo em vista que, as “[...] decisões políticas são tomadas buscando preencher essa falta na estrutura, buscando preencher o espaço vazio dos fundamentos. O sujeito é o resultado dessas decisões, da tentativa de produzir um fechamento discursivo [...]”. Nessa lógica, as práticas articulatórias que se referem às políticas curriculares, expressam, em algum nível, os interesses de atores coletivos, os quais são “representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos” (LOPES, 2013, p. 707).

Nesse sentido, mesmo que a sistematização do texto curricular tenha ficado sob a responsabilidade de 1 (uma) ou 2 (duas) pessoas, estas, por sua vez, não produziram o texto de forma individual, pois o processo de representação da política curricular se deu mediante o debate entre coordenadores/as e professores/as, o que garante sua legitimidade diante dos interesses e demandas dos atores coletivos da EJA municipal, os/as quais são representantes das decisões e tentativa de produzir fechamentos discursivos.

4.3 Comunicação entre corpo docente e equipe gestora para a produção da atual Proposta Curricular para a EJA de Florianópolis

Em vários momentos no processo de análise dos dados empíricos no âmbito dessa pesquisa, permeou formas de como vem ocorrendo a comunicação entre corpo docente e equipe gestora nos processos de produção da atual PC para a EJA municipal. Nossa intensão aqui é resgatar os principais aspectos acerca dessa questão, bem como destacar novos elementos que estão postos no fenômeno da participação docente em análise, os quais buscam traduzir os parâmetros de análise estabelecidos a priori, quais sejam: meios de recebimento de sugestões dos docentes nos processos de escritura dos textos e, resistências e embates manifestados pelo grupo docente.

4.3.1 Comunicação entre Equipe Gestora e Professores/as e o papel dos/as Coordenadores/as para a Produção da atual Proposta Curricular em análise

Com base nos dados coletados, podemos dizer que, de maneira geral, o recebimento de sugestões do coletivo docente da EJA para os processos de escritura dos textos curriculares ocorrem através da mediação entre DEJA, coordenadores/as e professores/as, principalmente, nos momentos de formação continuada do coletivo docente que atua no II segmento da EJA local, tanto nos eventos de formação geral, quanto das reuniões de planejamentos semanais.

Entendemos que a produção da atual PC da EJA municipal, no período em análise, ocorreu na materialidade escrita, através de documentos oficiais ou não oficiais, todavia, a produção se intensifica nas experiências práticas, na oralidade e na articulação discursiva. Todas essas produções expressam de forma bastante representativa as vozes dos/as professores/as, as discussões e sugestões levantadas pelo coletivo docente, bem como os processos dinâmicos que permeiam o fazer docente na EJA.

O conjunto de demandas, debates, sugestões e críticas vindas do coletivo docente acerca da atual PC para o II segmento da EJA municipal, são em geral, fruto do trabalho da sistematização escrita organizada pelos/as coordenadores/as de núcleos, os/as quais, se reúnem semanalmente com o DEJA. Nesses encontros semanais há socialização das sugestões, críticas e ideias vindas do coletivo docente de cada núcleo, juntamente com as discussões e demandas da secretaria, num processo dialógico de escuta, embates e trocas de experiências.

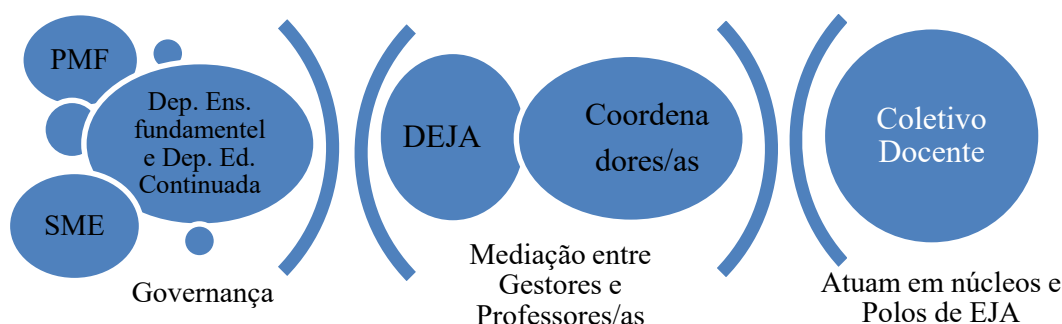
Contudo, parece que a mediação e articulação discursiva acerca da produção escrita da atual PC em análise ocorreu com maior intensidade, nos momentos em há cobrança da secretaria para que, até determinada data, seja realizada essa discussão e sistematização da mesma. Quando isso acontece, parece que o debate, diálogo e a organização escrita ocorrem de forma aligeirada, e nem sempre os/as professores/as conseguem se apropriar do processo de participação. Esse fato sugere a necessidade de se efetivar, no âmbito da EJA municipal, processos de discussão e sistematização escrita da proposta curricular de forma sistemática e, não apenas quando a pressão para produzir algo escrito vem de cima para baixo²²³. Nesse sentido, a organização dos espaços-tempo nos planejamentos coletivos deveria priorizar momentos para aprofundar o estudo e a produção escrita sobre a PPE, de forma que se crie uma rotina entre o coletivo docente da EJA para ler, escrever e teorizar as práticas.

No processo de mediação e comunicação entre professores/as e equipe gestora, destacamos o papel fundamental dos/as coordenadores/as de núcleos, os/as quais também se encontram em processo de formação, necessitando, muitas vezes, de auxílio para darem conta de toda a carga de trabalho que esses/as profissionais desempenham na EJA de Florianópolis.

O esquema gráfico abaixo busca traduzir a forma como ocorre a comunicação entre equipe gestora e professores/as que, passa necessariamente, pela mediação do DEJA e coordenadores/as de núcleo.

²²³ Conforme o esquema gráfico 3, essa cobrança vem da esquerda para a direita.

Esquema Gráfico 3 – Comunicação entre equipe gestora e professores/as



Fonte: Esquema gráfico construído pela autora

4.3.2 Processos de Resistências na Produção da atual Proposta Curricular para o II segmento da EJA municipal

Os relatos dos/as participantes das entrevistas no âmbito dessa pesquisa enfatizam que sempre houve movimentos de resistências e embates políticos ao longo da produção da atual PC para o II segmento da EJA de Florianópolis/SC. Tais movimentos não ocorreram somente por parte dos/as professores/as da EJA, mas também por profissionais que atuaram na SME.

Arara lembra que sempre teve resistência e descontentamento com relação à atual proposta curricular, com base na PPE por parte de alguns/mas professore/as, os/as quais faziam críticas e, quando ouviam “os contra argumentos na defesa da proposta, achavam que não eram acolhidos/as, mas na verdade o que eles/as queriam era a mudança da proposta, de certa maneira, queriam que voltasse o ensino supletivo” (ARARA, entrevista, 2019, p. 3).

Na mesma direção, Pardal, entende que, principalmente, nos primeiros anos de desenvolvimento da PPE na EJA municipal, alguns/mas professores/as resistiam mais em relação ao fato da proposta ser entendida como “não disciplinar, de não se ter aulas só de geografia, só de matemática, etc., além da questão do/a aluno/a poder decidir e escolher a problemática de pesquisa [...]”. Nesse sentido, podemos dizer que a proposta pode causar certo estranhamento, especialmente, por parte do coletivo docente que se deparava pela primeira vez com a PPE na EJA. Tal estranhamento se dá mais pela sensação de perda do controle nas decisões, pois:

Tradicionalmente, tudo o que acontece em sala de aula é muito controlado pelo professor. Dar importância para o interesse do aluno, isso foge do controle do professor, porque na verdade, a gente controla tudo em sala de aula, o que será dado,

quando será dado e a forma como será dado. Então, a gente vem e diz que qualquer coisa (conhecimento) é válida. Isso tudo desestrutura o lugar do professor fixado socialmente (PARDAL, entrevista 2019, p. 5).

O relato de Pardal evidencia que, de maneira geral, no ensino tradicional, as decisões em sala de aula, são tomadas de forma individual, pelo/a professor/a, geralmente com pouco ou nenhum diálogo entre as áreas do conhecimento, tampouco, as decisões são tomadas junto com o coletivo discente. Nessa direção, a PPE na EJA tira o lugar do/a professor/a e nem sempre se consegue oferecer outro lugar pra ele/a. O que significa ser professor/a da EJA com base na PPE? O que se espera de um/a professor/a pesquisador/a no EJA?

Quando Pardal trata da questão do conhecimento curricular no contexto da PPE na EJA de Florianópolis/SC, entendemos que tal concepção se alinha à ideia de Lopes (2013), na qual as propostas defendidas por Michael Young em “(Young & Muller, 2007), por exemplo, de um currículo para o futuro e de uma centralidade do conhecimento (verdadeiro) curricular, são refutadas [...]”. Pois, no mínimo, “[...] são produzidas perguntas sobre a legitimidade do conhecimento, sobre os atos de poder que modificam as significações de conhecimento contextualmente, sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por que” (LOPES, 2013, p. 19).

Ademais, Curió afirma que as resistências por parte dos novos/as professores/as é mais no sentido de ficar comparando a atual PC da EJA com a escola convencional, onde se busca “dar conta de um monte de conteúdos e que, os/as nossos/as alunos/as quando colocados/as diante de uma prova²²⁴ não estariam nas mesmas condições que outros/as estudantes, por não terem estudado determinados conteúdos [...]”. Contudo, o mesmo profissional pontua que existe a tentativa de mediação na perspectiva de os/as professores/as que fazem essa crítica sobre os conteúdos em “[...] perceber que a forma/jeito de se trabalhar na EJA pode sim dar conta daquilo que a escola convencional dá em termos de conteúdo”, pois há conteúdos que emergem das pesquisas que não, necessariamente, são aqueles vistos nos currículos tradicionais. Assim como há conteúdos que não emergem das pesquisas, mas que “[...] o professor/a precisa provocar e trazer para o diálogo com os/as estudantes, pois ele/ sabe que são conteúdos importantes para a vida” (CURIÓ, entrevista 2020, p. 8).

De fato, a rotatividade de professores/as na EJA municipal implica em uma diversidade de concepções e experiências educacionais, muitas vezes, há resistência em mudar a prática docente ou qualificar a proposta curricular que pretende não ser tradicional, o que acarreta em movimentos contrários à atual PC. Entretanto, a EJA conta com professores/as e

²²⁴ Prova Brasil ou Olimpíadas da Matemática, entre outras provas.

coordenadores/as entre outros profissionais que buscam argumentos favoráveis à atual PC para a EJA local.

Nesses movimentos de embate político há constante mediação dos conflitos que ocorrem com intensa frequência no âmbito da EJA municipal, em geral, essa mediação é feita pelos/as coordenadores/as de núcleo ou equipe gestora. Mas isso é algo que a proposta curricular permite, pois o tempo todo, nos encontros de formação geral ou nas reuniões de planejamento coletivo, os argumentos, contra-argumentos, críticas, sugestões, embates, conflitos e posicionamentos contrários são acolhidos e debatidos no coletivo. Na perspectiva de Arara, o fato de a proposta curricular da EJA acolher os possíveis estranhamentos faz com que ela seja uma proposta com uma trajetória democrática. Mas, paralelo a esse entendimento “tem quem a entenda como uma proposta autoritária, pois mesmo acolhendo os estranhamentos há constrangimentos, pois você é rebatido, só que há espaço de discussão, acho que nesses momentos a proposta se faz democrática” (ARARA, entrevista 2019, p.13).

Os constrangimentos discursivos destacados no relato de Arara podem ser interpretados como reflexo das relações de poder que permeiam nas arenas da política curricular para a EJA de Florianópolis. Lopes (2012) com base nos estudos Ball (1994), ao tratar da noção de política como texto e discussões foucaultianas sobre poder, destaca os diferentes níveis de mudança dos sentidos das políticas no próprio contexto de produção de textos, onde:

Representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas, espaços para ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo o tempo. Mas o autor igualmente salienta **os esforços para que uma dada política seja lida de determinada maneira, expressando os constrangimentos discursivos das interpretações textuais, em certas relações de poder** (LOPES, 2013, p. 704, grifo nosso).

Cardeal também lembra que houve, em determinado período, resistência à PPE inclusive por profissionais que atuaram dentro da SME, no sentido de defenderem a necessidade da EJA de Florianópolis ter um currículo prescrito para cada disciplina, com “uma grade de horários pré-definido, com isso, havia a preocupação de professores/as que defendiam a proposta, o receio de que a mesma pudesse acabar. Ao mesmo tempo precisava discutir, era preciso aprimorar a proposta” (CARDEAL, entrevista 2019, p. 4).

