

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Formação Contínua de Professores para o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos na Escola GM : ações, tensões e contradições de uma política pública municipal

NELTON LUIS DRESCH

Porto Alegre

Setembro de 2001

Nelton Luis Dresch

A Formação Contínua de Professores para o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos na Escola GM : ações, tensões e contradições de uma política pública municipal

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mérión Campos Bordas

Co-Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Del Pino

Porto Alegre

Setembro de 2001

*Não acredito em trabalho solitário, egocêntrico, academicista, monástico, alheio, estéril ! A dinâmica mutavelmente célere, a rede multidimensional das relações sociais que circundam, entremeiam, sustentam, exaurem, retroalimentam nossas vidas simultaneamente ao ato de respirar, pensar, sentir, amar fazem com que não consiga produzir daquela forma, embora tenha aprendido a respeitar a produção dos demais! É uma questão de opção!*

*Assim, no entorno desta dissertação e da respectiva pesquisa gostaria de lembrar algumas vidas que foram e têm sido importantes:*

*À Mérion, agradeço por “não ter pendurado as chuteiras”, optando por “chutar balde” da aposentadoria. Obrigado pelos “puxões de orelha” e pela obstinada teimosia em querer manter-se ativa, para muito além de seus limites físicos.*

*Tchê Del Pino, obrigado por manter-se há mais de uma década lutando para melhorar a qualidade do ensino de Química e da Educação em geral nesta Universidade e neste Rio Grande afora. Me impressiona ainda mais o teu trabalho quando (re)lembro o início da Área de Educação Química e comparo com a atualidade: contínuas sendo um oásis no deserto! Ave!*

*Ana Cristina, Ana Cláudia(Kaká), Carla, (José)Everaldo, Lúcia, Paulo, Carmem, Lurdes, Maria de Lourdes, Mário, Paulo, Robson, Rosane: professores e professoras da Escola GM, que não geme, apenas lamenta o que poderia ter sido, obrigado pela parceria e coragem em tentar mudar. À Rejane e “Tia” Amália, as “pretas-velhas” da escola: valeu! Todos e todas estão aqui: nas páginas e no coração. Com certeza!*

*Àqueles professores e professoras que “ralam” na SMED/Alvorada e que discordaram e têm discordado político-pedagogicamente de minhas opiniões, obrigado pelo “contraponto”: obrigaram-me a buscar outras possibilidades. E elas existem!*

*Ao pessoal do NIEPE-EJA/PROEXT: abraços e beijos. Tchês!!! Com certeza boa parte do que aprendi e produzi é crédito coletivo! Às “tias” Sita Mara e Claudinha Aristimunha: gratíssimo pela parceria e ouvidoria cada vez que eu abria minha “caixinha de surpresas”.*

*À Janete, parceira-mulher, que optou por me reencontrar corajosa e afetivamente nesta vida , não há palavras possíveis....mas coração e mente : o Caminho!*

*Ao Luan e à Dandara , que me escolheram como pai, desta vez, e que muito têm me ensinado ao cobrarem diariamente amor, ética e coerência,ufa...*

*Àqueles que me antecederam e que me emprestaram um pouco de seus saberes para poder iniciar a construir os meus. Obrigado por me assistirem! Obrigado! Obrigado!*

Antes de agora sempre achei às vezes legais, às vezes engraçadas, às vezes piegas as mensagens que os autores/as escrevem no início de suas obras, sejam quais forem. Mas também não havia me preocupado em buscar perceber, como exercício de alteridade, o que sentiam e queriam representar nesses espaços.

Chegada a minha vez, lembrei-me disso e... bueno, por quê e o quê escrever?

Não me arrisco a teorizar sobre o que não foi dito pelos autores anteriores. No meu caso, tem a ver com o profundo respeito que tenho construído por aqueles que, assim como eu, lutaram e têm lutado para manter suas dignidades ofegantes, vívidas enquanto estudam para saber mais gerando outros saberes, para estabelecer outros vínculos; enquanto trabalham para manter ou melhorar determinado padrão social de vida, ou, no limite, para sobreviver em uma estrutura social desigual em oportunidades e -às vezes, mas não raro- em direitos e deveres!

Assim, no trabalho de campo quis criar/ter a possibilidade de estudar/vivenciar/discutir acerca dos inúmeros processos e meandros de professores que precisam, por circunstâncias sócio-político-econômicas, (re)aprender, aprendendo a aprender na prática!

Então, ao me deparar com o que achava que sabia e com o que achava não saber, (re)descobri minha paixão pela Educação! A princípio parecia com aquela paixão -ainda iluminista- que sonhava quando optei pela Licenciatura, mas e daí?! Era apenas um começo!

Mas, bah... tchês! Sentir-se envolver assim por um sentimento real (é percebido, ora bolas!) é algo arrebatador! Surgem dilemas, dúvidas... a necessidade de distanciamento e outros tantos "entos", "ismos" e "gias", mas lá pelas tantas, na hora em que o sapato aperta, na hora H... ou nos envolvemos mesmo com nossos corpos, alma, razões, mente e coração ou estaremos nos enganando e aos demais com teorias alienígenas à complexidade da experiência que estivermos vivenciando!

Porém, se a Educação é um processo existencial, inerente à vida -e penso e sinto que seja- estaremos nos envolvendo, ou não, com a nossa vida e com as dos demais implicados conosco em quaisquer tempo-espaço-forma.

Talvez por isso, além dos rigores teórico e metodológico, tanto carinho, tanto cuidado devemos ter com o que produzimos em nome das Ciências da Educação.

Talvez por isso, os autores escrevam essas coisas... ora engraçadas, ora piegas, ora belas, mas no lugar errado: deveriam ser escritas no final das obras! É lá que os leitores chegarão após nós, para talvez entenderem/ (pres)entirem o porquê escrevemos assim ...ou assado!

Boa leitura!

*Há cerca de oito anos, um amigo muito querido por mim e minha esposa -até então professor de História em uma Escola que trabalhávamos e companheiro de peleias político-pedagógicas e político-sindicais- "entrou em crise": demitiu-se, mudou-se de cidade e de estado, mas continuou lecionando. Tempos depois mandou-nos um belo cartão postal com vista da Lagoa da Conceição (Florianópolis/SC/BR), os morros a Leste e o mar além destes, com uma mensagem saudosa na qual estava subscrito: **"Descobri, de tanto olhar, que o horizonte é mais além!"** "Nunca mais o vi, mas estas palavras trago na mente e no coração como inspiradoras para o meu desacomodamento.*

## SUMÁRIO

### Resumo

### Abstract

1. **Introduzindo o tema- 9**
2. **Uma breve revoada no tempo - 14**
3. **O SEJA como política pública para a Escolarização de Jovens e Adultos -18**  
A estrutura administrativa e o corpo docente no SEJA; A formação de recursos humanos para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos ; O SEJA na Escola GM
4. **Impressões de um retorno ao ponto de partida: a estrutura física da Escola GM e a especificidade do corpo discente – repetentes e excluídos do Ensino Fundamental Regular Diurno - 28**
5. **Pesquisar no Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos: O quê? Por quê? Com quem? Para quem? Onde? Quando? Como? – 33**
6. **O currículo na e da Pesquisa-Ação: a sistematização e a resignificação dos saberes emergentes da pesquisa-em-campo - 48**  
**O currículo na Pesquisa-Ação** - A busca de uma concepção de Currículo para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos: Multicultural, Interdisciplinar, Não-Linear .  
**O Currículo da Pesquisa-Ação** - Os impactos sócio-políticos da proposta de formação em serviço: uma análise das (im)possibilidades ou...“ *Na prática a teoria é outra!*”; A definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico; Os problemas da prática social não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais...; ...Na prática acontece uma autêntica divisão do trabalho e subordinação de categorias...
7. **Princípios para a Formação Contínua de professores para o EFRJA –Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos - 76**  
A formação contínua de professores para o EFRJA deve ser assumida como sendo também uma EJA - A Análise de Necessidades na Formação Docente - A importância de aproximar, vincular as dimensões da pesquisa, da aprendizagem e do ensino, bem como sujeito e objeto do estudo - Considerar os professores como pesquisadores-em-ação imersos na complexidade do cotidiano escolar - (Re)Conhecer o “pensamento prático do professor” - O trabalho coletivo cooperativo e solidário - Assumir o currículo da Formação Contínua como uma política cultural - A prática docente “praticada” deve ser o ponto de partida do processo de ação-reflexão-nova ação - Os “tropeços epistemológicos” fazem parte de nossa aprendizagem - A prática da “desnaturalização propositiva” : viva as diferenças! – A Eja não deve ser reduzida a uma Escolarização.
8. **Última(o) (a)parte – Das autorizações ou... assumir a coragem e a honestidade do/no ato de dizer as próprias palavras - 91**
9. **Bibliografia - 95**
10. **Anexos - 99**

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Projeto de Pesquisa

Anexo 2 – Início de Lotação e Formação dos professores na Escola GM

Anexo 3 – Formação dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação de Alvorada

Anexo 4 – Resumo do “Boletim Estatístico” – alunos matriculados no SEJA em 1999

Anexo 5 – Entrevista com a Coordenação Pedagógica da SMED

Anexo 6a – Modelo de instrumento para entrevistar o Secretário de Educação de Alvorada

Anexo 6b – Modelo de instrumento para entrevistar a Assessoria Pedagógica

Anexo 7 - Quadro-Resumo do Diário de Campo

Anexo 8 – Diário de Campo I – Episódios nº 33, 34, 36 e 39

Anexo 9 – Diário de Campo II – Episódios nº 41 e 43

Anexo 10 – Excertos do Plano de Curso do SEJA – Alvorada

Anexo 11 – Texto discutido no Episódio nº 33

Anexo 12 – Texto discutido no Episódio nº 34

## Resumo

A presente Dissertação conta uma breve história acerca do cotidiano de um programa de formação contínua de professores municipais, na periferia da Grande Porto Alegre, que iniciaram a lecionar no SEJA –Serviço de Educação de Jovens e Adultos- proposta político-pedagógica de Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.

O pesquisador, aceito como partícipe reflexivo pelo grupo de professores de uma escola, desenvolveu uma modalidade de Pesquisa-Ação buscando contribuir na identificação e solução das situações-problemáticas que surgiram ao longo do referido programa de formação.

A dissertação teoriza alguns saberes emergentes e vivenciados na pesquisa-em-campo : concepção de currículo, prática docente e política de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos; bem como, concepção de pesquisa educacional na escola.

Durante a pesquisa-em-campo, o pesquisador-em-ação assumiu um posicionamento político de “parceria crítica” com o grupo de professores frente aos conflitos políticos surgidos nas relações destes com a respectiva Secretaria de Educação, gerando , por sua vez, outros conflitos devidamente discutidos no texto.

Em função desses conflitos e demais circunstâncias a pesquisa sofreu alterações no seu objeto inicial de estudo, bem como nos respectivos procedimentos específicos, seguindo, portanto, a flexibilidade metodológica inerente à Pesquisa-Ação.

São propostos princípios político-pedagógicos para as políticas públicas de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.

No relato reflexivo dessa caminhada o pesquisador encontrou seu próprio processo de aprendizagem, suas lacunas e limites de formação – vivência aproveitada em sua prática docente acadêmica.

## **Abstract**

This dissertation describes the everyday procedures of a continuous formation program for municipal teachers working in the Grande Porto Alegre surrounding areas. These teachers started working in the SEJA Program – Educational Program for Youngsters and Adults. It is a political pedagogic proposal of Regular Fundamental Teaching for Youngsters and Adults.

Accepted as a reflective participant by the group of teachers of the school, the researcher developed a form of Research-Action. This helped to identify and solve problems that occurred in the formation process.

The dissertation formulates theories about any emerging knowledges experienced in the field research, as curriculum conception, teaching performance, continuous political formation teachers and conception of educational research in the school as well.

During the field research the in-action researcher and the group of teachers held a political position of “critical partnership” due to political conflicts with the Education Office. These events caused other conflicts that are discussed in the text.

As a result of these facts, the researcher was changed in its original project, as well as, in its specific procedures following therefore the methodological flexibility inherent to the Research-Action.

Political pedagogic proposals are suggested to the public politics, such as a continuous formation of teachers for the Regular Fundamental Teaching for Youngsters and Adults.

In the reflective description of this walk the researcher found his own learning process, his graduation limits and lacunas – life experience used in this academic teaching performance.

## **1) Introduzindo o tema**

Apesar de o Ensino Supletivo ter sido extinto na Legislação Brasileira, como afirma o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, percebi que esta concepção permanece, tanto nas formações discursivas quanto no imaginário de muitos/as alunos/as e docentes, com sua perspectiva teórica meramente compensatória para resgatar o “tempo perdido” daqueles que não se escolarizaram na idade apropriada, por razões várias. Este caráter é visível no currículo dos programas de Educação de Jovens e Adultos, análogo ao do Ensino Fundamental Regular de crianças e adolescentes, mas reduzido em quantidade e, não raro, em qualidade.

Na esteira do referido Parecer tem ocorrido, também, uma dupla redução da Educação de Jovens e Adultos enquanto campo de estudo e ação político-pedagógica : ora como campanhas, projetos ou programas de alfabetização - que, às vezes “ensinam” apenas a justaposição de letras para formarem palavras, que unidas formam , por sua vez, frases e... até o próprio nome! - ora como propostas de Escolarização Regular , notadamente a partir da Resolução nº 250 de 10/ 11/ 1999 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, e da Resolução nº 1 de 05/ 07/ 2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para todo o País.

Por sua vez, seguindo a mesma lógica do aligeiramento que a modalidade de suplência implementou no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, registra-se a restrita e pragmática perspectiva de qualificação para o trabalho, inclusive na forma de cursos e programas profissionalizantes meramente técnicos. Diante da realidade sócio-econômica atual -submetida à lógica neoliberal- tais cursos ainda são imensamente procurados por legiões de trabalhadores em busca de emprego ou trabalho. Tais iniciativas revelam-se tributárias do mito que reduz o problema do desemprego massivo à má qualidade da mão-

de-obra<sup>1</sup> e, por conseguinte, da não-escolarização e desqualificação –enquanto treinamento do trabalhador.

Em comum, todas essas modalidades utilizam-se, de alguma forma, do discurso de “educar o cidadão”, “educar para a cidadania” ou “para a inclusão social”. Muitas vezes, porém, não entram no mérito do que seria educação, inclusão e cidadania; tampouco explicitam a relação entre tais conceitos e os procedimentos para desenvolvê-los, nem quais as suas possibilidades e limites, além de ignorarem a necessária articulação das políticas educacionais com as demais ações governamentais nas áreas social e econômica .

Paralelamente a esses aspectos, não tem sido corrente no discurso educacional e nas propostas de vários políticos a importante diferenciação entre “Escolarização de Jovens e Adultos” e “Educação de Jovens e Adultos”.

Poderia dizer que, na atual conjuntura, a “Escolarização de Jovens e Adultos” –doravante referida como “EFRJA”: Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos- ainda está vinculada aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem exclusivamente no âmbito dos espaços escolares limitados, em geral, às salas de aula, aos laboratórios e ao pátio. Nestes ambientes, os conhecimentos acumulados historicamente têm sido prescritos, sistematizados e transmitidos aos alunos pelos professores e/ou pelo órgão mantenedor em uma concepção curricular linear, normatizada, normatizadora e homogênea que estabelece ou fortalece ritos e dogmas peculiares à doutrinação e disciplinarização<sup>2</sup> de sujeitos, de subjetividades e dos próprios conhecimentos. Esse caráter da educação escolar tem sido veementemente questionado, em especial pelas diferentes versões das Teorias Crítica e Pós-Crítica para o campo educacional.

O termo “Educação de Jovens e Adultos” –doravante referida como EJA- é muito mais abrangente, englobando todos os conhecimentos aprendidos e

---

<sup>1</sup> A própria expressão já é discriminatória - “qualidade da mão-de-obra”- como quem diz : somente são necessárias as mãos do trabalhador ou seja, basta fazer e no limite, saber fazer, pois os processos reflexivos –pensamentos- e os sentimentos não são considerados relevantes.

<sup>2</sup> Entenda-se “disciplinarização” aqui, propositalmente, com dois significados: por um lado, a compartimentalização de conhecimentos em áreas específicas da Ciência; por outro, refiro-me também à obediência, submissão de sujeitos a acordos, ritos, regimentos, leis firmadas nos âmbitos da Escola, da sua comunidade e da sociedade em geral.

ensinados pelos sujeitos entre si, tacitamente ou não, em todos os ambientes sócio-culturais de atuação e/ou participação - reconhecidos como espaços educativos e educadores para muito além da circunscrição da Escola; a EJA deve ser reconhecida e assumida politicamente como dimensão do processo existencial humano, onde os conhecimentos e os processos de conhecê-los devem ser reconhecidos, abordados, problematizados, ressignificados e descritos de forma contextualizada, reconhecendo os seus e os nossos limites de alcance e representação. Por conseguinte, estes processos podem assumir características ímpares, particulares, complexas, não-lineares, não-estéreis e não-assépticas, mas reconhecidamente contaminadas por suas condições de produção, representação e ressignificação.

Portanto, ao pensar-se em elaborar políticas públicas de inclusão social a partir dos processos de Alfabetização e Letramento na Escolarização–EFRJA- e/ou Educação de Jovens e Adultos–EJA-é preciso muita seriedade. Deve haver mais responsabilidade política do que, infelizmente, tem-se observado no Sistema Educacional Brasileiro em geral, e no Alvoradense, em particular. Antes de tudo, é preciso clareza teórica, vontade e sensibilidade educacional e política aliadas à coragem de ousar para descobrir o que se quer mudar!

Neste sentido, é necessário que qualquer pretensa "política de inclusão" articule (como já mencionei) várias outras instâncias de participação social, pois é tão equivocado quanto inócua considerar politicamente o EFRJA como a única forma de inclusão social dos analfabetos, dos não-letrados, dos pouco-escolarizados. Não se pode negar que mesmo essa escolarização (muitas vezes uma mera certificação) facilita o ingresso dos alunos jovens e adultos em algumas instâncias do mercado de trabalho. Entretanto, não podemos reduzir a questão da inclusão social a isto.

Por outro lado, considero que torna-se crucial investir política, pedagógica e financeiramente nas formações inicial, continuada<sup>3</sup> e contínua de educa-

---

<sup>3</sup> Parece-me que a possibilidade de articularmos a formação inicial de professores com a continuada em serviço proporcionaria melhores condições de enfrentarmos as necessidades e dificuldades inerentes à prática docente na Educação e na Escolarização de Jovens e Adultos.

doras/es para atuarem/lecionarem em propostas de EJA e EFRJA diferentes das modalidades já referidas, vinculadas ao sentido de suplência.

Nesta perspectiva, para tentar evitar (ou pelo menos problematizar) o mero ativismo de um discurso panfletário, que meramente denuncia “o velho” e anuncia “a novidade”, e a possibilidade de minha prática de pesquisa ter seus horizontes nublados e/ou distorcidos pelos assumidos engajamentos político-pedagógicos e afetivos, busco subsídios em FREIRE (1997,p. 44) para exercitar minhas curiosidade e vigilância epistemológicas :

*...na formação permanente dos professores , o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu " distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo....*

Assim, ressalto a necessidade de políticas de formação contínua<sup>4</sup> de educadoras/es de jovens e adultos planejadas a partir de uma lógica crítico-reflexiva e planejadas como uma dimensão da Educação de Jovens e Adultos. Esta perspectiva contemplaria as complexidades das relações pedagógicas estabelecidas, em quaisquer tempo-espaco, entre os professores das Escolas e das Secretarias Municipais de Educação e os demais funcionários das respectivas Redes Públicas de Ensino. Assim, se torna possível a constituição e instituição de espaços de fala e autoria daqueles, respeitando a diversidade de saberes, assumindo a prática docente como prática sócio-político-cultural que não pode dissociar o ensino da pesquisa, a investigação da ação, a docência da discência, o mundo da vida do mundo do trabalho, valorizando ainda a escolarização, a cultura, a sociedade e as histórias de vida.

Uma vez assumidas tais perspectivas, trata-se também de percebermos em um navegar na contra-corrente do senso comum educacional vigente há décadas nos diversos sistemas de ensino brasileiros. Como já destaquei, tal sistema considera a Educação de Jovens e Adultos reduzida a Programas de

---

<sup>4</sup> A partir deste momento passarei a referir-me apenas à “Formação Contínua” –onde realizei a pesquisa-em-campo- como sendo aquela modalidade desenvolvida como política pública durante o horário de trabalho dos professores do SEJA/Alvorada de forma seqüenciada -no caso, semanal.

Alfabetização e/ou propostas de Escolarização, dentro de uma perspectiva compensatória, utilitarista e simplificadora da complexidade inerente ao objeto de estudo e ação.

Entretanto, à medida que diferentes e imprevisíveis eventos atravessaram minha intenção inicial, é importante recuperar a caminhada e os próprios “descaminhos” que me conduziram reflexivamente durante a pesquisa-em-campo. Assim, em relação ao que estava inicialmente previsto nas etapas de Projeto de Pesquisa<sup>5</sup> e Proposta de Dissertação<sup>6</sup>, o presente texto discutirá algumas situações problemáticas, observações e reflexões vivenciadas durante e a partir das quarenta e quatro participações minhas no meio-ambiente das reuniões de docentes da Escola Municipal GM<sup>7</sup>, dentro da proposta de formação contínua em serviço de professores para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Alvorada - doravante, SMED.

Assim, quero buscar algumas incompletudes da política de formação em serviço de professores na sua dimensão teórica, como forma de contribuir com aqueles professores que tomam para si tal responsabilidade enquanto Poder Público Municipal em Alvorada. Parto de problematizações do contexto sócio-político-educacional local, para perceber como tal política chega na escola estando dentro da mesma, buscando perceber as necessidades da prática docente no cotidiano escolar fazendo parte do mesmo, ressaltando a importância da particularização da respectiva complexidade cotidiana, mas tensionando-me com uma vigilância e distanciamento epistemológicos.

## **2) Uma breve revoada no tempo**

---

<sup>5</sup> Anexo 1

<sup>6</sup> Respectivamente, "O ensino das Ciências Naturais/ Química no cotidiano escolar do SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Alvorada", em Novembro de 1998, e "A construção do currículo escolar no cotidiano do SEJA -Serviço de Educação de Jovens e Adultos- da Rede Municipal de Ensino de Alvorada: uma pesquisa-ação na formação continuada dos professores", em Janeiro de 2000.

<sup>7</sup> A Escola Municipal GM localiza-se na periferia de Alvorada - município da região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Para contextualizar minha opção de pesquisa, é importante informar que lecionei Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental Regular Municipal de Alvorada entre Abril de 1991 e Dezembro de 1996. De Março de 1993 a Junho de 1995, participei de um projeto interdisciplinar na Escola DP, quando fui “remanejado”<sup>8</sup> pela então Secretária de Educação para a Escola GM.

Como foi essa a escola que escolhi para desenvolver o “trabalho de campo” a partir do qual a presente dissertação foi elaborada, importa igualmente informar que, de Janeiro de 1997 a Janeiro de 1998, trabalhei como “Assessor de Direção”, desempenhando atividades de coordenação pedagógica e vice-direção nos turnos da manhã e da tarde, visto que o turno da noite só foi implantado no Ano Letivo de 1999.

No período em que estive vinculado àquela rede de ensino, participei do respectivo movimento sindical municipal, representando-o nas Escolas, além de ter me envolvido e contribuído ativamente na organização de movimentos em duas comunidades escolares, visando o fortalecimento político e a valorização das respectivas escolas onde lecionei, bem como o encaminhamento das eleições para os Poderes Executivo e Legislativo Municipais e Estaduais a partir de 1992 e para a Direção das Escolas em 1997.

Em outras palavras, vivenciei intencionalmente o espaço público ocupado pela escola, tal como MOREIRA (1995b, p.9) a caracteriza:

*“...uma arena política e cultural na qual formas de experiência e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.”*

Além disso, entre Março e Dezembro de 1998 assessorei a SMED na organização do respectivo Setor de Projetos Educacionais, bem como na elaboração de vários projetos para a captação de recursos federais via FNDE/

---

<sup>8</sup> Era prática comum na Administração anterior, liderada pelo PMDB -Partido do Movimento Democrático Brasileiro- os “remanejamentos” sem consulta ao professor, sendo tal unilateralidade decorrente, em geral, de perseguições ou discordâncias políticas por parte de quem, até aquela época, respondia pela Secretaria Municipal da Educação ou das Direções de Escola, cargos estes indicados politicamente por dirigentes daquele Partido.

MEC<sup>9</sup>, inclusive no gerenciamento dos referidos recursos para um Projeto de Capacitação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos, realizado naquele Ano Letivo. Assim, pude acompanhar cerca de 90% dos encontros dessa primeira modalidade de formação contínua em serviço, implementada como parte da política pública educacional municipal.

A referida formação foi terceirizada porque parte da verba recebida destinava-se necessariamente ao pagamento de professores externos ao respectivo Sistema Público de Ensino. A SMED local não possuía professores com experiência significativa nesta área: a formação contínua em serviço de outros<sup>10</sup> professores que iriam lecionar no SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos- proposta político-pedagógica da Administração Popular implantada naquele Ano Letivo, a partir de projeto análogo existente na Rede Municipal de Porto Alegre desde 1989.

Essa vivência possibilitou-me uma primeira aproximação com o campo de estudo. Desse modo, pude referendar minha opção metodológica, identificar algumas lacunas e limites daquela proposta de formação como aspectos a relevar na minha prática futura da Pesquisa-Ação e assumi-la enquanto concepção de aprendizagem-ensino tanto para mim, quanto para os demais sujeitos envolvidos -professores e professoras da Escola GM.

Foi justamente meu histórico de engajamento político naquela rede de Educação Pública que influenciou significativamente a opção pelo trabalho de campo na referida escola. O fato de conhecer a realidade daquela Comunidade Escolar, muitas das pessoas envolvidas nas relações locais de poder, a estrutura administrativa escolar e da Secretaria Municipal de Educação, bem como seu ideário político<sup>11</sup> correspondia à proposta de Pesquisa-Ação que estava sendo gestada na vivência do próprio processo, ou seja, obedecendo a dois de

---

<sup>9</sup> Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura brasileiro.

<sup>10</sup> Refiro-me a “outros” porque a maioria dos professores lotados na Secretaria Municipal de Educação lecionavam nas Redes Públicas Estadual e/ou Municipal de Alvorada, onde os demais continuavam lecionando.

<sup>11</sup> Participei ativamente da elaboração da proposta de governo da Administração Popular durante a campanha eleitoral municipal de 1996.

seus pressupostos básicos: as aproximações entre sujeito e objeto de pesquisa e entre pesquisa e ensino.

Contudo, é igualmente importante referir que meu conhecimento da política educacional local de início gerou tensionamentos e conflitos com professores vinculados, organicamente ou não, a outros partidos políticos, bem como com membros da SMED, dos quais divergi quanto aos encaminhamentos que adotaram em relação a eventos configurados no cenário político alvoradense. Embora não venham a ser tematizados individualmente neste texto, os conflitos mais significativos ocorreram no período em que assessorei a SMED, quando discordei basicamente dos seguintes aspectos: a política opressora interna imposta aos demais funcionários e professores então lotados naquela Secretaria; a falta de articulação interna entre os setores "Administrativo" e "Pedagógico"; a ausência de planejamento coletivo, articulado, integrador de algumas ações externas à SMED, gerando um certo imediatismo e personalismo nas mesmas; a falta de debate interno das diferenças de entendimento como forma de buscar aproximações entre discurso e prática política; por fim, as divergências para a sucessão ao cargo do então Secretário de Educação.

Em suma, o convívio com as diferenças foi traumático para todos. Sobretudo, porque havia interesses eleitoreiros subjacentes às discussões e inerentes ações na política educacional local, visto que no ano seguinte -2000- ocorreriam eleições municipais<sup>12</sup>.

A identificação desses conflitos anteriores ao desenvolvimento da pesquisa-em-campo é importante na presente contextualização, uma vez que certamente contribuíram para uma série de tensionamentos e pressões políticas sobre o grupo de professores da Escola GM e sobre mim. Estes tensionamentos culminaram com a oficialização, por parte do Secretário de Educação, de uma proibição à minha permanência na Escola no final do Ano Letivo de 1999.

---

<sup>12</sup> Nesse ano, foi eleito vereador pelo PT -Partido dos Trabalhadores- o Coordenador Pedagógico do SEJA, protagonista principal de um caso explícito de abuso de poder ao intimidar verbalmente um dos professores da Escola GM que questionava, divergindo, os encaminhamentos da SMED em relação ao trabalho realizado naquela escola. (Episódio 44 – Anexo 7)

É importante referir também que fui aprovado como aluno regular neste Curso de Mestrado em Educação no ano de 1997, instância formativa que desenvolvi concomitantemente às demais atividades profissionais já referidas.

A partir de Março de 1998, comecei a lecionar como Professor Auxiliar no Departamento de Ensino e Currículo desta Faculdade de Educação, atuando desde então nas disciplinas de Didática Geral, Introdução à Prática de Ensino em Ciências e Estágios em Ensino de Química.

Paralelamente, nesse mesmo ano comecei a aproximar-me do PEFJAT - Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores- proposta político-pedagógica desta Universidade. O PEFJAT surge a partir de 1988, com o objetivo de proporcionar a alfabetização e subsequente escolarização de funcionários integrados ao Quadro Funcional da UFRGS, após o advento da Constituição Federal. Minha aproximação, inicialmente como observador transformou-se em participação efetiva na modalidade de Coordenador/Orientador do "Bloco de Ciência e Tecnologia", que congrega as disciplinas de Ciências e Matemática, no qual atuo até o momento.

No ano de 1999, comecei a participar do Curso de Formação de Alfabetizadores para o PAS/ UFRGS - Programa de Alfabetização Solidária vinculado ao MEC e conveniado a esta Universidade, bem como do NIEPE-EJA –Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos<sup>13</sup>. A partir de então, também tenho me envolvido em várias atividades nessa área: planejamento e execução coletiva de propostas de Formação Continuada de professores das Redes Públicas Municipais do Estado do Rio Grande do Sul; representação do NIEPE-EJA nas reuniões mensais do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos; assessoria às Secretarias Municipais de Educação que desejam implantar a Escolarização de Jovens e Adultos; Cursos de Extensão na forma de Grupos de Estudo em EJA; Seminário Estadual de EJA e Escola de Verão para Educadores de Jovens e Adultos.

---

<sup>13</sup> O NIEPE-EJA está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Isto posto, considero que no trabalho de campo desenvolvido para esta Dissertação, não tratei de apenas entrar em contato pessoal com um cotidiano escolar, mas também de aprender a vigiar-me no retorno àquelas arenas político-culturais, problematizando outros sentidos e significados naqueles cotidianos, apoiado no estudo das concepções de educação percebidas, mas resignificadas no olhar, nas ações e reflexões de um (agora) pesquisador-em-ação. Assim, tanto as atividades de ensino e extensão que tenho desenvolvido, quanto o trabalho de campo da respectiva pesquisa, dada sua especificidade, muito tem contribuído para a problematização também de minha prática docente.

### **3) O SEJA como política pública para a Escolarização de Jovens e Adultos**

As políticas públicas dos Governos anteriores à posse da Administração Popular<sup>14</sup>, em Janeiro de 1997, haviam instituído e mantido a modalidade de suplência, através do Supletivo Municipal Noturno, para a Educação de Jovens e Adultos(EJA) com certificação para todas as séries do Ensino Fundamental<sup>15</sup>.

A partir do ano letivo de 1998, a atual Administração implantou na Rede Pública de Ensino o SEJA -Serviço de Educação de Jovens e Adultos- com Parecer favorável concedido pelo Conselho Estadual de Educação em 1º/04/1998, que autorizou a SMED a emitir Certificados de Conclusão do Ensino Fundamental a seus alunos.

Como já referi, é importante lembrar que a proposta político-pedagógica do SEJA de Alvorada é análoga àquela desenvolvida na Rede Pública Muni-

---

<sup>14</sup> Na época da pesquisa em campo a Administração Municipal era de responsabilidade da coligação “Frente Popular” eleita em 1996 e composta pelos seguintes partidos políticos: PT- Partido dos Trabalhadores; PSB -Partido Socialista Brasileiro; PC do B –Partido Comunista do Brasil; PCB –Partido Comunista Brasileiro; sendo que a Prefeita é filiada ao Partido dos trabalhadores. A partir do segundo turno das eleições de 1998, para o governo estadual, o PDT –Partido Democrático Trabalhista, até então na condição de oposição, integrou-se à coligação passando a ocupar alguns cargos no primeiro e segundo escalões do governo.

<sup>15</sup> A SMED não respondeu as informações solicitadas acerca deste período, tampouco demais informa-

pal de Porto Alegre nas quatro últimas administrações(1989-2004). Esta “importação” ocorreu após contatos entre as Coordenações Pedagógicas das duas Secretarias de Educação, resultando em um “Curso de Capacitação de Professores para o SEJA” realizado pela SMED-Alvorada naquele ano e ministrado/coordenado pela Coordenação do SEJA-Porto Alegre. É importante ressaltar que apenas um dos professores que lecionam na Escola GM participou do referido curso, enquanto eu participei de quase todos os encontros.

Na esteira do SEJA, a Administração Municipal implantou, no ano de 1999, o MOVA -Movimento de Alfabetização de Alvorada. Tal programa também é análogo ao existente no município de Porto Alegre, cujas turmas ocupam espaços educativos escolares e não-escolares, tais como associações de bairro e salões de igrejas, entre outros.

Assim, o SEJA e o MOVA constituem respectivamente as modalidades institucional e não-institucional da política pública municipal para a EJA em Alvorada, uma vez que a incorporação da EJA na Educação Básica brasileira só foi instituída e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2000. Por sua vez, a modalidade de suplência na Rede Municipal de Ensino Público será extinta em curto prazo, segundo a Coordenação Pedagógica da SMED.

### **A estrutura administrativa da SMED e o corpo docente no SEJA**

Na perspectiva de um compromisso pessoal com a transformação social, considero essencial proceder a um “mapeamento” da política educacional local, na circunscrição temática da pesquisa, identificando os principais sujeitos por ela responsáveis, na tentativa de entender como funcionam tanto a estrutura administrativa quanto o discurso, a prática político-pedagógica e o relacionamento com os trabalhadores em Educação, em especial com os professores do SEJA na Escola GM. Assim, entrevistei o Secretário da Educação<sup>16</sup> e quem

---

ções acerca do SEJA.

<sup>16</sup> Não inclui a transcrição da entrevista nos “Anexos” pois, exceto o aqui referido, muito pouco significado e informações trouxe ao recorte temático da Dissertação.

indicou-me como responsáveis pelo SEJA. Abaixo desse cargo existem duas Direções Gerais: Pedagógica e Administrativa; há também uma Coordenação Pedagógica, vinculada hierarquicamente à primeira, que responde político-pedagógica-administrativamente pelo SEJA, sendo composta por duas professoras (identificadas como “R” e “F”) e um professor (“B”).

Segundo a entrevista (Anexo 5) realizada com essa Coordenação:

**Coord.B:** *...não existe uma Assessoria na escola de noite como é feito na escola no diurno...é mais no sentido de acompanhamento do trabalho, do dia-a-dia na escola, mas a questão pedagógica é trabalhada às quartas-feiras e é coordenado pela Direção(Pedagógica da SMED)...*

- **Coord<sup>a</sup> R:** *Os assessores vão à escola à medida que a escola tem necessidade de acompanhamento...conforme a demanda...*

- **Coord. B:** *Nós também discutimos a importância da presença da Secretaria à noite na escola...o calendário (de visitas ) depende da nossa avaliação...”*

- **Coord<sup>a</sup> R:** *...depende de cada processo , da caminhada de cada escola...”*

- **Coord. B:** *...não tem caráter de interferência(a assessoria).*

- ..... - **Coord.B:** *O trabalho pedagógico da escola é todo coordenado por nós!*

A Diretora Geral Pedagógica não autorizou-me a entrevistar os três assessores pedagógicos –duas professoras e um professor- que compareciam regularmente na Escola GM à noite, alegando que o SEJA não possui uma equipe de assessoria pedagógica específica, tal como referido acima. Portanto, atribuo as responsabilidades políticas pelos eventos ocorridos nos episódios da pesquisa-em-campo à Direção e à Coordenação Pedagógica da SMED .

Torna-se relevante mencionar que, em todo o quadro de profissionais da Educação lotado na SMED e envolvido com a Escola GM, apenas o já referido Coordenador “B” (professor de Educação Física) disse-me ter lecionado dentro de uma proposta pedagógica específica para Jovens e Adultos, no caso, o SEJA de uma escola municipal de Porto Alegre. Situação análoga ocorria na própria Escola, onde apenas o professor da disciplina de História havia lecionado durante o ano letivo anterior (em outra escola alvoradense) no EFRJA.

Após comparar a formação inicial em nível superior dos professores<sup>17</sup> e das professoras que lecionavam na Escola GM, é possível afirmar que era análoga às daqueles lotados<sup>18</sup> na SMED. Por sua vez, as experiências profissionais em serviço<sup>19</sup> destes e no “Curso de capacitação de professores para o SEJA”, já referido e realizado em 1998, configuraram-se como “formação inicial” no EFRJA, com a expectativa de proporcionar vivências que pudessem ser aproveitadas nas demais atuações profissionais. Subjacente a esta situação, há o fato de que os cursos de graduação de todos esses professores não possuem nenhuma disciplina obrigatória que aborde a Educação/ Escolarização de Jovens e Adultos, possivelmente ocasionando interdições ou limites às práticas docentes diferenciadas daquelas utilizadas no Ensino Fundamental Regular de crianças e adolescentes.

Outra situação que dificultou o início da discussão e da elaboração coletiva do trabalho docente dos professores no SEJA foi o número insuficiente de profissionais lotados na Escola pela SMED. Quando de minha primeira visita na Escola GM, no dia 05/04/1999, havia apenas nove servidores públicos lotados no turno noturno, além da Diretora: uma servente-merendeira, um vigia, cinco professoras e dois professores, sendo que uma das professoras desempenhava as funções administrativas de “auxiliar de Direção” .

O início das aulas, previsto para 06/04/1999, ocorreu no dia 12/04, sem que tal situação estivesse resolvida<sup>20</sup>, de modo que os alunos eram dispensados mais cedo. O problema também ocasionou a mudança em meu objeto inicial de estudo<sup>21</sup>, pois a SMED enviou uma professora de Ciências cerca de trinta dias após o início da pesquisa-em-campo. Entretanto, os demais professores, desde o primeiro contato, demonstravam a disposição de conversar sobre

---

<sup>17</sup> Anexo 2

<sup>18</sup> Anexo 3

<sup>19</sup> Durante a entrevista a Coordenação Pedagógica disse-me que todo o “Setor Pedagógico” da SMED participa de um programa interno de formação. Eu próprio confirmo esta informação pois assessorava a SMED no “Setor de Projetos” em 1998.

<sup>20</sup> Anexo 2 – Data da lotação dos professores na Escola

<sup>21</sup> Anexo 1 - "O ensino das Ciências Naturais/ Química no cotidiano escolar do SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Alvorada", Projeto de Pesquisa entregue no PPGEDU/UFRGS em Novembro de 1998

suas futuras propostas de trabalho, levando –me a colaborar com algumas sugestões.

## **A formação de recursos humanos para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos**

Embora a SMED e o Plano de Curso do SEJA não mencionassem oficialmente uma política de formação contínua em serviço dos professores, em 1999 foi iniciada uma proposta de formação, em um turno semanal de cinco horas-aula<sup>22</sup>, com atividades planejadas pela Coordenação Pedagógica daquela Secretaria e executada pela respectiva equipe de Assessoria, incluindo algumas reuniões organizadas pela própria escola. Ainda que não tenham sido esclarecidos princípios e diretrizes relativos a uma política pública, este investimento em formação e qualificação profissional é fundamental aos desejáveis avanços político-didático-pedagógicos necessários à atividade docente na EJA e no EFRJA.

Na entrevista realizada com essa Coordenação<sup>23</sup>, foram obtidas informações relativas à proposta de formação contínua de professores do SEJA, e compiladas a seguir(os parênteses são meus):

*- Coord<sup>a</sup>. R: Já que estamos falando na questão da formação... eles têm às quartas-feiras um turno integral semanal de formação dentro do horário de trabalho...normalmente acontece que nós reunimos todas as escolas na Escola AG, que é uma escola mais central e os professores ...a divisão agora, a partir de julho... está mais separado por escola, até por que a gente 'tá com caminhadas diferentes nas escolas. Também tem momentos em que a escola fica na sua própria escola...são reuniões da escola na sua escola e sem a presença da Secretaria. ...Os temas que nós... que a gente já falou antes ...são organizados... a questão do currículo, da avaliação, a estrutura e o funcionamento do SEJA, Pesquisa Participante, tem uma escola que estamos trabalhando a questão do Complexo Temático que é o Planejamento (curricular); outras escolas estão planejando a pesquisa. ...isto é o que é feito nas nossas reuniões. O que é feito nas escolas: são discutidos desdobramentos específicos da escola; são momentos que a escola tem que parar para avaliar a sua caminhada, o seu trabalho, o que está acontecendo dentro da escola. Então, não é necessário que a gente faça isso junto...é um processo da*

<sup>22</sup> Uma hora-aula noturna corresponde a 45 minutos, na prática.

<sup>23</sup> Anexo 5

**escola, é uma noite que a escola vai discutir a escola, todo o seu projeto, o seu trabalho, como é que está organizado o Conselho de Classe, como é que estão organizadas as questões específicas da própria escola.**

**- Pesquisador:** *...você têm um planejamento prévio de quantas quartas-feiras vão ser encontro coletivo, quantas vão ser na escola...isto já está no Calendário Escolar, p'ro ano todo?*

**- Coord.B:** *Não. Nós temos um planejamento que vai sendo avaliado a todo momento e a gente divulga com antecedência este cronograma, mas não para o semestre inteiro.....este ano nós não fizemos isto, porque depende de muitas questões...do processo da escola. Neste momento coletivo na Escola AG a escola está sozinha, no sentido de só os seus professores reunidos e em outros momentos no grande grupo com todas as escolas junto. Então, na quarta-feira não é só um momento coletivo de todas as escolas juntas. Muitas vezes as escolas estão sozinhas ...o seu grupo de professores numa sala discutindo com a Secretaria as questões pertinentes ao que está desenvolvendo.*

**- Coord<sup>a</sup>.R:** *A partir deste segundo semestre nós já tivemos mais reuniões onde os grupos estão separados, em função do que falei antes...da caminhada de cada escola. ...Nós separamos em função disto ... A Direção e, à noite a gente não tem Coordenação Pedagógica, a gente tem o Auxiliar...eles são convidados a participar das reuniões de Quarta-feira, porque quem faz a coordenação da reunião é a Secretaria...*

**- Pesquisador:** *Vocês não acham interessante e importante que eles participem do processo?*

**- Coord.R:** *Isto é uma conquista do grupo. Nós acreditamos que o grupo tem que conquistar o seu Diretor e o seu Auxiliar a participar das reuniões...porque não pode ser uma imposição da Secretaria, até pela carga horária do Diretor.*

DI PIERRO(1996)<sup>24</sup>, mesmo considerando certas limitações de ordem político-pedagógico-administrativas no projeto SEJA, já afirmava que:

*“A experiência do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) foi selecionada por ter conquistado alguma prioridade no interior da política educacional, inserindo-se no sistema municipal de ensino e configurando um modelo pedagógico inovador....*

*Há indicações de que a qualidade alcançada pelo SEJA decorre, em grande medida, do elevado investimento na profissionalização e formação em serviço de suas educadoras.”*

Desta forma, a SMED contempla a atual LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação- que determina em seu **TÍTULO VI - Dos profissionais da Educação:**

<sup>24</sup> A autora fez um estudo de caso acerca do SEJA no município de Porto Alegre, entretanto o SEJA em Alvorada possui uma estrutura análoga.

*Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:*

*I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*

*II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*

*III - piso salarial profissional;*

*IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;*

**V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;**

*VI - condições adequadas de trabalho.*

(grifo meu)

A preocupação com a formação contínua daqueles professores, na modalidade “*em serviço*”, encontra suporte na necessidade de suprir uma grave lacuna que havia (e ainda há) nos cursos de licenciatura<sup>25</sup>, exceto no Curso de Pedagogia em algumas Universidades: estão ausentes disciplinas que discutam as especificidades da EJA e do EFRJA no que se refere, por exemplo, às práticas docentes e às concepções de currículo e planejamento curricular. Igualmente raro é ver tais aspectos incorporados na prática dos respectivos professores-formadores. Por sua vez, também não basta ter horário disponível - geralmente à noite- e/ou anos de experiência docente com crianças e adolescentes para “ser um/a professor/a do SEJA” ou de qualquer proposta de EJA e de EFRJA com pressupostos crítico-reflexivos!

Tais realidades, que identifico como lacunas e limites do processo formativo, são capazes de provocar conflitos epistemológicos nos/as professores/as. Tais conflitos são configurados pelas diferenças e distâncias entre as concepções de educação, prática docente, currículo, planejamento curricular, pesquisa educacional e formação docente vivenciadas nos cursos de origem, na escola regular para crianças e adolescentes e nas necessidades peculiares das práticas docentes no cotidiano do EFRJA, nas quais os alunos são, muitas

---

<sup>25</sup> Para não cometer alguma eventual injustiça prefiro restringir tal observação às Universidades e Faculdades gaúchas que mantêm cursos de licenciatura para as disciplinas de História, Geografia, Artes, Ciências, Português, Espanhol, Matemática e Educação Física, bem como para as séries, ciclos ou totalidades iniciais do Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.

vezes, trabalhadores e trabalhadoras com idades iguais ou maiores do que os docentes<sup>26</sup>.

Assim, justifica-se o acerto na implantação de uma política de formação contínua -no caso, em serviço- de professores/as no SEJA, restando à SMED perceber as referidas lacunas e limites para dialogar com aqueles no sentido de problematizar as subseqüentes limitações às práticas pedagógicas em EJA, enfatizando, a meu ver, a necessidade de propostas coletivas de trabalho na busca da superação das dificuldades iniciais.

É justamente neste recorte que insere-se a presente reflexão em minha pesquisa: as ações, tensões e contradições que uma política pública de formação em serviço provoca no cotidiano escolar quando propõe-se a suprir as referidas lacunas. Em função da metodologia inicialmente escolhida –uma Pesquisa-Ação- torna-se importante ressaltar que minha posição de sujeito naquele contexto específico não foi e não tem sido a de um mero observador passivo frente às necessidades reflexivas e práticas dos professores envolvidos, mas sim a de um “pesquisador-em-ação” comprometido politicamente, enquanto formador de professores na UFRGS, com os professores e alunos das escolas públicas de periferia, tradicionalmente alheias -e, não raro, alijadas- das discussões e proposições contemporâneas nas Ciências da Educação.

Neste sentido, é fundamental registrar que assumo meu compromisso político com quaisquer melhorias na Educação Pública a partir dos necessários tensionamentos entre situações da prática e a dimensão teórica buscada. Isto posto, quero dizer que, nesta posição de sujeito, meus “exercícios” de Reflexão-na-ação e Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação também identificaram ambigüidades em meus pensamentos e sentimentos.

Tais ambigüidades foram provocadas pelo (re)vivenciar das situações problemáticas cotidianas escolares(no recorte temático ora focado) à medida que evocaram lembranças de meu pensar e agir, contextualizados em um pas-

---

<sup>26</sup> É importante ressaltar que o Parecer 11/2000 da CEB/CNE –Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos- diminuiu para 15 anos a idade de ingresso no EFJA -via de regra, “Noturno”- de modo que há um grande número de adolescentes deixando ou sendo excluídos do respectivo Ensino Fundamental Regular “Diurno”.

sado recente, sob outro ideário político no Governo Municipal. Nas Escolas onde lecionei, sempre defendi a importância de uma política de formação continuada<sup>27</sup> em serviço, na forma de tempo disponível durante nossos turnos de trabalho, a fim de discutirmos os problemas político-didático-pedagógicos que enfrentávamos no cotidiano ou para elaborarmos projetos coletivos; com o advento da Administração Municipal que lutamos para eleger em 1996, esses anseios geraram expectativas positivas em todos.

Lamentavelmente, deparei-me com uma situação inesperada : descobri que mais da metade dos professores que lecionavam nas séries finais do Ensino Fundamental trabalhavam em regime de contratos emergenciais vencidos ou por vencer em Dezembro de 1996, muitos professores em desvio de função ou sem habilitação para a série em que estavam lecionando. A readequação do pessoal docente levou algum tempo, trazendo um certo desgaste à SMED, de modo que a implantação da outrora desejada formação em serviço era vista, já em 1998, como uma imposição. Além disso, muitos professores (contratados ou efetivos) não participaram daquelas proposições de há dois anos atrás, ou então estavam vinculados aos Partidos Políticos que passaram à condição de “oposição”.

Por outro lado, penso que faltou habilidade política à SMED para lidar com este renovado quadro funcional através da discussão de uma proposta de formação em serviço elaborada coletivamente com a categoria dos municipais<sup>28</sup>. Com isso, foram frustradas muitas expectativas de mudanças, inicialmente otimistas, naquele cenário educacional .

## **O SEJA na Escola GM**

---

<sup>27</sup> Naquela época, não tinha clareza da diferença entre as formações continuada e contínua: a primeira ocorre de forma eventual, muitas vezes fora do horário de trabalho do professor e/ou da responsabilidade do Sistema de Ensino; a segunda ocorre de forma sistemática articulada e inserida no respectivo trabalho docente, sob a responsabilidade do referido Sistema.

<sup>28</sup> Existe um único sindicato –SIMA: Sindicato dos Municipários de Alvorada- que congrega todos os funcionários públicos municipais.

O fato da Escola GM começar em 1999 a oferecer turmas do SEJA foi a resposta da Administração Municipal às reivindicações por Ensino Supletivo Noturno que aquela Comunidade Escolar fazia desde 1996, quando a Frente Popular venceu as eleições e assumiu o Executivo local. Tais reivindicações foram incluídas no Projeto de Trabalho da Diretora –chamado “Mandato Comunitário” - por ocasião das eleições (atualmente foi reeleita) para a Direção no ano seguinte, que culminaram na organização de um abaixo-assinado enviado à SMED -Secretaria Municipal de Educação- em 1998.

Em Agosto de 1998, a comunidade -representada por cerca de cinquenta pessoas- participou de reunião com uma das Coordenadoras Pedagógicas da SMED para receber esclarecimentos acerca da proposta político-pedagógica do SEJA e a garantia de que a Escola GM estaria oferecendo Ensino Noturno já no ano letivo seguinte. Nessa ocasião, foi entregue à mesma um “abaixo-assinado” organizado por um grupo de mães de alunos solicitando o Ensino Supletivo Noturno na Escola GM.<sup>29</sup>

Ocorre que, mesmo após essa reunião, na subsequente recepção aos alunos no começo daquele ano, aparentemente não ficaram claras para estes as diferenças entre a proposta do SEJA e a do Ensino Supletivo. Nos Conselhos de Classe dos quais participei, e nas observações realizadas junto às atividades de Secretaria da Escola GM, pude verificar que ainda predominava o senso comum de que o SEJA é apenas um processo de escolarização rápida para quem “perdeu o tempo ou passou da idade de ir à escola”, evidenciado no fato de que muitos alunos demonstravam maior preocupação com o tempo que demorariam para “se formar no 1º grau”.

Em virtude do caminho que a pesquisa de campo tomou, reconstituindo o objeto central deste estudo, não foram realizadas as entrevistas com os alunos/as, inicialmente previstas na Proposta de Dissertação. Limitei-me a conversar com professores, professoras e a servente-merendeira acerca de como têm se adaptado mutuamente e ao meio-ambiente escolar noturno. Mesmo as-

---

<sup>29</sup> Em minha pesquisa documental junto a Secretaria da Escola, não encontrei cópia do referido “abaixo-assinado”, tampouco registro oficial da respectiva reunião, embora, eu e a Diretora nos lembrássemos da mesma.

sim, durante minha estada no cotidiano escolar, nos espaços dos corredores, cozinha/refeitório, biblioteca e pátio foram visíveis e audíveis várias colocações dos/as alunos/as, às vezes reclamatórias, às vezes reivindicatórias, acerca das relações entre a estrutura físico-administrativo-pedagógica da Escola GM, suas expectativas e preconceitos quanto ao próprio processo ensino-aprendizagem, além das relações sócio-afetivas entre si e para com os professores. Sem dúvida alguma, elucidar tais questões –enfoques de uma situação problemática maior -o EFRJA – é fundamental na problematização/ desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem de uma proposta –o SEJA- que, em tese, baseia-se nas obras de Paulo Freire, eminentemente dialógicas e políticas.

#### **4. Impressões de um retorno ao ponto de partida: a estrutura física e a especificidade do corpo discente - repetentes e excluídos do Ensino Fundamental Regular Diurno**

A incorporação da Educação de Jovens e Adultos pelos Sistemas de Ensino, através de propostas político-pedagógicas de Escolarização, provoca inúmeras questões que, infelizmente, passam despercebidas aos gestores, gerenciadores, professores e funcionários. De outra forma, é relevante que estes questionem-se também acerca da intrínseca relação entre a estrutura físico-administrativa das escolas, seus recursos didático-pedagógicos, as relações sócio-afetivas estabelecidas e cultivadas entre corpo docente, demais funcionários e corpo discente e a necessária valorização dos espaços pedagógicos como espaços públicos, bem como a inerente repercussão que qualquer mal-estar nesses provoca nos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto à estrutura física da Escola GM no início do ano letivo de 1999, tal questão materializou-se em um contexto com muitas situações problemáticas igualmente não-tematizadas pela SMED junto à Direção. Esta tampouco demonstrou perceber previamente a relevância das mesmas, tanto para o trabalho docente quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e

professores, exceção feita aos questionamentos quanto à segurança pessoal de todos.

Assim, coube aos alunos e alunas -principalmente os adultos em geral e, em particular, aqueles que têm filhos e/ou irmãos menores e até netos freqüentando a mesma escola nos demais turnos- demonstrar seu estranhamento e subsequente protesto à Direção, à medida que vivenciavam as mesmas condições estruturais precárias existentes para os adolescentes e crianças nos turnos da manhã e tarde, respectivamente.

Ocorreu que a Escola GM estava sofrendo ao mesmo tempo o término de uma reforma generalizada na estrutura física existente e a construção de um quarto prédio, que abrigaria banheiros, cozinha, refeitório, despensa no térreo e três salas de aula no andar superior. Apesar dessas transformações em andamento, pude presenciar várias situações problemáticas na relação que os alunos jovens e adultos iniciavam a estabelecer com os diferentes espaços pedagógicos naquele meio-ambiente escolar noturno.

Os jovens e os muito jovens, vários egressos ou excluídos do curso diurno daquela mesma escola aparentavam pouco estranhamento com os inúmeros problemas estruturais crônicos que ainda havia, apesar da reforma. Talvez por já conhecê-los: goteiras em dias de chuva, banheiros em péssimas condições de uso<sup>30</sup>, quadros-de-giz com rachaduras e mal-pintados, nenhuma lâmpada no pátio (exceto as existentes nos corredores externos), esgoto a céu aberto na frente da escola, freqüentes inundações do pátio em períodos de chuva intensa, semi-escuridão nas ruas de acesso à escola, passagens não-cobertas entre dois prédios e destes aos banheiros, mobiliário das salas de aula inadequado para muitos adultos, bem como sua disposição em filas tal como são utilizadas pelos adolescentes e crianças durante os turnos da manhã e da tarde respectivamente, entre outros.

---

<sup>30</sup> Como os banheiros -existentes há pelo menos seis anos- foram construídos no mesmo nível da rua, nos dias de chuva intensa os mesmos ficavam inundados com a água proveniente tanto dessa, quanto do esgoto que retornava pelo encanamento, tornando inviável sua utilização. Tal situação, passível de interdição sanitária, era objeto de constantes reclamações de professores, alunos e funcionários há tempos sem que, até então, qualquer providência tivesse sido tomada pelas sucessivas Administrações Municipais.

Por outro lado, durante as primeiras semanas de aula presenciei várias situações de estranhamento ao meio-ambiente escolar de parte dos alunos adultos, as quais julgo importante relatar:

- eles só entravam na sala quando o professor chegava na porta da mesma. No intervalo entre o terceiro e o quarto período de aula, todos saíam para o pátio, muitos já acendendo seus cigarros, outros portando garrafas térmicas com café trazidas de suas residências;

- raramente entravam na Cozinha para usufruírem da merenda escolar que, à noite, consistia em uma refeição completa, pois muitos alunos dirigiam-se para a escola diretamente de seus locais de trabalho. A “tia Amália”, referência carinhosa à servente-merendeira que trabalha há muitos anos na Escola GM, relatou-me que muitas alunas-mães de outros alunos do diurno foram verificar como a mesma “fazia a comida”, pedindo explicações sobre temperos e quantidade de sal, tipo e qualidade dos alimentos não-perecíveis, origem dos alimentos perecíveis, datas de validade dos alimentos, a maneira de limpar e o estado de higiene de panelas, pratos, talheres e canecas, não poupando críticas ao trabalho realizado. Contudo, aos poucos foram se aproximando daquela através de algumas estratégias elaboradas pela mesma: troca mútua de receitas de refeições; atendimento de algumas solicitações de cardápio sugeridas por alunas-mães; participação de algumas destas no momento de servir as refeições aos demais colegas; cumplicidade do vigia da escola no preparo do chimarrão a ser saboreado por todos; entre outras.

- pouquíssimas alunas utilizavam os banheiros regularmente destinados às mesmas, reclamando justificadamente da falta de higiene. Um grupo de alunas-mães mobilizou as demais colegas para reivindicar o uso dos banheiros destinados aos professores –recém-construídos. Antes do primeiro Conselho de Classe, já haviam obtido sucesso, utilizando esse espaço para agradecer a solicitude e sensibilidade do corpo docente.

- a Biblioteca e a Sala dos Professores, que dividiam o mesmo espaço físico, só começaram a ser freqüentadas regularmente pelos alunos adultos cerca de três meses após o início das aulas. Inicialmente, eles pediam um res-

peitosíssimo “com licença” para, da porta, interpelarem algum professor fora do horário de aula. Por sua vez, pude constatar o completo despreparo da Biblioteca para atender àquela outra população escolar: livros didáticos para alfabetização exclusivos para crianças, falta de periódicos atualizados, falta de “obras paradidáticas” como apoio bibliográfico; os livros didáticos utilizados pelos professores das disciplinas específicas nas Totalidades Finais – quatro, cinco e seis- eram os mesmos utilizados pelos adolescentes nas séries finais do Ensino Fundamental Regular “Diurno”. Além disso, o papel de “bibliotecária” era desempenhado pela Diretora e por sua “Auxiliar Administrativa” apenas quando solicitadas por alunos ou professores, pois não havia atendimento noturno na Biblioteca;

- no pátio, inicialmente eram nítidos os distanciamentos físicos entre os grupos de alunos jovens e muito jovens e os grupos de alunos adultos: entre os primeiros havia uma maior interação de uma turma para outra, talvez por já terem convivido no meio-ambiente escolar e/ou por já estarem mais familiarizados com os ritos escolares. Por sua vez, os adultos agrupavam-se separadamente por turma, por parentesco ou por vizinhança na Comunidade –segundo a Diretora, muitos adultos, principalmente as mulheres “donas-de-casa” durante o dia, já no momento de formalizar suas matrículas solicitavam-na em uma turma onde havia vizinhas e/ou parentes. Certamente, essa busca de vínculos sócio-afetivos foi importante como auto-afirmação para aquela nova condição que assumiam para si: voltarem ou iniciarem a freqüentar um ambiente escolar.

A Secretaria, que divide o mesmo espaço com a Direção, já era freqüentada com alguma desenvoltura pelos alunos em geral, talvez por representar um espaço considerado meramente administrativo e ordinariamente visitado por muitos adultos e demais alunos em qualquer turno de aula.

Finalizando este rápido mapeamento, é importante relatar que a Escola GM não possuía Laboratório de Ciências. No segundo semestre apenas recebeu um conjunto de materiais e aparelhos para serem colocados posteriormente na sala destinada para tal e que ainda estava em construção, bem como os

demais materiais para o ensino de Matemática. Contudo, as professoras dessas disciplinas não utilizaram os referidos materiais na sala de aula.

Com relação às demais características do corpo discente, limitei-me ao levantamento de alguns dados junto à Secretaria da Escola, a partir das Fichas de Matrículas dos 224 alunos que permaneceram até o final do Ano Letivo de 1999 e do “Boletim Estatístico”<sup>31</sup> enviado para a SMED mensalmente. Segundo estas informações:

- Cento e nove alunos (109) moram nas redondezas da Escola GM;
- Cento e sessenta alunos(160) trabalhavam regularmente durante o dia, mas não havia dados acerca da formalização de suas atividades junto ao mercado de trabalho;
- trinta e seis(36) alunos jovens e adultos têm filhos regularmente matriculados na mesma Escola, durante a manhã ou à tarde. Reconheci dezoito, inclusive quatro mães de ex-alunos meus ;
- Apenas cinco(05) alunos, com idades entre quinze(15) e dezoito(18) anos regularmente matriculados no Ensino Fundamental Regular pela manhã, na mesma escola, solicitaram transferência para o SEJA. Todos foram meus alunos quando lecionei Ciências na Sexta Série naquela escola em 1996, sendo que, três anos após, nenhum havia concluído a Oitava Série. Conversando com as duas meninas desse grupo, ambas com dezesseis(16) anos de idade, disseram-me que havia outros colegas multirrepetentes que preferiram continuar no turno da manhã ou que não tiveram permissão dos pais para se transferirem para o SEJA. De fato, identifiquei vários ex-alunos meus que “passavam” pela Escola no início do turno Noturno ou na “Hora do Recreio”<sup>32</sup>, às vinte e uma(21) horas.

As características discentes e informações até aqui referidas foram objeto de várias discussões no grupo de professores, das quais participei.

---

<sup>31</sup> Anexo 4 – reorganizei os dados de forma resumida

Nelas, busquei ajustar o mais proximamente possível as práticas docentes às necessidades emergentes das diferentes relações pedagógicas constituídas ( e aos poucos instituídas) naquele cotidiano escolar noturno. Assim, tanto eu quanto a Diretora pudemos contribuir com nossas percepções acerca dos demais hábitos, relações de poder -a partir das respectivas culturas religiosas e políticas- e conflitos existentes na região onde a Escola estava situada.

### **5. Pesquisar no Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos: O quê? Por quê? Com quem? Para quem? Onde? Quando? Como?**

Penso que todo pesquisador, não somente no EFRJA, deveria se propor a responder estas sete questões assumindo, concomitantemente, o compromisso científico de alargá-las, tensioná-las em seus limites como estratégia investigativa e postura epistemológica para com os próprios saberes e os demais que se descortinam não só à sua frente, mas no seu entorno. Contudo, não me atreveria a definir metanarrativamente uma hierarquia de importância ou de nível de aprofundamento entre as mesmas, de modo que a seqüência que escolhi circunscreve-se à minha opção de trabalho.

Penso também que, intrinsecamente na proposição desses questionamentos e no compromisso inerente, insere-se o ato de pesquisar em Educação como opção e como ato político. Nenhum conhecimento e suas condições de produção, representação e ressignificação são neutros, isentos de interesses políticos de toda ordem. A estes o pesquisador está atrelado, explicitamente ou não. Em outras palavras: considerando que “educar é um ato político!” - como já dizia Paulo Freire- e que o processo de pesquisar é eminentemente um processo de aprender (de educar e se educar), parece óbvio que a pesquisa, porque processo educativo, é também um ato político e uma opção política!

---

<sup>32</sup> Esta expressão, típica da Escola para crianças e adolescentes, era utilizada corriqueira e indistintamente por todos os jovens e adultos –alunos, professores e demais funcionários- referindo-se ao intervalo de dez minutos colocado entre o terceiro e o quarto período de aula.

Ao buscar cumprir com esta tarefa, explicitarei a modalidade de Pesquisa-Ação desenvolvida durante e após a pesquisa-em-campo na Escola GM, circunscrevendo a discussão teórica do que foi realizado, discutido com os demais sujeitos -os professores dessa Escola- ora objeto, ora interlocutores da/na pesquisa.

### **O quê pesquisar no EFRJA?**

A definição do que pesquisar, através da metodologia de Pesquisa-Ação proposta, relacionou-se diretamente à minha história de vida e às minhas vivências docentes e discentes. Tomar como ponto de partida essas experiências práticas significou -para mim, como opção- voltar à Escola Municipal GM, onde lecionei por último no município de Alvorada.

Este retorno foi marcado por uma mistura de sentimentos e pensamentos, às vezes conflitantes, acerca de minhas convicções políticas, das vivências em projetos de formação continuada, enquanto planejador ou participe reflexivo, autogestionário dos próprios processos de ação-reflexão-nova ação. A estas somaram-se as reflexões oriundas das discussões com demais colegas professores, na época, acerca de como gostaríamos que fossem implementados espaços de formação em nossos horários de trabalho, de modo a produzirmos coletivamente. Portanto, ao refletir sobre essas questões, durante este “retorno”, estava começando a aprender o exercício da vigilância e do distanciamento epistemológicos enunciados por FREIRE(1997) e tão necessários na Pesquisa-Ação como metodologia para o estudo e para o desenvolvimento de propostas de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.

Na dimensão do objeto inicial de estudo –a construção de um currículo escolar no SEJA- e de seu redirecionamento -ações, tensões e contradições da/na política pública local de Formação Contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos- o desafio a que me propus consistiu basicamente em agir e refletir acerca da complexidade do co-

tidiano escolar, estando imerso no mesmo e não fora dele. Busquei na metodologia escolhida, principalmente junto aos professores e professoras envolvidos, sistematizar ações e reflexões acerca das diversas formas como eram enfrentadas (e resolvidas, ou não) as situações problemáticas inerentes ao desenvolvimento do currículo escolar e do currículo na respectiva Formação Contínua em serviço. Lembro que eles iniciaram recentemente a lecionar no SEJA, assim como a Escola GM também iniciou a oferta dessa proposta muito recentemente (a partir de Abril de 1999), sendo usualmente procurada pelas chamadas "Classes Populares".