De acordo com o exposto até aqui, podemos dizer que as resistências e críticas por parte de profissionais que atuaram na EJA local, acerca da atual PC, fundamentada na PPE, ocorreram (talvez ainda ocorra) porque há espaço para as manifestações contrárias e para o enfrentamento com o novo. Contudo, existem profissionais nesse contexto educacional que buscam contra argumentos de defesa da proposta, em geral, feitos discursivamente por atores

políticos que atuam no cotidiano escolar da EJA municipal. E, embora a proposta curricular em análise seja considerada viva e flexível, pois há diversidade no modo de fazer em cada núcleo, cujas decisões curriculares são legitimadas pelo DEJA, aliás, “os núcleos têm mais poder de decisão do que o próprio DEJA”²²⁵, ela possui princípios que orientam o trabalho educativo e isso não é flexível:

Porque senão se perde a proposta e, todos os anos em todos os núcleos eu via isso, parte do grupo docente, com experiência na EJA ou não, estava tentando aprender e sempre tinha os resistentes ou por não entender ou porque realmente preferem dar aulas expositivas, acreditam que dá mais resultados as aulas do tipo tradicional, fazer prova, dar nota, eu acho que muitos não se sentiam acolhidos por esse motivo (ARARA, entrevista 2019, p.3).

A partir da questão da não flexibilidade nos princípios que orientam o trabalho com a PPE e, em consonância com a teoria de Democracia Agonística em Mouffe (2000, 2003, 2005), para que os conflitos antagônicos possam se manifestar de forma agonística, haveria a necessidade de domesticá-los. Essa ‘domesticação’ do conflito pode se dar, na medida em que, os diferentes atores políticos consideram legítimos os distintos projetos político-ideológicos que se manifestam, discursivamente, nas arenas políticas. Dessa forma, pode-se entender que, os limites da relação entre ‘nós/eles’, sejam relações não tidas como ‘amigo/inimigo’, cujo inimigo deva ser eliminado, mas vistos como adversários, com os quais lutamos no âmbito hegemônico. No caso da política do currículo da EJA municipal, essa fronteira entre ‘nós/eles’ pode ser delimitada entre àqueles/as que acreditam no potencial da PPE e defendem seus princípios e, àqueles/as que não acreditam e se manifestam contrários à proposta curricular.

Nesse jogo da política democrática, Mouffe evidencia que os consensos são conflituosos, uma vez que sempre haverá alguma exclusão, ou seja, algum projeto ou ideia sempre ficará de fora no momento das articulações, fechamentos e decisões políticas, as quais se manifestam sempre provisórias e contingentes.

Todavia, se as diferenças que nos constitui enquanto agentes políticos, não são manifestadas nas arenas políticas, pode-se dizer que há, nesse caso, uma esfera de consensos pacifistas, de silenciamentos, que poderiam implicar em exclusão ou negação do caráter antagônico, indissociável ao jogo político democrático.

Lembremos ainda a tentativa de produção do Plano de Curso para a EJA em meados de 2011, onde houve resistência por parte de coordenadores/as e professores/as em relação às possíveis mudanças na Proposta sugerida pelo chefe de departamento da época. Segundo Aracã, quem já trabalhava com a PPE, demonstrou resistência. Nesse sentido, podemos

²²⁵ CARDEAL, entrevista 2019, p. 8.

considerar a influência dos/as coordenadores/as e professores/as que atuam há mais tempo na EJA local, os/as quais tendem a exercer o papel de atores políticos, mais especificamente, agem como “empreendedores da política”, ou seja, exercem influência na:

Defesa de políticas dentro das escolas. Estes são atores que originam ou apoiam e representam políticas particulares ou princípios de integração. São pessoas carismáticas, ‘personalidades persuasivas’ e agentes fortes de mudança, nos quais pessoalmente se investe e se identifica com ideias de políticas e sua atuação. Eles procuram recrutar outras pessoas para a sua causa para construir uma massa crítica para a mudança e levar a cabo atuações de políticas. Eles retrabalham e recombina os aspectos das políticas diferentes, recorrem a ideias díspares, exemplos de ‘boas práticas’ e outros recursos para produzir algo original, e, crucialmente, eles são capazes de traduzir isso em um conjunto de posições, papéis e relacionamentos organizacionais que ‘atuam’ sobre a política (BALL et.al., 2016, p. 80).

4.4 Socialização e Circulação de Referenciais Teóricos

Conforme dialogamos ao longo do capítulo 2 dessa dissertação, a atual PC para o II segmento da EJA de Florianópolis/SC, fundamentalmente, está respaldada, desde sua constituição nas ideias do professor Gilvan Müller de Oliveira que, em meados dos anos 2000, enquanto consultor da RME de Florianópolis/SC propôs algumas questões fundantes, as quais direcionaram a atual proposta curricular para a EJA local.

Os princípios fundantes que dão base para a PPE na EJA municipal estão permeados por influências de distintas concepções filosófico-teóricas e metodológicas que vão desde a valorização das experiências socioculturais dos sujeitos com base no construtivismo de Piaget e Vygotsky, o pragmatismo de John Dewey, na teoria sociológica da educação de Pedro Demo, até a ideia de educação como prática da liberdade de Paulo Freire com valorização da educação para a cidadania popular. Nessa direção, Arara destaca que, a atual PC da EJA municipal se atrelada às experiências de Gilvan de Oliveira na “educação indígena, onde se valoriza os sujeitos e suas experiências, então parte daí as ideias que casam com a educação popular com Paulo Freire” (Entrevista 2019, p. 3). Além disso, ao explorar o Caderno do Professor 2008, há centralidade na “teoria da complexidade de Edgar Morin” (CABRAL, 2013, p. 44).

Por outro lado, concordamos com Moreira (2000), ao enfatizar novas tendências curriculares e propostas alternativas dos anos 90, onde possivelmente a atual PC para a EJA de Florianópolis se insere, as quais “parecem não ter subsidiado significativamente as reformulações curriculares na década [...]”, pois:

Influenciados pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: o nexa poder-saber no currículo, a transversalidade no

currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo (MOREIRA, 2000, p.118).

Esse conjunto de perspectivas conceituais que se mesclam num híbrido teórico parece se configurar em uma trajetória de busca por uma fundamentação e concepção educacional própria, sem amarras teóricas, pois apesar das dificuldades, sempre houve incentivo por parte da equipe gestora da EJA local, para a produção de textos próprios, na perspectiva de se teorizar as práticas com base na PPE²²⁶. Sobre esse aspecto, Gaivota lembra que desde o início do desenvolvimento da PC da EJA municipal, quando os eventos de formação de professores/as contavam com a participação de Gilvan Muller de Oliveira:

Ele (Gilvan) não gostava de ficar fechado em autores, ele tinha um ideal mais libertário, ele era muito questionado nos momentos de formação de professores exatamente sobre isso, sobre a questão de autoria. Ele usava pressupostos filosóficos para compreender os sujeitos, porque a parte central dessa proposta são os sujeitos, **então a concepção da proposta não se tem nada teorizado, digamos assim, não tem uma teoria que alguém foi lá e escreveu, pois ela é pensada a partir de vários pressupostos teórico-metodológicos** (GAIVOTA, entrevista 2019, p. 3, grifo nosso).

Com relação à questão da autoria e tentativa de teorizar a prática educativa com base na PPE da EJA municipal, Pardal destaca que ao longo dos anos a teoria que fundamenta a PC da EJA foi iluminando a prática e vice-versa. Nesse sentido, “ela se transforma e se refaz em uma nova teoria de certa forma. A proposta foi se fazendo por meio das várias experiências e trocas de experiências entre professores, coordenadores, formadores, gestores, estudantes, etc.” (PARDAL, entrevista 2019, p. 02).

Na fala de Gaivota, há ênfase no fato de que a atual PC da EJA foi produzida de forma dialógica e, essa forma de produção se relaciona muito com a forma como Gilvan e Silvia de Oliveira conduziram os eventos de formação de professores/as, principalmente, nos primeiros anos de desenvolvimento da proposta na RME de Florianópolis. De acordo com essa profissional:

Tanto a Silvia quanto Gilvan têm essa coisa de fazer junto, reflexões coletivas. Ao invés de dizer: leiam isso aqui e depois a gente discute. Ambos tiveram esse caminhar muito juntos, desde a formação de professores indígenas à EJA. A Silvia até hoje trabalha nessa perspectiva, quando ela vai trabalhar com formação de professores do I segmento ela não traz um livro, ela trabalha muito a questão dialógica, e a proposta também tem esse pressuposto de ser dialógica. Porque a ideia é fazer formação na perspectiva do que se espera do professor em sala de aula, construir de forma dialógica com os educandos. Gilvan sempre defendeu que tanto os professores quanto os estudantes precisam ler. O que ele falava também é que muitas vezes as pessoas não leem o que lhes interessam (Entrevista 2019, p. 4).

²²⁶ Conforme nossas análises no tópico 5.2 dessa dissertação que trata da participação de professores/as no processo escritura dos textos curriculares da EJA municipal.

Parece que a não fixação de referenciais teóricos na EJA de Florianópolis incide, em maior ou menor grau, na perspectiva de se construir uma proposta curricular no coletivo, no diálogo, na tentativa de agregar/acolher diferentes concepções teóricas e práticas que circulam entre o coletivo docente, a fim de se produzir algo novo, porém mantendo certa coerência com os princípios estruturantes da PPE na EJA municipal. Além disso, podemos dizer que a produção curricular com base na atual PC da EJA local se relaciona com a busca por “uma construção coletiva, como um processo, requerendo uma estrutura escolar mais flexível, democrática e autônoma” (MOREIRA, 2000, p. 120).

Para Curió nunca ficou muito claro na EJA municipal quais são os principais referenciais teóricos. E pontua que se fazemos uma busca na internet sobre PPE na EJA é muito difícil encontrar alguma coisa escrita, principalmente para o ensino fundamental, quase não tem material. Então, no entendimento desse profissional:

A gente quer fundamentar e dizer que a regência compartilhada é importante na proposta, mas não se acha material sobre esse assunto. A gente é tem que fazer isso, mas meio que não se tem condições, sem tempo para estudar, acaba ficando na prática mesmo ou na oralidade (CURIÓ, entrevista 2020, p. 4).

No excerto acima, é possível destacar a necessidade de se teorizar as práticas e aquilo que se discute de forma oral sobre a PPE na EJA, pois de acordo com o relato de Curió, têm conceitos e concepções que são específicos da atual PC em análise, como por exemplo, a regência compartilhada, por isso é muito difícil encontrar teoria para as práticas educativas que permeiam o II segmento da EJA municipal, assim como é difícil encontrar formadores/as externos/as que tratem da PPE. Assim, caberia aos próprios profissionais da EJA (gestores, coordenadores/as e professore/as) organizarem material escrito. Além disso, novamente é destacado o problema relacionado à organização do tempo para aprofundamento nos estudos teóricos e sistematização das práticas.

Apesar da tentativa de teorizar a prática e, talvez, buscar uma nova teoria com base na PPE da EJA de Florianópolis/SC, de modo geral, nos relatos dos/as profissionais entrevistados/as, os autores de maior referência, os quais circularam entre os/s professores que atuaram no II segmento da EJA municipal, há destaque para Pedro Demo, Paulo Freire e Miguel Arroyo. Cardeal lembra que teve momentos nos encontros de formação de professores/as em que todos/as estudaram os mesmos autores, “estudamos Paulo Cesar Rodrigues Carrano, que trata da juventude, a escola e educação. Estudamos também alguns documentos como o parecer Nº 02/2010, em algum momento todos leram” (CARDEAL, entrevista 2019, p. 8).

Andorinha, assim como outros/as profissionais entrevistados, pontua a importância da atuação de parte do professorado da EJA municipal no Fórum Estadual de EJA (FEJA), pois

muitos teóricos que se discute nos Fóruns e nos Encontros Nacionais e Regionais de EJA, são também socializados nos núcleos junto com o coletivo docente. Andorinha também pontua que nos últimos anos tem sido bem importante discutir junto com os/as professores/as da EJA local, a concepção de Educação Popular. Mas será que o conceito de educação popular é reconhecido no trabalho com a PPE?

A mesma profissional destaca em sua fala que é o DEJA junto com os/as coordenadores/as e professores/as quem decide o que vai ser estudado, quais autores e textos serão pautados nos eventos de formação, ou seja, os conteúdos das pautas e autores de referência para estudo e produção da atual PC da EJA são definidos no coletivo. Na mesma direção, Curió lembra que várias vezes foi solicitado aos/as professores/as sugestões de textos teóricos para serem lidos, discutidos e estudados no grupo docente.

Contudo, embora se busque por formas democráticas, coletivas e dialógicas de definir os referenciais teóricos, numa tentativa de acolher as diferentes sugestões de textos para possível aprofundamento e estudo teórico-metodológico, Curió não acredita muito nessa abertura de possibilidades. Em sua compreensão, “nessa salada que se pode fazer de autores e concepções, cada um tem alguma coisa interessante, mas às vezes elas podem ser conflitantes. Assim a gente acaba não aprofundando nenhum autor de fato [...]” (CURIÓ, entrevista, 2020, p. 5). O mesmo profissional, destaca que talvez, seja necessário ter um/a coordenador/a ou articulador/a pedagógico na EJA, o/a qual poderia dar uma linha de formação para os/as professores/as trabalharem com a pesquisa.