### **Pesquisar no EFRJA: por quê?**

Esta questão define minhas motivações em relação à pesquisa enquanto processo de ação e reflexão com várias e diferentes etapas constituídas no decorrer da pesquisa-em-campo; diversos saberes foram sendo dimensionados, outros paulatinamente excluídos, à medida que as situações-problemáticas complexas e inerentes àquele cotidiano escolar noturno exigiam imediatos espaços-tempos nos momentos então destinados à formação contínua em serviço, para serem devidamente discutidas e encaminhadas suas "soluções", mesmo que provisórias.

Nesse contexto de complexidades, as necessidades da prática docente no EFRJA da Escola GM passaram a exigir um maior espaço, sobrepondo-se ao currículo proposto pela SMED para a formação contínua de professores para o SEJA. Foi exatamente nessas circunstâncias que o projeto de pesquisa transposto para o campo prático exigiu-me um posicionamento político acerca de "por que pesquisar?"

Desde a proposição do Projeto, não era minha intenção investir tempo e dedicação, envolver educadores da/na escola pública, escrever páginas e mais páginas para ver todo este trabalho ser meramente guardado em alguma prateleira de Biblioteca, à espera de que alguém porventura se interessasse pela temática abordada. Era, necessário assumir imediatamente uma postura

crítico-reflexiva em relação ao projeto inicial, de modo a redefinir objeto de estudo, estratégias e procedimentos de pesquisa proporcionais à legitimidade que os professores da Escola GM conferiam às minhas intervenções e, por conseguinte, à co-responsabilidade que eu próprio –pesquisador-em-ação- assumia na discussão das temáticas pautadas por aquele coletivo e/ou pela emergência das necessidades cotidianas daquele meio-ambiente escolar noturno, complexo por excelência.

Posteriormente à decisão de redefinir os rumos da pesquisa-em-campo, encontrei mais apoio em um artigo de Renato Janine Ribeiro(1999):

*“(...) não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer. (...) o equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido.(p.190)*

*(...) o método é algo que nós vamos constituindo à medida que pesquisamos(...)à medida que escrevemos. Só ao término do trabalho é que sabemos como ele funcionou.(p.191)*

*(...) Um pesquisador deve expor-se a seu objeto mais do que o faz.(p.191)*

*(...) Talvez falte, ao pesquisador em Humanas, a relação mais solta, e por isso mesmo mais rica, que temos, nós todos leigos(...)com a literatura, o teatro, o cinema, a música. (...) Ora, como leigo, o leitor do romance ou o espectador do filme sofre, alegra-se, chora. Com isso vai se formando, vai passando por (...)uma educação como construção que o ser humano faz de si.(p.192)*

*(...) Lembre que, nas Humanas, nada é apenas objeto, porque sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando. Daí que, em vez de marcar essa exterioridade mecânica do sujeito ao objeto, mediados pela “bibliografia”, seja melhor mergulhar fundo, submeter-se ao que meu corpus (palavra melhor, esta, que aliás dá um tom físico ao que estaremos fazendo) me trouxer de sugestivo.. Muito vai surgir de errado, mas algo pode aparecer de novo e enriquecedor. Em suma, é preciso partir para o corpo-a-corpus(...)” (p.193)*

BRANDÃO (1982, p.11) também escreveu a respeito, embora se referisse à Pesquisa Participante, que nesta pesquisa esteve articulada com a Pesquisa-Ação:

*“(...) quando se reconhece o princípio de que o compromisso político que torna legítimo o trabalho do agente junto às classes populares deve servir ao projeto político que a práti-*

*ca destas classes realiza, como fica a questão da produção de tipos de saber sobre elas, sobre os seus mundos e sobre o horizonte do seu trabalho?*

*(...) o IDAC<sup>33</sup> faz a crítica da pesquisa acadêmica, seja por causa da inutilidade social de boa parte dela, seja por causa dos seus maus usos políticos. Nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente a todos dentro de mundos sociais concretamente desiguais.....A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa . Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares (no caso, os professores que lecionam para classes populares) cuja situação de classe , cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (parênteses meus)*

Intencionalmente sempre esteve presente minha opção de que os saberes sistematizados a partir dos singulares momentos de reflexão e aprendizagem da pesquisa-em-campo pudessem contribuir com as práticas docentes de todos os envolvidos – talvez mais efetivamente com as minhas.

### **Com quem e para quem Pesquisar no EFRJA?**

O pesquisador-em-ação tem a responsabilidade -e o compromisso- de considerar a possibilidade do envolvimento de outros sujeitos no processo da pesquisa visto que, adjacente à já referida opção política, está o fato de que essa modalidade pressupõe trabalho coletivo, no qual as relações estabelecidas com os demais sujeitos -ora sujeitos, ora objetos do estudo- têm um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa-em-campo. Isso torna-se mais significativo quando a Pesquisa-Ação (GOULART,L.B.;MUTTI,R.M.V; PERNIGOTTI,J.M, 1995 <sup>34</sup> ; ELLIOTT, 1997) - permite que tanto o objeto inicial do estudo quanto os métodos e procedimentos específicos possam ser modificados durante o desenvolvimento da mesma, ajustando-se às micro-características locais do espaço-tempo onde ocorrem, bem como às dos demais sujeitos participantes.

---

1. Instituto de Ação Cultural: criado em 1971 por Paulo Freire e outros brasileiros exilados em Genebra.  
<sup>34</sup> Aparentemente, o estudo das autoras teve forte influência da obra de CARR,W; KEMMIS,S(1988) mesmo que devidamente articulado com outros autores. Contudo, optei pelo cuidado em não centralizar minhas referências metodológicas da mesma forma devido à ênfase epistemológica que os autores supracitados atribuem, em sua obra, aos estudos de Habermas. Optei por não entrar no campo teórico deste autor devido ao tempo disponível e à ênfase da Dissertação. Mesmo assim, não desprezo suas contribuições no âmbito da pesquisa educacional.

Assim, a pesquisa, enquanto processo de aprender nos seus distintos espaços-tempos, assumiu contornos de uma Aprendizagem Significativa para todos os envolvidos –pesquisador-em-ação e demais professores-pesquisadores- mesmo considerando que os processos de problematizar/investigar/aprender/ressignificar saberes possam ocorrer de formas distintas, peculiares aos diferentes sujeitos, considerando também as prováveis diferenças de aprofundamento.

Como repercussão imediata desses desdobramentos teórico-práticos, confirmei o acerto na escolha da metodologia para a pesquisa. Previa a possibilidade de seus métodos serem ressignificados/ reconstruídos no desenrolar do trabalho com os professores e professoras envolvidos/as, valorizando seus saberes e respeitando meu comprometimento político com a categoria dos trabalhadores em Educação que, independentemente de suas motivações, ainda acreditam na importância da instituição Escola.

*“A disposição ativa do observador na situação observada, seu diálogo com as formas de conhecimento familiar e outros temas semelhantes são de maior relevância na concepção da metodologia das ciências sociais(...) É da maior importância também o fato de conceber o diálogo com o conhecimento familiar, não como “capitulação teórica” ou como “diluição” no senso comum e sim como condição de uma modelagem ou de uma teorização mais adequadas.*

*(...) a formulação de propostas alternativas em metodologia das ciências sociais pode apoiar-se em certos princípios discutidos na filosofia da ciência ativa, segundo a qual é possível encontrar um caminho passando pelo diálogo com diversos interlocutores e diversos tipos de saber(...) Esta concepção, diferente da visão unilateral e antidialógica dos pesquisadores adestrados em moldes convencionais, adquire particular relevo no contexto educacional e comunicacional.*

*(...) trata-se de pensar a PA como sistema de expressão e de “escuta” inserida no movimento ou na prática social. Trata-se de captar expressões ou discursos que se manifestam em diversos momentos ou em diversas situações sociais. Os atores dessas situações não seriam mantidos em posição de simples informantes e sim interessados na própria conduta da pesquisa.*

*(...) a PA é uma proposta de investigação a ser articulada dentro de uma ampla visão da ação e da interação social. A investigação não pode mais ser concebida de modo indiferente aos aspectos de interação entre investigadores e investigados. A PA insere-se num processo expressivo, interativo, inovador e conscientizador.” (THIOLLENT, 1984,p.94-5)*

Por sua vez, Angel I. Pérez Gómez, ao escrever a “Introdução” de uma coletânea de artigos de ELLIOTT(1997), comenta que este autor –um dos principais pesquisadores da Pesquisa-Ação:

*“...enfatisa la necesidad de pasar de la reflexión individual cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergem de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente(...) Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción e de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseña, y enseña, porque aprende, interviene para reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centro educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del curriculum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica. ” (Op. Cit.,p. 17-8)*

Isso posto, enfatizo que o presente estudo não foi desenvolvido dentro de alguma perspectiva convencional de pesquisa acadêmica qualitativa. Foram recusadas quaisquer perspectivas de cunho positivista, como as citadas por CARR & KEMMIS(1988, p.91):

*“O planejamento positivista do problema da teoria e da prática descansa na convicção de que é possível produzir explicações científicas das situações educacionais, e de tal maneira que aquelas sejam utilizáveis para tomar decisões objetivas em relação às possíveis linhas de ação.”(tradução minha)*

Embora tenha sido nítida a contribuição do estudo às práticas docentes de todos os envolvidos, tenho clareza de que estarei apresentando apenas um recorte da complexidade do cotidiano de uma Escola que iniciou a oferta de Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos. Tal recorte é injusto para com a riqueza de dados e situações problemáticas que emergiram de uma única reunião de professores ou, mais ainda, do dia-a-dia na escola.

Paralelamente à percepção dos limites de minha pesquisa-em-campo e da subsequente produção textual, considero que a Escola (ainda) tem um espaço na sociedade, a ser (re)ocupado de forma comprometida e responsável na melhoria da mesma. Para tanto, é necessário respeitar tempos e espaços, relações de poder e seus conflitos, saberes e valores imersos e articulados(ou

não) nas culturas locais das Comunidades Escolares, de modo a torná-los perceptíveis e compreensíveis a todos os envolvidos .

Esta não é uma concepção ingênua de Escola e Escolarização, de indivíduos e sociedade. Trata-se de uma opção diametralmente diferente daquela já denunciada e analisada por várias e diferentes perspectivas teóricas (FLEURI, 1990; FREIRE, 1987, 1997; GENTILI, 1995; IDAC, 1985; ORLANDI, 1987 ; PEY, 1988; MOREIRA & SILVA, 1994; VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992) que classificam Escola e Escolarização como reprodutivistas, doutrinadoras, disciplinarizadas, disciplinadoras -enquanto instituições da modernidade- e simultaneamente submissas, acríicas, mal-amadas, pouco prazerosas e sucateadas: aspectos de como têm sido historicamente tratadas tanto pelas políticas públicas, especialmente sob governos neoliberais (BARBOSA & MOLL, 1995; CANDEIAS, 1995; GENTILI, 1995; SILVA JÚNIOR, 1995; REIS, 1995), quanto pelo imaginário coletivo –e a respectiva dimensão prática- de membros de todos os segmentos das próprias Comunidades Escolares.

Como o dito popular -“caldo quente se toma pelas bordas”- são necessárias uma abordagem e uma apropriação gradativa dessas questões –de cunho filosófico e sociológico- no currículo da formação contínua dos professores, a partir das situações problemáticas enfrentadas (ou inicialmente ignoradas) por estes no cotidiano da Escola; é preciso buscar a constituição de processos de reflexão na e a partir das respectivas práticas docentes e discentes.

Neste sentido, a Pesquisa-Ação contribui para o desenvolvimento dos professores como intelectuais transformadores. Considero esta uma característica importante para lecionar no EFRJA, à medida que , como diz GIROUX (1997,p.161) <sup>35</sup>:

*“Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam,*

<sup>35</sup> O autor não referia-se exclusivamente ao EFRJA, contudo sua contribuição de determinada concepção de formação de professores aproxima-se significativamente da desejada no SEJA, em minha opinião.

*como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização...”*

Além disso, o mesmo GIROUX (Idem,p.163) lembra-nos que “*essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.*”

Contudo, em função da dificuldade inerente à assunção desta postura pelos professores, enfatizo a importância das atividades docentes serem organizadas de forma cooperativa. Como diz SALVADOR(1994,p.79)<sup>36</sup>:

*“...numa situação cooperativa, os objetivos dos participantes estão estreitamente vinculados, de tal maneira que cada um deles possa alcançar seus objetivos se, e apenas se, os outros alcançam os seus; os resultados que cada membro do grupo persegue são, portanto, benéficos para os restantes membros com os quais está interagindo cooperativamente...”*

Nesta perspectiva, à medida que incentivei o envolvimento dos professores da Escola GM nas atividades coletivas da Formação Contínua, propostas pela SMED, de forma cooperativa e solidária em torno das situações-problemáticas inerentes às suas práticas docentes, foram viabilizados momentos de reflexão, visando ao planejamento de ações transformadoras. Dada a complexidade das referidas situações, parece-me que qualquer “transformação” na Escola só consegue algum êxito se um grupo significativo de professores estiver comprometido solidariamente.

### **Onde e quando Pesquisar no EFRJA?**

Como professor na rede pública estava, (e ainda estou) habituado a ver a Escola sempre pelo lado de dentro da sala de aula, da Sala dos Professores ou, ainda junto aos alunos na “hora do recreio”. Assim, não me pareceu difícil reconhecer a importância que assume a dimensão do vivido, do experienciado dentro do cotidiano escolar na pesquisa em Educação.

Creio que as experiências e vivências que tive quando, durante seis anos, lecionei Química para jovens e adultos –trabalhadores, muitos deles, no Ensino Médio (Regular) Noturno em uma escola pública da Rede Municipal de Gravataí -foram muito significativas para mim, sendo ainda representativas das peculiaridades desta população. Já naquela época (1991 a 1996), percebi a importância de elaborar propostas diferenciadas para tal população escolar; assim, busquei qualificar minhas práticas, participando de um projeto de extensão e pesquisa intitulado “Redefinição das bases curriculares e metodológicas do ensino de Química vinculados a 28ª Delegacia de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul”, concomitantemente a um “Curso de Especialização em Educação Química”, ambos organizados por professores vinculados à Área de Educação Química do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A possibilidade de voltar a refletir sobre o trabalho docente no ensino regular noturno –desta vez, Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos- mesmo em uma posição de sujeito diferente, foi decisiva na definição do espaço-tempo para a pesquisa. Destaco principalmente a particularidade de uma escola que estava iniciando a ocupação do espaço escolar à noite, dentro de um projeto que se propunha diferente do Ensino Fundamental Regular para crianças e adolescentes. Portanto, tal projeto era estranho aos professores e professoras da escola, encarregados pela SMED de executá-lo.

Neste sentido, penso que foi acertada minha opção de voltar a frequentar o ambiente escolar o máximo de tempo que me era possível na realização da pesquisa-em-campo. Ao longo das quarenta e quatro(44) participações/ intervenções que realizei junto aos professores da Escola GM, naquele ano letivo, creio que consegui impregnar-me dos pensamentos e sentimentos, das cores e cheiros inerentes ao cotidiano escolar. De minha parte, assumi a responsabilidade ética de mediar meus próprios conflitos de toda ordem surgidos no choque entre essa “impregnação/contaminação” e os pré-conceitos elaborados a partir dos referenciais teóricos até então estudados.

---

<sup>36</sup> Embora este autor, na obra citada, referende suas afirmações em uma pesquisa junto á grupos de crianças, penso que suas ponderações podem ser aproveitadas no planejamento do trabalho pedagógico no

As estratégias e procedimentos de investigação partiram da consideração de minhas vivências nos anos que lecionei nas escolas públicas municipais de Alvorada. Estas vivências me permitiram perceber o quanto quaisquer iniciativas externas ao meio ambiente escolar eram recebidas com desconfiança<sup>37</sup> pelos professores e funcionários.

Na medida em que tais iniciativas aportavam na escola sob a forma de política pública, a reação inicial era, em geral, de repúdio pelo fato de serem definições “de cima para baixo”. Via de regra, elas desconsideravam as características das comunidades escolares, em meio às respectivas más condições de trabalho, a meu ver, as principais responsáveis –enquanto representação dos servidores públicos- pelo desânimo no desempenho de suas funções.

Até meados de 1997, era muito comum os professores e funcionários desdobrarem-se em atividades extra-classe na escola visando a arrecadação de verbas para possibilitar a aquisição de materiais de consumo, didático-pedagógicos e de limpeza. Somava-se a este quadro o aspecto desolador dos prédios e pátios mal conservados, bem como a falta de segurança patrimonial (roubos eram freqüentes) e a repressão aos professores que demonstrassem discordância política das Direções das Escolas Municipais, até então cargos indicados pelas sucessivas Secretárias de Educação, pois as primeiras eleições nas escolas só ocorreram em Setembro daquele ano. Relativamente à essa situação de descaso para com a Rede Municipal de Ensino é importante reconhecer que, a partir de 1997 foram iniciadas mudanças radicais, de modo que as condições de trabalho –físicas principalmente- na maioria das escolas de hoje pouco lembram as anteriores.

Contudo, permanecia a cultura da desconfiança de que atividades de pesquisa externas seriam, ou viriam a ser, mais um mecanismo de fiscalização

---

EFRJA.

<sup>37</sup> Essa desconfiança era proporcional ao nível de descontentamento salarial dos municipais e/ou ao “ranço político” existente em virtude das diferentes filiações ou comprometimentos político-partidários de professoras(es) e diretoras(es). Essa situação melhorou um pouco a partir de 1997 quando a Administração Popular assumiu o Executivo Municipal alavancada pela maioria dos professores e funcionários nas escolas e instituiu as Eleições para Direção de Escola. Contudo, percebi uma certa reativação do “ranço político” naquele ano de 1999, que antecedia novas eleições para as Direções das Escolas e para o Executivo e Legislativo Municipais.

e registro dos problemas comuns ao cotidiano escolar, principalmente aqueles decorrentes das práticas dos professores e demais funcionários, de modo que seus “resultados” poderiam ser utilizados como parâmetros para a regulação e controle do trabalho na escola. Conhecedor dessa realidade, percebi a necessidade de buscar uma forma de aproximação do cotidiano escolar e de seus atores –direção, coordenação pedagógica, professores e funcionários- que respeitasse tais características sem inviabilizar o presente projeto de trabalho.

Por esta razão escolhi, para a pesquisa-em-campo, a Escola GM, onde trabalhei até meados de Fevereiro de 1998, supondo que com tal escolha o estranhamento por parte dos professores, funcionários e alunos em relação a mim, como pesquisador-em-ação, seria diminuído.

### **Como pesquisar no EFRJA?**

A desejada aproximação começou a efetivar-se após apresentar o Projeto de Pesquisa<sup>38</sup> aos professores na Escola no início do mês de Abril de 1999. Na mesma ocasião, fiz o convite para que participassem como colaboradores. Foi importante esclarecer-lhes inicialmente, minha posição de sujeito como pesquisador, ressaltando os objetivos do estudo. Todos conheciam a vinculação político-partidária que possuo com a atual Administração Municipal local, embora isso não neutralizasse meu posicionamento (auto)crítico frente às respectivas políticas públicas e sua adequação ou não às realidades escolares e comunitárias .

Assim, apresentei aos professores e professoras<sup>39</sup>, à Coordenadora Pedagógica<sup>40</sup> da Escola e à Diretora alguns pressupostos da Pesquisa Participante e da Pesquisa-Ação. Desse modo, expliquei minha presença freqüente como

---

<sup>38</sup> Uma cópia do referido Projeto havia sido entregue previamente à Secretaria Municipal de Educação no final de 1998.

<sup>39</sup> No dia 05 de Abril, quando fiz meu primeiro contato com a Escola, havia quatro professoras e um professor além da Diretora e sua “Auxiliar”. Ver Anexo 2.

<sup>40</sup> Ao iniciar o trabalho de campo, fui apresentado (embora a conhecesse pessoalmente) a uma professora identificada como "Coordenadora Pedagógica" da escola no noturno. Na primeira entrevista que tive com a Coordenação Pedagógica do SEJA , na SMED, disseram-me que o referido cargo não existe , mas sim o de “Auxiliar de Direção “.

pesquisador no cotidiano escolar, além de garantir aos demais sujeitos da pesquisa o retorno permanente de dados, reflexões e bibliografias acerca dos eventos observados/ vivenciados, bem como o sigilo das informações compartilhadas.

Esta “explicação” não me parece que tenha sido convincente o bastante para legitimar minha participação no cotidiano escolar. Contudo, houve um conjunto de fatores, naquele início de ano letivo, que felizmente contribuíram para que o grupo me aceitasse:

- apenas o professor da disciplina de História e uma professora alfabetizadora afirmaram terem freqüentado o Curso de Capacitação de Professores para o SEJA promovido pela SMED no ano letivo de 1998. Somente esse professor teve experiência profissional nessa modalidade de Educação de Jovens e Adultos, embora apenas por um ano e em outra escola;

- havia uma enorme ansiedade, nos poucos professores que iniciaram o ano letivo, em relação aos seus futuros alunos “jovens e adultos”, visto que, à exceção do professor de História (é micro-empresário no comércio de autopeças), todos os demais lecionavam para crianças e adolescentes durante o dia. Assim, valorizaram o fato de que eu conhecia vários dos alunos matriculados no SEJA— alguns eram ex-alunos “evadidos” em anos anteriores ou “transferidos” do turno da manhã, outros eram pais de alunos ou de ex-alunos do Ensino Fundamental Regular Diurno, onde eu havia lecionado;

- na Escola GM, as aulas das turmas das Totalidades<sup>41</sup> 1 e 4 iniciariam no dia seis de Abril de 1999. Entretanto, segundo a Diretora da Escola, até então a Coordenação Pedagógica da SMED ainda não lhe havia entregue o Pla-

---

<sup>38</sup> O Plano de Curso do SEJA divide-o em seis “Totalidades de Conhecimento”, que *constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores...não devem representar nem etapas estanques, nem uma seqüência linear...representam a busca da unidade perdida, pois cada totalidade encontra-se inserida na seguinte, construindo-se com isso a visão globalizante e totalizante de toda a práxis docente e das aprendizagens dos alunos*. Contraditoriamente, a “grade curricular” nas Totalidades 4, 5 e 6 que distribui a carga horária das áreas de conhecimento na semana letiva ainda é organizada em uma concepção multidisciplinar. Isto ocorre porque cada um dos quatro dias letivos é dividido em cinco “períodos” de 45 min, nos quais distribuem-se desigualmente as oito disciplinas do Ensino Regular Fundamental: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Ciências, História, Geografia, Arte-Educação e Língua Estrangeira (Espanhol).

no de Curso do SEJA com o projeto a ser desenvolvido e os respectivos “conteúdos programáticos”, limitando-se a dizer, através de Assessores Pedagógicos, que “o grupo de professores disporia de duas semanas para elaborar uma proposta curricular interdisciplinar”, cuja concepção teórica (e a prática correspondente) eram desconhecidas da grande maioria;

- o “quadro de professores” da Escola estava incompleto. Faltavam profissionais para as disciplinas de Língua Estrangeira, Ciências, Educação Física, Arte-Educação e outros dois para assumirem turmas de alfabetização na “Totalidade 1”. Portanto, a possibilidade de ajudar no planejamento curricular solicitado foi avaliada positivamente à minha participação nas “reuniões pedagógicas” ao oferecer-me como colaborador/pesquisador. Também contribuiu o fato de “ser professor” de Ciências para ajudar a elaborar o “currículo interdisciplinar”, pois, como já referi, ainda não havia professor desta disciplina lotado na Escola GM;

- finalmente, parece-me terem sido favoráveis a “novidade” de colaborar pela primeira vez com uma “pesquisa de mestrado”, além dos fatos de que sou orientador no bloco de Ciência e Tecnologia do PEFJAT – Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- e leciono na Faculdade de Educação desta Instituição.

Essas circunstâncias propiciaram momentos iniciais em que me vi alçado à categoria de “assessor pedagógico” a quem os professores, individual ou coletivamente e com justificáveis diferenças, expunham suas dúvidas na busca de algumas certezas ou, como lhes dizia: “...em busca de outras possibilidades”.

O trabalho que eu começava a desenvolver com os professores, legitimado por eles próprios naquele conturbado início de ano letivo, assumia a forma de uma modalidade de Pesquisa-Ação e não de uma Pesquisa Participante, como previa inicialmente o Projeto de Pesquisa. Isto porque, segundo THOLLENT(1984, p.83), a ênfase da “pesquisa” já não estava na mera participação para a coleta de dados visando a minha produção textual, mas *sim nas*

*ações planejadas, nas intervenções com mudanças dentro das situações investigadas.* Ou seja, as reais necessidades do cotidiano escolar, traduzidas nas situações problemáticas em que o grupo de professores via-se imerso, exigiram um redirecionamento da proposta metodológica escolhida anteriormente; era preciso *uma forma de observação participante associada à ação cultural, educacional, organizacional, política....* (THIOLLENT, 1984, p.83).

Foi, sem dúvida, o primeiro exercício de *Reflexão-na-Ação* (SCHÖN, 1992; SCHÖN apud SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMEZ, A.I, 1998, p.368-373) no qual pude ressignificar o *Conhecimento-na-Ação* e mudar minhas ações vinculadas à prática de pesquisa educacional a partir de um diálogo reflexivo com as situações problemáticas em que eu e os demais sujeitos atuantes nos vimos mergulhados.

Pelo exposto até aqui, penso ter evidenciado a opção por uma modalidade de pesquisa qualitativa em educação que buscasse uma vinculação mais próxima entre teoria/discurso e prática, ensino e pesquisa, sujeito e objeto, bem como que considerasse os compromissos social e político do pesquisador e dos professores. Considero que estes aspectos são contemplados pela Pesquisa-Ação (CARR, W; KEMMIS, S, 1988; ELLIOT, 1997; THIOLLENT, 1984; GOULART, L.B.; MUTTI, R.M.V; PERNIGOTTI, J.M., 1995; MARIN, 1998), uma vez que o cotidiano escolar e os momentos do Programa de Formação Contínua foram as principais fontes de dados a partir do contato direto do pesquisador com os objetos de estudo e que os significados conferidos por todos –pesquisador e professores da Escola- às questões que identificaram e trouxeram às (desejadas) discussões foram extremamente relevantes como dados para reflexão e ação. Além disso, houve especial interesse no desenvolvimento da pesquisa como processo de aprendizagem/ensino e não somente com os resultados da mesma (LÜDKE, M; ANDRÉ, M, 1986) visto que estaria sendo desenvolvida dentro daquele programa.

Neste sentido, estas mesmas autoras (Op.Cit, p.13) já haviam escrito que

*“Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.*

*O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se de um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor estes focos à medida que o estudo se desenvolve.”*

ASSIM, a pesquisa em questão não se reduziu apenas a uma coleta de dados para a produção de um texto descritivo/ analítico, realizados por um “ser iluminado” detentor de um saber acadêmico pretensamente superior que, a partir dos resultados obtidos, iria meramente dizer/escrever o que a Escola fez de certo ou errado e como deveria ter procedido. Tratou-se, para além disso, de buscar possibilidades de construir coletivamente com os demais sujeitos da/na pesquisa uma proposta de trabalho docente no EFRJA.

Mas é preciso registrar que, em alguns momentos, pareceu-me que tanto meu histórico naquela Rede Pública de Ensino, quanto a atual condição de professor da FAGED/UFRGS conferiram à minha fala um significado maior do que as falas dos demais, representando mais um limite ao “processo de autorizar-se”<sup>42</sup> dos professores.

## **6. O currículo na e da Pesquisa-Ação: a sistematização e a ressignificação dos saberes emergentes da pesquisa-em-campo**

*“Só saberemos se o atoleiro é mais fundo quando o cano da bota ficar curto!”<sup>43</sup>*

Sem cair em um reducionismo ingênuo sobre o que já foi e tem sido produzido acerca das possibilidades e limites que envolvem o currículo escolar, percebo que este campo de estudos tem proporcionado inúmeras questões para embates teóricos nas quais o “pano de fundo” constitui-se tanto de concep-

<sup>42</sup> Paulo Freire, ao longo de toda a sua obra, refere-se à importância dos aprendentes “*dizerem a própria palavra!*”

<sup>43</sup> Ditado popular no Rio Grande do Sul

ções de Ciência e de Educação diferenciadas, bem como de suas respectivas metodologias, quanto em uma disputa política e ética por conta de diferentes olhares (oriundos, por exemplo: da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia e Ciências da Natureza) acerca de qual deles analisa e caracteriza melhor o conhecimento dimensionado nas abordagens em sala de aula.

Ciente disso, optei por uma concepção de currículo que considera relevante todas as formas de saberes abordados na e a partir da relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos cognoscentes, no espaço restritivo da sala de aula ou fora dela, no âmbito da escola e/ou da comunidade escolar, ou ainda, nos espaços-tempos da presente pesquisa -espaços também educativos e educadores para os sujeitos da mesma.

A aprendizagem, enquanto processo em contínuo refazer e inerente às nossas histórias de vida, ocorre em uma relação espaço-tempo que não se limita à instituição escola. Há outros espaços educativos em que a aprendizagem, no caso dos jovens e adultos (alunos e professores), ocorre de forma gradativamente mais complexa, ressignificando-se e ressignificando saberes já apropriados ou “novos” pelos cognoscentes.

Aproveito também a contribuição de WILLIAMS apud VEIGANETO(1996,p25) quando considera que (...) *qualquer currículo é um conjunto de conhecimentos, valores e práticas retirados de uma cultura e tidos como importantes num determinado momento histórico, em detrimento de outros conhecimentos, valores e práticas que, necessariamente ficaram de fora.* “

Esta concepção incorpora (...) *tanto os conteúdos propriamente ditos - isso é, a substância do que é ensinado- quanto a forma como essa substância é ensinada -o que se costuma referir sob a denominação de metodologia.* (Op.cit.,p.24)

Isto posto, identifiquei a configuração de dois currículos se construindo no decorrer da pesquisa-em-campo:

- o currículo na Pesquisa: os conhecimentos dimensionados nas dezenas de discussões com os professores, individual ou coletivamente;

- o currículo da Pesquisa: os conhecimentos oriundos de nossas discussões, que foram transpostos pelos professores para suas salas de aula(às vezes de forma tácita e sem questionamentos), bem como os conhecimentos de que o pesquisador necessita apropriar-se ou ressignificar, refletindo a partir das situações problemáticas ora previstas, ora observadas, selecionadas ou emergenciais do cotidiano escolar.

Nos primeiros contatos com os professores e professoras na escola, percebi um certo constrangimento em relação à possibilidade de suas práticas pedagógicas serem objeto de estudo. Assim, optei por não solicitar aos professores permissão para assistir suas aulas e/ou entrevistá-los acerca das mesmas, limitando-me a acompanhá-los nas reuniões coletivas ou individuais, corroborando, a já referida mudança no objeto de estudo inicialmente escolhido. No presente texto, abordarei como "currículo da pesquisa" apenas aqueles conhecimentos referentes ao pesquisador-em-ação.

### **O currículo na Pesquisa-Ação**

Antes de iniciar a argumentação mais específica, é importante enfatizar que todos os temas abordados nas reuniões das quais participei não foram introduzidos no diálogo por iniciativa minha. Quando as reuniões ocorriam na Escola GM, o grupo de professores é que trazia à discussão suas dúvidas, situações problemáticas e proposições a partir das quais eu fazia minhas intervenções; quando as reuniões eram coordenadas pela Assessoria Pedagógica da SMED, essa é quem fazia os questionamentos e proposições iniciais. Contudo, em ambos os casos minhas intervenções foram ganhando legitimidade junto aos professores, pela aproximação quase orgânica com o cotidiano escolar.

Na representação dos saberes discutidos no espaço-tempo da pesquisa-ação na Escola, tenho clareza de ter excluído vários outros temas abordados com os professores e professoras. Lamento excluir, por exemplo, minhas reflexões acerca do que houve de simbólico e significativo nos momentos de confraternização . Por exemplo, quando me telefonavam para jantar na Escola ou

quando, lá chegando, sem avisar previamente, descobria que “...hoje vai ter uma janta...” e meu repentino aparecimento virava motivo de uma afetiva gozação. Igualmente simbólicos foram os vários momentos de conversas individuais com alguns professores e professoras que comentavam comigo seus anseios, receios e discordâncias quanto à política educacional, perguntando minha opinião, por conhecerem meu histórico de participação no meio-ambiente político local; ou ainda, da receptividade sempre amável com sorriso franco e espontâneo da “tia” Amália e da professora Rejane -Diretora eleita e amiga pessoal. Ambas são consideradas por mim como “patrimônio da Escola GM” pelas várias gerações de crianças (e políticos de ocasião) que viram passar através daqueles portões enferrujados. Certamente, tais relatos poderiam originar uma outra dissertação, porém opto pelo silêncio acerca dos mesmos em respeito à cumplicidade com que foram produzidos.

Isso posto, passo a discutir alguns dos saberes categorizados como "o currículo na pesquisa". Adianto que a seqüência e o nível teórico em que estão aqui apresentados não necessariamente são os mesmos em que foram discutidos, também vale frisar que eles tampouco foram abordados na Escola de forma estanque, como se fossem meros conceitos e concepções desvinculadas do cotidiano de trabalho.

### **A busca de uma concepção de Currículo para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos: Multicultural, Interdisciplinar, Não-Linear**

Um dos pressupostos da EJA, transposto para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos -no caso, o SEJA/ Alvorada- apregoa que as práticas docentes devem respeitar os saberes dos alunos, considerando suas experiências de vida, suas culturas e formas de representação da realidade nos respectivos espaços sócio-culturais de atuação. Neste contexto o mundo do trabalho e o mundo da vida têm adquirido especial relevância. Logo, é de se supor que o currículo escolar deva buscar aproximações com tais saberes, tomando-os como ponto de partida para o respectivo planejamento.

Embora concorde com estes aspectos, gostaria de discuti-los mais especificamente. Percebi que os professores da Escola GM estavam buscando

planejar uma perspectiva multicultural para um currículo interdisciplinar, como proposta para o EFRJA. Embora não o percebessem conceitualmente, eles tentavam contemplar no conteúdo abordado e nas relações pedagógicas a diversidade cultural inerente aos sujeitos aprendentes - alunos/as e professores/as.

Esclareço que, ao usar a expressão "sujeitos aprendentes", não estou considerando uma pseudo-igualdade de saberes entre educadores e educandos, ambos jovens e adultos. Considero a assunção das diferenças, das especificidades dos saberes acadêmicos e dos demais (incluo aqui os "populares"), assumindo a responsabilidade mútua no desocultamento do currículo, trazendo à discussão pedagógica o que antes era considerado nulo, menor, não-científico, mítico ou místico, bem como as relações de gênero, as questões de raça e etnia, o mundo do trabalho e os processos de investigação como princípios educativos, bem como as diversas e novas formas de linguagem oriundas da tecnociência <sup>44</sup>.

Tal perspectiva aproxima-se do que McLAREN(1997, p.122-3) chama de "multiculturalismo crítico e de resistência" assim caracterizado:

*O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior(...) uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade(...)*

*(...)*

*O multiculturalismo também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes (...) Ele tem de estar atento à noção de "diferença". Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia.*

Isto levou os professores a sentirem a necessidade de pensar/discutir coletivamente os procedimentos pedagógicos mais específicos de cada disci-

---

<sup>44</sup> Estamos vivendo uma situação no mínimo paradoxal, talvez própria da chamada "condição pós-moderna" pela coexistência de contradições: o desenvolvimento de novas tecnologias de informação aplicadas no campo educacional tem produzido nos países do 3º Mundo, a meu ver, uma legião cada vez maior de analfabetos funcionais, à medida que este conceito alarga-se para abarcar também aqueles que não têm acesso aos sistemas de códigos inerentes aos meios informatizados, pela impossibilidade econômica de aquisição de computadores. O impacto sócio-cultural da tecnociência e das novas formas de linguagem tem sido tematizado por pensadores como Pierre Levy e Timothy Lenoir.

plina. Desse modo, começaram a perceber que suas práticas docentes não poderiam e não deveriam reduzir-se a um mero repassar de conteúdos prontos, acabados, estanques, estéreis, assépticos e a-históricos, nos quais os símbolos gráficos decodificar-se-iam por si, ingenuamente desprovidos de suas condições de (re)produção, representação e ressignificação. As práticas docentes deveriam ser percebidas como práticas sócio-históricas, políticas e culturais, cujos sujeitos estabelecem entre si uma relação de equilíbrio dinâmico dos saberes reconhecidos/ aprendidos/ ensinados como significativos mutuamente em um dado tempo-espaço através de processos participativos. Ou seja, passou a ser necessário discutirem quais as práticas docentes que as necessidades do cotidiano lhes exigiam no Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos, para as quais, não tinham “formação inicial” .

Durante praticamente todo aquele ano letivo na Escola GM foi ficando mais visível a enorme distância entre essa percepção, ainda não sistematizada pelos professores, e suas práticas docentes historicamente construídas sobre outra concepção curricular, outro paradigma educacional.

Por sua vez, as tradicionais listas de conteúdos<sup>45</sup> presentes nos livros didáticos e nos currículos escolares têm sido apresentadas, pelo menos desde o acordo MEC-USAID<sup>46</sup>, como conhecimentos prontos, absolutizados como verdades incontestes e separados em áreas disciplinares isoladas entre si, com procedimentos e materiais didáticos próprios. Por estarem descontextualizadas de seus processos de produção dentro dos respectivos modelos teóricos, bem como do inerente paradigma científico, são considerados por muitos como "puros", "corretos", sem rascunhos, sem os erros que porventura tenham ocorrido. Além disso, se não-problematizados sobre princípios de ética e política humanistas, muitas vezes não produzem outros saberes vinculados aos cuidados

---

<sup>45</sup> Nas primeiras reuniões que participei ouvia, com frequência, os professores queixarem-se de que a SMED não lhes havia entregue o Plano de Curso com os conteúdos programáticos que deveriam desenvolver.

<sup>46</sup> Acordo realizado entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e a *United States Agency for International Development*, após o Golpe Militar de 1964 visando reformar para atrelar o nosso Sistema Educacional ao modelo econômico desenvolvimentista, mas dependente, para a América Latina, imposto pela política econômica norte-americana. É quando o paradigma linear-tecnocrático assumido politicamente pelo então Governo Militar passa a nortejar vertical, transversal e tecnocraticamente os projetos político-pedagógicos em todos os níveis do Sistema Educacional Brasileiro. (ARANHA, 1990, p.252-9)

necessários à manutenção da vida planetária - isto é , são estéreis. Eles apenas se reproduzem na mesma lógica operacional, não gerando outros saberes diferentes de si, comprometidos com processos de vida - complexos, criativos, educativos e educadores.

Acredito que, a assunção/elaboração de uma perspectiva multicultural (McLAREN,1997a ,1997b; SACRISTÁN,J.G,1995; SILVA,1999) para o currículo no Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos contribui para a necessária desnaturalização do espaço até então ocupado pelos tradicionais conteúdos escolares. Incluo aqui os PCN-EJA<sup>47</sup>, sem minimizá-los ou abandoná-los simplesmente, mas sim reconhecendo-os nas contingências político-sócio-históricas e culturais em que foram e têm sido (re)produzidos.

A relevância curricular da diversidade cultural dos aprendentes refere-se à importância de trazer à tona da discussão pedagógica os diversos saberes que, na Escolarização Regular tradicional, tem sido categorizados como Currículos Formal, Operacional, Percebido, Experienciado<sup>48</sup> (SILVA,1990), Nulo e Oculto<sup>49</sup> (MOREIRA,1995a), de modo a viabilizar que tais saberes, ao serem dimensionados/ representados como conteúdos curriculares e discutidos no respectivo espaço-tempo didático-pedagógico, acompanhem a dinâmica dos meios sociais de alunos/as e professores/as.

Se por um lado a discussão acima assume um cunho epistemológico, por outro a sua dimensão metodológica coloca em xeque as práticas docentes no Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos. Estas devem proporcio-

---

<sup>47</sup> PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais- instituídos pelo MEC- Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal Brasileiro.

<sup>48</sup> *Currículo Formal: o que foi prescrito como desejável por alguma organização normativa;*

*Currículo Operacional: o que ocorre, de fato, na sala de aula.Em outras palavras, o que o observador vê quando está presente na sala de aula;*

*Currículo Percebido: o que o professor diz que está fazendo e o porquê desta ação;*

*Currículo Experienciado: o que os alunos percebem e como reagem ao que está sendo oferecido.*

<sup>49</sup> Currículo Nulo é tudo "...aquilo que os alunos não têm a oportunidade de aprender sob a responsabilidade da Escola(...) as experiências e os saberes das camadas populares; a história dos grupos tradicionalmente oprimidos;os temas considerados polêmicos, como a sexualidade; os temas considerados complexos, como a moderna tecnologia; os conflitos e os problemas sociais contemporâneos, como os meninos e as meninas de rua(...) as condições, os recursos, os métodos e as competências indispensáveis a um ensino relevante e de qualidade, entendido como aquele capaz de ajudar o aluno a perceber o papel que precisa desempenhar na luta pela transformação social e de habilitá-lo a participar dessa luta."

nar abordagens que contemplem dialogicamente os aspectos sociais, políticos, históricos e culturais dos conteúdos curriculares ora selecionados tanto nas suas formas de representação quanto na identificação e análise das suas condições de produção. Assim, podem ser criadas condições reais para a ressignificação crítica dos saberes historicamente construídos e acumulados pela humanidade em geral, e pela Comunidade Escolar em particular.

À medida que as/os professoras/es vão se aprofundando nesse processo de ação –reflexão- nova ação acerca das próprias práticas pedagógicas, imersas/os na complexidade do cotidiano escolar, fatalmente estarão questionando o conhecimento tradicionalmente abordado na dimensão curricular da Escola, bem como os seus próprios conhecimentos.

Neste sentido, concordo com GIROUX e MCLAREN apud MOREIRA (1995 b,p.10), quando consideram que:

*“no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as e administradores/as freqüentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas. Assim, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade. Essa perspectiva, contudo, não celebra reducionismos ou determinismos... pelo contrário, procura apreender como cultura e experiência se intersectam para constituir aspectos determinantes da ação e da luta de homens e mulheres(...)*

*Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias... “*

Complementando essa perspectiva, SACRISTÁN(1995,p.106-7) afirma:

*“A visão multicultural vincula-se com a pretensão de uma educação para a democracia e a tolerância em um mundo que, pela influência dos meios de comunicação, tem, mais do que nunca, a consciência de ser plural... Trata-se de uma visão que pode ser tachada de generalista e inoperante pelos que têm urgências concretas, mas justificável por dois objetivos básicos: por ser mais viável, a longo prazo, para toda a população afetada pelo problema multicultural, e porque apenas essa perspectiva pode “abrandar” os esquemas e mecanismos de*

*funcionamento escolares que tornem mais fáceis os programas de atuação concreta e o respeito, aceitação e o aproveitamento de culturas diferentes da dominante no grupo social.*

*A chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores; b) o planejamento dos currículos; c) o desenvolvimento de materiais apropriados; d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc.; tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais.”*

Penso que a assunção de uma perspectiva multicultural no currículo do Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos (no caso, o SEJA/ Alvorada) implica a assunção de uma postura interdisciplinar dos sujeitos cognoscentes –professores/as e alunos/as ou, no caso, pesquisador-em-ação e professores/as. Tal postura os embasará frente aos conhecimentos abordados de forma contextualizada e não estanque no âmbito do Programa de Formação Contínua, nos momentos da pesquisa-em-campo, e nos demais espaços pedagógicos da Escola GM, na busca de soluções para as inúmeras situações problemáticas inerentes à complexidade daquele cotidiano escolar.

Para os professores com quem convivi na pesquisa-em-campo, no entanto, a interdisciplinaridade foi imposta pela SMED como uma obrigatoriedade para a prática pedagógica no SEJA da seguinte forma, segundo relato dos professores em minha primeira participação nas suas reuniões na Escola GM: *"...vocês têm uma semana para elaborarem uma proposta de currículo crítico interdisciplinar" !* Ora, a interdisciplinaridade não sendo colocada como um problema epistemológico à prática pedagógica, enquanto dimensão da prática docente disciplinarizada, fragmentada que tem regido tanto o processo de escolarização em todos os seus níveis quanto o imaginário construído pelos próprios professores e alunos acerca do que deve e pode ser "ensinado" nos currículos escolares, tornou-se mais um "obstáculo político" a ser desmitificado nos demais momentos da pesquisa-em-campo.

Acerca disto, resgato o que diz JAPIASSU (1994,p.51):

*“a interdisciplinaridade - percebida como uma "prática" eminentemente política, vale dizer, como uma negociação entre diferentes pontos de vista tendo por objetivo decidir uma repre-*

*sentação considerada adequada em vista de uma ação... Nas tomadas de decisão, precisamos aceitar confrontos de distintos pontos de vista que não utilizam nem os mesmos critérios, nem os mesmos pressupostos. Porque, em última instância, essas decisões não decorrem tanto de conhecimentos, mas de opções éticas e políticas(...)*

*(...)o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou interfe-cundação, indo desde a simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos (contatos interdisciplinares), da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.”*

Perceber dessa forma a concepção de uma perspectiva multicultural em um currículo interdisciplinar e não-linear para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos é compreender parte de sua especificidade, exigindo-nos também a revisão das práticas docentes<sup>50</sup> dos professores na Escola, dos formadores de professores nos níveis superior e médio, bem como dos gestores e executores das políticas públicas de formação continuada ou contínua<sup>51</sup>.

Por sua vez, FREIRE(1997,p.46-7) contribui com tal discussão quando afirma:

*Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns comos outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (...)*

*A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.*

*(.....) A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível como treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.*

Embora essas discussões teóricas não tenham sido encaminhadas exatamente desta forma junto aos professores da Escola GM, parece-me óbvia a perda de sentido das concepções curriculares prescritivas e lineares, traduzi-

<sup>50</sup> Muitas vezes cristalizadas durante e a partir da nossa Escolarização, entendendo esta como as experiências que vivenciamos nos espaços-tempos tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Superior.

<sup>51</sup> Ambas ocorrem após a Formação Inicial em nível Médio, “Pós-Médio” ou Superior. Contudo, a Formação Continuada é aquela que ocorre de forma intermitente, muitas vezes desconectada do exercício profissional; por sua vez, a Formação Contínua geralmente está vinculada ao Sistema de Ensino em que atua o professor, inserida como encargo docente deste .

das em listas de conteúdos definidas *a priori* e dogmaticamente. Assim, durante a discussão da proposta de planejamento curricular, alertei os professores quanto ao cuidado de que poderiam produzir apenas um outro modelo linear de currículo com as características preponderantes denunciadas por HENRIQUES(1998), que analisa (...) *a disciplinarização dos saberes no âmbito escolar, apoiada em um modelo epistemológico racional-positivista que se firmou como hegemônico no pensamento ocidental e formatou as feições da escola moderna* .

As características elencadas pelo autor são:

*“homogeneidade- a formulação curricular baseia-se na possibilidade de unificar um corpo de conhecimentos tornados homogêneos em função de um padrão escolhido...”*

*unidimensionalidade- o currículo representa a escolha racional de uma trajetória de aprendizado que se define como a melhor , em detrimento de outras opções igualmente válidas...*

*normatividade- estrutura-se de modo prescritivo , impondo obediência(não permite desvios)...*

*seqüencialidade- supõe uma ordenação de conteúdos em consonância com uma seqüência pré-definida...*

*disciplinaridade- ordena os conteúdos dentro de matrizes disciplinares.”*

Tal alerta estava embasado no fato de que os saberes oriundos da diversidade cultural dos aprendentes seriam abordados e dimensionados no currículo das Totalidades Finais, segundo o Plano de Curso do SEJA, dentro de uma lógica que os encerraria nos espaços disciplinares da História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte-Educação e Matemática.

Ao buscar romper com esta “ossatura”, a SMED propôs que a construção do currículo do SEJA deveria partir de uma “Pesquisa Participante”, tentando aproximar os professores das “realidades locais”, através de uma entrevista realizada pelos mesmos com pessoas da comunidade. As “falas” destas deveriam ser registradas integralmente, sendo selecionadas, na escola aquelas consideradas “significativas” pelos professores. Esta “seleção” deveria ser exposta às opiniões de outras pessoas da comunidade para, se aprovadas ou complementadas, finalmente orientarem : a escolha do(s) “tema(s) geradore(s)”

e das “questões geradoras”, a seleção de conceitos específicos e a definição, pelo professor, dos conteúdos programáticos por “área de conhecimento”.

Embora reconheça que a proposta da SMED<sup>52</sup> não se reduz ao resumo acima, trazendo avanços em relação aos tradicionais currículos escolares, a análise de sua transposição para a prática docente escolar denunciou vários problemas não tematizados, mas sim reprimidos pela Coordenação e Assessoria Pedagógica daquela Secretaria. Mesmo assim, por considerar desejável a aproximação entre pesquisa e ensino -um dos horizontes a serem buscados no EFRJA- os professores da escola GM e eu iniciamos o estudo dos textos<sup>53</sup> distribuídos previamente pela Assessoria Pedagógica. Auxiliei-os na elaboração de uma proposta de Pesquisa Participante, cujos dados tanto lhes possibilitassem conhecer seus alunos quanto serem utilizados como material didático a ser explorado em aula. Para tanto, preocuparam-se em definir como deveriam se posicionar junto aos alunos, ao discutir coletivamente as diferentes interpretações que surgiriam acerca de : conflitos de valores, questões de raça, etnia e gênero, saúde pública, política local e nacional, manifestações culturais locais, religiosidade, segurança pública, participação social, trabalho e geração de renda, emprego e desemprego, participação comunitária, educação e escolarização.

Selecionei alguns excertos dos registros do Episódio nº 38 do Diário de Campo<sup>54</sup> para ilustrar as acaloradas discussões que ocorreram na Escola AG, acerca da proposta de “Pesquisa Participante” encaminhada pela SMED, através de sua Assessoria Pedagógica:

- “ sou informado de que na reunião do dia 03/11 (da qual não participei) os temas definidos para serem abordados na “Pesquisa Participante” são : família, saúde, comunidade, educação, cultura e lazer, política, religião, segurança e trabalho.
- Assessora RA diz que “...estes são os temas a partir dos quais vocês irão questionar a comunidade ...é o conteúdo da pesquisa...”
- Em momento algum é discutido qual o objetivo da pesquisa, em outras palavras: pesquisa para quê e para quem?

<sup>52</sup> A referida proposta é análoga àquela apresentada no “Curso de capacitação de professores para o SEJA” oferecido em 1998.

<sup>53</sup> Anexo 11 – texto discutido no Episódio nº 33; Anexo 12 – texto discutido no Episódio nº 34

<sup>54</sup> No Anexo 8 está o registro completo do Episódio nº 39

- A mesma continua : "... a PP tem que ter um roteiro de perguntas .... o observador é para ver se o que a pessoa diz tá de acordo com a realidade entorno..."
- Geografia rebate: "... não podemos definir um roteiro prévio de perguntas...e se as pessoas não quiserem falar sobre isto?"
- ....em seguida inicia um debate sobre a melhor alternativa: Alfabetizadora C é a única que defende um roteiro de perguntas previamente elaborado pelos professores e levado à comunidade; Português, Geografia e Arte-Educação defendem uma proposta pautada pelo diálogo com os membros da comunidade....
- ....A assessora M diz: "... devemos ter distanciamento da realidade para podermos apreendê-la... ...vamos fazer recortes da realidade para entender como as pessoas se vêem naquele contexto..."
- A mesma segue dizendo: ".O Nelton perguntou pesquisa prá quê, não é? A Pesquisa Participante é para entender a realidade, para construir o currículo..."
- Arte-Educação "mata" as questões que levantei quando retoma o aspecto político, aparentemente despercebido, vinculado a uma Pesquisa Participante: a inserção e compromisso político-social do professor pesquisador.
- Português propõe-se como "cobaia" para um "estudo de caso" dos colegas, sugerindo questões de encaminhamento, instauradoras para os pesquisados participarem da pesquisa.
- A Alfabetizadora C lê sua sugestão de perguntas (possuía uma lista pronta, manuscrita) para a "Pesquisa Participante" - todos a questionam achando que a "lista" possui muitos aspectos quantitativos e perguntas muito fechadas.
- Português volta a questionar a importância do diálogo:"... pois nós vamos falar com pessoas adultas que nem os nossos alunos!" - acho ótimo, ela quer conversar abertamente com as pessoas, defende uma pesquisa viva, um levantamento de dados contaminados pelas vidas das pessoas!.....
- ....A assessora RA diz: "A Alfabetizadora C já colocou a sua sugestão, agora vocês coloquem a de vocês no papel..." - assim como foi dito provocou-me o efeito de sentido de uma proposta pronta, pré-elaborada com o aceite da SMED de modo a servir de partida para ser meramente complementada pelos demais colegas. Faltou habilidade política das representantes da SMED para disfarçar isto!.....
- .....Alguns professores propuseram questionar os pesquisados sobre Educação - questionei-os sobre o que entendem por "Educação" quando formulam tal questionamento? Quando Geografia começa a expor sua opinião, a Assessora RA interfere dizendo que "essa questão fica para depois, pois agora vocês têm que elaborar o roteiro de perguntas da pesquisa" - todos se calam diante da forma abrupta como o colega fora interrompido, sem que passasse despercebido que a representante da SMED referiu-se à elaboração "de perguntas da pesquisa" desconsiderando as discussões feitas antes do intervalo. Ficou evidente a proposta da SMED!
- Mesmo assim, esclareço que subjaz àquela pergunta a confusão entre Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Jovens e Adultos! Confusão muito comum de ocorrer, tanto na comunidade escolar quanto entre os professores, razão pela qual havia devolvido a pergunta aos colegas. A partir desse breve esclarecimento, a questão foi retomada pelos demais.
- Entretanto, a mesma assessora ainda tenta desviar o curso da discussão, dizendo que "o importante nisso tudo é a observa-

*ção do pesquisador..." mas não obtém apoio sequer da sua colega M.*

*- ...Arte-Educação retoma a proposta de fazerem um "exercício de estudo de caso" e pergunta para Ciências: "O que é Educação?" - "Educação eu trago de casa!" ela responde.*

*- A assessora RA classifica esta fala como "...um exemplo de fala importante para ser registrada.."*

*- Retomo a indissociabilidade fala-contexto como um dos pressupostos da Análise do Discurso, à medida que tal expressão, costumeiramente considerada um "chavão", pode assumir significados diferentes entre pesquisador e pesquisados pertencentes a contextos sócio-culturais também diferentes – Geografia, Arte-Educação e Português reforçam minha colocação.*

*- A mesma assessora complementa dizendo "mas isto é óbvio!"*

*- A assessora M diz que a pesquisa tem que ser executada ainda neste ano letivo - arrancando manifestações de contrariedade e indignação com o aligeiramento do processo, pois todos (exceto a Alfabetizadora C, que não se manifestou) avaliaram a necessidade de mais tempo para discussão.*

A maioria dos professores/as optou por elaborar um “roteiro aberto” para entrevistarem tanto seus alunos quanto os demais moradores das comunidades de referência dos próprios alunos, sendo que estes participariam em todas as etapas da Pesquisa, inclusive na definição de temas para o currículo escolar. Apenas uma Alfabetizadora defendeu proposta semelhante à da SMED – representada nessas discussões<sup>55</sup> por duas assessoras e um assessor pedagógico- na qual as entrevistas seguiriam uma relação de perguntas “fechadas” e pré-determinadas pelos professores, bem como a não-participação dos alunos nas diversas etapas da “Pesquisa Participante”.

Nas reuniões subseqüentes, a produção dos professores da Escola GM foi desconsiderada de forma contraditoriamente autoritária pela Assessoria e Coordenador Pedagógico do SEJA –representantes daquela Secretaria. Essa contradição manifestou-se nos campos educacional e político: no primeiro, embora os textos de apoio<sup>56</sup> (encaminhados à escola pela SMED) sustentassem a proposta elaborada na Escola, os Assessores negaram a possibilidade dos alunos participarem de todas as etapas da Pesquisa, que seria realizada somente pelos professores, assim como recusaram a proposta de que os alunos regularmente matriculados fossem entrevistados no espaço escolar. Por sua vez, o Coordenador desconsiderou –ou desconhecia, na prática- o caráter subjetivo

---

<sup>55</sup> Anexo 9 – Episódio nº 34

que permeia qualquer modalidade de Pesquisa Participante quando, ao recusar a proposta e os questionamentos dos professores –a meu ver relevantes e pertinentes à quem nunca fizera algo parecido– disse: “...*não há polêmica...pesquisar é fazer perguntas!*”<sup>57</sup>. No segundo campo, o discurso político presente nos textos oficiais e nas falas dos representantes da SMED, independente do “escalão”, pregava: “*Possibilitar aos educandos a vivência de uma ação participativa e democrática na prática efetiva da Escola e da sala de aula, em busca da autonomia.*”<sup>58</sup> ... “*respeito às diferenças*”, a “*adequação da proposta político-pedagógica à realidade alvoradense*”<sup>59</sup>, “*a democratização das relações na escola*”, “*a obra de Paulo Freire como ideário a ser alcançado*” e “*As escolas terão autonomia para organizar o seu currículo...*”<sup>60</sup>. Contudo, na tentativa de transporem o discurso para a prática, infelizmente, os representantes da SMED provocaram o distanciamento entre ambos e, por conseguinte, indignações e desmotivação de grande parte dos professores.

Tais incidentes revelam que desde os primeiros episódios da pesquisa-em-campo estavam se configurando o que identifiquei e categorizei como conflitos epistemológicos entre as concepções de conhecimento e currículo e de produção de conhecimento sobre as quais têm sido estruturadas tanto a formação inicial, em qualquer nível, quanto continuada ou contínua dos professores e demais funcionários nas escolas e as necessidades das práticas docentes para o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos.

É importante mencionar que esses conflitos materializaram-se no cotidiano de trabalho dos professores e nos espaços-tempo das reuniões na Escola GM na forma de inúmeras incertezas que foram sendo discutidas abertamente, a medida que o grupo começava a assumir uma identidade coletiva. Identidade esta que não percebi como una, homogênea, mas constituída nas relações entre colegas preocupados com o próprio ambiente e com o trabalho docente a

---

<sup>56</sup> Anexo 12

<sup>57</sup> Ver Anexo 8 – Episódio nº 41

<sup>58</sup> Plano de Curso do SEJA, p.05. Ver Anexo 10

<sup>59</sup> Na Rede Municipal de Ensino local todos sabem que houve uma importação das propostas político-pedagógicas implementadas no município de Porto Alegre pela Administração Popular que igualmente detém o Poder Executivo em Alvorada.

<sup>60</sup> SMED. Princípios da Escola Cidadã. Alvorada: SMED/ PMA, 1998, p.6

se desenvolvido. Assim, esta identidade coletiva nascia questionadora, reflexiva, propositiva buscando outras possibilidades curriculares e de práticas docentes dimensionáveis pelas histórias de vida de cada um.

Infelizmente, a possibilidade da assunção dessa identidade docente coletiva consolidar-se tal como se propunha inicialmente foi sendo corroída ao longo daquele ano por uma conjuntura de fatores constituída tanto pelos conflitos epistemológicos e metodológicos dos professores quanto pelos conflitos políticos com a SMED. Esses conflitos foram se configurando à medida que a SMED insistia na aplicação, por parte daqueles, da sua proposta de planejamento curricular de forma unilateral, tanto na Formação Contínua quanto na Escola, apesar do discurso político da respectiva Direção e Coordenação Pedagógica enfatizar que *"o projeto político-pedagógico é uma construção da Comunidade Escolar"*. Ambos os conflitos serão oportunamente abordados ao longo do texto.

Penso que as diversas situações-problemáticas aqui resumidas acima (apenas parte de uma complexidade maior) constituem a representação, o "jogo de cena" de determinada forma de pensar e agir político-pedagogicamente cujo "pano de fundo" tem enraizamentos profundos em nosso processo de escolarização e nas marcas epistemológicas da Racionalidade Técnica, há muito hegemônica. Por exemplo, as discussões e conflitos nos campos educacional e político manifestados nos professores quando "precisaram selecionar o conhecimento" que seria abordado no Currículo Escolar e tentaram planejá-lo de uma "forma diferente" daquela que aprenderam em suas formações docentes iniciais representam a já anunciada crise paradigmática da Modernidade (SANTOS, 1989, 1996, 2000) e, por conseguinte, das respectivas formas de pensar e agir na Educação, no caso, no Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos –o SEJA de Alvorada.

Em outras palavras, nós –professores/as brasileiros/as- também temos sido formados fundamentalmente dentro de uma Racionalidade Técnica (KINCHELOE, 1977; MALDANER, 2000 ; SACRISTÁN, J.G & PÉREZ GÓMEZ, A.I., 1998) que disciplinariza o conhecimento produzido e acumulado, acomodando-o em compartimentos que, embora tenham alguma comunicação

entre si, não se contaminam proposital e propositivamente. Não se trata de um reducionismo ou de uma arriscada generalização do que têm sido produzido teoricamente(Op. Cit.) acerca das epistemologias que norteiam os cursos de formação de professores, tampouco de “sataniza-las”, mas sim reconhecer seus limites, de modo a tentar minimizar os efeitos de suas incompletudes no vivenciar docente das complexidades do cotidiano no EFRJA.

### **O currículo da Pesquisa-Ação**

*“Os fatos evoluem. Nesta evolução, não se trata apenas de fenômenos cumulativos ou aditivos. Há também mudança na significação que adquirem os fatos observados pelos pesquisadores. Essa significação é, em parte, atribuída pelos pesquisadores em função das teorias e métodos que lhes são disponíveis. Não se pode entender esse tipo de complexidade somente a partir de um procedimento de medição de variáveis isoladas independentemente dos fatos de significação no qual interfere o próprio dispositivo de pesquisa.”*  
THIOLLENT(1984,p.93)

No sentido desta citação, minhas vivências naqueles meio-ambientes escolares (Escolas GM e AG) provocaram várias outras reflexões acerca de minhas práticas docentes tanto na formação inicial de professores na UFRGS, quanto nos projetos extensionistas para a formação continuada de outros professores que lecionam ou vão lecionar em propostas de Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos. Em ambos os casos busquei incorporar em minhas práticas docentes a Pesquisa-ação como princípio formativo /educativo.

Para tanto, tornou-se necessário assumir uma postura reflexiva desnaturalizante, auto-crítica em relação: ao meu próprio processo de formação docente; às relações que tenho estabelecido com alunos e demais professores e à minha maneira de aprender.

Na prática da pesquisa-em-campo, a assunção desta postura científica diferenciada do senso comum acerca das práticas de pesquisa em Educação, orientou meu posicionamento político junto aos demais sujeitos envolvidos, de modo que os saberes emergentes das discussões passaram a ser percebidos, enquanto currículo da pesquisa, como sendo uma política cultural

(GYROUX,1997) e nós –pesquisador-em-ação e professores da Escola GM- como “intelectuais transformadores” (Op. Cit.). Ora, toda e qualquer tentativa de transformação provoca impactos, conflitos, contradições sócio-político-culturais : é sempre um processo difícil!

**Os impactos sócio-políticos da proposta de formação em serviço: uma análise das (im)possibilidades ou... “ Na prática a teoria é outra!”**

Considerando minha opção metodológica e política de situar-me como pesquisador-em-ação dentro do meio-ambiente escolar busquei perceber, refletir e agir a partir do que era encaminhado pela SMED como sendo “formação de professores para o SEJA” e redefinido ou não pelos professores da Escola GM; em outras palavras, busquei perceber os “efeitos de sentido” (ORLANDI,1987) que o discurso e as ações político-pedagógicas da SMED provocavam nos mesmos e as respectivas reações, sendo incluído e me incluindo nessas.

Assim, tomando esses efeitos de sentido como situações-problemáticas à serem devidamente teorizadas, penso que o principal “tropeço epistemológico e metodológico” da Coordenação Pedagógica daquela Secretaria –embora reconheça outros desdobramentos, discutidos adiante- foi planejar a Formação Contínua de professores para lecionarem no EFRJA como se fosse mera Escolarização, com seus ritos, dogmas, interdições, exclusões e lógicas reproducionistas, não-reflexivas, a medida que limitaram-se a definir textos –os “conteúdos curriculares” da formação contínua- que os professores da Escola GM deveriam estudar, para serem “avaliados” mediante discussão dos mesmos com a Assessoria e/ou Coordenação Pedagógica, responsáveis por “corrigir” interpretações dissonantes da desejada pela SMED. Sendo que estas “correções” de fato ocorreram – e de forma truculenta, desrespeitando as discussões já realizadas pelo grupo de professores, por conseguinte, seu processo e ritmo de aprendizagem.

Embora possa parecer exagerada e unilateral essa categorização que fiz da proposta de Formação Contínua como uma Escolarização “tradicional” – Paulo Freire, há décadas, já a classificara como “Ensino Bancário”- foi esse o

referido efeito de sentido(PEY,1988) percebido por mim nos relatos e questionamentos dos professores em vários momentos daquele ano letivo. Essa categorização, que percebi logo no início dos encontros de formação, não foi “denunciada” aos professores, sob o risco de antecipar conflitos que deveriam surgir –e surgiram- no devido tempo em que os mesmos tentassem buscar espaço político para assumir suas autorias no próprio processo formativo. Entretanto, busquei contribuir neste último sentido –o da assunção de autoria-, investindo , como estratégia, na constituição de um trabalho docente coletivo, cooperativo e solidário –a meu ver, a base de qualquer tentativa de mudança nas respectivas práticas docentes.(FREIRE, 1997)

Portanto, a partir do olhar que a referida posição de sujeito-pesquisador-em-ação me proporcionou, considero que tenha faltado à Direção e à Coordenação Pedagógica da SMED/ Alvorada uma estratégia básica no planejamento da referida política pública: a Análise de Necessidades de Formação de seus professores, enquanto processo dialógico de “negociação de necessidades”, diferentemente, entretanto, ao discutido por RODRIGUES,A . & ESTEVES,M. (1993,p.20- 24), quando referem-se a aspectos do contexto educacional português.