Por fim, vale considerar ainda que, em nenhum dos relatos das entrevistas realizadas na pesquisa, foi mencionada a circulação de produções acadêmicas que tratam da PPE na EJA de Florianópolis, haja vista que se tem hoje um rol de produções bastante significativo acerca dessa temática, são trabalhos de pesquisa em nível de especialização, mestrado e doutorado que poderiam servir como referências para estudos e futuras produções teóricas.

4.5 Condições de participação docente na política curricular da EJA de Florianópolis

No presente tópico, focaremos os aspectos que expressam os limites e possibilidades de os/as professores/as participarem na produção da atual proposta curricular para a EJA municipal, destacando elementos que evidenciam os parâmetros de análise definidos a priori, os quais tratam do vínculo que os/as professores/as da EJA possuem com a modalidade e com

a atual proposta curricular, das condições de trabalho desses/as profissionais, da gestão e organização escolar e, da disposição para participar na produção da política curricular. Embora ao longo dos tópicos e capítulos anteriores, alguns desses pontos de análise, em maior ou menor grau, já foram desenvolvidos, buscaremos, no entanto, dar ênfase aos aspectos ainda não mencionados anteriormente.

4.5.1 Rotatividade docente como fator limitante para a Participação na Produção da atual Proposta Curricular da EJA de Florianópolis

Talvez uma das grandes lutas na EJA municipal seja a efetivação de professores/as, de modo que se construa um coletivo docente mais ou menos fixo, pois a rotatividade docente causada pela contratação em caráter temporário de professores/as tem sido um dos grandes entraves para o avanço nas discussões, reflexões e na participação docente de forma mais intensa na produção da atual PC, com base na PPE. Nessa perspectiva, Curió considera que ser professor/a efetivo/a no EJA e continuar o trabalho no mesmo núcleo, contribui para uma avaliação mais ampla e continuada dos processos educativos que ocorrem em cada ano letivo. Nessa condição é possível observar “coisas que deram certo em um determinado ano que em outros anos nem tanto, a gente volta a experimentar de novo com outro grupo, altera alguma coisa, por isso eu acho que a gente interfere bastante no desenvolvimento da proposta” (CURIÓ, entrevista 2020, p. 5). Porém, tal interferência é intensificada quando professores/as possuem afinidade e vínculo mais estreito com a modalidade EJA e com a proposta curricular, porém na condição de professor/as ACT, tal vínculo, por vezes, fica comprometido.

Além disso, os/as professores/as ACT's são trabalhadores/as que não possuem um plano de carreira, recebendo salários não equiparados com os/as professores/as efetivos/as da Rede, tampouco possuem carteira de trabalho assinada, o que impossibilita o acesso a vários direitos trabalhistas como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), por exemplo. Muitos desses/as professores/as substitutos não conseguem sobreviver em Florianópolis apenas com o salário de 30h/a de trabalho na EJA, necessitando, assim, ampliar sua jornada de trabalho, o que inviabiliza a dedicação exclusiva para o trabalho na EJA. Essa condição um tanto precária do/a trabalhador/a ACT na Rede, em alguma medida, influencia nos processos motivacionais e, por conseguinte, na disposição para participar de forma mais intensa na política curricular da EJA municipal.

Importante frisar que, alguns relatos expressam argumentos positivos relacionados à rotatividade docente na EJA, pois na em medida que se renova o grupo de professores/as são renovadas algumas ideias, fazendo com que a proposta não fique estagnada como argumenta Gaivota:

Cada vez que vêm professores novos também faz a gente refletir junto com eles novas questões, faz a gente repensar, faz com que a gente oralize tudo de novo, faz a gente não acomodar as ideias, faz a gente estar em movimento, porque essa proposta pra mim é feita com muito movimento ela não é estática e isso é bem legal (Entrevista 2019, p. 6).

Todavia, predominam discursos negativos relacionados à instabilidade docente na EJA municipal. Um dos pontos negativos se relaciona à dificuldade de dar continuidade ao trabalho pedagógico ou projeto organizado por determinado/a professor/a, o qual não possui garantias que retornará para a EJA no próximo ano. Vários relatos de profissionais entrevistados/as, no âmbito dessa pesquisa, destacam que, de modo geral, nos primeiros anos de desenvolvimento da atual proposta curricular na EJA, os/as professores/as ACT's chegavam às turmas de EJA meio que sem querer, pois era o que se tinha no momento da escolha de vagas da PMF, muitos/as desses/as profissionais nunca tinham trabalhado com EJA, tampouco conheciam a proposta curricular com base na PPE. Contudo, parece que ao longo dos anos, alguns/mas professores/as escolhem vaga na EJA de Florianópolis/SC porque já experimentaram o trabalho nessa modalidade em anos anteriores e se identificam com a proposta, passando a escolher vaga nos anos seguintes, mas nem sempre isso é possível. No entendimento de Curió faltam políticas da própria prefeitura para manter um grupo bom de profissionais que ajudem a pensar e levar a diante a proposta.

A não permanência de professores/as na EJA municipal pode dificultar os processos que precisam de sequência, como a questão do aprofundamento nos estudos e discussões acerca da atual PC, pois há necessidade de se retomar os debates realizados em anos anteriores, o que dificulta o avanço e aprimoramento em determinados aspectos relacionados com a atual PC.

Nesse contexto, Pardal expressa seu descontentamento com o “rodízio de professores/as” e relata ser um sonho ter um grupo docente mais ou menos fixo, pois assim:

A gente conseguiria estar estudando outras coisas (avançar na proposta), aprimorando outras coisas, inclusive criando novos instrumentos de pesquisa. Essa rotatividade faz com que tenhamos que repetir as coisas que já são mais ou menos consolidadas para aqueles/as que estão há mais tempo na EJA. Muito embora, temos coisas que são tão novas que a gente tem que ouvir mais de uma vez (Entrevista 2019, p. 2).

Além do mais, o fato de o/a professor/a não ter garantias de permanecer no próximo ano, por vezes, eles/as apenas passam pela EJA, não conseguem, muitas vezes, se vincular de forma mais estreita com a modalidade ou com a proposta curricular, já que esses/as profissionais

“têm outras prioridades em suas vidas [...]”, esse fato limita, inclusive maior comprometimento desses/as profissionais com a atual PC. Por outro lado, têm professores/as que:

[...] deixam suas marcas, se envolvem mais e buscam, mesmo na condição de ACT, voltar e dar continuidade no trabalho, esses/as, por sua vez, retornam para a EJA porque gostam, porque acreditam na proposta, porque gostam de trabalhar com esses sujeitos jovens, adultos e idosos e buscam melhorar suas práticas dentro do princípio educativo que é a pesquisa, são professores/as ‘EJEROS/AS’ (ANDORINHA, entrevista 2020, p. 6).

A limitação para o maior envolvimento e comprometimento com a proposta curricular, devido, principalmente, à rotatividade docente também limita a possibilidade de os/as professores/as contribuírem de forma mais intensa com a produção da atual PC, sobretudo, no contexto da produção dos textos curriculares, já que esses/as profissionais tendem a ter mais dificuldades em se apropriar e se manifestar a favor ou contra sobre algum aspecto da PPE e isso pode inviabilizar, especialmente, quem trabalha pela primeira vez na EJA municipal, a busca por novas formas de fazer pesquisa na EJA ou, até mesmo, de modificar questões estruturantes da proposta. Sobre esse aspecto problemático, podemos dizer que, com base nos relatos de profissionais entrevistados, há certa dificuldade em ressignificar a proposta quando os/as professores/as são substitutos, pois é necessário que o/a profissional conheça e se aproprie da atual PC para a EJA de Florianópolis e, essa rotatividade docente pode limitar tal apropriação. Por vezes, a participação fica comprometida devido ao pouco vínculo que parte dos/as professores/as substitutos/as na EJA se encontram. Esse fato pode acarretar em posturas de silenciamentos por parte desses/as profissionais:

Muitas vezes os/as professores/as se calam, principalmente aqueles/as que entram em contato pela primeira vez com a proposta, pois eles/as têm dificuldades de dizer o que pensam. Têm momentos que eles/as têm pontos críticos para colocar, não concordam com a pesquisa, mas não vão para o enfretamento, não compram a briga. Nem sempre há implicação com aquele currículo. Diante dessa dificuldade, buscávamos desenvolver eventos de formação que instigassem os/as professores/as a falarem, a fim de levantar elementos para o debate, porque em geral, alguns elementos não aparecem, mas a ideia era fazer com que o/a professor/a falasse, contribuísse, participasse (CARDEAL, entrevista 2019, p. 5).

De fato, pode ser um problema quando o/a profissional não se implica com o currículo, não busca participar de forma mais intensa de sua construção, seja no contexto da prática, seja no contexto produção de textos. Essa aparente postura apática ou indiferença em participar na micro política curricular da EJA de Florianópolis/SC, não parece estar vinculada, necessariamente, com a falta de mecanismos de incentivos para se intensificar a participação docente nas decisões curriculares, nem mesmo se relaciona com a ênfase nos processos consensuais como defende Mouffe (2000, 2005) em relação às democracias liberais, onde a recusa do confronto levaria à apatia e descontentamento com a participação política. Todavia,

o desafio da participação no caso da EJA municipal parece se atrelar ao distanciamento ou não apropriação de determinados/as profissionais com o trabalho que pretende a EJA municipal, como reflexo da sua condição de professor/a substituto/a, pois em alguns casos, esse/a profissional possui pouco vínculo com a proposta curricular da EJA local, são profissionais que passam um ano na EJA, dificilmente retornam, por isso, preferem não se posicionar, não irem para o enfrentamento político, permanecendo os silenciamentos.

Além disso, foi relatado nas entrevistas realizadas no contexto dessa pesquisa que, por vezes, há resistência por parte do professorado da EJA em sistematizar as práticas ou mesmo em fazer registros diários, porém, acreditamos que essa resistência pode estar mais vinculada com a falta de exercício da escrita do que com o problema da não permanência docente na EJA. Por isso, insistimos nas ideias de Gadotti (2014a), sobre a participação, principalmente em se tratando da participação docente no contexto da produção dos textos curriculares, pois assim como o autor, consideramos que não basta ter espaços-tempo para participar é preciso também mobilizar o coletivo docente na busca pela sistematização escrita, a fim de que a escritura de textos curricular se torne um processo permanente, se constituindo em uma rotina de trabalho. Acreditamos que, para além dos processos práticos e orais de organizar o currículo, a sistematização e teorização das práticas docentes deveria ser um processo permanente do fazer pedagógico, mas para tanto, é preciso organizar os espaços-tempo para que esse processo não ocorra de forma aligeirada, nem recaia num mero formalismo institucional, entendido, muitas vezes como sobrecarga de trabalho.

Ademais, acreditamos que o ideal seria a garantia de pelo menos 40h/a semanais de contratação de professores/as da EJA para atuar no II segmento, onde 20h/a seriam com efetivo trabalho com estudantes e as outras 20h/a para estudos, planejamentos e aperfeiçoamento profissional, ainda assim, entendemos que, as 10h/a de hora-atividade, direito conquistado pela categoria, apesar de insuficiente diante das demanda de trabalho na EJA, podem ser melhor organizadas a fim de que haja momentos permanentes de sistematização e teorização das práticas, buscando a participação de professores/as na escritura direta de textos curriculares. Entendemos que no contexto do II segmento da EJA municipal há condições para que o processo de participação docente, principalmente no contexto da produção dos textos curriculares, se efetive de forma mais intensa, pois diferente da realidade do ensino fundamental convencional da Rede, onde quase não há espaços-tempo para planejar junto, para (re)pensar e (re)discutir a proposta, tão pouco há momentos para produzir textos individuais ou coletivos, na EJA de Florianópolis/SC esses espaços-tempo, em alguma medida, são garantidos. Arara reitera a dificuldade que existe em outros espaços escolares para os momentos de planejamento

e discussão da proposta dentro da carga horária dos/as professores/as. Em suas experiências como docente em outras escolas tanto na Rede pública, quanto na Rede privada do município de Florianópolis/SC, lembra que nesses lugares:

Você não tem espaço para opinar na proposta, você é convidada a participar de reuniões pedagógicas para discutir aquilo que já está posto. O próprio ensino fundamental de escolas públicas têm poucas reuniões, não tem trabalho coletivo, eventualmente você pode conseguir a parceria com um colega, mas só o fato de você quebrar uma estrutura de horário pra poder sentar uma horinha com teu colega e planejar junto é uma dificuldade (ARARA, entrevista 2019, p.12).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no movimento da política curricular da RME de Florianópolis/SC, o processo de produção da atual PC para o II segmento da EJA de Florianópolis/SC, ao longo do período analisado, buscou garantir a participação docente de forma processual e contínua, mediante espaços-tempo para a articulação discursiva e debate crítico acerca da PPE na EJA municipal. Participação que permeou diferentes contextos onde atuam os/as professores/as, principalmente, nas práticas pedagógicas, nos planejamentos coletivos e nos eventos de formação permanente, os quais ocorrem com intensa frequência no âmbito do II segmento da EJA local.