Estas autoras, ao abordarem “o lugar da análise de necessidades na formação de professores” defendem que :

*“...a análise de necessidades torna-se num instrumento menos técnico e mais pedagógico. Foi a preocupação com a eficácia e sucesso das acções de formação, nomeadamente da formação contínua, que fez surgir um discurso legitimando a análise de necessidades neste contexto...”*

*As práticas desenvolvidas sugerem que os formandos devem ser “ouvidos”. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam –argumenta-se. Na verdade, através da recolha das representações e das percepções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objectivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais já referidos.*

*Na realidade, os objectivos da formação estão já, de alguma forma, definidos no quadro da organização ou sistema(e/ou cabeça dos formadores) e são analisados e discutidos com o formando. Desta forma, pretende-se a legitimação dos objectivos e a sua interiorização por parte do formando que deles, entretanto, se apropria, vivendo-os como necessidades suas...”(grifos meus)*

Ora, foi justamente esta perspectiva reguladora, normatizadora que na proposta de Formação Contínua desenvolvida pela SMED/ Alvorada provocou vários conflitos, por conseguinte interdições, nas motivações e no envolvimento dos professores da Escola GM na problematização acerca do processo de implantação do SEJA, enquanto política pública para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.

Decorrente da reflexão crítica acerca do proposto pelas referidas autoras e pela vivência da prática junto aos professores, passo a defender que a “análise de necessidades” deveria obrigatoriamente ter buscado as lacunas e limites da formação<sup>61</sup> dos professores. Uma vez discutidos coletivamente nos seus grupos de referência (os grupos de professores lotados por escola) ambos poderiam ser alçados à categoria de diretrizes político-pedagógicas da respectiva Formação Contínua em Serviço.

Até aí parece não haver algo novo. Contudo, no caso da transposição da EJA, enquanto concepção particular de Educação, para propostas de Ensino Fundamental Regular que não sucumbam aos ritos e dogmas da Escolarização como processo da Modernidade, discutir/ refletir tais lacunas e limites implica colocar em xeque quase toda a história das formações inicial, continuada e contínua de professores no Brasil, tanto em aspectos epistemológicos quanto metodológicos – se é que há sentido/ significado em analisá-los separadamente quando o objeto de estudo são políticas públicas educacionais.

Não se trata de classificar dicotomicamente a política de formação em serviço adotada pela SMED – Alvorada como boa ou ruim, certa ou errada, mas sim de tentar compreendê-la e aos seus sujeitos nas suas incompletudes, visando demonstrar a necessidade da adequação de rumos na busca de rupturas com a dogmatização de teorias e práticas, responsável histórica por efeitos nefastos nos meios escolar e social.

---

<sup>61</sup> Considero aqui como “formação dos professores” todos os saberes acumulados, crítico-reflexivamente ou não, desde seus processos de escolarização, em qualquer nível, até as vivências decorrentes do exercício profissional docente.

Contudo, há que se reconhecer as dificuldades , os dilemas e as armadilhas políticas em que se vêem, e por vezes se colocam, aqueles que se propõem a implementar/ incentivar inovações nas macro e micropolíticas educacionais, tarefas notoriamente árduas .

Uma vez delimitada esta discussão, quero explorar a possibilidade de que a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação não tenha assumido uma necessária “vigilância epistemológica”, tampouco algum “distanciamento epistemológico” (FREIRE,1997) na discussão/ elaboração/ execução das metodologias de trabalho pedagógico com os professores do SEJA na Escola GM, igualmente uma Educação/Escolarização de Jovens e Adultos, de modo que o percebido foi apenas a reprodução da lógica na qual têm sido formadas gerações de educadores no Brasil e em outros países (SACRISTÁN,J.G. & PÉREZ GÓMEZ,A.I.,1998,p.357-363)

Para muito além da lógica dicotômica e reducionista que tem regido nosso sistema político, na qual “quem não está a favor está contra”, a referida “vigilância” acima baseia-se na proposição de que também seria necessário, à Direção e à Coordenação Pedagógicas entender as formas<sup>62</sup> de racionalidade que permeiam nossos cursos de licenciatura, bem como sua lógica curricular e os limites teórico-práticos impostos às propostas político-pedagógicas para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos que busquem diferenciações radicais da tradicional modalidade de Suplência e dos Programas de Alfabetização reducionistas, obsoletos e neocolonialistas. Tal compreensão poderia evitar ou, pelo menos, reduzir o impacto negativo causado pela reprodução involuntária daquelas formas de pensar e agir na Educação. Como tais questionamentos aparentemente não foram transpostos para a prática política, os professores responsáveis pela política pública educacional local não conseguiram propor metodologias para a Formação Contínua que pudessem provocar/ problematizar as desejáveis “rupturas paradigmáticas” nas concepções e práticas

---

<sup>62</sup> Referi-me no plural por entender que mesmo reconhecendo uma determinada forma de Racionalidade, no caso “Técnica”, como norteadora da estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura, os alunos-professores não necessariamente seguem-na “à risca” para obterem seus diplomas, utilizando toda uma série de estratégias e recursos de pensamento (legais ou não) não-previsíveis, mas mutáveis ; com objetivos pontuais e/ou gerais, mas sobretudo criativos.

dos professores (e também nas suas) em direção aos pressupostos da Educação de Jovens e Adultos incorporados ao SEJA.

Gostaria de relativizar as colocações feitas acima de duas maneiras diferentes: primeiro, não alimentei a falsa expectativa (como termo de comparação) de que reuniões semanais durante apenas um Ano Letivo (Março a Dezembro) tornassem possível provocar mudanças substanciais nas práticas docentes escolares, tampouco na prática política desenvolvida pela SMED na direção dos pressupostos da EJA; segundo, penso que sendo detectados (através de práticas de escuta sensível) certos indicativos de comprometimento coletivo dos professores na escola, algumas mudanças sutis passariam a ser viáveis no prazo de tempo referido ou preparariam o ano letivo seguinte, desde que consideradas como parte de um processo de aprendizagem único, não-comparável e não-passível de homogeneização.

Logo, requereriam práticas político-pedagógicas diferenciadas de parte da SMED – e que ocorreram! Contudo, circunscritas a uma lógica reguladora, normatizada e hierarquizada pelas respectivas Direção e Coordenação Pedagógicas, como pode ser observado nos registros da entrevista realizada com os responsáveis por esta última (Anexo 5):

“Diário de Campo”, em anexo<sup>63</sup>, em especial no Episódio nº 41:

- **Coord. B:** *Nós também discutimos a importância da presença da Secretaria à noite na escola...o calendário (de visitas) depende da nossa avaliação...*”

- **Coord<sup>a</sup> R:** *...depende de cada processo, da caminhada de cada escola...*”

- **Coord. B:** *...não tem caráter de interferência(a assessoria) (...)outra condicionante é o tempo(...)temos retorno de escolas que estão bem próximas, dentro de nossa visão, daquilo que a gente quer, e outras que não estão assim(...)conforme o tempo que estamos dentro das escolas, (tempo) que a Coordenação define, pela caminhada da escola, nós temos resultados(...)estão no início, não é o resultado final, mas é o processo que deve desenvolver pra chegar no resultado que a gente quer. Hoje não podemos dizer assim(..) a intenção e a realização(...)estamos num processo: escola que começou a trabalhar com o SEJA há um ano, e com formação há menos de um ano com estes professores, não dá pra dizer que chegou ao fim do processo(...)O processo é mais amplo que um ano pra tu atingir o objetivo que tu quer,*

<sup>63</sup> Ver Anexo 8 –Diário de Campo do Episódio nº 41: Relato da última reunião organizada pela SMED na Escola AG.

*então é a longo prazo... nós fizemos uma previsão de trabalho prá cada escola dentro de um contexto geral...”*

*(.....)*

**- Coord. B:** *(...)a gente acredita que mesmo que esse processo venha da escola, ele é avaliado se a gente se encontra no momento de aprofundá-lo, a gente vai aprofundar, senão a gente vai jogar para o momento que a gente entende como o correto.*

*Se na nossa avaliação ....(a Avaliação) está atropelando o processo nós vamos colocar onde é que tem que ficar a Avaliação....E onde é que se discute...além da Coordenação e da Direção (Pedagógicas da SMED)com todas as pessoas que trabalham na Quarta-feira (dia de formação) dentro dos grupos...é debatido mais entre nós, mas é avaliado com a escola...não se nega ir conversar, mas se direciona para o momento certo...*

**Pesquisador:** *A Quarta-feira?*

**- Coord.B:** *Não, no momento da formação. Por exemplo, se agora, neste período, se está discutindo o currículo, nós não vamos atropelar, parar o currículo porque agora é necessário, simplesmente porque a escola está chegando...*

**- Pesquisador:** *Este “momento certo” é no planejamento de vocês com relação ao que vai ser discutido .”*

**- Coord. R:** *Isso!*

*(.....)*

**- Coord. B:** *O que não pode acontecer é a escola atropelar o processo que está se desenvolvendo, mas isso não impede que a gente reavalie o nosso planejamento. É isso que acontece muitas vezes ...da gente retornar alguma questão ou acelerar outras. A nossa intenção é seguir aquilo que a gente planejou, mas a gente sempre “tá reavaliando.”*

*(.....)*

**- Coord.B:** *É que não dá prá dizer que nós engessamos e que não saímos daquela linha, entende? Isso não pode. Nós fizemos um planejamento no início do ano, já reavaliamos no meio do ano, re-estruturamos e agora, no último bimestre(o SEJA não se organiza em “bimestres”!?! ) re-estruturamos de novo toda a organização que nós tínhamos feito. É flexível na medida em que a gente entende a partir das avaliações que a gente faz.. ( parênteses meus)*

Isto é, esses representantes daquela Secretaria optaram por impor aos professores da Escola GM o seu tempo, para que todos realizassem as atividades que propuseram. Com isso, acabaram atropelando as iniciativas de autonomia, disposição e motivação que começavam a ser gestadas no ambiente escolar, no sentido de buscar construir aproximações de suas práticas docentes com as que julgavam desejáveis na resolução das várias situações problemáticas inerentes ao cotidiano do Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos. O não reconhecimento desta “situação nova” pela SMED, talvez partindo de informações equivocadas<sup>64</sup> acerca da intencionalidade dos

<sup>64</sup> Segundo a Diretora Geral Pedagógica da SMED, em entrevista comigo no dia 08/12 (Anexo 9– Episódio 41), mas solicitada por ela para “esclarecer o que eu estava fazendo, exatamente, na escola”, havia

mesmos , aliou-se a uma postura autoritária<sup>65</sup> em alguns momentos cruciais de definição de rumos e estratégias de ação, como registrei nos Episódios nº 34, 39, 43, 44, 46 e 49( Anexo 7). Isto desmotivou os professores a produzirem as desejadas propostas de mudanças, de modo que, no final do ano letivo de 1999, limitaram-se meramente a cumprir o que lhes era imposto. A fala de uma professora representa explicitamente isto:

*Às 20h 50min(aproximadamente) inicia o “intervalo do cafezinho” e todos saem em silêncio. Ao passar pelas professoras da escola, uma comenta: “...não adianta, que é que se vai fazer? Vai valer o que eles querem!” – seus rostos expressavam uma angústia e frustração que ainda não vira naquele ano. (Anexo 9-Episódio 43 ).*

Como não havia solicitado autorização para freqüentar o cotidiano de outra escola, não me foi possível constatar se tal postura da SMED reproduzia-se com outro grupo de professores. Contudo, alguns professores da Escola GM relataram-me que haviam feito contatos com demais colegas de outras escolas confirmando a homogeneização da referida prática política naquela proposta de Formação Contínua.

Some-se a isso a opção da Coordenação Pedagógica da SMED de abordar, nas reuniões de professores, exclusivamente a proposta político-pedagógica em fase de implantação. Sem problematizar a formação inicial daqueles a partir de suas práticas pedagógicas nos respectivos meio-ambientes de trabalho, desvinculou-se a teoria da prática: foram desconsideradas as características coletivas dos grupos de professores enquanto situação problemática a ser refletida pelos mesmos. Afinal, os professores serão os principais sujeitos de qualquer mudança em uma proposta político-pedagógica.

Para ser transformada em metodologia de formação em serviço de professores, esta última colocação (aparentemente óbvia) requer bem mais do que mera vontade política: é necessária uma disposição em querer mudar a forma de pensar e agir em Educação . Entretanto, reside justamente aí a plau-

---

informações de que “o grupo de professores estava se negando a aplicar a proposta político-pedagógica do SEJA” e que minha presença na escola estaria interferindo no trabalho da Assessoria Pedagógica.

<sup>65</sup> Ver Anexo 5 – Diário de Campo do Episódio nº41: testemunhei momentos de autoritarismo explícito e abuso de poder de parte do Coordenador Pedagógico do SEJA, ao término de uma reunião onde as reflexões e propostas dos professores foram desconsideradas pelo mesmo .

sível dificuldade de muitos: convencerem-se da necessidade dessas mudanças e se disporem a tal empreendimento, buscando utilizar lógicas de pensar e agir diferenciadas daquelas que os formaram, sem contudo desprezá-las por inteiro, mas conhecendo e explorando seus limites .

Neste sentido, valho-me de alguns aspectos do estudo de Angel I. Pérez Gómez (SACRISTÁN,J. & PÉREZ GÓMEZ,A .I.,1998,p.359-363) acerca dos limites da Racionalidade Técnica na formação de professores, mesmo reconhecendo os avanços obtidos por meio desta sobre “*o empirismo voluntarista e o obscurantismo teórico das posições que normalmente se agruparam sob os termos “enfoque tradicionalista ou artesanal e academicista”* (idem,p.359) e a contribuição da mesma na solução de situações problemáticas específicas do fazer pedagógico e/ou da administração deste nos cotidianos escolar e acadêmico.

***A definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico.***

*Na prática da aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço do tempo e dos alunos/as, bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas, e não meramente técnicas. (op.cit.,p.361)*

A discussão dos pressupostos do SEJA –uma particular concepção de Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos- com professores que, assim como os demais, não tiveram formação teórica e/ou vivência específica prévias nesta área do conhecimento educacional (para utilizarem como referência inicial) não pode ser conduzida através de uma metodologia pré-elaborada em um contexto diferente daquele onde será “aplicada”.

Esta forma “técnica” de definir como “objetivo” a discussão dos pressupostos do SEJA e como “meta” a implantação desse naquela Rede Municipal de Ensino desconsidera que a respectiva formação contínua em serviço de professores deveria ser planejada como também uma modalidade de EJA. Nesta, as práticas docentes são fundamentalmente práticas sociais, práticas políticas

e práticas culturais<sup>66</sup>, manifestando-se adequada e diferentemente acordadas entre os sujeitos cognoscentes no espaço-tempo escolar, onde penso que devam buscar a já referida perspectiva multicultural em um currículo interdisciplinar e não linear. Por sua vez, o currículo-em-ação assim planejado constitui um *locus* de conflitos de valores de toda ordem. Por sua vez, esses são notoriamente complexos, incertos e mutantes, sépticos e historicamente contextualizados, sendo significativos porque contaminados/inseridos de alguma forma nas respectivas histórias de vida. Portanto, são não-dimensionáveis como um problema específico, homogêneo e generalizável, de modo a ser abordado pedagogicamente da mesma maneira para todos -outra marca dessa lógica educacional tecnicista: a homogeneização .

***Os problemas da prática social não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais...***

*“...nas quais a tarefa do profissional é definida na escolha de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos. De modo geral não existem problemas mas situações problemáticas gerais(...)ainda que a identificação do problema seja uma condição necessária para a solução técnica do mesmo, não é em si um problema técnico, mas um processo reflexivo mediante o qual “interativamente nomeamos as coisas sobre as quais nos deteremos e enquadramos o cenário dentro do qual nos moveremos”(...) Para o profissional prático, os desafios não se reduzem à solução de problemas identificados como previamente e desde fora, mas orientam-se para o esclarecimento de situações complexas em que os problemas devem ser em primeiro lugar colocados, situados e valorizados(...).A primeira tarefa do professor/a é a construção subjetiva do problema, é esclarecer o que acontece ao seu redor, identificando os termos da situação desde sua própria perspectiva pessoal. Além do mais(...).as situações problemáticas da prática se apresentam, com frequência, como casos únicos e, como tais, não se ajustam adequadamente à categoria de problemas genéricos que a técnica e a teoria existente abordam. Por isso, o profissional prático não pode tratá-los como meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos mediante a aplicação de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico. (op.cit.,p.361)*

Se a prática docente exigida pelo cotidiano da Escolarização Noturna de Jovens e Adultos –que busca aproximações com a EJA- tivesse sido assumida pelas Direção e Coordenação Pedagógicas da SMED, também como a neces-

<sup>66</sup> O mérito desta expressão já foi discutido. Parecem-me claras as diferenças, e não a redundância, entre práticas sociais, práticas políticas e práticas culturais, motivo pelo qual utilizo os três termos na expressão

sária prática sócio-político-cultural para a formação contínua de professores e professoras da Escola GM, talvez as contradições (e subseqüentes interdições) ocorridas nas relações estabelecidas com estes e estas pudessem ter sido minimizadas ou evitadas.

O efeito de sentido percebido tanto no discurso político-pedagógico quanto nas conseqüentes ações políticas dos representantes daquela Secretaria em relação aos professores da Escola GM foi o de que a formação contínua em questão estava sendo pensada e executada dentro de uma lógica instrumental, reducionista da complexidade própria a qualquer prática docente. Assim, os problemas vivenciados pelos professores –nomeados por mim como “conflitos epistemológicos”- foram desconsiderados como necessidades a serem devidamente analisadas e valorizadas como balizadoras e até mesmo como diretrizes da referida formação em serviço. Ora, pensar, planejar e agir político-pedagogicamente nessa perspectiva corresponderia a assumir um princípio básico da Educação de Jovens e Adultos : a problematização do mundo do trabalho dos jovens e adultos –ora professores- dimensionando-o no currículo da própria formação em serviço.

Acredito que as práticas docentes dos “formadores”, se coerentemente entendidas e implementadas como práticas sociais, práticas políticas, práticas culturais e práticas pedagógicas, teriam provavelmente sido melhor recebidas e, por conseguinte, legitimadas, pelos professores da Escola GM. Estes reconheceriam a complexidade dos processos de ação-reflexão-nova ação acerca das inúmeras situações-problemáticas emergentes dos auto-questionamentos daqueles professores.

***...Na prática acontece uma autêntica divisão do trabalho e subordinação de categorias...***

*“...os diferentes níveis da hierarquia no conhecimento supõe, na realidade, distintos status acadêmicos e sociais para as pessoas que nele trabalham. O cientista básico tem um reconhecimento social superior ao que corresponde ao cientista aplicado ou tecnólogo, e este, por sua vez, é evidentemente superior ao que se reconhece ao técnico ou professor/a . As-*

*sim, na prática acontece uma autêntica divisão do trabalho e subordinação de categorias. O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele... A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. No mesmo sentido e acompanhando a mesma lógica, deve-se produzir uma relação de subordinação do professor/a ao pedagogo ou psicólogo. ... produz-se inevitavelmente a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. (grifos meus)(op.cit.,p.357)*

Parece-me evidente que a redução de uma racionalidade prática a uma racionalidade instrumental subordinou os professores da Escola GM à Direção e Coordenação Pedagógicas da SMED(atraves de seus Assessores). Um dos efeitos de sentido por mim percebido no discurso e na prática política respectiva foi que estes assumiram a posição de representarem institucionalmente o “conhecimento científico” acerca da Educação/ Escolarização de Jovens e Adultos, através da interpretação –unilateral- dos textos reconhecidos como os portadores daquele saber. Nessa relação hierarquizada, coube aos professores apenas apropriarem-se de seu conteúdo e executá-lo conforme os procedimentos pré-definidos e “ministrados” nos encontros da formação contínua.

Outro efeito de sentido foi o de uma “ventriloquia” dos Assessores Pedagógicos, também decorre do mesmo modo “tecnicista” de planejar uma prática pedagógica, desvinculando-a das demais dimensões da prática docente e das respectivas situações-problemáticas cotidianas. Os professores e professoras lotados na SMED estudavam os textos definidos pela Direção e Coordenação Pedagógicas, que seriam depois “aplicados” nos grupos de professores das escolas, sem que as situações práticas nelas presentes fossem problematizadas, a não ser de forma genérica<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Apenas um professor –identificado como “Coordenador do SEJA”- possuía vivências nesta modalidade em uma Escola Municipal de Porto Alegre; além disso, nenhum daqueles professores possuía formação inicial específica em Educação de Jovens e Adultos.

Infelizmente, não foi possível entrevistar os Assessores quanto à referida “ventriloquia” e os possíveis conflitos epistemológicos e políticos que tenha provocado no choque com as necessidades da prática docente no Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos demandadas pelos demais professores, e da Escola GM em particular, embora estivessem previstos no instrumento<sup>68</sup> preparado para tais entrevistas.

Parece-me que estes três desdobramentos do “tropeço epistemológico” (inicialmente anunciado neste capítulo) foram os principais provocadores das contradições da Direção e Coordenação Pedagógica da SMED no desenvolvimento da proposta político-pedagógica estabelecida como política pública de formação contínua em serviço de professores –ainda que mera neoescolarização- percebida e comentada<sup>69</sup> por estes no cotidiano da escola GM.

## **7. Princípios para a Formação Contínua de professores para o EFRJA – Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos**

Na forma de reflexões conclusivas, proponho alguns princípios para a Formação Contínua de professores e professoras para o EFRJA. Tais princípios foram construídos a partir do estudo das observações, registros e vivências proporcionados por esta pesquisa-em-campo, aliados à minha experiência como professor nos cursos de formação continuada<sup>70</sup> para docentes de outras Redes Municipais de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul, organizados pelo NIEPE-EJA/ PROEXT/ UFRGS.

**A formação contínua de professores e professoras para o EFRJA deve ser assumida como sendo também uma EJA.**

---

<sup>68</sup> Anexo 5

<sup>69</sup> Mesmo que através de outros argumentos ou a partir de construções lingüísticas próprias e sem o, aqui necessário, aporte teórico. Considerei tais como exemplos do que SHÓN apud SACRISTÁN, J.G. & PÉREZ GÓMEZ, A.I (1998, p.371) chama de Reflexão-na-Ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

<sup>70</sup> Referi-me a “cursos de formação continuada” pelo fato de terem ocorrido pontualmente, isto é, não ha-

Refletindo sobre as situações-problemáticas emergentes da complexidade das relações político-pedagógicas que se estabeleceram entre os professores envolvidos na pesquisa-em-campo e a respectiva Secretaria Municipal de Educação, e destes para comigo –pesquisador-em-ação- passei a defender a necessidade de que a Formação Contínua de docentes para o EFRJA, enquanto política pública, seja planejada (porque assumida politicamente) como sendo também uma dimensão da Educação de Jovens e Adultos. Isto requer, por sua vez, a transposição/ adequação dos princípios da EJA para o planejamento curricular dessa modalidade de formação, considerando os impactos político-culturais que historicamente têm provocado nos Sistemas de Ensino, através das práticas docentes de inúmeros educadores comprometidos com propostas educacionais crítico-reflexivas. Entretanto, essa “transposição” não pode ser reduzida a uma mera seleção de tópicos, a serem abordados em metodologias e procedimentos pré-determinados para grupos de professores diferentes, que lecionam em comunidades com características também diferentes.

Considero que os professores do SEJA estão numa situação de “trânsito paradigmático” entre as concepções de educação, currículo, planejamento curricular e prática docente voltadas ao Ensino Fundamental Regular para crianças e adolescentes, para o qual são (en)formados, e as concepções respectivas ao EFRJA. Isto é, há uma “distância epistemológica” entre a lógica na qual os saberes dimensionados nos currículos dos cursos de formação inicial de professores têm sido pensados e (re)produzidos e as necessidades da prática docente emergentes das salas de aula e demais espaços pedagógicos. Nestes, a Educação de Jovens e Adultos tem sido transformada em política pública de atendimento à população, enquanto propostas de EFRJA, bem como em Programas de Formação Contínua dos respectivos professores e professoras em serviço.

Portanto, repensar as práticas políticas no planejamento desses Programas implica considerar a inclusão/ problematização das lacunas e limites das formações iniciais, percebidas a partir da compreensão e problematização

---

via uma política de formação incorporada à carga horária dos respectivos docentes.

da acima referida “distância epistemológica”, como princípios e diretrizes para o planejamento .

### **A Análise de Necessidades na Formação Docente**

A “análise de necessidades” do vivido pelos professores e professoras no cotidiano escolar torna-se uma necessidade ético-político-pedagógica. Isto serve tanto para identificar lacunas e limites da formação inicial dos professores e os conflitos epistemológicos e metodológicos que emergem ao se confrontarem com as necessidades da prática docente no EFRJA - quanto para as subseqüentes ações políticas no planejamento da formação contínua.

Para tanto, poder-se-ia pensar em uma modalidade de Pesquisa Participante junto aos professores, de modo a buscar o máximo de aproximação com as referidas “necessidades da prática”, para identificar e estabelecer prioridades. Entretanto, há que se considerar que o percebido e relatado pelos docentes é uma representação de determinada concepção de educação, escolarização, escola, sociedade, cidadania e profissão docente. Muitas vezes meras reproduções do que aprenderam durante a formação inicial e/ou forjadas nas próprias vivências cotidianas, freqüentemente descoladas de reflexões críticas a respeito daquelas formas de pensar e agir. Essas desejáveis “reflexões críticas” muitas vezes também não são exercitadas/ incitadas na própria formação inicial.

Neste sentido, cabe aos gestores e gerenciadores das políticas de Formação Contínua demonstrarem clareza teórica e sensibilidade política dentro de um questionamento participativo para poderem perceber e evidenciar aos docentes demais aspectos não-visíveis a princípio, respeitando também as próprias limitações. Para tanto, parece-me que a Pesquisa-Ação contribui significativamente como metodologia de investigação que articula a pesquisa, a aprendizagem e o ensino.

## **A importância de aproximar, vincular as dimensões da pesquisa, da aprendizagem e do ensino, bem como sujeito e objeto de estudo**

Parece óbvio afirmar isto após haver discutido acerca da complexidade das situações problemáticas do cotidiano escolar do EFRJA. Contudo, o “óbvio-não-dito” é que, se queremos refletir individual e/ou coletivamente sobre nossas práticas docentes durante o exercício da docência, estaremos sendo sujeito e objeto do estudo; estaremos aprendendo enquanto ensinamos, estaremos produzindo conhecimento acerca de nossa realidade resignificando-a com a intenção de melhorá-la nos aspectos ora enfocados, mas relacionados aos demais.

As propostas de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação, historicamente constituídas junto aos Movimentos Sociais, necessariamente aproximam sujeito e objeto da pesquisa. Segundo THIOLENT (1984), na primeira a ênfase do estudo está na captação de informações para a produção de um texto acerca do cotidiano observado pelo pesquisador enquanto na segunda a ênfase está na relação entre investigação e ação desenvolvidas pelo pesquisador e demais sujeitos envolvidos, visando solucionar situações-problemáticas específicas.

Entretanto, essas “aproximações” não são comuns nos cursos de formação de professores<sup>71</sup>! Inclusive nos Cursos de pós-graduação em Educação, muitas das modalidades de pesquisa utilizadas colocam uma distância pessoal e institucional entre o sujeito e o objeto da mesma, possivelmente, em nome de um discutível “distanciamento científico”. Isto é, muitos pesquisadores que tematizam a escola, as práticas docentes e o processo ensino-aprendizagem não problematizam, muitas vezes sequer assumem, a sua interação com o objeto do estudo, freqüentemente outro/s sujeito/s partícipes de sua própria história de vida pessoal e/ou docente.

Os gestores e gerenciadores das políticas públicas de Formação Contínua também não têm planejado os respectivos programas de formação em

---

<sup>71</sup> Foram oito episódios (nº01, 10, 24, 32, 33, 34, 36, 39 e 43), na pesquisa-em-campo, nos quais houve discussão sobre pesquisa na escola -no caso, Pesquisa Participante- nos três primeiros conversei com os professores da Escola GM sobre suas possíveis vivências com pesquisa educacional durante seus cursos de formação inicial –Licenciatura ou Magistério. As respostas foram unânimes: não!

serviço nesta ótica investigativa, não percebendo-se simultaneamente como sujeitos e objetos do estudo. Ao contrário, eles têm dogmatizado práticas, concepções e conceitos da EJA como “coisas-a-saber”, dentro de uma neo-escolarização dos professores e professoras, passíveis de cobrança posterior na forma de uma “efetiva”/ (in)adequada execução do “projeto político-pedagógico” das respectivas Administrações.

### **Considerar os professores como pesquisadores-em-ação imersos na complexidade do cotidiano escolar**

Tenho clareza de que os diversos eventos do cotidiano escolar não ocorrem como fatos isolados entre si. Assim, ao elegermos algum como objeto de estudo deveremos buscar também as relações que ele estabelece com os demais, pois...

*“...a tecnologia educativa não pode enfrentar as características, cada dia mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores(...) desde a perspectiva da Racionalidade Técnica, a prática profissional é um processo de solução de problemas(...) de seleção, entre os meios disponíveis, daquele ou daqueles mais adequados para alcançar a meta estabelecida. Mas com a ênfase na solução de problemas, ignoramos a identificação dos mesmos. O processo mediante o qual concretizamos a decisão que tomamos, a meta a alcançar e os meios a utilizar. No mundo real da prática os problemas não se apresentam ao profissional como dados. Devem ser construídos desde os materiais das situações problemáticas, que são complexas, incertas e preocupantes. Para transformar uma situação problemática num problema, o profissional deve realizar um certo tipo de trabalho. Deve elaborar e construir o sentido da situação. (Sacristán, J.G. & Pérez Gómez, A. I., 1998, p.360)*

Ciente disto, resgato perguntas que ilustram alguns exemplos de “situações problemáticas” que permeiam o cotidiano escolar. Elas devem ser abordadas pelo coletivo de professores, e posteriormente com os alunos, de modo a serem buscadas possibilidades melhores:

- Como é que nós, professores e professoras, nos reconhecemos como sujeitos vinculados ao cotidiano escolar e aos seus eventos?

- Como percebemos o equilíbrio dinâmico existente entre a nossa prática docente e a discente?
- Como percebemos (ou não) a existência de uma “escola dos professores” e de uma “escola dos alunos” que co-habitam o mesmo espaço físico?
- Como trabalhar com o Currículo Oculto e com o Currículo Nulo no espaço da sala de aula e da Escola, inserindo-os na desejada perspectiva multicultural de um planejamento curricular orientado por uma lógica não-linear e interdisciplinar?
- Como desnaturalizar o imaginário que os alunos jovens e adultos –bem como muitos professores- têm construído sobre a Escola, o Currículo e as práticas docente e discente, de modo a evitar que eles simplesmente “entrem no jogo” e acabem submetendo-se ao senso comum de aceitar tacitamente o conhecimento acadêmico, transposto para o escolar (porém desvinculado dos próprios contextos cotidianos) como sendo “coisas-a-saber”, e a demonstrar tal assimilação em um instrumento qualquer de avaliação?

A aparente ênfase na dimensão metodológica (como fazer isso ou aquilo) , embora importante inicialmente, traz consigo a necessidade de uma reflexão de cunho epistemológico, à medida que precisaremos repensar nossa posição como sujeitos cognoscentes frente ao conhecimento abordado na dimensão dos currículos escolares e da Formação Contínua. Entretanto, em ambas as dimensões –metodológica e epistemológica- será necessário que os professores reconheçam-se e sejam reconhecidos como pesquisadores-em-ação

Busquei na Pedagogia da Autonomia (Freire, 1997) *os saberes necessários à prática educativa* que pudessem ser vistos, agora, sob a ótica da Pesquisa-Ação, na presente discussão. Contudo, não me atrevi a resumi-los sem reduzir a profundidade epistemológica subjacente ao texto original, limitando-me então a selecionar alguns excertos. O autor, reconhecidamente um dos marcos referenciais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em outros países, é transparente no que se refere às vinculações entre teoria - prática, ensino – pesquisa e professor – pesquisador.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar a novidade. (FREIRE, 1997,p.32)

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito...o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. (Idem,p.43-4) (grifos meus)

## **(Re)Conhecer o “pensamento prático do professor”**

Donald Schön(1992)<sup>72</sup> propõe o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva...

*“... onde o referido pensamento prático é aquele ativado quando o professor enfrenta os problemas complexos da prática. O professor/a, sob a pressão de múltiplas e simultâneas demandas da vida e da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos. A maioria destes recursos intelectuais que se ativam são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicitar e se tornar conscientes mediante um exercício de meta-análise, sua eficácia consiste em sua*

<sup>72</sup> Também citado por Sacristán, J.G. & Pérez Gómez, A. I., 1998, p.368

*vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidado no pensamento do professor/a...*(Sacristán,J.G. & Pérez Gómez,A.I, 1998 , p.369).

Aprendermos a (re)conhecer o pensamento prático do professor não significa limitarmo-nos meramente a naturalizar ou mapear o “estado de coisas” em que se encontra a Educação nas Escolas, mas sim tomá-lo como ponto de partida da investigação-ação a ser desencadeada pelo coletivo de professores-pesquisadores. Para Schön, importa considerar a coexistência de três conceitos interdependentes que integram o pensamento prático do professor: o Conhecimento– na – Ação, a Reflexão –na- Ação e a Reflexão sobre a Ação e sobre a Reflexão –na- Ação.

O Conhecimento –na- Ação é o *componente inteligente que orienta toda a atividade humana, manifestando-se no saber fazer. É um conhecimento implícito na atividade prática fruto da experiência e da reflexão passadas... consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas.* (Idem, p.369). Ou seja, incluem-se aqui os conhecimentos específicos apreendidos/adquiridos pelo professor na sua formação, tanto nos cursos de nível médio e/ou superior quanto nas experiências vivenciadas na prática docente , bem como as concepções e opções de sociedade e educação, cidadania, trabalho e inclusão social, vida e meio-ambiente, gênero e sexualidade, entre outras, desenvolvidas ou incorporadas no/ ou a partir do seu cotidiano pessoal.

Por sua vez, a Reflexão –na- Ação consiste em um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Ela é feita a partir da capacidade do professor de realizar uma integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica, a fim de manejar a complexidade que envolve a resolução de situações problemáticas do cotidiano escolar. Nestas, é muito comum pensarmos acerca do que fazemos simultaneamente à realização da ação. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, esse processo criativo e vivo examina criticamente o conhecimento implícito na ação, podendo reformulá-la ainda durante o desenvolvimento daquela.

*É um processo de reflexão que não tem as condições da parcimônia, sistematicidade e distanciamento que a análise racional requer, mas conta com a riqueza da imediaticidade, da*

*captação viva das múltiplas variáveis intervenientes e a grandeza da improvisação e criação, ao conseguir responder de forma nova às imperiosas demandas do meio. Por outro lado, é fácil reconhecer a impossibilidade de separar no processo de reflexão-na-ação, os componentes racionais dos componentes emotivos ou passionais que condicionam a atuação e sua reflexão. O profissional encontra-se envolvido pela situação problemática que pretende, em alguma medida, modificar, e por isso mesmo, é sensível, afetivamente sensível, às resistências que a situação opõe às orientações de sua intervenção. O processo de Reflexão –na- Ação é um processo vivo de intercâmbios, ações e reações, dirigidas intelectualmente, no vigor de interações mais complexas e totalizadoras ... Pode-se considerar o primeiro espaço de confrontação empírica dos esquemas teóricos e das crenças implícitas com os quais o profissional se depara na realidade problemática... Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto, no cenário complexo de interações da prática, A reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Não apenas se aprendem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas também – o que é mais importante em nossa opinião- se aprende o próprio processo didático de aprendizagem em diálogo aberto com a situação prática. ( SACRISTÁN,J.G. & PÉREZ GÓMEZ,A I, 1998, p. 370)*

A Reflexão sobre a Ação e sobre a Reflexão -na- Ação consiste na análise *a posteriori*, realizada pelo professor-pesquisador sobre as características e processos da sua própria ação .

*É a utilização do conhecimento para descrever , analisar e avaliar as pegadas que na memória correspondem à intervenção passada(...)Consciente do caráter de reconstrução de sua própria lembrança e da probabilidade de que neste processo se produzam inevitáveis deformações subjetivas, o professor/a deverá utilizar métodos, procedimentos e técnicas de contraste intersubjetivo ou dados registrados mais objetiva e mecanicamente sobre a própria realidade, para diminuir os efeitos deformadores da atividade de reconstrução(...)Em tal processo se abrem para consideração e questionamento individual ou coletivo não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e a própria intervenção que aquelas decisões desenvolvem ; e o que em nossa opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as crenças e as formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes .(Idem, p. 371)*

## **O trabalho coletivo cooperativo e solidário**

Considerando as vivências e aprendizagens ocorridas nesta investigação, bem como o cuidado de evitar um reducionismo e pessimismo exagerado

acerca do atual estado em que se encontra a Educação em geral e, em particular, o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos, parece-me que nos professores das escolas é depositada uma carga de responsabilidade social, cultural e política difícil, senão impossível, de ser carregada individualmente. Soma-se a esse quadro a legítima preocupação destes profissionais na luta pela própria sobrevivência, em uma sociedade onde a competição e o individualismo parecem estar na ordem do dia, ainda mais após o advento da onda neoliberal<sup>73</sup>.

Assim, assume significativa importância que os professores organizem-se de forma coletiva cooperativa(SALVADOR, 1994)<sup>74</sup> e solidária entre si e para com seus alunos, de modo a fortalecerem-se politicamente, constituindo possibilidades de luta conjunta por melhorias nas condições sociais de vida e de trabalho para todos. Tal fortalecimento é inerente ao envolvimento, posicionamento e comprometimento coletivo dos professores nas micro e macropolíticas que definem as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Por esta razão as políticas de Formação Contínua devem ser planejadas priorizando atividades nas quais as produções coletivas sejam respeitadas e incentivadas.

Contudo, pesa o ônus de que estas práticas não são comuns nos cursos de formação de professores. Portanto, elas devem constituir também mais uma aprendizagem que, estando vinculada às necessidades da prática docente investigativa, será uma Aprendizagem Significativa.( Op. Cit., p.145.)

### **Assumir o currículo da Formação Contínua como uma política cultural**

Na medida em que os professores vão se aprofundando no processo de ação –reflexão- nova ação acerca das próprias práticas pedagógicas, imersos na complexidade do cotidiano escolar, fatalmente estarão questionando o co-

---

<sup>73</sup> Veja : Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;

nhhecimento abordado na dimensão curricular da Escola, bem como os seus próprios, através da discussão coletiva sobre o pensamento prático do professor. Neste sentido, GYROUX & McLAREN apud MOREIRA(1995b, p.10), consideram que:

*“como no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as e administradores/as freqüentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas. Assim, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade. Essa perspectiva, contudo, não celebra reducionismos ou determinismos, não interpretando a forma como os/as estudantes atribuem significados e criam suas histórias culturais apenas com base em restrições derivadas de classe social. Pelo contrário, procura apreender como cultura e experiência se intersectam para constituir aspectos determinantes da ação e da luta de homens e mulheres.*

*(.....)*

*Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias. “*

Assim, o currículo deixará de tratar o conhecimento como algo asséptico, estéril, academicista, atemporal e a-histórico. O currículo Oculto e o Nulo<sup>75</sup> passam a ser discutidos abertamente pelos professores com seus alunos – todos jovens, muito jovens ou adultos.

Desnudadas as condições histórico-sociais e político-culturais nas quais são planejados quaisquer currículos, ficará evidente a importância e necessi-

<sup>74</sup> Embora nessa obra a produção teórica do autor tenha sido elaborada em meio ao trabalho docente com crianças, penso que sua contribuição pode ser aproveitada no Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos.

<sup>75</sup> Segundo Moreira (1995 a), Currículo Oculto são “as crenças e os valores transmitidos tacitamente pelas relações sociais e rotinas da escola e da sala de aula” e Currículo Nulo é “aquilo que os alunos não têm a oportunidade de aprender sob a responsabilidade da Escola(...)as experiências e os saberes das camadas populares; a história dos grupos tradicionalmente oprimidos;os temas considerados polêmicos, como a sexualidade; os temas considerados complexos, como a moderna tecnologia; os conflitos e os problemas sociais contemporâneos, como os meninos e as meninas de rua(...)as condições, os recursos, os métodos e as competências indispensáveis a um ensino relevante e de qualidade, entendido como aquele capaz de ajudar o aluno a perceber o papel que precisa desempenhar na luta pela transformação social e de habilitá-lo a participar dessa luta.”

dade dos professores perceberem-se como partícipes do planejamento da própria formação contínua, propondo temáticas vinculadas aos ambientes de trabalho docente, na busca de soluções para as diversas situações-problemáticas cotidianas.

De parte dos gestores e gerenciadores públicos, assumir politicamente o currículo da Formação Contínua de professores para o EFRJA como uma política cultural implica o reconhecimento dos professores e professoras como intelectuais transformadores, empenhados em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico , *promovendo a discussão das condições necessárias para a sua atuação como intelectual crítico/a, autônomo/a e criativo/a, assim como clarifica sua participação na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.* ( MOREIRA, 1995b,p. 12)

### **A prática docente “praticada” deve ser o ponto de partida do processo de ação-reflexão-nova ação**

É inegável a necessidade de atualização e adequação de práticas pedagógicas e de concepções de currículo escolar para o EFRJA. Contudo, esta necessidade não pode ser reduzida a um problema cuja solução deva partir das decisões e encaminhamentos de uma Coordenação Pedagógica qualquer, que selecionará o que os professores devem discutir, pensar e fazer – essa é justamente a lógica que está sendo questionada aqui e relativizada na discussão contemporânea sobre Educação de Jovens e Adultos. Penso que deva-se considerar tal necessidade como situação problemática, cujas metas são confusas, conflitantes, ou meramente questionáveis dentro das quais o profissional prático, no caso o professor, utiliza tanto recursos de uma Racionalidade Técnica quanto os de uma Racionalidade Prática, que contemplem a dimensão artística e reflexiva da prática docente.

Portanto, a prática docente é que deve ser o ponto de partida das problematizações. Seja por iniciativa dos professores ou provocada por outrem – desde que, legitimada pelos primeiros- mas, fundamentalmente a partir dos

próprios grupos de referência no respectivo ambiente de trabalho: a escola - um espaço pedagógico ainda à espera de ser ressignificado nas suas possibilidades educativas e educadoras.

Tais circunstâncias descortinam espaços de autoria para os professores e professoras no e a partir do ambiente escolar. São valorizados saberes e vivências, possibilitando que os docentes reflitam sobre seu trabalho e reconheçam-se como sujeitos do próprio processo de educação contínua, enquanto instância da Educação Permanente. Essas possibilidades assumem especial significado, se transformadas em produção bibliográfica de cunho teórico acerca do cotidiano escolar, ou em material didático-pedagógico com a participação de alunos, igualmente jovens e adultos.

### **“Os tropeços epistemológicos” fazem parte de nossa aprendizagem**

Tanto no caso estudado quanto nos vários Cursos de Formação Continuada de professores para a EJA e para o EFRJA de outras Redes de Ensino Municipais no Estado do Rio Grande do Sul, nos quais tenho atuado através do NIEPE-EJA/ PROEXT/ UFRGS, a maioria dos gestores e gerenciadores das respectivas políticas públicas têm uma formação inicial, a nível de graduação, análoga às dos demais docentes. Essa similaridade, se não problematizada, pode provocar a não-visibilidade das lacunas e limites de suas formações iniciais como fatores limitantes e provocadores de subseqüentes interdições às práticas político-pedagógicas necessárias ao planejamento das desejáveis políticas de Formação Continuada/Contínua como sendo também uma EJA, e não outra mera escolarização dos professores.

Tais situações configuram-se como resultados dos “tropeços epistemológicos” já enunciados. Penso que elas são inerentes à caminhada de qualquer educador comprometido com a construção política de possibilidades de transformação social a partir, no caso, do Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos. Importa que as posturas investigativas daqueles devem conduzi-los a uma não-naturalização de seus limites e lacunas formativas, como

condição fundante do processo de perceber-se sócio-histórico-politicamente . Em outras palavras, tudo aquilo que quisermos mudar deve ser iniciado pelas nossas ações e reflexões, para podermos perceber as possibilidades nos processos de aprendizagem dos outros professores envolvidos.

### **A prática da “desnaturalização propositiva” : viva as diferenças !**

Para que haja “respeito às diferenças” e ocorra “a democratização das relações na escola”, defendo que os professores devem ser estimulados a se perceberem “pesquisadores-em-ação”. Nesta perspectiva, penso que eles estarão transformando suas práticas docentes no EFRJA (enquanto práticas sócio-político-pedagógico-culturais) em objeto de estudo, a serem devidamente analisadas no contexto das situações-problemáticas que forem identificadas no cotidiano escolar e não em situações artificiais e abstratas sem significação prática.

Neste sentido, a desnaturalização das práticas docentes, do currículo escolar e de seu planejamento tendem a reduzir sua dogmatização, desvelando o que até então era mera representação da realidade, mas explorando outras possibilidades. Mesmo que outra representação seja construída pelos professores-investigadores, ela estará sempre sujeita a revisões e novas adequações, na esteira da mutabilidade social que caracteriza a comunidade onde a escola está inserida.

Acredito que relações pedagógicas assim estabelecidas na Formação Contínua terão muito melhores oportunidades de constituir um currículo como uma política cultural (MOREIRA, 1995b). Nela, as diferenças serão respeitadas e não homogeneizadas, sem a padronização das “reuniões pedagógicas” para grupos de professores diferentes que lecionam em comunidades com características também diferentes.

Para que isto seja possível, os professores não podem ser incluídos em propostas pedagógicas onde serão meros executores de um modelo pronto<sup>76</sup>, cujas discussões giram em torno do que deverá inexoravelmente ser aplicado. De outra forma, penso que os projetos político-pedagógicos das Secretarias de Educação devam ser pensados como pontos de partida rumo aos horizontes possíveis, nos quais vislumbremos Escolarização, Educação, Sociedade e suas inerentes complexidades como parte constitutiva do que queremos ser : educadores felizes.

### **A EJA não deve ser reduzida a uma Escolarização**

À medida que os demais princípios sejam questionados, na sua dimensão prática, pelos professores], gestores e gerenciadores das políticas públicas educacionais, mais visível estará a necessidade de preceber a escola como sendo apenas um dos espaços pedagógicos de atuação sócio-político-cultural de alunos/as e professores/as. Na esteira dessa percepção, surge a importância de articular politicamente o espaço educativo escolar com os demais espaços sociais da comunidade, considerando também os espaços de trabalho onde atuam os/as alunos/as jovens e adultos.

Isto assume relevância especial se estiverem envolvidas interdisciplinarmente propostas de geração de trabalho e renda com propostas político-pedagógicas de escolarização e educação permanente, de modo que a complexidade inerente ao mundo do trabalho possa contribuir na elaboração coletiva, dialógica e democrática do currículo escolar.

Diante dessas possibilidades, parece-me evidente que a Educação de Jovens e Adultos não deva ser reduzida a uma mera Escolarização Regular, enquanto fruto da Modernidade. A Escolarização Regular de Jovens e Adultos, direito constitucional de todos e todas. Deve ser desafiada, ressignificada, revitalizada e desdogmatizada em seus ritos, fins valores e inserção social.

---

<sup>76</sup> Lembro-me de uma expressão do prof. Dr. Attico I. Chassot para justificar a importância da História e Filosofia da Ciência na Educação Química, onde fiz minha Especialização: “Não há texto final, sem rasquinho, que represente a construção daquele conhecimento...”

Obviamente, tal mudança é inviável se seu projeto político não estiver articulado a uma agenda política que lhe dê sustentabilidade a partir da participação dos vários setores da sociedade envolvidos nesse processo, tornando/assumindo a escola como um espaço político de disputa, de conflitos, mas sobretudo de constituição e expansão de cidadanias.

### **8) Última(o) (a) parte - Das Autorizações ou... assumir a coragem e a honestidade do/no ato de dizer as próprias palavras**

Desde 1998 venho me experimentando na prática da Pesquisa-Ação. Inicialmente, reconheço que estive limitado a algumas ventriloquias. Paulatinamente, assumi minha autoria nas ações e reflexões relativas à prática docente na Graduação e na Extensão nesta Universidade. Esse processo ocorreu (e continua ocorrendo) porque compreendi a importância da Pesquisa-Ação na produção coletiva de qualquer grupo de trabalho, tanto na Escola GM quanto no NIEPE-EJA, bem como sua inserção em algo que está novamente em voga: a formação de professores-pesquisadores-em-ação. Esta necessita de outros que traduzam em proposições didático-pedagógicas a pesquisa como princípio formativo/ educativo/educador.

Ao buscar pensar e agir pedagogicamente no sentido de incorporar aspectos metodológicos e epistemológicos da Pesquisa-Ação como princípio formativo, tanto para meus alunos-professores, licenciandos na UFRGS, quanto para os professores envolvidos na pesquisa-em-campo, deparei-me com meu próprio processo de aprendizagem, com minhas lacunas e limites, etapas iniciais de qualquer tentativa de mudança.

Não saberia situar em que momento preciso percebi vivencialmente a Educação como um processo de vida, de construção e ressignificação permanente de conhecimento. Faltava então começar a assumir as próprias palavras, com todos os medos e receios, com o ir e vir das reflexões acerca da prática, tendo as incertezas como parceiras na categoria de ação político-pedagógica que chamo de "desnaturalização propositiva" (em tempos pós-modernos). Isto

significa não considerar o que está dado como dado, mas sim desnaturalizá-lo de seu lugar comum, do senso comum a seu respeito simultaneamente ao investigar de proposições outras para tal lugar; correndo o risco de convencer-se temporariamente de que por ora aquele dado, aquela reflexão, aquela ação são o que basta ou o que é possível. Enfim, trata-se de um tensionamento permanente, sendo parte fundante do desafio enfrentá-lo de forma solidária, amorosa, condescendente mas criteriosa conosco e com os demais, pois todos estamos em processo de aprendizagem.

Logo, assumir as próprias palavras, orais ou escritas, para mim e para os demais não poderia ocorrer de forma isolada do próprio contexto. Esta autoria deveria estar encharcada/permeada pela complexidade do respectivo cotidiano político-pedagógico, sócio-cultural produtor/ indutor de ações e reflexões. Em outras palavras, penso que essa autoria assume contornos de uma necessidade contingenciada pelo vivenciar contínuo de seus sujeitos, do imediatismo requerido às ações cotidianas, motivos que justificam os necessários distanciamento e vigilância epistemológicos, como nos lembra FREIRE(1997).

Buscar entender como vivenciei este processo, com suas ingerências e limites tem sido importante para ver-me como sujeito nas relações pedagógicas que tenho estabelecido, de modo a representar aqui minhas Reflexões-sobre-a-ação e sobre a Reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992). Considero tais processos como dimensões de nossa Educação Permanente, no caso, uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma Epistemologia da Prática.(op. Cit. )

Identificado meu lugar de fala, parece-me fundamental extravasar ou aprender a extravasar a necessidade da ousadia/rebeldia do ato de "autorizar-se"! Autorizar-se a fazer /desfazer/ refazer o que se quer, como se quer, simultaneamente buscando romper com quaisquer dogmas, sendo que este romper para desvencilhar-se/ desencilhar-se<sup>77</sup> dos rigores de uma forma de saber/

---

<sup>77</sup> Desencilhar: ato de retirada dos arreios da montaria: a cilha –cinta que prende a sela e os estribos ao cavalo- as rédeas e o freio. Uso esta metáfora representando-nos –educadores/pesquisadores- como a montaria de um paradigma científico, senão hegemônico, certamente muito privilegiado dogmática-político-cultural e financeiramente.

pensar/ sentir/ agir acaba por vezes deixando-nos com uma quase "insustentável leveza do ser", que, por ser insustentável, nos obriga a voltar ao real. Mas, bastam segundos de divagação para voltarmos a reencontrar leveza.

Penso que é neste movimento dialógico (ou multilógico?) essencial à necessária vigilância epistemológica na Pesquisa-Ação, que podemos ressignificar nossos saberes, contaminando-os/nos com os dos demais sujeitos envolvidos. Na complexidade das redes de saberes/poderes dos cotidianos dos espaços pedagógicos –enquanto espaços sócio-culturais- não percebo indivíduos isolados, mas sim homens e mulheres, jovens, adolescentes e crianças intrinsecamente (e às vezes estranhamente ligados<sup>78</sup>) entre si.

Parece-me que este “estado de movimento” deveria ser um dos fundamentos da relação pedagógica<sup>79</sup>, enquanto postura epistemológica dos sujeitos aprendentes frente aos diferentes saberes que permeiam, constituem, instituem, engendram-se mutuamente na complexidade de nossas relações cotidianas (metaforizada pela imagem de uma “rede” ou de uma “teia”). Desse modo, quaisquer espaços educativos transformam-se em espaços educadores, principalmente a partir da teorização acerca das práticas pedagógicas e da organização coletiva/participativa dos currículos das formações inicial e contínua de professores.

Embora essa " postura epistemológica" não seja novidade no campo da Filosofia, penso que ainda constitui uma das maiores lacunas da formação de professores/educadores. Por sua vez, impõe limites às práticas docentes na Educação e na Escolarização de Jovens e Adultos.

Tenho clareza de que estou praticamente transgredindo fronteiras epistemológicas buscando perceber/problematizar/evidenciar a multidimensionalidade do conhecimento. Contudo, o fato de escrever tudo isto assim, de sope-

---

<sup>78</sup> Lembro-me do quanto me pareceu fantástico, lindo, uma outra concepção do que talvez seja " o real", a descrição das relações entre as pessoas feita pelo *brujo* Don Juan à Carlos Castañeda no livro " Uma estranha realidade". *El brujo* afirmava que todos somos grandes ovos de luz ligados uns nos outros por fios também de luz multicolorida, conforme nossos sentimentos e pensamentos. Esta temática é retomada no filme "Matrix" - *cult-movie* dos “anos 90”!

tão, só foi possível pela assunção do "autorizar-se", num gesto de assumir-me como sujeito cognoscente crítico-reflexivo que co-habitou a complexidade de diferentes ambientes pedagógicos, juntamente com outras pessoas que queriam ou pensavam que queriam ser professores para o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos<sup>80</sup>. Ou seja, enquanto professor-pesquisador-em-ação busquei refletir o próprio processo de ação-reflexão-nova ação (e o dos demais) a partir das necessidades daqueles cotidianos, tornando-as minhas nos respectivos espaços-tempo.

Finalizo com as palavras de Paulo Freire(1997,p.64):

*“A consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.*

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.”*

---

<sup>79</sup> Considero " relação pedagógica" as relações sócio-cognitivas estabelecidas entre sujeitos, independente de quantidade, gênero e status, a medida em que percebem a necessidade de aprender algo mutuamente ou de terceiros.

<sup>80</sup> Em minha estada no município, tive a oportunidade—não seria exagero falar em privilégio- de vivenciar que alguns foram muito mais do que isso – indicativo, pois, do impacto sócio-cultural provocado e/ou legitimado também no âmbito da ética e das afetividades, isto é, construímos amizades .

## **9. BIBLIOGRAFIA**

- ARANHA,M.L.A . História da Educação. 1990
- BARBOSA,M.C.S. & MOLL,J. – Escola de qualidade total: a consolidação do projeto neoliberal em educação. IN: Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;
- BRANDÃO ,C.R. – Pesquisar – participar IN: \_\_\_\_\_ - Pesquisa Participante . São Paulo : Brasiliense, 1982,p.9-16.
- CANDEIAS, A .- Políticas Educativas contemporâneas: críticas e alternativas IN: Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;
- CARR,W & KEMMIS,S - Teoria Crítica de la Ensenanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988, 2ª ed.
- DI PIERRO, M.C. – Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo de caso de Porto Alegre(RS). São Paulo: PUC-SP, 1996, Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação.
- ELLIOT,J. – La investigación-acción en educación. Madrid: Morata,1997
- FLEURI,R.M.- Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na Escola. 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez; Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1990.
- FREIRE,P. – Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE,P.- Pedagogia do Oprimido 17ª Ed. São Paulo : Paz e Terra, 1987.
- GENTILI,P –Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. IN: Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;
- GIROUX, H.A. - Os professores como intelectuais . Porto Alegre :Artes Médicas,1997.
- GOULART,L.B.;MUTTI,R.M.V ; PERNIGOTTI,J.M. Os professores como investigadores. Revista Palavra como Vida. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, p. 14-8, 1995
- HENRIQUES,M.S.- O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear. Caxambu, ANPED-GT Currículo, 1998

- IDAC- Cuidado, Escola! 20ª ed. Trad. Letícia Cotrim. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- JAPIASSU, H. - A questão da interdisciplinaridade IN: Paixão de Aprender N° 8. Porto Alegre: SMED, Novembro de 1994.
- JAPIASSU, H. - Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KINCHELOE, J.L. - A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. - Pesquisa em Educação : abordagens qualitativas. São Paulo : Ed. Pedagógica e Universitária, 1986
- MALDANER, O.A. - A formação inicial e continuada de professores de química – professores/pesquisadores. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000
- MALDANER, O.A. & SCHNETZLER, R.P. - A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras IN: CHASSOT, A. I. & OLIVEIRA, J.R. –Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Ed UNISINOS, 1998
- MARIN, A. J. - Investigação-Ação : alguns pressupostos, processos, resultados, obstáculos e dilemas. ANPED, 1998
- McLAREN, P - A vida nas escolas- uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997a
- McLAREN, P. - Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997b
- MOREIRA, A. F.B.- O currículo como política cultural e a formação docente IN: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F.B.- Territórios Contestados- o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b
- MOREIRA, A. F.B.- O currículo e a construção do conhecimento: novas reflexões IN: Cadernos de Pedagogia n 5, maio de 1995a, p.16-20
- MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T.(orgs) - Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994
- NÓVOA, A. - Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992
- ORLANDI, E.P.- A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

- PÉREZ GÓMEZ , A.- O pensamento prático do professor ; IN: NÓVOA , A. .Os professores e sua formação. Lisboa : Publicações Dom Quixote , 1992, p.93-114.
- PEY, M.O.- A Escola e o Discurso Pedagógico. São Paulo, SP: Cortez, 1988
- REIS, R.H. – Cultura, poder e saber: alfabetização de jovens e adultos. IN: Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;
- RIBEIRO, R.J. – Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. IN: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. Nº11, vol.1. São Paulo, SP: USP, Maio de 1999, p. 189-195.
- RODRIGUES,A . ; ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993
- SACRISTÁN, J.G. & PÉREZ GÓMEZ, A . I. – Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN,J.G. – Currículo e diversidade cultural. IN: MOREIRA,A .F & SILVA,T.T.- Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis,RJ: Vozes,1995.
- SALVADOR , C.C- Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- SANTOS, B.S. – A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito, e a política na transição paradigmática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS,B.S.- Introdução a uma ciência pós-moderna.Rio de Janeiro,RJ: Graal, 1989
- SANTOS,B.S- Um discurso sobre as Ciências. 8ª ed. Porto: Afrontamento, 1996
- SCHÖN ,D.A- Formar professores como profissionais reflexivos In : NÓVOA , A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote,1992, p.77-92 e 102-106.
- SILVA JÚNIOR, J.R. – Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica . IN: Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;

- SILVA, T.M.N.- A construção do currículo na sala de aula : o professor como pesquisador.São Paulo : Ed. Pedagógica e Universitária, 1990 .
- SILVA, T.T. – Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999.
- SMED – Alvorada – Plano de Curso do SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Alvorada,1997, texto digitado.
- THIOLLENT, M. – Notas para o debate sobre pesquisa-ação IN: BRANDÃO,C.R.- Repensando a pesquisa participante. São Paulo,SP: Brasiliense, 1984.
- VARELA, J. – Uma reforma educativa para as novas classes médias. IN: Educação e Realidade, vol. 20, nº 1, Jan/Jun 1995.- Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação;
- VARELA,J & ALVAREZ-URIA,F. – A maquinaria escolar IN: Teoria & Educação,nº 1,1992.
- VEIGA-NETO,A .- Currículo e conflitos. IN: MORAES,V.R.P. – Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996,p.23-9.

## **10) ANEXOS**

### **Anexo 1 - Projeto de Pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO**  
**ÁREA DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE QUÍMICA E CIÊNCIAS**

**PROJETO DE PESQUISA - DE**

**O Ensino das Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar do**

**SEJA :**

**Serviço de Educação de Jovens e Adultos**

**da**

**Rede Municipal de Ensino de Alvorada**

PROFESSOR : Nelton Luis Dresch

*Especialista em Educação Química*

Novembro de 1998

**O Ensino das Ciências Naturais e de Ciências / Química no cotidiano escolar do SEJA:  
Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Alvorada**

**1- INTRODUÇÃO :**

O presente Projeto de Pesquisa Participante será desenvolvido dentro do Plano de Atividades do Estágio Probatório que cumpro no Departamento de Ensino e Currículo desta Universidade e se estenderá de Janeiro de 1998 até Dezembro de 1999 . O estudo está vinculado também ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: PPGEDU-FACED-UFRGS onde estou matriculado na temática "Educação e Currículo Escolar", sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Méron Campos Bordas e co -orientação do Prof. Dr. José Cláudio Del Pino .

Não me parece ser difícil justificar a importância que assume, na pesquisa em Educação, a dimensão do vivido, do experienciado *in loco* dentro do cotidiano escolar. Contudo, torna-se angustiante restringir o trabalho de pesquisa em si a um ou dois aspectos exclusivamente . Isso sim , tenho a certeza de ser uma tarefa ingrata , injusta para com a riqueza de dados que emergem de uma única aula de uma disciplina apenas, à medida que admitamos a óbvia existência de uma verdadeira teia constituída de múltiplas influências, tais como: as inter-relações pessoais , as convicções religiosas, morais e cosmológicas , as limitações e anseios, a diversidade de escalas de valores, a ambigüidade dos ódios e amores, e ... muito mais que aportam na sala de aula diariamente, mutavelmente personificadas em cada aluno(a) e no professor (a).

Mais complexos tornam-se os dados e suas análises se pensarmos na figura do(a) professor(a) como um(a) maestro(ina) comprometido(a) ou frustrado(a), ensandecido(a) ou indiferente diante de uma orquestra onde alguns integrantes conhecem a partitura ou a sua interpretação e outros não , onde uns ainda querem ser músicos e outros não ou, acham que não vale a pena ser , mas estão ali , de corpo presente ... pelo menos .

Trago tal "introdução" , algo "visceral" , à tona de um projeto de Pesquisa pelo fato de estar habituado a "ver a Escola sempre pelo lado de dentro da sala de aula ou da sala dos professores", pois de 1991 até 1997 fui professor de Química no Ensino Médio e de Ciências no Ensino Fundamental Regular, em Escolas Municipais de Gravataí e Alvorada respectivamente, e, agora , vejo-me também como um observador reflexivo acerca daquelas realidades.

Há a pretensão de que o estudo, na forma metodológica escolhida, colabore com os professores de Ciências (Naturais) em torno das reflexões acerca da complexidade inerente às suas práticas docentes, visto que iniciaram recentemente a lecionar no SEJA <sup>81</sup> , em duas Escolas Municipais de Alvorada usualmente freqüentadas pelas chamadas "Classes Populares Trabalhadoras".

Tal premissa para mim é fundamental , quase que um compromisso moral com a categoria dos(as) trabalhadores(as) em Educação , posto que raras vezes aqueles que atuam longe

---

<sup>81</sup> Serviço de Educação de Jovens e Adultos é uma proposta político-pedagógica implementada pela atual Administração a partir de 1997, com Parecer favorável ao seu funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação em 1º/04/1998.

dos "Centros de Produção de Conhecimento" têm a chance de se sentirem parte e de fato integrar atividades "de ponta" que co - refletem suas realidades escolares e educacionais dentro de seu próprio *habitat* profissional .

## **2 - OBJETO DE ESTUDO :**

O estudo tem como foco central os aspectos didático-pedagógicos da prática docente no Ensino das Ciências Naturais e de Ciências/Química desenvolvida no cotidiano escolar pelos professores e professoras das Totalidades 4,5 e 6 <sup>82</sup> (SMED,1997b,p.31) do SEJA em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Alvorada.

## **3- JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS :**

Buscando contextualizar o foco central do presente Projeto de Pesquisa é importante relatar que os professores de Ciências Naturais atualmente lotados no SEJA freqüentaram compulsoriamente um "Curso de Capacitação" <sup>83</sup>, onde lhes foi apresentada tal proposta político-pedagógica, discutidos seus referenciais teóricos e tentada uma aproximação entre teoria e prática docente, na forma de oficinas e estudo de casos. Entretanto, paralelamente ao referido Curso os professores continuavam a lecionar regularmente em suas turmas nas Totalidades 4,5 e 6.

Isto posto, são basicamente três aspectos dentro da Rede Municipal de Ensino de Alvorada com que me sinto comprometido :

1°) Dentro do objeto de estudo e a partir do "*Curso de Capacitação de Docentes para o SEJA*" <sup>3</sup> buscar-se-á contribuir com os(as) professores(as) envolvidos, através da articulação de uma Pesquisa Participante, para um maior conhecimento de quais as relações entre as suas práticas docentes com :

- ❖ as concepções de Educação em Ciências(BORGES,1996; SMED,1997a);
- ❖ o referencial teórico do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, enquanto "*pedagogia crítica ligada a um projeto de educação emancipatória*"(SMED,1997,p.01) ;
- ❖ a concepção de Currículo(SILVA,1990;SMED,1997; BORDAS,1992) para o SEJA.

De outra forma será importante buscar com os professores de Ciências momentos de reflexão(ou não) sobre as quatro perguntas capitais que regem a prática docente (CHASSOT,1993, p.37-69) : o que , como , por que , para quem ( e acrescento : "onde") se ensina Ciências na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas Municipais de Alvorada ?