Podemos dizer que o grande diferencial da atual PC para a EJA da Rede municipal são os momentos de formação de professores/as, pois esses são constantes e, se constituem como instâncias participativas que, no âmbito da EJA de Florianópolis/SC, são várias essas instâncias, pois envolvem momentos de formação geral, regional e as reuniões semanais nos núcleos escolares. Isso indica que a participação docente não ocorre somente de forma pontual ou esporádica, ou mediante alguns poucos momentos que visam produzir um documento curricular específico. Assim, a participação docente na produção da atual PC para o II segmento da EJA municipal, tende a afastar-se de um processo puramente burocrático. Nesse sentido, entendemos que os eventos de formação de professores/as, tem sido um indicador de participação docente estruturante na produção da atual PC para o II segmento da EJA de Florianópolis/SC, no período de 2000 – 2016.

A participação docente ocorre, principalmente, nos espaços-tempo de formação com relativa intensidade/qualidade e frequência, com isso, mesmo que a escritura dos textos curriculares não ocorra, necessariamente, com a participação direta dos/as professores/as, o fato de o processo participativo docente se dar de forma mais intensa, ocorrendo em várias instâncias e com maior proximidade entre a equipe gestora, formadores/as e assessores/as pedagógicos/as, contribui para que os/as convidados/das ou consultores/as (pessoas que participam diretamente

da escrita) expressem maior representatividade dos interesses e a visão do todo, do coletivo docente. Tal representatividade tende a refletir nos documentos curriculares os interesses e demandas desse coletivo, mesmo que de forma provisória e contingente. Assim, em maior ou menor grau, professores/as se sentem participantes no processo de produção curricular.

As formas de participação docente na produção da PC para o II segmento da EJA de Florianópolis tende a expressar a própria cultura escolar, a qual se constitui como uma cultura democrática, com participação dos sujeitos nas discussões e decisões curriculares que ocorrem no cotidiano escolar de forma intensa, cuja abordagem transformadora que pretende a PPE na EJA local, assume como premissa o diálogo problematizador, a participação constante dos sujeitos nas tomadas de decisões no processo educacional como um todo. Estudantes e professores/as são ouvidos/as nesse processo.

Entendemos que a ideia do conteúdo expresso nos documentos produzidos no âmbito do DEJA e analisados nessa pesquisa, estão suscetíveis à revisão, inclusão, alteração e exclusão por parte dos profissionais que atuam na prática, pois são textos que se encontram em aberto, sem um fechamento oficialmente publicado. Esse fato pode conduzir políticas curriculares que representam construções coletivas e participativas, conseqüentemente, produzem políticas que tendem a expressar os interesses do coletivo de profissionais que participam dessas produções, os quais exercem influência mediante práticas articulatórias nas diferentes arenas da política do currículo, numa relação de embates e conflitos, onde se articulam diferentes interesses, que por vezes, parece transcender os próprios interesses expressos nas gestões de governos que passaram pelo município, no período em análise, porém priorizam o fluxo de concepções entre sujeitos e grupos que lideram os contextos de influência e a produção de discursos sobre a PPE na EJA local, ao longo do período em análise.

Nesse sentido, a produção da atual proposta curricular para EJA de Florianópolis/SC parece estar mais vinculada a uma participação ampla - na interlocução permanente entre DEJA, coordenadores e professores - de um projeto que não tem um vínculo direto com a governabilidade, mas se relaciona mais diretamente com uma perspectiva de desenvolvimento de uma proposta pedagógica/curricular própria, onde um dos elementos que a constitui, diz respeito ao fato de que ela está sendo construída não em função das decisões de governos, mas por um coletivo de professores/as, coordenadores/as e gestores/as que acreditam na ideia da PPE na EJA. Essa ideia, por vezes, transcende os interesses das diferentes gestões de governo com orientações distintas. Tal elemento dá o caráter de sua legitimidade nos textos curriculares oficiais por parte do coletivo docente que a produz de forma direta ou indireta.

Nessa perspectiva, a produção da atual PC analisada, tem se caracterizado como uma micro política curricular, cujos processos de sua construção possibilitou participação docente de forma coletiva e dialógica. A PPE na EJA municipal se revela como uma proposta curricular que está em movimento e sua produção se faz, permanentemente, nas práticas pedagógicas e nas práticas discursivas, ou seja, a micro política curricular da EJA local, tem sido representada muito mais nas experiências cotidianas e na oralidade do que na materialidade escrita. Aliás, parece ser um desafio na EJA municipal a fluidez da sistematização e teorização das práticas nos textos, com participação direta de professores/as em sua escritura.

Entretanto, por se tratar de uma proposta curricular que possui especificidades próprias, há necessidade de promover articulação pedagógica por parte dos/as coordenadores/as e professores/as, na organização dos eventos de formação continuada, assim como há necessidade de o coletivo docente, junto com coordenadores/as e DEJA, buscar formas de teorizar as práticas, na tentativa de atualizar o que já se tem escrito sobre a atual proposta curricular. Esse processo de articulação pedagógica, sistematização e teorização com a participação dos/as profissionais que atuam nessa modalidade em âmbito municipal, contribui para a constituição de uma possível comunidade epistêmica local, ou seja, tem sido esses/as profissionais que “produzem livros [textos] e dão consultorias [...] e garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais” (LOPES 2004, p. 112).

Além do mais, as forças políticas que atuam na produção da atual proposta, exercem influências discursivas em sua produção, seja no contexto da prática, seja no contexto da produção dos textos. Tais influências são marcadamente articulada entre atores que atuam no cotidiano escolar da EJA, principalmente, professores/as que atuam há mais tempo nesse espaço escolar, coordenadores/as e equipe gestora, os/as quais se identificam, acreditam no potencial da proposta e buscam traduzir os textos da política conforme seus princípios orientadores, atuando como tradutores/as e empreendedores/as da micro política curricular da EJA municipal.

Politicamente, a PPE vem se consolidando na EJA municipal, mediante constantes lutas e embates nas diversas arenas da política curricular, a fim de se tornar uma proposta curricular efetiva/permanente, pois por diversos motivos, sempre houve movimentos contrários à proposta pedagógica/curricular. Por isso, a necessidade de se manter nos núcleos profissionais que se identificam e defendem a atual proposta, pois esses/as desempenham papel fundamental nos processos de tradução e interpretação da micro política curricular da EJA municipal. Os/as coordenadores/as e professores/as que atuam há mais tempo, são atores fundamentais nesse processo.

A PPE na EJA, ao longo de sua produção buscou não fixar uma única concepção filosófica-teórica e metodológica, constituindo-se em uma possível composição curricular híbrida. Esse fato, pode produzir interpretações ambíguas, por vezes, antagônicas entre o coletivo docente que atua nessa modalidade. Além do mais, a atual PC para a EJA municipal, se contextualiza nas práticas pedagógicas e discursivas, na tentativa, sempre provisória e contingente de fechar um sentido à ideia flutuante de ‘PPE na EJA’, pois sua significação depende das múltiplas interpretações, dos contextos e das características de cada coletivo docente que atua na EJA local, tornando a ideia de ‘PPE na EJA’ um possível significante vazio, por esse motivo, se constitui como uma proposta curricular, democraticamente construída, pois ao “assumir o constante conflito para hegemonizar determinadas posições e preencher o vazio desse significante é o que pode nos colocar em um horizonte democrático na política” (LOPES, 2012, p. 710).

Verificamos que no contexto da produção dos textos curriculares no âmbito da EJA de Florianópolis, há textos oficialmente publicados e circulados na Rede que, de modo geral, são sistematizados de forma escrita por consultores/as convidados/as, os quais possuem vínculo com a proposta, ou seja, não são pessoas externas à EJA municipal, mas profissionais que conhecem a atual PC da EJA local, participam dos encontros de formação e acompanham as discussões travadas no coletivo docente. Esse fato contribui para que os/as consultores/as possam traduzir nos textos curriculares da EJA, de forma mais fiel possível, o contexto da prática e o percurso de estudos, debates e discussões realizadas entre o coletivo docente.

Os/as coordenadores/as possuem papel fundamental na comunicação entre docentes e equipe gestora, pois além de mediar os entraves e desafios que ocorrem no cotidiano escolar da EJA, também fazem o canal de diálogo entre DEJA e coletivo docente, nos processos de produção da proposta curricular. São os/as coordenadores/as quem sistematizam por escrito as sugestões, reivindicações e anseios expressos pelo coletivo docente, a fim de socializar com o DEJA, secretaria e demais coordenadores/as de EJA, aquilo que foi discutido no local de trabalho, conduzindo, assim, um canal importante de comunicação entre professores/as e equipe gestora. Esse mesmo canal de diálogo também acontece nos momentos de organização, planejamentos e avaliações dos encontros de formação permanente de professores/as, onde o coletivo docente é incentivado a contribuir tanto de forma oral quanto escrita.

Os textos que foram escritos de forma direta por professores/as e publicados de forma oficial no âmbito da Rede, contemplam, essencialmente, as experiências docentes via PPE. Importante lembrar que no âmbito dos núcleos escolares, há uma diversidade de produções textuais, escritos diretamente pelos professores/as e circulam de forma interna tanto nos espaços

físicos dos núcleos quanto no virtual. São textos que representam o cotidiano escolar e o fazer-saber pedagógico por meio da PPE e representam o currículo em ação da EJA local, com os quais não optamos em analisar no âmbito dessa pesquisa, porém pode servir como possível material para coleta de dados em futuras pesquisas no contexto da EJA municipal.

No processo de produção curricular da EJA municipal, consideramos que professores/as possuem voz ativa, são ouvidos/as por seus respectivos coordenadores/as e pela equipe gestora e possuem um grau de autonomia para criar e buscar novas formas de fazer pesquisa na EJA, ou seja, são os coletivos docentes, os principais atores políticos que modificam/qualificam a atual PC, principalmente, no contexto da prática, nas trocas de experiências e na oralidade. Muito do que se produz na EJA de Florianópolis/SC é fruto, sobretudo, da ação docente. Esse fato pode evidenciar a influência que esses/as profissionais exercem na construção da PPE, a qual está em permanente movimento.

Os entreves e desafios para a participação docente condicionam, em alguma medida, produções de textos curriculares de forma representativa ou indireta, onde apesar do empenho de garantir as vozes e o contexto das práticas nos textos da política, esses acabam sendo sistematizados por poucas pessoas. Todavia, tal sistematização escrita representa, em grande medida, os sentidos coletivos sobre a PPE na EJA, num processo que busca traduzir as práticas nos textos, tendo em vista que, o contexto das práticas é fruto, sobretudo, das discussões, debates e planejamentos coletivos que ocorrem com intensa frequência na EJA municipal, através dos espaços-tempo que se abrem para a pluralidade de percepções, para a escuta e enfrentamentos em torno da possibilidade de se qualificar a proposta.

Os desafios que limitam a participação docente de forma mais intensa, tangenciam a questão da organização do tempo nos encontros de formação semanal, regional e geral, a fim de o coletivo docente sistematizar e teorizar a prática, assim como tangencia a questão da rotatividade docente e as condições de trabalho dos/as professores/as substitutos/as. Tais fatores problemáticos, podem travar os processos de apropriação e vínculo de professores/as com a atual proposta curricular, corroborando, assim, posturas indiferentes e apatias em relação a participação na produção da PC da EJA. Os desafios para a participação docente na EJA local também incidem nos processos de aprofundamento dos estudos teóricos, bem como nos planejamentos dos eventos de formação continuada de professores de forma não fragmentada.

Ao longo de nossas análises, permaneceu o interesse em compreender como ocorreu o processo de participação discente e comunidade escolar na produção da atual PC de Florianópolis/SC, podendo servir como temática para futuras pesquisas no âmbito da política curricular da EJA municipal.

6 REFERÊNCIAS

- APPLE, W. Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. e SILVA, T.(Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade; tradução de Maria Aparecida Baptista – 10. ed. - São Paulo, Cortez, 2008.
- ANTUNES, A. e BRANDÃO, R.C. **Uma data para lembrar, um sonho a retomar.** In: GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. - 1. ed. - São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 19-50, 2005.
- ASSIS, S.G. e MARRIEL, N.S.M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S.G; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q (orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Ed. Fiocruz, 2010.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como As Escolas Fazem As Políticas: Atuação em Escolas Secundárias**, 2016.
- BAQUERO, A.V.R. e FISHER, B.C.M. A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. **Educação Unisinos**. v. 5, n. 9, jul/dez. 2004, p.247-263.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70. Obra original publicada em, 1977.
- BARRETO, Vera. Formação permanente e continuada. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 93-101, 2006.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do programa mais educação à educação integral: o currículo como movimento indutor.** 2015. 158 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2015.
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009.
- _____. La Internacionalización de las Políticas Educativas en América Latina. **Rev. Pensamiento Educativo**, vol. 40, nº 1, 2007. p. 153-173.
- BERGER, G. Daniel e CARVALHO, L.S. Sônia. **A pesquisa como Princípio Educativo na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Relatos Experiência. In: CATELLI JUNIOR, Roberto (Org.). Formação e práticas na educação de jovens e adultos. – São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- BOBBIO, Norberto; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOUYER, Gilbert Cardoso. Pragmatismo e cognição: self, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, 2010.

BRASIL, SR/PR, 2011. **Democracia participativa: nova relação do Estado com a Sociedade** – 2003-2010. Brasília. SR/PR (2ª edição). Disponível em: <https://issuu.com/secretariageralpr/docs/democraciaparticipativa_web> (Acesso em: 04/10/2020).

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRECHT, Bertold. **Analfabeto político**. <Disponível em: <http://www.consciencia.net/2004/mes/01/brecht-analfabeto.html>> (Acesso em 01/09/2019).

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Editorial Progreso, 1997.

CHAUI, Marilena et al. **Política Cultural**. In: RUBIM, Albino. Política cultural e gestão democrática no Brasil. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos Dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: **documento sistematizado/[elaborado pelo] Fórum Estadual de Educação**. – Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2013.

CÓSSIO, F. Maria de. et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: sobre regulação e emancipação. **RBPE**.- v.26. n.2, p. 325-34, mai/ago. 2010.

CURY, Carlos RJ. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**, v. 7, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 18, n. 2, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. **Brasília, DF: MEC/CNE**, 2000.

DAGNINO, Evelina. Artigo: Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004.

DA SILVA, Denys Brasil Rodrigues; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, 2007.

DA SILVA, Claudiomiro; ZAGO, Nadir. Classe de aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 217-237, 2019.

DA SILVA, Ítalo Batista; DE OLIVEIRA TAVARES, Otávio Augusto. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física. **HOLOS**, v. 1, p. 4-12, 2005.

DA SILVA, Marileia Maria; DOS SANTOS, Márcia Luzia. DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: QUEM EDUCA O EDUCADOR?. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 2, p. 114-131, 2019.

DE ABREU, Anderson Carlos Santos. Concepções e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 6, p. 72-89, 2013.

DE ABREU, Anderson Carlos Santos. **Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (Escolar)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DE MORAES, Maria Célia M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 315-346, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. Coleção Trans. DIAS, Luiz Antonio, Org; Segurado, Rosemary, Org. **O golpe de 2016: razões, atores e consequências**. São Paulo: Intermeios. Puc - SC - PIPEq, 2018.

DEMO, Pedro. APRENDER A APRENDER-NEOLIBERAL?-. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 22, p. 25-53, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Editores Associados, 1997.

DE MENDONÇA, Daniel. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 153, 2009.

DE OLIVEIRA, A.; MATHEUS, D. e LOPES, A. C. Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. In: Ferraço, C. E.; Gabriel, C.; Amorim, A. (Orgs.). **Políticas de currículo e a escola**. Campinas: UNICAMP, 2012. P. 119-134.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano xxi, n. 55, p. 58-77, 2001.

DO VALLE, Júlio César Augusto; SANTOS, Vinício Macedo. Inverter o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em debate. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, 2018.

FERREIRA, Henrique da Costa. Teoria política, educação e participação dos professores: a administração da educação primária entre 1926 e 1995. **Educa**, 2007.

FINGER, M. e ASÚN, M. J. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada: aprender a nossa saída**. Porto Editora, LDA. Portugal, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Ed. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. – 3ªed. – São Paulo, Cortez, 1999.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular - Desafios de uma política nacional**. 2016.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. Brasília: **Conae**, p. 1-34, 2014a.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014b.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *Pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro: **Vozes**, p. 228-252, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **A universidade popular**. In: GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*, v. 1, p. 103, 1976. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Gramsci,%20Antonio/escritos%20politicose%20volumese%20i.pdf> (Acesso em 08/09/2019).

HAMILTON, David. Comênio e a nova ordem. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n. 2, 1993.

JARA, Eduardo Janicsek. **Matemática em rede a partir de projetos de pesquisa na educação de jovens e adultos.** (Dissertação de mestrado). UFRGS, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades.** In: AMARAL JÚNIOR, A; BURITY, J.A. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. SP: ED. Annablume, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. **Educação básica: políticas, avanços, pendências,** p. 13-56, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa,** v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIMA, L. C. **A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?** 2016.

LLAVADOR, B. Francisco. **Política, poder e controle do currículo.** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&ots=YIK6N9_RW&sig=fIM6GkuuJunIvNzTfEnaXVcs5v0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa,** v. 42, n. 147, p. 700-715, 2013.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras,** v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação,** n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras,** v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de e BURITY, J. A. **A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais.** LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity et al. São Paulo: Intermeios, 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, V. A. **Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações.** Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** 2011.

MAGALHÃES, Murilo Genazio. **Jovens egressos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MELARA, Eliane; LEAL, Rachel Pantalena. A pesquisa como princípio científico e educativo: na EJA de Florianópolis. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 39, n. 1-2.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, v. 23, n. 2, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 109-138, 2000.

MOUFFE, Chantal. **Agonística: pensar el mundo politicamente**. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005.

MOUFFE, Chantal. **The democratic paradox**. Verso, 2000.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NUNES, José Manoel Cruz Pereira. Currículo emergente e interesse dos alunos: os focos das pesquisas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis no período de 2001 a 2007. **Educação**, p. 11, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Interesse, Pesquisa e Ensino: Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil**. Florianópolis: PROELO, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**, n.º 29, p. 83-100.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. 1994. Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, 89: 29-38.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos em tempos de VI Confinteia: por uma didática da invenção. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PASE, E. S.; BITENCOURT, C. M.. A fragilidade do atual modelo democrático representativo brasileiro e os espaços para abusos e práticas corruptivas ante o distanciamento do cidadão dos canais institucionais de controle e deliberação pública. **Seminário nacional demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea**, 2016.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

QUEIROZ, Lanuse da Silva. **A Crise Da Democracia Representativa: Da corrupção e fragilidade das instituições políticas à falta de confiança dos cidadãos**. Dissertação de Mestrado, 2014.

RABELO, JIMENEZ e SEGUNDO. **As Diretrizes da Política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções**. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista. Coleção de pós-graduação da UFC, v. 1, n. 3, 2015.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafios de todos**. Unesco, Representação no Brasil, 2009.

RUBIM, Albino. **Política cultural e gestão democrática no Brasil**, 2016.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 23, n. 29, p. 29-45, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da F. Rosa, v. 3, 2000.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010.

SCHNEIDER, Yuri; LEAL, Rogério Gesta. As Crises Interconectadas do Estado Contemporâneo na Transformação Democrática na Participação Cidadã e nos Direitos Humanos Fundamentais Sociais. **Conpedi Law Review**, v. 1, n. 4, p. 49-75, 2016.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. **São Paulo: PUCSP**, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. **Coleção Reinventar a Emancipação Social**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, S. B; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Civilização Brasileira, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. Ação Educativa. Programa de Juventude, 2003.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no "entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola?. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 129-136, 2012.

TONET, Ivo. Marxismo e democracia. **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, p. 9-21, 2009.

TORRES, N. Wagner, DIAS, E. Rosanne e LOPES, C. Alice. O que dizem os estudos da EJA sobre políticas de currículo? In: SOUZA, S. José dos e SALES, R. Sandra. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas** - Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

TRINDADE, Héliogio. **A tentação fascista no Brasil: imaginário de dirigentes e militantes integralistas**. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2001.

WEREBE, M. J. C. **A Educação**. In: HOLANDA. História geral da civilização brasileira. 5ª ed. T2. V.A. p 336 - 383, 1995.

WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio, et.al. (org.). **John Dewey**. – Recife: Fundação Nabuco, Editora Massangana, 2010.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas**. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de Cássia C. (Org.). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. João Pessoa: Alínea, 2009. cap.2.

Fontes

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).

FLORIANÓPOLIS. Departamento de Educação Continuada. Plano de Formação de Professores do II segmento da EJA, 2015 (Documento não publicado).

Texto Organizado por professores/as do II segmento da EJA, 2015. 1 pág.

Fontes orais (entrevistas concedidas à Liziane Borges Fagundes)

Profissional Beija-Flor, entrevista, Florianópolis, 2019. 6 pág.

Profissionais Sabiá e Aracuã, entrevista, Florianópolis, 2019. 13 pág.

Profissional Cardeal, entrevista, Florianópolis, 2019. 9 pág.

Profissional Arara e Gaivota, entrevista, Florianópolis, 2019. 13 pág.

Profissional Pardal, entrevista, Florianópolis, 2019. 05 pág.

Profissional Curió, entrevista, Florianópolis, 2020. 13 pág.

Profissional Andorinha, entrevista, Florianópolis, 2020. 05 pág.

7 APÊNDICES

APÊNDICE A - REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO

A final, o que significa currículo escolar? E no âmbito da EJA, quais práticas curriculares devem ser prioridade?

Em nossa perspectiva, currículo, não se caracteriza como uma grade de conteúdos previamente determinada. Currículo é composto pelo conjunto das experiências entre o eu, o outro, o conhecimento e o contexto histórico-político-econômico-cultural-ambiental, agrega representações/interpretações que damos aos encontros e desencontros nas relações vividas, formando uma rede de interlocuções que formam e expressam as trajetórias/itinerários de vida de cada sujeito.

Levamos e deixamos experiências, impressões e sentimentos em cada ambiente escolar que passamos ao longo de nossas vidas. Compartilhamos momentos, sonhos, tristezas, incertezas, afetos e conhecimentos, os quais fazem da escola um espaço-tempo de formação humana integral. Nesse sentido currículo é seleção da cultura e discursivamente construído.

Podemos ainda compreender o currículo como um processo que está em movimento de ação e reflexão dos homens e mulheres no mundo e sobre o mundo, mediados por ações pedagógicas dialógicas entre os sujeitos envolvidos, nesse sentido, currículo “[...] é uma práxis antes que um objeto estático” (SILVA, 2014, p.11)²²⁷ e como tal, deve ser integrado, dinâmico, teórico-prático. Além disso, deve ser planejado no coletivo escolar e materializado na tessitura do conhecimento em rede (OLIVEIRA, 2007, p. 87). Para este autor:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (OLIVEIRA, 2007, p.87).

Dessa forma, o currículo não deve ser entendido como um produto (pré) definido, engessado e sem conexão com o mundo real, tampouco distante das relações sociais. Além disso, o currículo não deve ser fragmentado, ou descontextualizado do mundo e das questões sócio-político-cultural-ambiental, nem mesmo deve propor ações isoladas e desconectadas com o todo.

²²⁷ SILVA, A. L. da. Currículo Integrado. Florianópolis: IFSC, 2014.

Os sujeitos que participam da práxis pedagógica, de forma direta ou indireta, deixam marcas e ao mesmo tempo, são marcados pelas experiências curriculares. Deixam e levam consigo impressões passadas, presentes e projeções futuras de experiências vividas no contexto da escola e nas relações que se estabelecem com o todo social.

Isso implica que o currículo escolar tende a ser experienciado e afetado pelas relações sociais, as quais são estabelecidas continuamente e contingencialmente entre os seres humanos/agentes políticos, e estes, como seres da natureza, são também afetados pelas questões universais e transcendentais.

Tudo aquilo que somos e ainda projetamos ser, são marcas que agregamos em nossa subjetividade e coletividade, com as quais, compartilhamos cotidianamente com nossos interlocutores, marcas que expressam nosso processo vitalício de ser e estar no mundo, as quais fazem parte de nossa identidade cultural. Somos fruto do ambiente sócio-histórico-econômico-cultural que nos cerca e nos constitui enquanto sujeitos do mundo. Portanto, o currículo tende a expressar nossa identidade cultural individual e coletiva, concomitante, essa identidade expressa o próprio currículo.

Para Moreira e Silva o currículo “[...] deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos”, pois para esses autores, no contemporâneo, o currículo enquanto um artefato social e cultural tem sido embasado por uma tradição crítica, “[...] guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas” (2008, p.7).

Assim, podemos entender o currículo como um constante devir, é processo formativo individual e coletivo, caminho percorrido e ainda a percorrer pelos agentes que protagonizam a política cultural local, a qual é constantemente influenciada por aspectos da cultura nacional e global. Nessa perspectiva as políticas curriculares podem ser interpretadas como sendo políticas culturais, as quais sob a forma de pedagogia radical, em Henry Giroux (1992), com base nos estudos dos teóricos, Paulo Freire e Bakhtin, diz respeito a dois aspectos predominantes: “[...] como incorporação ideológica e material de uma complexa teia de relações de cultura e poder”; e “[...] como um espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas” (p. 82).

Esses dois aspectos indicam “[...] a necessidade de se analisar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas dentro da dinâmica da vida diária da sala de aula”, reconhecendo assim, que o sistema escolar funciona como “[...] um terreno político e ideológico”, ou seja, “[...] a educação formal não é ideologicamente inocente, nem simplesmente reproduz as relações e os interesses sociais dominantes, mas geram formas de

regulação moral e política, intimamente ligadas às tecnologias de poder” (GIROUX, 1992, p.83).

Além disso, currículo, enquanto teorização/esquema de racionalização pode ser condicionado à sua aparência/prática curricular, a qual “[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc”. Na prática, o currículo molda-se “[...] com as véstias da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação a posteriori” (SACRISTÁN, 2000, p.13).