2°) Será igualmente relevante discutir com os(as) professores(as), em momento oportuno, a maneira como transpuseram (ou não) os conteúdos específicos de Ciências e de

<sup>82</sup> Totalidades de Conhecimento constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores...não devem representar nem etapas estanques,nem uma seqüência linear...representam a busca da unidade perdida, pois cada totalidade encontra-se inserida na seguinte,construindo-se com isso a visão globalizante e totalizante de toda a práxis docente e das aprendizagens dos alunos.

<sup>83</sup>A Secretaria Municipal de Educação de Alvorada promoveu um "Curso de Capacitação de Docentes para o SEJA" entre os meses de Abril e Setembro de 1998, do qual participei como colaborador na sua

Química das estruturas curriculares de seus Cursos de Graduação para a área de Ciências Naturais no SEJA, ao serem propostas “revisitas reflexivas” àquelas e às próprias práticas docentes no cotidiano escolar .

3º) Viabilizar momentos de "formação continuada" na Área da Educação em Ciências aos(às) professores(as) envolvidos, contribuindo pois , na sua atualização e aperfeiçoamento profissional .

**Isto pode ser possível em virtude da opção por um modelo de Pesquisa Participante como referencial para a metodologia de trabalho, onde proponho uma atenção e intenção de produzir coletivamente um corpo de conhecimentos que possa contribuir durante a sua elaboração (ainda nas Escolas) com aqueles(as) e não somente após a apresentação final dos resultados do trabalho de pesquisa.**

#### 4- METODOLOGIA DA PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO :

O presente Projeto está sendo pensado para utilizar uma abordagem eminentemente qualitativa de pesquisa(LÜDKE & ANDRÉ ,1986,p.11-13) pois o cotidiano escolar será a principal fonte de dados a partir do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo - o Ensino de Ciências *in loco* - onde os significados conferidos pelos sujeitos às questões que identificarem/ trouxeram às (desejadas) discussões são extremamente relevantes como dados para análise. Além do que, haverá especial interesse com o processo ensino / aprendizagem e não somente com os resultados do mesmo.

Assim, dentro e a partir da supracita abordagem qualitativa, a opção pelo modelo de Pesquisa Participante, enquanto *“pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo ... levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir .... que procura incentivar o desenvolvimento autônomo(autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior..”*(BORDA,1982,p.43), torna - se quase insubstituível por qualquer outro a medida que concordo com FREIRE(1982,p.35-6) quando diz :

*“Na perspectiva Libertadora em que me situo, a pesquisa , como ato de conhecimento , tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais : de outro, os grupos populares (no presente Projeto: os professores) e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares (leia-se: professores que trabalham com classes populares) vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade , tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos . Deste modo, fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. “* (parênteses meus)

Além disso , esta metodologia de pesquisa propiciará importantes momentos de reflexão, caracterizada por KEMMIS apud PÉREZ GÓMEZ(1992, p. 103) como um processo onde :

---

organização e como ouvinte na sua execução.

" 1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente , nem é pensamento puro , antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos .

2. ... não é uma forma individualista de trabalho mental , quer seja mecânica ou especulativa , antes pressupõe e prefigura relações sociais .

3. ... não é nem independente dos valores , nem neutral , antes expressa e serve interesses humanos , políticos , culturais e sociais particulares .

4. ... não é indiferente nem passiva perante a ordem social , nem propaga meramente valores sociais consensuais , antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social .

5. ... não é um processo mecânico , nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias , antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social , ao participar na comunicação , na tomada de decisões e na ação social . "

Mas , tal complexidade encontrará mais facilmente algum significado prático na atividade docente se os participantes conseguirem vincular o mais proximamente possível seus objetivos pessoais alcançando , assim , os do grupo (da Comunidade Escolar em geral ou pelo menos os dos próprios colegas ) .

Embora essa seja a situação desejada : uma "*forma cooperativa de organização das atividades curriculares*" (SALVADOR,1994,p.79) o simples fato de garantir-se um espaço de discussões na própria Escola acerca do "*pensamento prático do professor*"(PÉREZ GÓMEZ,1992) já possibilitará ver (e contribuir com) o desdobramento, mesmo que individual a princípio ,de três conceitos fundamentais neste contexto : o "*conhecimento-na-ação*" , a "*reflexão-na-ação*" e a "*reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*" . (SCHÖN apud PÉREZ GÓMEZ,1992,p.104).

A medida que esses conceitos sejam identificados e fundamentados teoricamente pelos próprios professores, ter-se-á condições de contribuir para que sejam criadas, a nível institucional , Comunidades Escolares críticas interessadas em desenvolver propostas de "*Pesquisa-ação*" (BARBIER,1985 ; KEMMIS,1990) .

Para tanto, será necessário realizar considerações mais profundas acerca das falas dos diferentes sujeitos: suas formações discursivas e ideológicas , as posições assumidas (ou não) no discurso pedagógico dos professores e nos textos didáticos utilizados no contexto escolar , de modo que tornar-se-á importante o referencial na Análise de Discurso (BRANDÃO,1996; ORLANDI,1983,1986,1994), inclusive auxiliando em possíveis redirecionamentos metodológicos .

É importante ressaltar que pelo fato do Projeto ser pensado para se desenvolver nos moldes de uma Pesquisa Participante certamente torna - se difícil realizar previsões mais precisas com relação aos referenciais teóricos necessários (e até para o Cronograma ) visto que o envolvimento ou não dos professores será o real "norteador" de todo o trabalho em si .

Assim, tal opção metodológica me exigirá demais leituras acerca de diferentes referenciais teóricos a medida que entrar em contato com os referidos professores, pois como escrevem LÜDKE & ANDRÉ(1986,p.13) :

*“Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos . As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.*

*O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se de um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos , que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor estes focos à medida que o estudo se desenvolve.”*

Contudo, buscando articular o Referencial Teórico comentado sistematizo-o da seguinte forma : o acesso à realidade será proporcionado pela metodologia de uma Pesquisa Participante , onde a Análise de Discurso fundamentará as leituras daquela (realidade) enquanto Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1983,p. 10) na prática docente e nas discussões coletivas, que juntamente com o objeto de estudo serão contextualizadas sócio-historicamente através do Levantamento de Dados.

Porém, o “olhar investigativo” a ser lançado sobre o objeto de estudo estará não apenas na obra de Paulo Freire(1982,1987a,1987b,1998) que fundamenta o SEJA, mas também na perspectiva crítica de outros autores que refletem acerca da relação entre a formação dos(as) professores(as) e sua prática docente, tais como: Joe L. Kincheloe (1997), Henry Groux(1997) , Peter McLaren(1997) , Donald Schön(1992) e Pérez Gómez(1992), dentro do recorte delimitado pelos objetivos e pelas especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

## **5- LEVANTAMENTO DE DADOS**

A Pesquisa terá quatro fontes de informação :

1. As pesquisas participativas realizadas com os professores(as) que lecionam Ciências Naturais nas Totalidades 4 a 6 do Serviço de Educação de Jovens e Adultos em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Alvorada ;
2. A Secretaria Municipal de Educação;
3. As Secretarias das Escolas Municipais Podalírio Inácio de Barcelos e Almira Feijó, que oferecem o Serviço de Educação de Jovens e Adultos à noite ;
4. As Secretarias de Departamento das Faculdades e/ou Institutos nas Instituições de Ensino Superior que formaram os professores envolvidos na pesquisa ;

O primeiro contato com os professores(as) que lecionam Ciências e o convite para participar do estudo em questão será realizado no Curso de Capacitação de Docentes para o Serviço de Educação de Jovens e Adultos através da participação do pesquisador nos grupos de discussão dos temas propostos pela Secretaria Municipal de Educação, centrados na obra de

Paulo Freire . O referido Curso foi organizado na forma de palestras sobre: Estrutura e Funcionamento do SEJA, Planejamento , Currículo Crítico e Avaliação Emancipatória ; bem como as oficinas de : Alfabetização de Adultos e Psicogênese da Escrita, Ciências Sócio-históricas, Educação Física para Adultos Trabalhadores, Arte-Educação, Língua Estrangeira, Português , Produção Textual , Matemática e Ciências.

Posteriormente, os professores serão contatados individualmente nas Escolas de modo a explicar-lhes mais detalhadamente aspectos teórico-metodológicos do estudo , através de um resumo do presente Projeto, onde lhes serão ratificados quatro convites, cuja ordem e desdobramentos obedecerá aos interesses dos professores :

- a participação no presente Projeto de Pesquisa como colaborador-pesquisador ;
- criar momentos de relato/ reflexão/ação a partir do Curso de Capacitação de Docentes que participaram, em relação a aspectos do referencial teórico apresentado/discutido que julgarem relevantes (ou irrelevantes) para as próprias práticas docentes, como por exemplo: as concepções de Educação em Ciências e de Currículo, bem como os conteúdos específicos trabalhados, as formas de avaliação e demais aspectos didático-pedagógicos que desejarem;
- uma "revisita crítica " às disciplinas da Graduação buscando as formas de como foram realizadas as transposições dos conteúdos específicos de Ciências e Química para a área de Ciências Naturais no SEJA , sob a ótica dos mesmos aspectos destacados em relação às suas aulas ;
- finalmente uma reflexão acerca das suas visões de Ciência , de Mundo, de Cidadania, de Educação e da sua Identidade que permeiam a própria prática docente.

Nas Secretarias das Escolas Públicas Municipais e/ou na Secretaria Municipal de Educação de Alvorada serão realizados levantamentos e análises de documentos relativos às lotações real e oficial das salas de aula, aos índices de evasão e aprovação/reprovação da Escola nos dois anos anteriores à pesquisa (em especial na área de Ciências), à faixa etária e ao número de alunos repetentes, aos professores (efetivos ou contratados, critérios de seleção para contrato, lotações), e às propostas político-pedagógicas da Escola e/ou da Administração e seus referenciais teóricos, bem como à política de formação continuada de professores(as), que cruzadas com as análises da (desejada) pesquisa participativa com os(as) mesmos(as) e de observações diretas possibilitarão uma contextualização sócio-histórica do objeto de estudo.

Nas respectivas Secretarias de Departamento, das Faculdades ou Institutos das Instituições de Ensino Superior onde os professores(as) envolvidos(as) concluíram seus Cursos de Graduação serão coletadas informações acerca dos conteúdos programáticos das disciplinas indicadas por aqueles e relevantes ao presente estudo , bem como suas referências bibliográficas e teóricas.

## **6- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

O presente Projeto será desenvolvido dentro de uma previsão inicial de conclusão em dois anos , divididos em quatro etapas como segue :

1ª Etapa) A partir de 20 de Janeiro de 1998, mediante contato prévio em 1997, estarei acompanhando /colaborando, junto à Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Alvorada, a discussão / elaboração dos Projetos de Capacitação de Docentes para o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, sendo que durante a execução destes será realizado o primeiro contato com os professores de Ciências Naturais. Neste período também será feito o levantamento e a análise dos documentos referidos acima, naquela Secretaria e nas das Escolas envolvidas.

2ª Etapa) No segundo semestre de 1998 concluirei a atividade da 1ª Etapa (prevista para encerrar em Setembro do corrente) e iniciarei o levantamento/ revisão da bibliografia necessária à estruturação da base teórica que sustentará a metodologia de trabalho com os professores(as), bem como os aspectos didático - pedagógicos e epistemológicos que fundamentam o Serviço de Educação de Jovens e Adultos em questão.

associados à análise de Currículos Escolares e de livros didáticos de Ciências, dando uma ênfase maior àquelas leituras que abordem a Educação em Ciências Naturais e em Química. Se possível, anteciparei o início das pesquisas participantes com os(as) professores(as) e demais atividades previstas inicialmente para a 3ª Etapa da Pesquisa.

3ª Etapa) Ao iniciar o Ano Letivo de 1999, presumivelmente no mês de Março, iniciar-se-á o novo levantamento de dados nas Secretarias das Escolas, de modo a compará-los com os do Ano Letivo anterior.

A partir de então serão iniciados os contatos com os professores e professoras de Ciências nos próprios ambientes de trabalho. Em seguida, realizar-se-á a pesquisa de dados nas Instituições de Ensino Superior indicadas por aqueles(as).

As pesquisas participantes com os(as) profissionais estão previstas para se realizarem individualmente ou em grupo a cada quinze dias, variando-se tal periodicidade conforme aqueles assim o decidirem. Nos primeiros encontros pretendo apresentar-lhes as observações e análises feitas por mim durante os Projetos de Capacitação de Docentes realizados no ano letivo de 1998. Proporei também, que a cada novo encontro sejam discutidos com os grupos de professores(as) as análises feitas e /ou referenciais teóricos dos assuntos abordados / sugeridos no(s) anterior(es). As dinâmicas de trabalho deverão acontecer antes das avaliações finais de cada bimestre, a fim de evitar-se as tensões comuns nesses períodos.

4ª Etapa) A partir do mês de Agosto de 1999 iniciar-se-á o cruzamento de dados obtidos com os professores e nas Secretarias das Escolas, na Secretaria Municipal de Educação, nas Instituições de Ensino Superior e Escolas com Curso de Magistério a Nível Médio, bem como a análise dos mesmos, a comparação com e/ou a busca de referenciais teóricos a fim de preparar-se o texto final da Dissertação, a ser defendida no final do ano letivo corrente.

Como tal, será apresentado aos professores e professoras participantes da pesquisa em meados do mês de Março de 2000, para uma discussão final acerca dos resultados, de modo a constituir uma base agora teoricamente fundamentada que sustentará a "repetição" do que foi desenvolvido nos anos anteriores ou proporá mudanças para o Ano Letivo que inicia.

## **7- FONTES DE FINANCIAMENTO**

Dada a natureza da pesquisa , a possibilidade de "parceria" com as Secretarias de Educação envolvidas e o aporte básico de materiais e equipamentos já existentes no PPGEDU ou na FACED suponho que inicialmente não será necessário o Financiamento oriundo de outros Órgãos Oficiais de fomento à pesquisa . Contudo, dependendo do número de professores envolvidos ou que venham a somar-se no decorrer do estudo talvez torne-se necessário o financiamento de bolsistas, de modo a possibilitar ao máximo o cumprimento dos objetivos previstos.

## Anexo 2 – Início de Lotação e Formação dos professores na Escola GM

O quadro abaixo apresenta as datas em que os docentes iniciaram sua lotação na Escola GM, bem como onde concluíram seus cursos de formação inicial, segundo o cadastro da Secretaria da Escola.

DISCIPLINA	INSTITUIÇÃO FORMADORA	INÍCIO LOTAÇÃO
<b>Matemática/ professora</b>	FAPA	26/02/1999
História/ professor	FAPA	01/03/1999
Português/ professora	FAPA	01/03/1999
Geografia/ professora	Não informado 1	01/03/1999
Alfabetizadora A/ Aux. Direção	Magistério 2	10/03/1999
Alfabetizadora C	Magistério*	29/03/1999
Arte-Educação/professor	Magistério*	12/04/1999
Alfabetizadora E	Magistério*	14/04/1999
Alfabetizadora D	FAPA 3	20/04/1999
Ciências/ professora	PUCRS	03/05/1999
Educação Física/ professor	IPA – POA	06/05/1999
Alfabetizadora L	Magistério 4	10/05/1999
Geografia/ professor	UFRGS 5	14/07/1999
Espanhol/ professora	PUCRS 6	16/07/1999

\* Não foram informadas as instituições de origem .

- 1- Pediu demissão em maio de 1999, e seu cadastro na escola estava incompleto
- 2- Não concluiu a Licenciatura em Letras na FAPA
- 3- Pedagogia- Supervisão Escolar. Coursou também Magistério, a nível médio, e Licenciatura em Biologia (IES não informada)
- 4- É licenciado em Ciências Sociais
- 5- Pediu demissão no ano de 2000

### Anexo 3 – Formação dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação de Alvorada

O quadro abaixo apresenta os cargos dos docentes na Secretaria Municipal de Educação de Alvorada, sua formação inicial e as Instituições de Ensino Superior onde os concluíram, bem como as Redes Públicas de Ensino onde lecionavam antes de assumirem os respectivos cargos.

<b>Cargo</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Instituição formadora</b>	<b>Rede de Origem</b>
Secretário Municipal de Educação	História Espec. História do Brasil Ciências Sociais*	FAPA FAPA UFRGS	Estadual
Direção Geral Administrativa	História Espec. Avaliação Escolar	FAPA PUCRS	Estadual
Direção Geral Pedagógica	Pedagogia – Orientação Educacional	FAPA	Estadual
Coordenadora Pedagógica	Letras	PUCRS	Municipal/ Alvorada
Coordenadora Pedagógica	História	FAPA	Estadual
Coordenador Pedagógico	Educação Física	UFRGS	Municipal/ Porto Alegre

\* na época da pesquisa-em-campo o Secretário de Educação era Mestrando em Ciências Sociais

#### **Anexo 4 – Resumo do “Boletim Estatístico” - Alunos matriculados no SEJA em 1999**

Os números referentes às “Totalidades 1 a 6” e “Total” representam o número de matrículas “real”, isto é, o número de alunos efetivamente presentes em sala de aula; os alunos “Afastados” são aqueles que não têm freqüentado as aulas, mas podem retornar a qualquer momento para a mesma Totalidade de onde se afastaram; os “Avanços” representam os alunos que passam de uma Totalidade à outra; por fim, os alunos “novos” são aqueles que ingressam nas Totalidades a medida que houver vaga pelo “avanço” de algum outro aluno.

	ABRI	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
<b>T1</b>	75	75	37	37	31	31	31	31	31
<b>T2</b>	-x-	-x-	37	37	17	17	17	17	17
<b>T3</b>	-x-	-x-	33	33	3	32	32	32	32
<b>T4</b>	210	210	160	160	97	61	61	75	75
<b>T5</b>	-x-	-x-	71	71	31	43	43	46	46
<b>T6</b>	-x-	-x-	-x-	-x-	37	53	53	60	23
<b>TOTAL</b>	285	285	338	338	245	237	237	261	224
<b>AFASTADOS</b>	-x-	-x-	28	-x-	127	127	-x-	01	-x-
<b>AVANÇOS</b>	-x-	-x-	76	-x-	-x-	61	-x-	18	43
<b>NOVOS</b>	-x-	-x-	96	-x-	35	65	-x-	32	06

## **Anexo 5 – Entrevista com a Coordenação Pedagógica da SMED**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO**

### **PESQUISA: “O ensino de Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar do SEJA da RME de Alvorada”**

Prezadas/os professoras/es:

Convido-o a participar da pesquisa acima fornecendo os dados e respostas abaixo com o objetivo de identificar e acrescentar mais informações ao contexto do cotidiano escolar na EMEF GM , onde desenvolvo meu trabalho de campo, relativo a alguns aspectos da presente política pública em Educação de Jovens e Adultos.

Gostaria de ressaltar que ,em virtude da modalidade de pesquisa (Pesquisa-Ação) escolhida, as “informações” apreendidas a partir deste instrumento não serão “analisadas” de forma isolada, mas sim encaixadas na dimensão que ocupam nos referidos cotidiano escolar e proposta político-pedagógica(SEJA) . Mesmo assim, tal “encaixe” será levado ao seu conhecimento quando lhe interessar ou a medida em que o texto final da Dissertação de Mestrado estiver sendo elaborado. Entretanto, suas respostas originais serão mantidas em sigilo , a não ser que expresse sua autorização, por escrito, em divulgá-las oportunamente .

Agradeço vossa colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e troca de idéias, pois minhas opções epistemológicas e metodológicas baseiam-se da necessidade de buscarmos incessantemente a aproximação entre teoria/discurso/prática a partir : da complexidade do cotidiano e imerso nesta ; da nossa prática na interação com a(s) do(s) outro(s) ; do exercício da Reflexão-na-Ação, da Reflexão sobre a Ação e sobre a Reflexão-na-Ação e as concomitantes ou subseqüentes Ações Dialógicas e ocorrência de “espirais reflexivas”. É também um objetivo da referida Pesquisa que o conhecimento assim produzido deva proporcionar momentos de Aprendizagem Significativa para todos os sujeitos envolvidos durante a sua elaboração.

Atenciosamente ,

Prof. Nelton Luis Dresch  
347 5676(Residência)  
316 3267 (Depto. de Ensino e Currículo - FACED – UFRGS)  
316 3358 ( Sala 818- FACED)  
964 1893(Cel.)

Porto Alegre, Novembro de 1999

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO**

**PESQUISA: “O ensino de Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar do SEJA da RME de Alvorada”**

Peço desculpas antecipadas pelo número de questões propostas , mas para compensar ... pense que tais são apenas aspectos de uma conversa informal consigo mesmo(a) . Como se estivesse revendo suas experiências na forma de um filme que irá descrever . Bom papo!

**1) Dados Pessoais / Formação:**

- 1.1) Curso(s) de Graduação/ Ênfase / Instituição / Ano de Conclusão
- 1.2) Faz outro Curso atualmente? Qual / Onde?
- 1.3) Qual seu estado civil? Tem filhos?
- 1.4) Mora em Alvorada? Há quanto tempo?

**2) Dados Profissionais/ Experiências Profissionais**

- 2.1) Há quanto tempo trabalha na RME de Alvorada? Quantas horas/semana(contratualmente)?
- 2.2) Há quanto tempo está na Assessoria Pedagógica da SMED ?E na do SEJA?
- 2.3) Quantas Escolas com SEJA você assessora? Assessora outras?
- 2.4) Qual a regularidade de suas visitas á EMEF Gentil Machado de Godoy?
- 2.5) Qual seu tempo de docência no Ensino Fundamental Regular ou Médio?
- 2.6) Qual(is) disciplina(s)?
- 2.7) Qual seu tempo de docência na EJA?
- 2.8) Qual modalidade de EJA?

**3) Aspectos político-pedagógicos**

3.1) Qual a estrutura interna da SMED para o SEJA? Como é a “Assessoria Pedagógica para o SEJA”? Como você vê a distância entre intenção e realização ? Onde está o “fosso” ? E a(s) “ponte(s)”? Como ambos constituíram-se?

3.2) Lembra quais eram suas expectativas em relação ao trabalho na SMED quando assumiram seus cargos? O que mudou em relação á atualidade? Como foi o impacto com a realidade?

3.3) Houve estranheza entre os conhecimentos adquiridos no seu curso de formação / na sua experiência docente e as necessidades do trabalho na Coordenação Pedagógica do SEJA? Houve/ há momentos de formação em serviço? Como são?

.....  
3.4) A formação de professores : o que é?

3.5) Os professores do SEJA possuem um turno semanal par a formação em serviço. Como funciona? Quais os temas? A Direção e a Coordenação Pedagógica da /Escola participam?

3.6) Como a relação teoria e prática, proposição/proponente e executor é pensada metodológica e epistemologicamente para tais momentos ?

3.7) Na sua opinião, qual a influência da formação dos professores no currículo em EJA? Como isto é considerado na preparação dos encontros?

3.8) Como você vê o necessário(?) “trânsito paradigmático” entre sua formação (em geral, tradicionalmente vinculada ao Ensino Fundamental Regular) e experiência profissional, , e as dos atuais professores que assessora na direção de propostas político-pedagógicas para a EJA?

3.9) Questões acerca do currículo para a EJA

3.10) Qual a regularidade de suas visitas e da Assessoria Pedagógica á EMEF GM?

3.11) Se desejar, faça sua crítica ou dê sugestões à referida Pesquisa / Entrevista.

## Entrevista realizada em 30/11/1999 com os Coordenadores “B”, “F” e “R”

Questão 3.1 (todos os parênteses são meus)

- Coord. B: *“...as questões pedagógicas são diferentes, mas as pessoas da Assessoria são as mesmas... as pessoas que coordenam a parte pedagógica da escola durante o dia são as mesmas do SEJA.... não existe uma Assessoria na escola de noite como é feito na escola no diurno...é mais no sentido de acompanhamento do trabalho , do dia-a-dia da escola, mas a questão pedagógica é trabalhada às quartas-feiras e é coordenado pela Direção...”*

- Coord<sup>a</sup> R: *Os assessores vão á escola à medida que a escola tem necessidade de acompanhamento...conforme a demanda...*

- Coord. B: *Nós também discutimos a importância da presença da Secretaria á noite na escola...o calendário (de visitas ) depende da nossa avaliação...”*

- Coord<sup>a</sup> R: *...depende de cada processo , da caminhada de cada escola...”*

- Coord. B: *...não tem caráter de interferência(a assessoria) (...)outra condicionante é o tempo(...)temos retorno de escolas que estão bem próximas, dentro de nossa visão, daquilo que a gente quer, e outras que não estão assim(...)conforme o tempo que estamos dentro das escolas, (tempo) que a Coordenação define, pela caminhada da escola, nós temos resultados(...)estão no início, não é o resultado final, mas é o processo que deve desenvolver prá chegar no resultado que a gente quer. Hoje não podemos dizer assim(..) a intenção e a realização(...)estamos num processo: escola que começou a trabalhar com o SEJA há um ano, e com formação há menos de um ano com estes professores, não dá prá dizer que chegou ao fim do processo(...)O processo é mais amplo que um ano prá tu atingir o objetivo que tu quer, então é a longo prazo... nós fizemos uma previsão de trabalho prá cada escola dentro de um contexto geral...”*

- Pesquisador: *...vocês têm uma intenção de trabalho e um contexto de realização onde essas coisas vão acontecer... só que tem descompasso entre isso que vocês tentam fazer com a escola, e este retorno da escola em uma daquelas micro-expectativas que vocês montaram? Por exemplo, na Escola GM ...vocês vão lá fazer um acompanhamento...em uma situação hipotética...para ver como o pessoal está trabalhando a questão da avaliação, que é um dos grandes problemas.... mas se vocês já têm esse cunho não-intervencionista e se eles querem que vocês vão lá prá intervir, vamos supor.... então há uma intenção e uma situação que está acontecendo... isto é, vocês têm aqui tanto uma intenção, uma proposição de trabalho, quanto uma necessidade didático-pedagógica emergente....*

- Coord<sup>a</sup> F: *...uma intenção de não intervir e a necessidade da intervenção.”*

- Coord. B: *Existe realmente a demanda em um projeto que está iniciando tanto no currículo, quanto na organização, na questão administrativa e avaliativa. Esta demanda nós sabemos que teria... dentro do planejamento que a gente fez para responder previamente a expectativa que a gente tinha. ..Nós fizemos a previsão de um trabalho para todo o ano letivo....sem querer dar conta de tudo, sem querer chegar, ainda, á organização do currículo que nós queríamos....estamos dando sustentação á base do SEJA, como organizar a visão que nós temos, teórica, da questão do currículo, da avaliação...Então neste primeiro momento é base teórica....na continuidade no ano-que-vem estamos aprofundando mais ainda a questão da organização curricular...*

...esta demanda da escola, a avaliação por exemplo, sair de uma avaliação quantitativa para uma avaliação qualitativa deixa muitas coisas..., mas aí tu não pode começar pela avaliação, então esta demanda quando vem...nós entendemos que vai atropelar o processo, que não vai chegar a um bom senso ...a gente joga esta discussão pro momento dela, a gente vai prá dentro da escola, destensiona esta questão , mas a gente não aprofunda se não é de discutir agora a avaliação antes de fazer um aprofundamento do currículo...que a gente sabe que temos todos os ranços e toda a bagagem do currículo tradicional e mesmo que a gente tenha mudado a organização do ensino... colocar em prática isto são outros quinhentos...

...a gente acredita que mesmo que esse processo venha da escola, ele é avaliado se a gente se encontra no momento de aprofundá-lo, a gente vai aprofundar, senão a gente vai jogar para o momento que a gente entende como o correto.

Se na nossa avaliação ....(a Avaliação) está atropelando o processo nós vamos colocar onde é que tem que ficar a Avaliação.

...e onde é que se discute...além da Coordenação e da Direção (Pedagógicas da SMED)com todas as pessoas que trabalham na Quarta-feira (dia de formação) dentro dos grupos...é debatido mais entre nós, mas é avaliado com a escola...não se nega ir conversar, mas se direciona para o momento certo...

Pesquisador: A Quarta-feira?

- Coord.B: Não, no momento da formação. Por exemplo, se agora, neste período, se está discutindo o currículo, nós não vamos atropelar , parar o currículo porque agora é necessário, simplesmente porque a escola está chegando...

- Pesquisador: Este “momento certo” é no planejamento de vocês com relação ao que vai ser discutido .”

- Coord<sup>a</sup>. R: Isso!

- Pesquisador: Essa é justamente a distância entre intenção e realização ...vocês tem essa intenção pré-determinada, mesmo que tenha sido feito um acordo prévio com as escolas acerca do que vai ser discutido. Depois que é montado isto ...essa é a intenção , pois vocês se organizam para isto. O contexto de realização é quando isto vai ser colocado em prática e surgem outras questões.... (que) não vão alterar esse planejamento inicial de vocês; vão ser “jogadas pro momento certo”, o momento em que vão ser discutidas no planejamento.

- Coord. B: O que não pode acontecer é a escola atropelar o processo que está se desenvolvendo...mas isso não impede que a gente reavalie o nosso planejamento ...é isso que acontece muitas vezes ...da gente retornar alguma questão ou acelerar outras. A nossa intenção é seguir aquilo que a gente planejou, mas a gente sempre “tá reavaliando.”

- Coord<sup>a</sup> F: Aprendendo junto com os grupos que a gente “tá discutindo nas quartas-feiras.”

- Coord.B: É que não dá prá dizer que nós engessamos e que não saímos daquela linha, entende...isso não pode. Nós fizemos um planejamento no início do ano, já reavaliamos no meio do ano, re-estruturamos e agora, no último bimestre(o SEJA não se organiza em “bimestres”!?) re-estruturamos de novo toda a organização que nós tínhamos feito. É flexível na medida em que a gente entende ...a partir das avaliações que a gente faz.

Questão 3.5 –

- Coord<sup>a</sup>. R: Já que estamos falando na questão da formação... eles têm às quartas-feiras um turno integral semanal de formação dentro do horário de trabalho...normalmente acontece que nós reunimos todas as escolas na Escola AG, que é uma escola mais central e os professores ...a divisão agora, a partir de julho... está mais separado por escola, até por que a gente ‘tá com caminhadas diferentes nas escolas. Também tem momentos em que a escola fica na sua própria escola...são reuniões da escola na sua escola e sem a presença da Secretaria. ...Os temas que nós... que a gente já falou antes ...são organizados... a questão do currículo, da avaliação, a estrutura e o funcionamento do SEJA, Pesquisa Participante, tem uma escola que estamos trabalhando a questão do Complexo Temático que é o Planejamento (curricular); outras escolas estão planejando a pesquisa. ...isto é o que é feito nas nossas reuniões. O que é feito nas escolas: são discutidos desdobramentos específicos da escola; são momentos que a escola tem que parar para avaliar a sua caminhada, o seu trabalho, o que está acontecendo dentro da escola. Então, não é necessário que a gente faça isso junto...é um processo da escola, é uma noite que a escola vai discutir a escola, todo o seu projeto, o seu trabalho, como é que está organizado o Conselho de Classe, como é que estão organizadas as questões específicas da própria escola.

- Pesquisador: Neste “como funciona” estão inseridos os tempos para cada momento: os momentos de reunião coletiva...e outros momentos nas escolas...vocês têm um planejamento prévio de quantas quartas-feiras vão ser encontro coletivo, quantas vão ser na escola...isto já está no Calendário Escolar, p’ro ano todo?

- Coord.B: Não. Nós temos um planejamento que vai sendo avaliado a todo momento e a gente divulga com antecedência este cronograma, mas não para o semestre inteiro.....este ano nós não fizemos isto, porque depende de muitas questões...do processo da escola. Neste momento coletivo na Escola AG a escola está sozinha, no sentido de só os seus professores reunidos e em outros momentos no grande grupo com todas as escolas junto. Então, na quarta-feira não é só um momento coletivo de todas as escolas juntas. Muitas vezes as escolas estão sozinhas...o seu grupo de professores numa sala discutindo com a Secretaria as questões pertinentes ao que está desenvolvendo.

- Coord.R: A partir deste segundo semestre nós já tivemos mais reuniões onde os grupos estão separados, em função do que falei antes...da caminhada de cada escola. ...Nós separamos em função disto ... A Direção e, á noite a gente não tem Coordenação Pedagógica, a gente tem o Auxiliar...eles são convidados a participar das reuniões de Quarta-feira, porque quem faz a coordenação da reunião é a Secretaria...

- Pesquisador: Vocês não acham interessante e importante que eles participem do processo?

- Coord.R: Isto é uma conquista do grupo. Nós acreditamos que o grupo tem que conquistar o seu Diretor e o seu Auxiliar a participar das reuniões...porque não pode ser uma imposição da Secretaria, até pela carga horária do Diretor.

- Coord. B: E até pelo caráter que a Secretaria assume de Coordenação Pedagógica. A Secretaria assume este caráter e não pode Ter uma imposição para outras pessoas, que são responsáveis na escola como um todo pela questão pedagógica, elas também serem obrigadas a participar deste processo. Tanto

que elas têm que participar do processo que a Secretaria 'tá desenvolvendo.