Entende-se que a tradição crítica do currículo, vem tomando diversas formas, por vezes, encontram-se pulverizadas em meio às teorias tradicionais e pós-modernas, esvaziando-se, em alguns casos, o caráter político das práticas pedagógicas e por consequência despolitizando o currículo.

Podemos observar que, os currículos tradicionais prescritivos, sob a influência das políticas neoliberais, em geral, não expressam a cultura local, tampouco as identidades culturais e especificidades dos sujeitos em processo de formação, em especial aos sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA. Esse modelo de currículo, de modo geral, é construído, sem a participação dos sujeitos escolares de forma mais intensa. Em geral, modelos curriculares pré-estabelecidos, são gerenciados, produzidos e divulgados por organismos políticos (geralmente composto por grupos de gestores/as e consultores/as via secretaria da educação) e sob a influência das agências internacionais e multilaterais, as quais, de acordo com Beech (2007), tais agências globais concebem o currículo centrado em competências, tais como: “[...] la comunicación, la creatividad, la flexibilidad, aprender a aprender, el trabajo em equipo, la resolución de problemas”. Além de evidenciarem outras características no âmbito educacional que tendem alinhar-se com as políticas curriculares em âmbito internacional, a saber: “[...] Descentralización/autonomía escolar, La educación permanente, Sistemas centralizados de evaluación, La profesionalización docente” (BEECH, 2007, p. 159).

Nesse sentido, segundo o mesmo autor, “[...] este modelo fue presentado como un ideal para la mayor parte de los contextos educativos. Debía ser utilizado para juzgar la mayoría de los sistemas y luego, una vez detectadas las fallas, tomado como modelo de reforma”²²⁸.

Além disso, concordamos com Maciel (2011), ao afirmar que a educação sob a ótica ideológica da política econômica neoliberal, “[...] tem sido vista, como formação do capital humano”, no qual, segue “[...] um modelo de formação, de sujeitos produtivos para o mercado,

²²⁸ Idem, ibidem, p. 159.

que se torna hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade” (p.328).

De fato, podemos dizer que esse fenômeno educacional não é observado somente em âmbito nacional, pois o mesmo vem se modelando estruturalmente a nível global e transnacional, ou seja, vê-se um movimento de centralização curricular, que se manifesta pela influência de organismos multilaterais, os quais buscam, através dos discursos articulados nas arenas políticas, hegemonizar determinadas ideias e conceitos curriculares.

Sobre esse aspecto Beech (2009) afirma que o “[...] desenvolvimento dos sistemas educativos na América Latina sempre foi moldado pela influência internacional” (p. 41), pontuando que esse processo vem se intensificando desde as reformas educacionais a partir da década de 1990.

Este autor faz um estudo das reformas curriculares ocorridas no período de 1980-1990 em três países da América Latina, a saber: Brasil, Argentina e Chile. E afirma que nesses países, os “[...] novos documentos curriculares, o enciclopedismo é explicitamente criticado e se propõe passar de um ensino baseado na transmissão de informação de dados para uma educação centrada no desenvolvimento de competências” (BEECH, 2009, p. 43).

Ensino por competências, essa tem sido a tendência curricular no contexto da internacionalização, competências demandantes do cenário político-econômico neoliberal. Exigindo dos sujeitos escolares, sobretudo dos jovens e adultos da EJA, maior flexibilidade para adaptar-se ao mercado contingente e instável de trabalho, mediante autogestão, liderança, eficiência técnica, entre outras competências impostas pelo mundo pós-moderno em sincronia com o desenvolvimento tecnológico.

Acredita-se que o currículo escolar, tende a expressar poderes e interesses de determinados grupos sociais, os quais buscam, através de demandas discursivas, persuadir, selecionar e hegemonizar certos modelos curriculares, definindo ‘o quê’, o ‘para quê’, o ‘como aprender’, e assim, determinar quais conhecimentos devem ser valorizados e outros não. Compreende-se que tais decisões são estabelecidas nas arenas políticas, as quais estão atreladas as relações de poder, aos conflitos e as crises.

Além disso, podemos compreender que o currículo torna-se um forte mecanismo de controle do Estado que, a partir do fenômeno de urbanização e pós-industrialização tende se intensificar, na medida em que, o paradigma do desenvolvimento global avança nas sociedades pós-modernas.

Assim, acredita-se ser necessário o incentivado cada vez maior da construção e materialização do currículo efetivamente participativo, democrático, laico, que abarque as

questões sociais e culturais de forma interdisciplinar e transdisciplinar, visando o compromisso ético do bem comum, possibilitando transformação dos sujeitos e conseqüentemente do mundo ao seu redor. A função social, cultural e transformadora do currículo, compõe o eixo estruturante de sua efetivação. Nessa ótica, o currículo deveria ser integrado em uma rede de conhecimentos, bem como atender as expectativas e necessidades dos sujeitos escolares de forma individual e coletiva.

Com base nas reflexões sobre o currículo exposto acima, torna-se imprescindível considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, principalmente para os/as estudantes da EJA, cujo público é composto por grande parcela de jovens e adultos, trabalhadores/as, mães e pais de família, com histórico de exclusão social e fracasso escolar. Em geral, são sujeitos trabalhadores estudantes que retornam aos bancos escolares, para completarem seus estudos, com vista na melhoria de suas condições de trabalho e de vida.

Apesar dos avanços na promoção de práticas curriculares emancipatórias, pode-se dizer que o modelo tradicional de ensino é bastante presente ainda nos dias atuais, em especial no contexto na Educação de Jovens e Adultos. Entende-se que esse modelo tradicional tecnocrático prioriza o domínio de algumas competências e habilidades técnicas, mediante modelos pré-estabelecidos. Dessa forma, tende a incorporar o discurso de progresso em meio ao regresso, assim como o discurso de desenvolvimento econômico em meio a degradação dos recursos e bens naturais.

Tais discursos antagônicos expressos nas políticas curriculares, em geral, com base em políticas conservadoras e neoliberais, são apresentados aos/às professores/as e estudantes da educação básica, geralmente, de forma a-histórica, acrítica, não democrática e, portanto não dialógica.

Dessa forma, entende-se que, além de tornar-se obsoleto, descontextualizado e desinteressante, o currículo, contribui mais para a conformação dos sujeitos à sua condição subalterna socialmente e submissa ao mercado de trabalho e a empregabilidade, do que para sua condição de cidadania e protagonistas de sua própria história e (re)construção social.

Nesse sentido, compreende-se que os indivíduos mais vulneráveis socialmente, os quais não possuem seu direito garantido à cultura letrada, terão “[...] muito mais dificuldades para exercer seus direitos de cidadania”. Assim, “[...] educar para um país sem miséria é educar, sobretudo, aos que mais necessitam da Educação, aqueles que tiveram seu direito à Educação duplamente negada: primeiro ao não poderem, quando crianças, frequentar a escola e, depois,

quando adultos, ao lhe ser negado, mais uma vez, o acesso à Educação” (GADOTTI, 2014, p. 13).

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DE AUTORES E TRABALHOS ACADÊMICOS
(ESTADO DO CONHECIMENTO) SOBRE A EJA DE FLORIANÓPOLIS (2005-2018).**

Nome, ano, programa e instituição.	Síntese/objetivo da dissertação
Maciel (2005) PPGE	O trabalho versa sobre as questões pedagógicas do ensino pela pesquisa, num movimento de aproximação com os estudos de Pedro Demo. Essa dissertação assume uma perspectiva teórica sobre a PPE.
Jara (2008) PPGEMAT/UFRGS	O trabalho apresentou uma forma de desenvolver conceitos matemáticos no nível de ensino fundamental para a formação de jovens e adultos da EJA Florianópolis.
Aguiar (2009) PPGE/UFSC	Investigou as leituras dos estudantes de uma turma de alfabetizandos da EJA visando esclarecer a inserção deles em práticas letradas.
Berger (2009) PPGE/UFSC	Estudo de um núcleo da EJA tratou das trajetórias e especificidades de experiências territoriais de estudantes.
Magalhães (2009) PPGE/UFSC	Analisou as percepções de doze jovens egressos da EJA sobre suas trajetórias escolares.
Nunes (2010) PPGE/UFSC	Analisou a permanência e aprovação, no Ensino Médio estadual, de jovens e adultos egressos da EJA.
Garcia (2011) PPGE/UFSC	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/UFSC	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 alfabetizadas adultas da EJA.
Cabral (2013) PPGE/UFSC	Analisou a Formação Continuada de Professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de compreender, nesse processo de formação, 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/UFSC	Propôs analisar as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC.
Oliveira (2016) PPGMUS/ UDESC	Investigou aspectos que permeiam o diálogo e o processo de conscientização em ações pedagógicas de composição musical em uma escola de EJA.

Santos (2016) ProfHistória/ UDESC	Apresentou uma compreensão dos desafios e limites da articulação da Educação das Relações Étnico-raciais, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Florianópolis.
Sherer Júnior (2017) PPGE/UFSC	Buscou identificar e analisar os saberes docentes mobilizados e necessários na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
Nome, ano, programa	Síntese da Tese
Passos (2010) PPGE/UFSC	Analisou a constituição da oferta da EJA da RME de Florianópolis, na perspectiva de identificar os impactos e alcances desta modalidade da educação básica para a juventude negra.
Aguiar (2012) PPGE/UFSC	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/UFSC	Caracterizou 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.
Cord (2017) PPGE/UDESC	Investigou como os sujeitos em processo de alfabetização, do I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC, compreendem sua relação com a cultura digital.
Chraim (2018) PPGL/UFSC	O estudo teve como objetivo, sob um enfoque explicativo-causal, relacionar (i) filiações filosófico-epistemológicas e teorias delas derivadas em se tratando da adoção da PPE na EJA da RME de Florianópolis e (ii) conformações da atuação discente no que concerne à apropriação da modalidade escrita da língua concebida como semiose fundante na formação humana.
Nome, ano, revista ou livro e instituição.	Síntese de Artigos Publicados ou Capítulo de Livro
Nunes (2008) Revista Educação UFSM	Buscou constatar por onde caminha o currículo que é desenvolvido pela EJA Florianópolis, numa análise das perguntas geradoras das pesquisas dos/as estudantes, no período de 2001 - 2007 e das suas relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em seus Temas Transversais.
Melara e Leal (2012) Boletim Gaúcho de Geografia UFRGS	O artigo enfatiza a importância da pesquisa como proposta pedagógica na modalidade EJA, traçando as principais características da EJA de Florianópolis destacando suas particularidades.
Berger e Carvalho (2017)	O texto traz um relato de experiência a partir da Pesquisa como Princípio Educativo na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O relato está dividido em cinco partes: 1) Em que consiste

In: Catelli Junior, (org.). Formação e práticas na educação de Jovens e Adultos.	a PPE na EJA? 2) Os desdobramentos da PPE no trabalho pedagógico; 3) A estrutura e funcionamento da EJA; 4) A PPE no Chão da Escola; 5) Desafios da PPE.
De Abreu (2013) Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB	O artigo relata uma experiência de intervenção realizada na rede municipal de ensino de Florianópolis nos anos de 2011 e 2012, com o objetivo de mobilizar os professores da EJA à participação propositiva na revisão crítica da proposta pedagógica da EJA, tendo em vista a necessidade de adequação da mesma às diretrizes operacionais previstas na resolução CNE 03/2010.

Fonte: Tabela ampliada e atualizada por Liziane Borges Fagundes, com base no trabalho elaborado por Cláudio R. A. Scherer Jr. (2017)

APÊNDICE C - O ATUAL GOLPE DE ESTADO E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

O golpe em curso no estado democrático de Direitos no Brasil vem influenciando diversos contextos sociais, inclusive no contexto escolar da EJA. Mediante minha experiência como professora da EJA Florianópolis, venho observando que, nos últimos anos, ideias de espectro político de direita e extrema direita, vêm se intensificando no contexto escolar, pois é possível observar uma crescente ‘adoração’ às ideias totalitárias, conservadoras e neoliberais. Na atual conjuntura política e econômica de nosso país, observam-se relatos de estudantes, revelando o ódio aos direitos humanos, entendendo de forma equivocada que os ‘direitos humanos são para humanos direitos’, ou que ‘direitos humanos protege os bandidos e vagabundos’, dentre outros ditos que se popularizaram no Brasil atual.

De certa maneira, tais ideias tendem a intensificar no imaginário coletivo das classes populares, principalmente entre os/as jovens, os quais, em alguns casos, são usados como massa de manobra, das mídias jornalísticas e das Redes Sociais Digitais (RSDs), cujo interesse em conservar o sistema capitalista - imperialista dominado pelas elites burguesas da nossa sociedade podem reforçar a condição de desigualdade e injustiça social que oprime ainda mais as classes mais baixa da pirâmide social, sob um discurso que reforça a necessidade de ‘certos sacrifícios’ sociais, para que mantenham as relações socioeconômicas neoliberais em nosso país. Mediante tal discurso neoliberal, nota-se um processo de massificação das ideias absurdas e contraditórias, no que se refere à garantia de direitos. Este fato, obviamente reflete no cotidiano escolar. De acordo com Moehlecke “[...] frequentemente a população ignora que políticas sociais como as que abrangem a garantia de moradia, educação, saúde, entre outras,

são direitos constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos e que os governantes e seus agentes devem promover” (2010, p. 26)²²⁹.

Luiz Felipe Miguel, na apresentação do livro *O golpe de 2016* (In. Dias e Segurado, orgs.)²³⁰, destaca que um dos elementos centrais para a preparação desse golpe, está relacionado com:

O avanço da direita na esfera pública, com um discurso renovado e mais agressivo, é analisado sob o ângulo de sua presença no parlamento, nos meios de comunicação de massa e nas redes sociais digitais. A disseminação do ódio político, que abre as portas para a criminalização da esquerda e gera uma esfera pública tóxica (2018, p.12).

Acredita-se que o atual golpe em curso, tem sido impulsionado, em grande medida, pelo apoio dos meios de comunicação de massas e das Redes Sociais Digitais (RSDs), atuando sob a forma de (des)controle das massas. Tal (des)controle, pode ser observado também em relação ao ódio público, o qual vem se expressado de forma explícita, principalmente, nas RSDs.

Ódio à ascensão das mulheres no poder e no mercado de trabalho, ódio do lugar dos negros e negras em universidades públicas, por meio de cotas, ódio aos pobres e ao Programa Bolsa Família²³¹, de modo geral, ódio aos direitos conquistados pelo povo trabalhador, mais nitidamente, implementados durante o período do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com Dênis Carneiro Lobo, compreende-se que o golpe em curso, manifesta-se por meio da exposição e aceitação do povo ao discurso de:

Aversão que parte das elites brasileiras carrega contra o direito das mulheres, pobres e contra as políticas sociais dos governos petistas que beneficiaram os menos favorecidos foi sendo exposta de forma maciça nas Redes Sociais Digitais (RSDs), em especial no Twitter e no Facebook, desde o pleito eleitoral de 2014 e até antes, se intensificando após a eleição e se concretizando com o golpe parlamentar que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) (LOBO, 2018, p.83)²³².

Pode-se dizer ainda que, o atual golpe “é classista porque tenta bloquear os avanços sociais realizados na última década”. Além disso, “[...] o Golpe é sexista, porque não consegue fazer críticas à administração de Dilma sem recair em ataques de conotação sexual”²³³. Talvez, por esse motivo, parte do povo elegeu em 2018, para presidente da república do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL). Sujeito que, embora use um discurso de ‘antissistema’, vem se expressando publicamente por meio de uma postura discursiva e

²²⁹ MOEHLECKE, Sabrina. Por uma Cultura de Educação em Direitos Humanos. In: ASSIS, S. G de, CONSTANTINO, AVANCI, J. Q. (Org.). *Impactos da violência na escola*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

²³⁰ DIAS, Luiz Antonio, Org; Segurado, Rosemary, Org. *O golpe de 2016: razões, atores e consequências*. São Paulo: Intermeios. Puc - SC - PIPEq, 2018.

²³¹ O Programa Bolsa Família destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Pra saber mais, ver em www.caixa.gov.br. Acesso em 03/03/2019.

²³² Ibidem.

²³³ Id. Ibid., p. 83.

ideologia de extrema direita, conservador nos costumes, porém liberal na economia, reacionário, sexista, machista, defensor da tortura e idólatra de torturadores.

Parece que, de alguma forma, o discurso de ódio e a própria figura de Jair, publicizada, principalmente, por meio das RDSs, tem expressado, de certa forma, as vozes que estavam presas por parte do povo brasileiro que compactua com ideias e discursos ideológicos representados pela figura do atual presente da república. O ideal nazifascista nacionalista tomou forma e voz representativa para com aqueles que se identificam com o discurso de ódio e com a possibilidade de uma nova ditadura militar no Brasil. Parte da população brasileira decidiu por tal representante nacional em 2018. Por vezes, negando sua própria história de colonialismo²³⁴. Sobre o fascismo, de acordo com os estudos de Trindade (2016), sob a análise de Zemelman (1976), essa onda:

Surge de uma incapacidade da burguesia para impor-se ao proletariado [...] Outra característica do fascismo reside em sua configuração como o mais radicalmente antiliberal dos movimentos de massas e como o instrumento da ditadura dos grandes interesses monopolistas e latifundiários sob a capa de um estado cooperativo (ZEMELMAN, 1976, p. 193-202, apud TRINDADE, 2016, p.51)²³⁵.

Em verdade, para esse autor, “[...] o fascismo não efetuou um retorno, pois ele jamais esteve ausente, nem derrotado, nem vencido” (p. 53). Além disso, podemos considerar que o (des)controle do ódio público, combinado às crenças e mitos com base em falácias moralmente aceitas e amplamente divulgadas, principalmente nas redes sociais digitais, através das chamadas fake news²³⁶, entre elas podemos destacar: ‘kit gay’, ‘ideologia de gênero’ ou ‘doutrinação marxista nas escolas’, estão intimamente relacionadas às questões de gênero, sexualidade e classe social, tem sido pauta de debates políticos atuais, incentivados por parte de grupos conservadores, em especial, os ‘grupos evangélicos’, os quais, constituem-se hoje,

²³⁴ Na tentativa de resgatar a memória de parte da população brasileira, contrastando a esse processo de negação da própria história, a meu ver, foi muito bem caracterizado nos desfiles das escolas de samba “Paraíso do Tuiuti”, vice-campeã em 2018, do grupo especial, do Rio de Janeiro, levando para a Sapucaí, o samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”, o qual, recontou a história da escravidão no Brasil, nos 130 anos da Lei Áurea, e fez uma crítica ao racismo e às dificuldades dos trabalhadores brasileiros nos dias atuais. E da campeã em 2019, Estação primeira da Mangueira, sob o enredo “História pra ninar gente grande”, contando a história dos heróis brasileiros, não contados pela história colonizada. História que negou a presença de heróis negros, índios e pobres. Para mais informações sobre a escola de samba Paraíso do Tuiuti, ver em: <http://paraisodotuiuti.com.br/>. Ver mais no site oficial da Estação primeira Mangueira, em: <http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/enredo>. Acesso em 09/03/2019.

²³⁵ TRINDADE, Hélio. A tentação fascista no Brasil: imaginário de dirigentes e militantes integralistas. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

²³⁶ Fake News são informações e notícias falaciosas, que não representam a realidade, mas que são compartilhadas na internet como se fossem verdadeiras, principalmente através das redes sociais.

como “[...] grupos de pressão, que atuam nas casas legislativas” (CIAVATTA, 2017, p. 13)²³⁷.

Agregado a isso, podemos dizer que:

O discurso de ódio se caracteriza por incitar a discriminação e a violência física ou simbólica contra pessoas que partilham de uma característica identitária comum, como a cor da pele, o gênero, a opção sexual, a nacionalidade e a religião, entre outros atributos [...], tal discurso, apresenta como elemento central a expressão do comportamento e a externalização de pensamentos que desqualificam, humilham e inferiorizam indivíduos e grupos sociais. Esse tipo de discurso tem por objetivo propagar a discriminação desrespeitosa para com todo aquele que possa ser considerado ‘diferente’, quer em razão de sua etnia, sua opção sexual, religiosa, sua condição econômica ou seu gênero, para promover a sua exclusão social (LOBO, 2018, p.88).

Podemos perceber que esse tipo de movimento, que de certa forma, tem sido orquestrado para distorcer os fatos e criar um clima de medo e insegurança na sociedade, tende a corroborar um processo de opressão do povo, principalmente daqueles que lutam junto aos movimentos sociais, em busca de afirmação enquanto coletivo identitário, consolidação e ampliação dos direitos historicamente negados.

Embora alguns oprimidos encontram-se “[...] acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”, são os oprimidos, “[...] a quem cabe realmente lutar por sua libertação [...], precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca” (FREIRE, 2014, p. 47).

Paulo Freire ao escrever o livro, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), em plena ditadura militar no Brasil, após o golpe de 1964, sob um contexto político similar ao atual, afirmava que as elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer [...] silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências” (FREIRE, 1967, p.86).

Nesse caso, não somente as elites burguesas buscam esforços em direção do enfraquecimento da participação do povo mais pobre nas decisões políticas, pois parte da classe média brasileira também contribuí para esse movimento de exclusão, uma vez que, essa classe social está em constante “[...] busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente sua proletarização, ingênua e emocionada, via na emersão popular, no mínimo, uma ameaça ao que lhe parecia sua paz. Daí a sua posição reacionária diante da emersão popular” (FREIRE, 1967, p.87).

²³⁷ CIAVATTA, Maria. Resistindo aos Dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

Dessa forma, entende-se que, negar ao povo seus direitos básicos, como saúde, educação, bem como o avanço à democrática participativa e emancipatória, torna-se um ato de violência, pois “[...] na análise da situação concreta, existencial, de opressão, não podemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado, pelos que têm poder” (FREIRE, 1968/2014, p. 62).

APÊNDICE D - APRESENTAÇÃO E CONVITE DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a):

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Liziane Borges, vinculado à linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

A presente pesquisa tem como objetivo central: “Compreender e analisar a intensidade de participação dos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis (EJA) na Política Curricular (PC) para essa modalidade, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo como recorte temporal o período de 2000 à 2016”.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “A Participação dos/as Professores/as da EJA Florianópolis na Política Curricular”, que está sob a orientação do Professor Doutor Juares da Silva Thiesen.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder esta entrevista em local, data e horário a ser combinado, de forma que melhor se adeque a sua possibilidade de deslocamento, desde que seja garantido um ambiente confortável, tranquilo e com privacidade para que a entrevista transcorra da melhor forma possível. Pode ser realizado na biblioteca na qual se encontram os núcleos de EJA, em sua residência ou por meio de vídeo conferência, caso você esteja residindo em outra cidade.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Atenciosamente,
Liziane Borges Fagundes

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Desde 1996 foi criada pelo Conselho Nacional de Saúde, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que estabelece a regulamentação sobre a proteção aos seres humanos envolvidos em pesquisa. Atualmente em vigor estão as Resoluções 466/12 e 510/16 de abrangência nacional, que determina que toda pesquisa deste perfil, deve ser apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Este é um colegiado interdisciplinar e independente, presente nas instituições que realizam pesquisas (Universidades, por exemplo), criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, para a qualidade das investigações e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento social da comunidade.

Assim, em respeito às resoluções supracitadas, para documentar a participação voluntária de seres humanos, é obrigatório o TCLE, isto é, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que ao ser assinado, autoriza o pesquisador a realizar a investigação e estudo científico, detalhado no projeto previamente entregue ao CEP.

O presente TCLE tem como funções o esclarecimento e a proteção do participante da pesquisa, assim como também, do pesquisador que por este meio manifesta seu respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, sobre aporte legal e possíveis dúvidas, caso você aceite fazer parte do estudo, é imprescindível sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Por isso, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda Liziane Borges Fagundes, vinculada a linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência do Programa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (SUPED/PPGE/UFSC). As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista, serão fundamentais para a elaboração da dissertação intitulada “A Participação dos/as professores/as da EJA Florianópolis na Política Curricular (2000-2016)”, que está sob a orientação do Professor Dr^a. Juarez da Silva Thiesen.

O objetivo da pesquisa é compreender e analisar a intensidade de participação do coletivo docente na construção do texto da atual Proposta Curricular para a EJA Florianópolis, no período compreendido entre 2000 à 2016. Terá como metodologia a abordagem qualitativa, usando como instrumento a análise documental e a entrevista.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às questões feitas na entrevista. Sendo registradas por escrito ou por gravação de áudio, a depender da autorização prévia. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade seguirá, com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal e todos os cuidados serão realizados em prol deste. Caso seja do seu interesse, mencione à pesquisadora e terá acesso aos resultados do estudo e poderá também, declarar que não deseja anonimato.

Em comprometimento as resoluções: CNS 466/12 e 510/16, a sua contribuição nesta pesquisa é opcional, voluntária, sem qualquer finalidade lucrativa e representa riscos ou desconfortos mínimos, como atenção mediante ao contato, compromisso com o agendamento do encontro para realização da entrevista, deslocamento, a reflexão sobre a sua trajetória de pesquisador (a), doação de tempo para a entrevista, dúvidas sobre como responder para expressar exatamente o que deseja, fadiga ou algum receio de contribuir para o desdobramento das posteriores pesquisas.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Inclusive este documento possibilita amparo legal como garantia de indenização, caso ocorra algum dano, devidamente comprovado da pesquisa, seja ele material ou imaterial, para sua pessoa, de acordo com a legislação vigente.

A sua participação é de suma importância para o cumprimento do objetivo desta investigação e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo dos Sujeitos, Processos Educativos e Docência do PPGE da UFSC e para RME de Florianópolis.

Após a realização da pesquisa, as informações coletadas ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. E serão usadas apenas para esta investigação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Vale ressaltar que, caso haja alguma despesa advinda da participação desta pesquisa, poderá ser solicitado o ressarcimento. É garantido ainda a você, receber todo o acompanhamento e assistência necessários ao longo da pesquisa, bem como esclarecimento de dúvidas antes, durante e depois da entrevista; orientações sobre cada etapa que está sendo realizada; possíveis resultados, algum acontecimento eventual que justifique a não continuação deste estudo, dentre outros. Podendo entrar em contato quando desejar e sendo, da responsabilidade da pesquisadora, encaminhar, acompanhar e tratar qualquer situação que possa ser gerada a partir da presente pesquisa.

Em caso de dúvida, você poderá procurar:

- A pesquisadora responsável: Liziane Borges Fagundes

Telefone (48) 991889691

E-mail: lizibfagundes@gmail.com

- O professor orientador dessa pesquisa: Juares da Silva Thiesen

Telefone (48) 99436804

E-mail: juaresthiesen@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação –

Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Universidade de Santa Catarina – UFSC

Rua Engenheiro Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900. CED – Bloco D.

- O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH – Reitoria II,

Telefone (48) 3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Universidade de Santa Catarina – UFSC, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º Andar, sala 401. Trindade- Florianópolis – SC – CEP 88040-400.

CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA TRANSCRITA

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa “A participação dos/as professores/as da EJA Florianópolis na Política Curricular”, descrita acima, por meio de entrevista, sendo transcritas as respostas.

CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA COM GRAVAÇÃO DE ÁUDIO

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa “A participação dos/as professores/as da EJA Florianópolis na Política Curricular”, por meio de entrevista com gravação de áudio, das respostas.

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

Participante

Liziane Borges Fagundes
Pesquisadora responsável

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Início da entrevista. Breve apresentação da pesquisa e da pesquisadora, lembrando os objetivos e a importância dessa entrevista para a coleta de dados e compreensão do fenômeno em estudo. Agradecer por ter aceitado/a em colaborar com a pesquisa. Momento para quebrar o gelo, criando assim um clima mais informal e tranquilo.
2. Pedir para que se apresente. Nome, cidade de origem, tempo que mora em Florianópolis. Formação acadêmica. Onde e quando concluiu.
3. Tempo que trabalha como professor/a?
4. Tempo que trabalha na EJA de Florianópolis? Quais cargos já exerceu?
5. Como você chegou na EJA Florianópolis? Foi escolha própria? Se sim, porque escolheu trabalhar na EJA de Florianópolis? Tal escolha, tem relação com a atual proposta curricular?
6. Você conhece a atual PC para a EJA desse município? Como você entende esta proposta (a qual está embasada na pesquisa como princípio educativo)? Você se identifica com essa proposta?
7. Sabe-se que a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) em Florianópolis, teve seu início com projetos de pesquisa nas classes de aceleração do ensino fundamental. E mediante a experiência bem sucedida nessas classes, houve então, discussão sobre a pertinência de introduzir a educação via pesquisa também na EJA. Você saberia dizer como ocorreu essa discussão inicial? Quem participou?

8. Com base em sua experiência na EJA Florianópolis, conte como foi sua participação na construção dessa proposta pedagógica?
9. No seu ponto de vista, como foi o envolvimento dos/as professores/as dos núcleos onde atuou na construção e implementação desta proposta?
10. Você considera que há (ou havia) condições (em termos de vínculo dos/as professores/as com a EJA e com a proposta, organização, gestão e disposição) suficientes para que os/as professores/as possam (ou pudessem) participar da produção da política curricular?
11. Você lembra se houve algum tipo de resistência quanto à proposta por parte dos/as professores/as?
12. Gostaria de saber se na PMF há formação específica sobre o currículo da EJA? Se sim, com qual regularidade ocorrem? Quem participa? Quem organiza? Como em geral é organizado?
13. Você poderia dizer se houve (nos primeiros anos de implementação da proposta) algum tipo de material de apoio produzido pela PMF e socializado com a Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis?
14. Você lembra de ter participado da construção do texto desse material de apoio? Conte como foi sua experiência.
15. Você saberia dizer, qual foi o lugar dos/as professores/as da EJA (em relação a participação) na construção desses materiais de apoio? Como foi essa participação?
16. Com relação ao contexto de produção do texto da atual política curricular para EJA Florianópolis, você saberia me dizer que tipo de comunicação a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) estabeleceu com a RME durante o período considerado, a fim de promover meios de receber sugestões e propostas vindas dos/as professores/as?
17. Ainda sobre a produção da atual proposta curricular, comente se possível, se houve envolvimento dos/as professores/as no processo de elaboração desta proposta.
18. Ao longo desses anos de construção e implementação da proposta curricular para a EJA Florianópolis, você considera que houve disponibilização de tempo na carga horária dos/as professores/as para a discussão da proposta?
19. Gostaria de saber se ao longo do seu trabalho na EJA Florianópolis, você lembra se PMF promoveu algum tipo de evento, do tipo formação (para a formulação do texto da política), fóruns, eventos de formação envolvendo relatos de experiências, etc, no qual, fosse discutida a construção do texto da atual proposta curricular?
20. Você considera que há (ou houve), socialização de referenciais teóricos acerca da proposta da EJA Florianópolis, a fim de serem debatidos e discutidos entre os/as professores/as?

21. Você saberia dizer qual foi o critério adotado para a escolha da consultora do texto da atual PC para a EJA (Sílvia Maria de Oliveira)?
22. Como você avalia o lugar/espço dado os/as professores/as na escritura dos textos da política curricular?
23. Como você avalia o espaço institucional ocupado pelos núcleos de EJA na discussão, proposição e formulação dos textos da política?
24. Você acredita que os/as professores/as da EJA exercem alguma influência para modificar/(re)construir o texto da atual proposta curricular? Como ocorre essa influência?
25. Você considera que o processo de construção do texto da proposta curricular para a EJA Florianópolis tenha sido um processo democrático? Por quê?
26. Gostaria de comentar ou deixar registrado mais alguma coisa que não foi mencionado ao longo dessa entrevista? (Momento livre para fala e comentários).

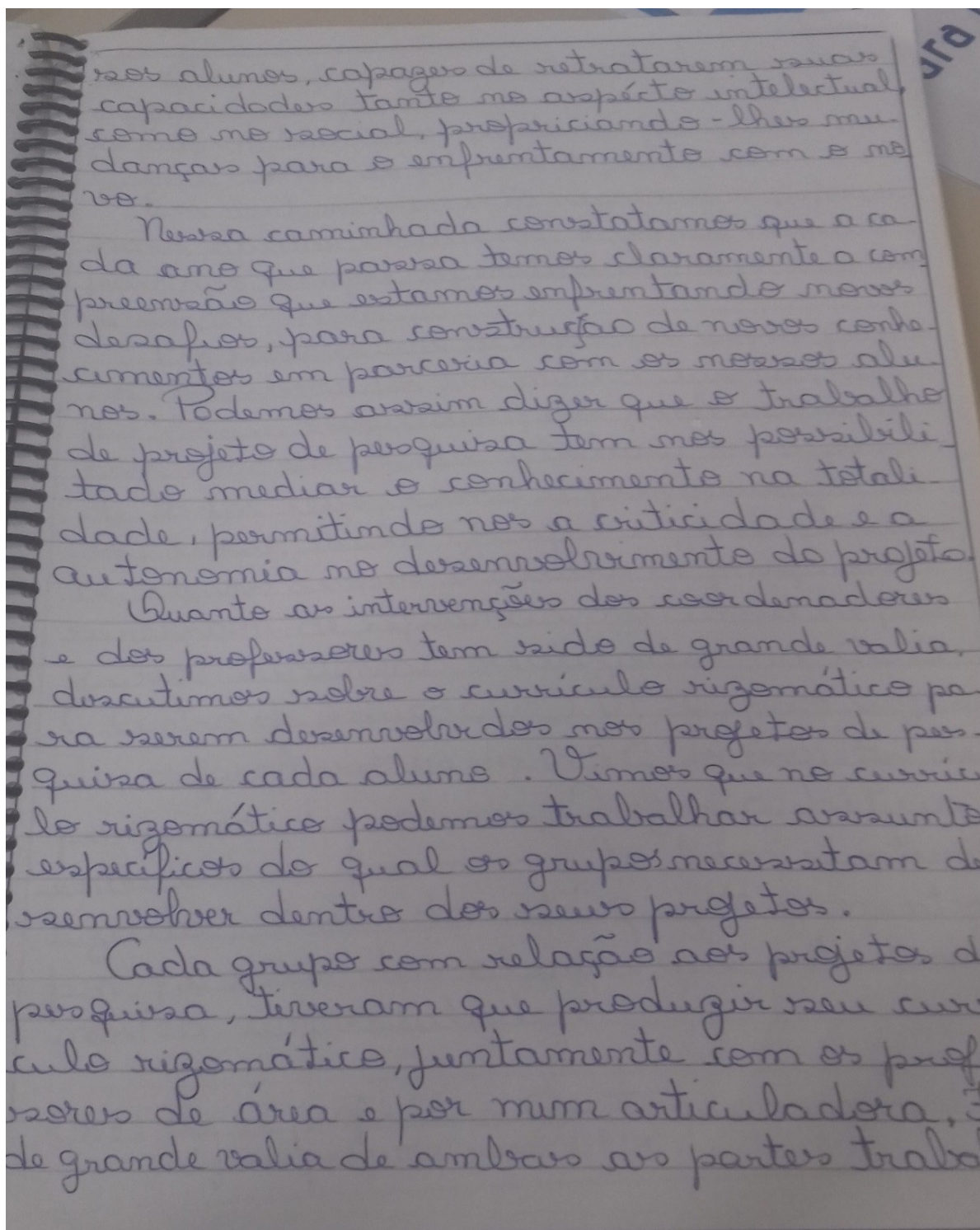
8 ANEXOS

ANEXO A – IMAGEM DO MURAL COM OS ATUAIS NÚMEROS ESTRUTURAIS DA EJA FLORIANÓPOLIS

		NO DE LINHAS DE SÉRIAS	NO DE ALUNOS POR TURMA 1º MOMENTO	NO DE ALUNOS POR TURMA 2º MOMENTO	NO DE ESTUDANTES POR TURMA 2º MOMENTO	TOTALS - DIANTES	TOTAL TURMAS	
CENTRO I	POLO ASGF - CENTRO	31, 32, 01 - V		1	1 0	1 0	1	
	SILVEIRA DE SOUZA - CENTRO		1	2 4	5	1 7 2	1 8 9	6
	POLO NETI - UFSC		1	1 8	2	2 8	4 6	3
CENTRO II	ASGF - CENTRO	34, 35, 01 - V		1	1 8	1 8	1	
	AFLODEF - AGRONÔMICA	37 S - 2º e 4º - V 2º S - 3º e 5º - V	1		1		2	
	SILVEIRA DE SOUZA - CENTRO			2 0	2	8 4	1 0 4	3
	ACMR - ITACORUBI	27 S - 2º, 4º e 5º - V	1	0	1		9	1
CENTRO III	EBM JOSÉ JACINTO - SERRINHA		1	2 7	1	3 0	5 7	2
	EBM DONICIA - SACO GRANDE		1	2 3	3	8 3	1 0 6	4
CONTINENTE I	POLO VILA APARECIDA	2º S - 2º e 4º - N	1	1 0	1	4	3 4	2
	ALM. CARVALHAL - COQUEIROS		1	1 9	2	7 0	8 9	3
	POLO BIBLIOTECA - ESTREITO				1	4 0	4 9	1
CONTINENTE II	POLO FIGUEIRENSE - ESTREITO				1	4 0	4 0	1
	CEDEP - MONTE CRISTO		1	1 3	2	7 9	9 2	3
SUL I	POLO ASSOC. MORADORES EM SIT. RUA - CENTRO	2º S - 2º e 3º - N			1	1 7	1 7	1
	POLO ESTÁDIO AVAI - CARIANOS				1	2 1	2 1	1
	EBM ANÍSIO TEIXEIRA - COSTEIRA		1	2 5	2	8 8	1 3	3
	EBM JOÃO GONÇALVES - RIO TAVARES		1		1	5 5	5 5	2
SUL II	POLO EBM JOSÉ CORDEIRO - M. DAS PEDRAS				1	2 6	2 6	1
	EBM BATISTA PEREIRA - RIBEIRÃO		1	2 1	2	1 2 0	1 4 1	3
	POLO EBM DILMA LÚCIA - ARMAÇÃO				1	2 6	2 6	1
NORTE I	EBM Mª CONCEIÇÃO - RIO VERMELHO				2	9 6	9 6	2
	EBM HERONDINA - INGLESES			3 2	4	1 4 4	1 7 6	5
	EBM HENRIQUE VERAS - LAGOA			9			9	1
NORTE II	EBM OSMAR CUNHA - CANASVIEIRAS		1	1 8	2	1 0	1 1 9	3
						1 6 4 2		

Fonte: foto tirada pela pesquisadora em maio de 2019.

ANEXO B – TRECHO DO RELATÓRIO FINAL 2003 ESCRITO POR UMA PROFESSORA DA EJA



Fonte: foto tirada pela pesquisadora em maio de 2019.