- Pesquisador: Não entendi. Se eles estão inseridos no processo como um todo: nas mudanças na escola, na mudança de paradigma, digamos assim...nada mais lógico, me parece, eles participarem deste processo, enquanto formação pedagógica.....”

- Coord<sup>a</sup>.R: Mas eles são convidados a participar.

- Coord. B: ...o Auxiliar não tem o caráter de Coordenação Pedagógica ou de algum trabalho específico quanto á condução pedagógica da escola. Ele é um auxiliar da Direção a nível geral da escola.

- Coord<sup>a</sup>.R: Porque as nossas direções (de escola) têm 40 horas e aí ela divide as 40 horas nos três turnos. Então...tem alguém lá na escola que, na falta do Diretor, responde pela questão administrativa da escola, que é o Auxiliar.

- Pesquisador: Quanto a parte pedagógica não tem nada...

- Coord<sup>a</sup>. R: De Coordenação não.

- Coord.B: De coordenação e condução do trabalho pedagógico, não.

- Pesquisador: E nas quartas-feiras que eles se reúnem na escola?

- Coord<sup>a</sup> R: É o grupo que faz a reunião...é o grupo de professores que coordena a reunião...

- Pesquisador: Isso foi colocado para as pessoas enquanto projeto político-pedagógico?

- Coord<sup>a</sup> R: Sim, em todas as escolas.

- Coord. B: Que existe um auxiliar que não é coordenador pedagógico. Que a Direção também tem a responsabilidade de ir a noite, mas ela não precisa ir todas as noites e que não é o auxiliar, nem o coordenador (diretor?) que coordena a questão pedagógica na escola, que são responsáveis pelo debate e pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico. São os professores junto com a Secretaria....

- Pesquisador: Essa questão e outras que estão surgindo ...que é a proposta político-pedagógica da Secretaria, isto está definido, sistematizado documentalmente ...digamos assim, e entregue para a escola?

- Coord.B: Isso é proposta da escola!

- Coord<sup>a</sup>.R: Essa é da Secretaria...

- Pesquisador: Foi fundamentado para a escola e esclarecido...ó tá aqui o documento... que vai funcionar assim...

- Coord.B: Ahh...tu diz o que vai prá escola...as orientações...não sei se assim ó..agora a partir desse momento...mas toda a documentação que vai para a escola tem esse sentido: quem está á noite é “Auxiliar” e nós sempre nos referimos a “Auxiliar” e quando é de dia é Coordenação Pedagógica. Nas reuniões de formação das equipes diretivas o Auxiliar é convidado junto com a Coordenação Pedagógica da escola. Então assim, toda a documentação que vai para a escola tem essa diferenciação e quando as pessoas foram indicadas para trabalhar de noite nessa função de “Auxiliar” foi bem esclarecido prá elas. Então assim ó, se tem um documento dizendo:...a partir desse momento...; não sei se existe isso, mas todo o processo que aconteceu e até no momento que abrimos espaço para uma pessoa ficar de noite, responsável pelo noturno, foi sempre no sentido administrativo e não pedagógico. Ela até pode ajudar na organização interna da escola ....mas a questão pedagógica da escola, o direcionamento dos debates...quem decide isto é a Coordenação da Secretaria, que faz a coordenação de todo o trabalho junto com os professores.

- Pesquisador: Tá...eu estou te colocando isto porque evidentemente esta questão tem um reflexo direto na forma como o trabalho é organizado na escola. E eu vou ter que mapear esta coisa toda, até para poder entender como funciona a estrutura administrativa dentro da escola, o auto-gerenciamento que vocês estão propondo e como é que isto se dá de fato. Então assim ó, nesta questão do esclarecimento para os professores, a questão de que a discussão na escola vai ser auto-gerenciada por eles, onde pelo que parece o Diretor também é um convidado...

- Coord<sup>a</sup>.R: É! É um convidado nas reuniões de Quarta, prá nós...

- Coord.B: Ele não é obrigado a participar da reunião pedagógica de Quarta ma escola, nem conosco....a escola tem que ter a capacidade do auto-gerenciamento. Até porque nós trabalhamos muito mais com a escola, com os professores do que o Diretor e o próprio Auxiliar.

- Pesquisador: Vocês trabalham muito mais com a escola que o próprio Diretor, não entendi !

- Coord. B e Coord<sup>a</sup> R: Pedagogicamente!

- Coord.B: O trabalho pedagógico da escola é todo coordenado por nós!

- Pesquisador: Vocês não acham importante que ele tenha essa formação e essa discussão também?

- Coord.B: Achamos! Mas achamos que tem que ser como já existe na escola, que as pessoas que realmente estão a fim de participar desse processo, que venham ...porque a escola não é só o noturno, não é ...o Diretor tem que ser responsável por todos os outros turnos...

- Pesquisador: Mas veja bem, se o Diretor e o Auxiliar, embora administrativas as suas funções, certamente, até em função de que a perspectiva de uma escola tradicional está incorporada por toda a sociedade; Então, certamente a figura do professor e do Auxiliar Administrativo ...a forma como ele entende essa escola, como ele entende essa proposta educacional vai ter alguma influência na forma como ele vai lidar com estas pessoas que vão á escola. Por isto que eu estou perguntando: se ele não é convidado, se ele não tem que ter essa formação tal como os professores, como é que vocês pensam acerca da formação desse Diretor e desse Auxiliar – formação pedagógica, não meramente administrativa- até porque é um cargo temporário, pois passados os três anos ele volta prá sala de aula, ou não , mas as vezes volta, não é...mas, independentemente disto ele vai estar vivenciando este cotidiano escolar, vai estar vivenciando esta relação didático-pedagógica do professor com o conhecimento, do professor com os seus alunos e vice-versa. Então ele vai ter que ter apropriado-se desse projeto de escola.

- Coord.B: Mas isto já aconteceu no primeiro semestre, quando o Diretor e o Auxiliar eram obrigados a participar daquele momento de formação do básico, da questão assim ó... do quê que muda no currículo, o que é o currículo crítico, o que é uma avaliação no SEJA, o que é isso?

- Coord<sup>a</sup>R: A estrutura, o planejamento...

- Coord. B: Todos esses momentos , inclusive os Secretários de escola também participaram nesse primeiro momento. Nesse segundo semestre foi liberado para quem quisesse continuar. Isso já foi feito, foi desenvolvido esse trabalho de toda a estrutura do SEJA, além das questões mais específicas, administrativas, prá quem tem contato direto com a Secretaria, as pessoas que trabalham com as questões administrativas; dentro da própria formação com os

*professores participaram Diretor, Auxiliar e Secretário de noite no mesmo momento da Quarta-feira, já passaram por esse processo.*

*- Pesquisador: Então já estão “prontos!”*

*- Coord.B: Teriam que estar.....para que a pessoa possa trabalhar de noite ela tem que saber no que ela tá trabalhando. A função das pessoas que estão lá, além de ajudar no desenvolvimento de toda a questão da escola no dia-a-dia elas também têm que participar lá no dia em que tem as suas atividades de organizar a escola para que tenha a reunião dos professores, a reunião pedagógica deles. Eles são responsáveis em dar as condições...e as pessoas sabem o que tem que fazer lá dentro da escola, porque elas já tiveram a formação....que pode ser continuada... e este ano foi definido o primeiro semestre de obrigatoriedade de participação....agora, se a pessoa adquiriu, se sabe ou não sabe, isso é uma outra avaliação que tem de ser feita. Não cabe a nós fazer uma avaliação de cada pessoa individualmente pra saber se ela sabe o que é o SEJA, o que é o currículo. Pra dar essas informações pra comunidade. Não cabe a nós fazer uma avaliação individual pra saber se a Auxiliar sabe de tudo isto. ...a própria gestão da escola tem que perceber isto. A própria Direção da escola tem que saber disso, por que isso volta...volta pra Secretaria ou pra Direção da escola.*

*- Coord<sup>a</sup>. R: A gente tem que retomar assim ó, o que teve de específico no primeiro semestre, que foi -e houve a participação dos Diretores, Auxiliares e Secretários- a questão da estrutura e funcionamento do SEJA, isto foi específico. Pra poder entender como é que as coisas se organizam e funcionam....mas têm escolas em que o grupo de professores cobra da Direção da escola a sua participação na reunião pedagógica do SEJA e o Diretor vem junto com o grupo de professores nas quartas-feiras, mas isto é processo da escola! Se o grupo entende que a presença do Diretor, que só o Diretor vem e o Auxiliar não vem ...é fundamental na caminhada daquele grupo e eles cobram e o Diretor vem às reuniões. Isso é uma caminhada do grupo.*

## **Anexo 6a - Modelo de instrumento para entrevista com o Secretário de Educação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO

**PESQUISA: “O ensino de Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar do SEJA da RME de Alvorada”**

Ilmo Prof. Alexandre Virgínio  
M.D. Secretário Municipal de Educação de Alvorada

Prezado Professor:

Convido-o a participar da Pesquisa acima fornecendo os dados e respostas propostas abaixo com o objetivo de identificar e acrescentar mais informações ao contexto do cotidiano escolar do SEJA na EMEF Gentil Machado de Godoy, onde desenvolvo meu trabalho de campo, relativos à aspectos presente política pública em Educação para Jovens e Adultos .

Gostaria de ressaltar que ,em virtude da modalidade de pesquisa (Pesquisa-Ação) escolhida, as “informações” apreendidas a partir deste instrumento não serão “analisadas” de forma isolada, mas sim encaixadas na dimensão que ocupam nos referidos cotidiano escolar e proposta político-pedagógica(SEJA). Mesmo assim, tal “encaixe” será levado ao seu conhecimento quando lhe interessar ou a medida em que o texto final da Dissertação de Mestrado estiver sendo elaborado. Entretanto, suas respostas originais serão mantidas em sigilo , a não ser que expresse sua autorização, por escrito, em divulgá-las oportunamente .

Agradeço vossa colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e troca de idéias, pois minhas opções epistemológicas e metodológicas baseiam-se da necessidade de buscarmos incessantemente a aproximação entre teoria/discurso/prática a partir : da complexidade do cotidiano e imerso nesta ; da nossa prática na interação com a(s) do(s) outro(s) ; do exercício da Reflexão-na-Ação, da Reflexão sobre a Ação e sobre a Reflexão-na-Ação e as concomitantes ou subseqüentes Ações Dialógicas e ocorrência de “espirais reflexivas”. É também um objetivo da referida Pesquisa que o conhecimento assim produzido deva proporcionar momentos de Aprendizagem Significativa para todos os sujeitos envolvidos durante a sua elaboração.

Atenciosamente ,

Prof. Nelton Luis Dresch  
347 5676(Residência)  
316 3267 (Depto. de Ensino e Currículo - FACED – UFRGS)  
316 3358 ( Sala 818- FACED)  
964 1893(Cel.)

Porto Alegre, Agosto de 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO

**PESQUISA: “O ensino de Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar do SEJA da RME de Alvorada”**

Peço desculpas antecipadas pelo número de questões propostas , mas para compensar ... pense que tais são apenas aspectos de uma conversa informal consigo mesmo(a) . Como se estivesse revendo suas experiências na forma de um filme que irá descrever . Bom papo!

**1) Dados Pessoais / Formação:**

- 1.1) Curso(s) de Graduação/ Ênfase / Instituição / Ano de Conclusão
- 1.2) Faz outro Curso atualmente? Qual / Onde?
- 1.3) Qual seu estado civil? Tem filhos?
- 1.4) Mora em Alvorada? Há quanto tempo?

**2) Dados Profissionais/ Experiências Profissionais**

- 2.1) Há quanto tempo trabalha na RME de Alvorada? Quantas horas/semana?
- 2.2) Qual seu tempo de docência no Ensino Fundamental Regular ou Médio?
- 2.3) Qual(is) disciplina(s)?
- 2.4) Qual seu tempo de docência na EJA?
- 2.5) Qual modalidade de EJA?

**3) Aspectos político-pedagógicos**

- 3.1) A política pública na Educação de Jovens e Adultos em Alvorada: um investimento financeiro e/ou humano ou o mero cumprimento da Lei?
- 3.2) 3.2) Uma opção política em EJA: o Supletivo ou o SEJA? Argumentos, possibilidades e limites destas modalidades.
- 3.3) Os adultos na escola: um espaço físico (in)adequado?
- 3.4) Qual a política de formação de recursos humanos para a EJA?
- 3.5) Qual a política de Assessoria Pedagógica às escolas com EJA? Como é articulada a dimensão institucional à real, isto é, como você vê a distância entre intenção e realização? Onde está o “fosso”? E a(s) “ponte(s)”? Como ambos constituíram-se?
- 3.6) Como você vê o necessário(?) “trânsito paradigmático” entre a formação dos professores(em geral, tradicionalmente vinculada ao Ensino Fundamental Regular ou Médio), suas experiências profissionais e o aporte teórico do SEJA?
- 3.7) Se desejar, faça sua crítica ou dê sugestões à referida Pesquisa / Entrevista.

## **Anexo 6b – Modelo de instrumento para entrevista com a Assessoria Pedagógica**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO**  
**PESQUISA: “O ensino de Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar**  
**do SEJA da RME de Alvorada”**

Prezado colega:

Pelo fato de você prestar Assessoria Pedagógica na EMEF Gentil Machado de Godoy onde desenvolvo meu trabalho de campo para a Pesquisa acima, convido-o a participar da mesma fornecendo os dados e respostas propostas abaixo com o objetivo de identificar e acrescentar mais informações ao contexto do cotidiano escolar do SEJA na referida escola, relativos aos aspectos pedagógicos da presente política pública em Educação para Jovens e Adultos .

Gostaria de ressaltar que ,em virtude da modalidade de pesquisa (Pesquisa-Ação) escolhida, as “informações” apreendidas a partir deste instrumento não serão “analisadas” de forma isolada, mas sim encaixadas na dimensão que ocupam nos referidos cotidiano escolar e proposta político-pedagógica(SEJA) . Mesmo assim, tal “encaixe” será levado ao seu conhecimento quando lhe interessar ou a medida em que o texto final da Dissertação de Mestrado estiver sendo elaborado. Entretanto, suas respostas originais serão mantidas em sigilo , a não ser que expresse sua autorização, por escrito, em divulgá-las oportunamente .

Agradeço vossa colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e troca de idéias, pois minhas opções epistemológicas e metodológicas baseiam-se da necessidade de buscarmos incessantemente a aproximação entre teoria/discurso/prática a partir : da complexidade do cotidiano e imerso nesta ; da nossa prática na interação com a(s) do(s) outro(s) ; do exercício da Reflexão-na-Ação, da Reflexão sobre a Ação e sobre a Reflexão-na-Ação e as concomitantes ou subseqüentes Ações Dialógicas e ocorrência de “espirais reflexivas”. É também um objetivo da referida Pesquisa que o conhecimento assim produzido deva proporcionar momentos de Aprendizagem Significativa para todos os sujeitos envolvidos durante a sua elaboração.

Atenciosamente ,

Prof. Nelton Luis Dresch

347 5676(Residência) 964 1893(Cel.)

316 3267 (Depto. de Ensino e Currículo - FACED – UFRGS)

316 3358 ( Sala 818- FACED)

Porto Alegre, Junho de 1999

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO**

PESQUISA: “O ensino de Ciências Naturais e de Ciências/Química no cotidiano escolar do SEJA da RME de Alvorada”

Peço desculpas antecipadas pelo número de questões propostas , mas para compensar ... pense que tais são apenas aspectos de uma conversa informal consigo mesmo(a) . Como se estivesse revendo suas experiências na forma de um filme que irá descrever . Bom papo!

**1) Dados Pessoais / Formação:**

- 1.1) Curso(s) de Graduação/ Ênfase / Instituição / Ano de Conclusão
- 1.2) Faz outro Curso atualmente? Qual / Onde?
- 1.3) Qual seu estado civil? Tem filhos?
- 1.4) Mora em Alvorada? Há quanto tempo?

**2) Dados Profissionais/ Experiências Profissionais**

- 2.1) Há quanto tempo trabalha na RME de Alvorada? Quantas horas/semana (contratualmente)?
- 2.2) Há quanto tempo está na Assessoria Pedagógica da SMED ? E na do SEJA?
- 2.3) Quantas Escolas com SEJA você assessora? Assessora outras?
- 2.4) Qual a regularidade de suas visitas à EMEF Gentil Machado de Godoy?
- 2.5) Qual seu tempo de docência no Ensino Fundamental Regular ou Médio?
- 2.6) Qual(is) disciplina(s)?
- 2.7) Qual seu tempo de docência na EJA?
- 2.8) Qual modalidade de EJA?

**3) Aspectos político-pedagógicos**

- 3.1) O que é a “Assessoria Pedagógica para o SEJA”? Na sua opinião, qual e como deveria ser? Como você vê a distância entre intenção e realização ? Onde está o “fosso” ? E a(s) “ponte(s)” ? Como ambos constituíram-se?
- 3.2) Tem dificuldades no seu trabalho ? Quais? Como lida com essas ?
- 3.3) Houve estranheza entre os conhecimentos adquiridos na sua formação e as necessidades do trabalho na Assessoria Pedagógica do SEJA?
- 3.4) Como foi /tem sido seu ingresso no cotidiano de um(a) Assessor(a) Pedagógico(a) para o SEJA? Houve momentos de formação ? Como foi o impacto com a realidade? A “formação” deu conta dessa ?
- 3.5) Como você vê o necessário(?) “trânsito paradigmático” entre sua formação (em geral, tradicionalmente vinculada ao Ensino Fundamental Regular) e experiência profissional, , e as dos atuais professores que assessora (no SEJA) na direção (contudo, já imersos) de propostas político-pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos (trabalhadores ou não).
- 3.6) Você dispõe de tempo livre para tais reflexões no seu cotidiano? Como faz, então?
- 3.7) Se desejar, faça sua crítica ou dê sugestões à referida Pesquisa / Entrevista.

## Anexo 7 – Quadro-Resumo do Diário de Campo

	Dia		Local	Resumo do Relato
1.	31/03	Qua	AG	Assessora RA apresenta os conceitos de “Currículo crítico” e cultura
2.	05/04	Seg	GM	Apresentação do Projeto de Pesquisa aos professores da Escola GM – estão concluindo a (necessária) reforma predial
3.	06/04	Ter	GM	Início das aulas com liberação dos alunos no intervalo: faltam professores
4.	07/04	Qua	AG	SMED propõe “exercício de planejamento curricular interdisciplinar”
5.	08/04	Qui	GM	Discussão de uma proposta de planejamento interdisciplinar de currículo sugerido por mim, após ser questionado pelos professores: propus que todos vissem o filme juntos para discuti-lo coletivamente
6.	12/04	Seg	GM	Coleta de informações dos professores; discussão de proposta para Matemática
7.	14/04	Qua	GM	Discussão do filme “Germinal” : um “tema gerador” que sugeri – todos gostaram ; planejamos coletivamente as abordagens de cada disciplina
8.	19/04	Seg	GM	Conversa sobre a exibição do filme aos alunos(15/04): houve problemas de organização do espaço para o número de alunos presentes
9.	26/04	Seg	GM	Entrego uma Revista do PEFJAT e um livro sobre Alfabetização de Adultos; Alfabetizadora C pergunta minha opinião sobre sua proposta
10.	28/04	Qua	GM	Discussão do filme X Cultura Popular : um exercício de replanejamento
11.	03/05	Seg	GM	Ciências inicia suas aulas; conversa com “tia” Amália na Cozinha
12.	12/05	Qua	AG	Assessores T e J apresentam as “diferenças” entre “conteúdo” e “conceito”; questionam a “escola seriada”
13.	15/05	Sab	GM	Todos os professores da Escola discutem a incorporação dos Princípios da Constituinte Escolar;participo da discussão com o grupo do SEJA
14.	31/05	Seg	GM	Assisto aula de Ciências, a pedido da professora, para “dar sugestões”; proponho uma abordagem diferente a partir dos seus auto-questionamentos; a mesma gosta das idéias e opta por aplicá-las
15.	09/06	Qua	GM	Assisto três Conselhos de Classe: uma experiência ímpar
16.	14/06	Seg	GM	“Meia-entrevista” com assessor T e assessora D: antes da proibição a curiosidade era mútua; conversa com Diretora e sua “Auxiliar “
17.	16/06	Qua	GM	Discussão sobre início de outras Totalidades: qual currículo?
18.	23/06	Qua	GM	Retomada da discussão sobre novas Totalidades
19.	25/06	Sex	GM	Planejamento curricular das novas Totalidades
20.	29/06	Ter	GM	Empréstimo livros para História e Matemática; professora solicita proposta de planejamento para Ciências – aprova as idéias discutidas
21.	1º/07	Qui	GM	Conversas com “tia” Amália, Diretora e sua “Auxiliar”
22.	12/07	Seg	GM	Empréstimo de livros e discos para História; conversamos sobre a passagem de uma Totalidade para outra.
23.	14/07	Qua	AG	Coordenador Pedagógico apresenta modelos de textos de alunos para o livro “Alvorada Para Todos”
24.	21/07	Qui	GM	O currículo de uma Totalidade para outra; questiono sobre Pesquisa Participante, mas dizem não terem pensado nisto ainda
25.	22/07	Qua	GM	Conversa com Geografia: Discurso Pedagógico Dialógico, metanarrativas discursivas
26.	28/07	Qui	GM	Elaboração de proposta de avaliação e Conselho de Classe participativos
27.	19/08	Sex	GM	Assisto ao Conselho de Classe de uma turma da Totalidade 5
28.	03/09	Qua	GM	Discussão do currículo para T6: nova tentativa interdisciplinar; de novo o problema da avaliação
29.	08/09	Qui	SMED	Entrevista com Secretário de Educação (pela manhã)

30.	15/09	Qua	GM	Preparação para o “Desfile Popular”: proponho inseri-lo no currículo na forma de “oficinas temáticas” abordadas de forma interdisciplinar com professores “volantes”
31.	16/09	Qui	SMED	Sou convidado para conversar com a Diretora Geral Pedagógica : solicita esclarecimentos sobre minhas atividades na Escola; informo que o Projeto, já entregue à mesma, está sofrendo alterações próprias da metodologia escolhida
32.	21/09	Ter	GM	Comunicam-me que a proposta de “oficinas” para o desfile teve grande aceitação e participação dos alunos; converso com Geografia e Educação Física sobre a importância da Pesquisa Participante e da Pesquisa-Ação para o trabalho docente no SEJA –ambos dizem-me estar envolvidos com pesquisas acadêmicas nas suas áreas; proponho uma forma de articular as duas modalidades de pesquisa no planejamento curricular.
33.	29/09	Qua	AG	O início dos conflitos: as primeiras confusões conceituais da assessoria; Pesquisa Participante?; conhecimento científico e popular; senso comum.
34.	06/10	Qua	AG	Retomada das discussões : novos-velhos conflitos
35.	19/10	Ter	GM	Alfabetizadora D entrega-me um “dossiê” com o relato de todas as suas aulas –digo-lhe que o repassarei para colegas que pesquisam a alfabetização de adultos; entrevisto-a e à sua colega Alfabetizadora L
36.	20/10	Qua	GM	Discussão e atualização de Pareceres Descritivos dos alunos; reforçam suas posições a favor da participação de alunos na “Pesquisa Participante”
37.	29/11	Seg	GM	Converso com a “Auxiliar de Direção” e a professora de Matemática; esta solicita-me algumas sugestões de metodologias; conversamos sobre a relação que estabeleci com todos.
38.	30/11	Ter	SMED	Entrevista com Coordenação Pedagógica da SMED – 1ª parte
39.	1º/12	Qua	AG	Assessoras RA e M coordenam a elaboração da “Pesquisa Participante” : querem perguntas pontuais e os professores propõe um roteiro de entrevista dialógica com duas populações-alvo: alunos e comunidade em geral, com participação dos alunos em todas as etapas da pesquisa.
40.	07/12	Ter	GM	Entrevisto a Auxiliar de Direção e acompanho seu atendimento à população que solicita informações do “supletivo do SEJA”
41.	08/12	Qua	SMED	A Diretora Geral Pedagógica solicita mais esclarecimentos de minhas atividades na Escola GM
42.	08/12	Qua	SMED	Entrevista com Coordenação Pedagógica da SMED – 2ª parte
43.	08/12	Qua	AG	Assessoras RA e M estão presentes, mas a reunião é dirigida pelo “Coordenador Pedagógico do SEJA” que literalmente ignora as discussões e construções anteriores dos professores sobre uma proposta de Pesquisa Participante para a Escola GM
44.	08/12	Qua	AG	Ao sair da Escola presencio um cena grotesca de abuso de poder quando a Diretora Geral Pedagógica, a assessora RA e o Coordenador Pedagógico do SEJA intimidam explicitamente, através de ameaças “veladas”, o professor Geografia, que me aguardava como “caroneiro”, junto com mais dois colegas que lhe dão apoio
45.	15/12	Qua	GM	Os professores discutem os fatos ocorridos na última reunião e decidem redigir um “Manifesto” repudiando as ações dos representantes da SMED; Diretora relata que foi chamada à SMED para ouvir, de uma assessora e de uma Coordenadora Pedagógica, críticas ao meu trabalho com os professores, bem como que eu estava atrapalhando o trabalho da SMED por motivos de “vingança política”
46.	17/12	Sex	Casa	há uma confraternização de fim-de-ano na residência do professor de História, após reunião administrativa na Escola com a SMED, da qual não participo, para esclarecer o “mal-entendido” ocorrido; conforme Ata da Escola (Anexo 13) os professores mantêm sua versão e o Coordenador Pedagógico nega as acusações;
47.	21/12	Ter	Faced	Reunião entre Orientadora, eu, o Secretário de Educação e a Diretora Geral Pedagógica : ambos vieram “denunciar-me” àquela, reclamando que: não comuniquei a mudança no objeto de estudo à SMED e não estava “fazendo

				pesquisa”, mas intervindo na formação dos professores –esta , uma atribuição da SMED, não minha; o Secretário defende que “o pesquisador tem de ser neutro” solicitam que entregue cópia do Projeto de Pesquisa modificado.
48.	22/12	Qua	GM	Há dez professores na Escola, todos apáticos: não há o que dizer; apenas definem quais ruas irão visitar na “Pesquisa Participante”, a ser realizada em Janeiro
49.	03/01	Seg	GM	Professores iniciarão a “saída a campo”; a Diretora me comunica que recebeu instruções verbais da Coordenação Pedagógica da SMED para proibir qualquer contato meu com os professores e vice-versa, bem como meu acesso aos demais setores da Escola; a mesma comunica isto aos professores, o que provoca ainda mais indignação .

## Anexo 8 - Diário de Campo – Episódios 33, 34, 36 e 39

### Episódio nº 33 - 29/09/1999 - reunião na Escola AG

- logo na minha chegada à Escola percebi um certo alvoroço e um mal-estar por parte de membros da SMED: logo após ser visto pela Assessora RA , quando entrei no portão , esta virou-se e caminhou, quase que correndo, na direção da Diretora Geral Pedagógica e de dois Coordenadores Pedagógicos que também rapidamente olharam para mim; ao perceberem que eu os notara desviaram o olhar e disseram algo para a Assessora que limitou-se a continuar fumando. Cumprimentei a todos, perguntei onde os profs. do Gentil estavam, agradei a resposta e segui para a sala indicada.

- estavam na mesma sala professores de duas outras escolas. Da Escola GM estavam : Arte-Educação, Matemática, Português, Ciências, Educação Física, História, Geografia e a Alfabetizadora C.
- As cadeiras e mesas estavam dispostas em círculo, sentei-me no lado oposto ao da porta, entre Arte-Educação e Ciências. Cerca de dez minutos após, a Assessoria da SMED convidou a todos para sentarem-se e iniciar a reunião. À minha frente sentaram os assessores T, RA e M e Rosângela, a assessora VP veio sentar-se estrategicamente próxima a mim, ao lado da Arte-Educação.
- Retomaram os textos que haviam sido entregues cerca de 15 dias antes, sendo que haviam cópias para quem os havia esquecido de trazer para a reunião - obviamente a intenção era garantir e facilitar o acompanhamento das leituras e discussões.
- Entretanto não fora esclarecida a razão de ser das leituras indicadas, qual o ponto de partida da discussão: será do senso comum? Das práticas pedagógicas? Do currículo? - parece-me que para problematizar onde se chega, isto é, discutir senso comum e conhecimento científico para quê? Para passar, evoluir hierarquicamente do primeiro ao segundo? Salve, salve Boaventura de Souza Santos e sua concepção de Ciência Pós-Moderna !
- Ao abrirem para o debate da primeira tabela exposta em um dos textos<sup>84</sup>, houve cerca de 2 minutos de um silêncio carregado de significados e entrelolhares diversos. Para tentar "quebrar o gelo" a assessora M solicita que alguns professores da Escola AG que, segundo ela, já haviam lido e discutido o texto, expusessem suas opiniões - outro silêncio constrangedor até que os professores da Escola GM tomam a palavra (e não leram aquele texto na Escola) questionando que o texto parecia desmerecer a cultura, o conhecimento popular (lembrei-me de que já havíamos feito esta discussão na Escola )
- Tento, mas não consigo acompanhar a discussão iniciada enquanto leio a referida tabela. Penso que se a intenção não-dita da reunião era propor a Pesquisa Participante como "a" metodologia que os professores deveriam adotar para "passar" o senso comum dos alunos à um "conhecimento científico" , há muitos equívocos! Ao ler e procurar, percebo que não há indicações bibliográficas no texto aparentemente resumido de algum original.<sup>85</sup>

<sup>84</sup> Anexo 11

<sup>85</sup> Mais tarde, no intervalo do cafezinho, questionei a assessora RA acerca das referências originais e a mesma respondeu-me evasivamente que iria procurar para me "dizer outro dia" - jamais recebi qualquer retorno dela e tampouco da assessora M a quem fiz o

- Parece-me que o texto-síntese comete o equívoco epistemológico de misturar duas concepções de Ciência - "Moderna" e "Pós-Moderna", segundo SANTOS(1996,2000) sem evidenciá-las, mesmo que este autor afirme estarmos vivendo atualmente em um período de "transição" .
- Voltando a acompanhar a discussão , percebo que a mesma continua sendo alavancada pelos professores da escola GM que continuam questionando uma forma não-discriminatória de abordar os conhecimentos dos alunos, a metodologia de pesquisa proposta e a necessária para tanto.
- Noto que tanto os professores das Escolas quanto os representantes da SMED centralizam a discussão na pseudo-necessidade de elevar o senso comum dos alunos ao conhecimento científico através do currículo escolar, desconsiderando, entretanto, que os próprios professores também têm "senso comum" . De novo vislumbro como pano de fundo desta postura a dicotomia, os distanciamentos entre teoria/ discurso e prática de quem não trabalha e não trabalhou, lecionou desta forma!
- Ainda não havia terminado de escrever essas últimas ponderações quando Geografia e Português defendem a necessidade de relacionar , na presente discussão, o conteúdo da tabela com situações práticas nas escolas. Geografia complementa afirmando que a dicotomia senso comum/ conhecimento científico , com ênfase neste último "é uma visão burguesa de ciência", parecendo contraditório com a proposta político-pedagógica do SEJA.
  - da forma como falam, os representantes da SMED provocam um efeito de sentido que sugere o professor como um "cientista" que pode, tem condições de apropriar-se do senso comum dos alunos, via Pesquisa Participante, para alçá-lo ao conhecimento científico, mas aquele está apropriado deste? Será que o professor vê-se, questiona-se frente ao seu "conhecimento científico"? Além do que, fica evidente a menorização dos saberes populares, contraditoriamente ao discurso político da Secretaria de Educação.
  - Sem conseguir conter-me mais e acolhendo alguns pedidos de apoio através de olhares expressivos dos professores da Escola GM, perguntei a todos se achavam que havia "senso comum" no próprio conhecimento científico. Tentava, desta forma, trazer `a tona da discussão as questões e equívocos que percebera tomando o cuidado de não dar "um parecer" , mas sim problematizar, desnaturalizar o dogmatismo daquela concepção de produção de conhecimento.
  - Rapidamente, Arte-Educação, Geografia, Português e Matemática disseram que sim. Geografia ainda deu exemplos do consenso entre cientistas como forma de validar um determinado saber.
  - Os assessores solicitam que tomemos o segundo texto para leitura e discussão .
  - O assessor T traz como exemplo de mudança no planejamento pedagógico a questão do trabalho em grupo.
  - Português levanta o problema de que os trabalhos em grupo nas T6 não têm acontecido, supõe que isto ocorra pela perda de referências dos alunos adultos, pois vêm de turmas diferentes em tempos diferentes em virtude das promoções ocorridas.
  - A assessora VP e uma professora de outra escola sustentam que é papel do professor "trabalhar as diferenças e o respeito entre os alunos nos

grupos durante as aulas" . Contudo, não relativiza a influência dos diferentes entendimentos dos próprios alunos -não-crianças- acerca das referidas atividades, tampouco as relações de poder intraclasse.

- Arte-Educação parece 'ler meu pensamento" pois diz exatamente o mesmo: trabalhamos com jovens e adultos!

- Mudando de assunto, a assessora RA diz: "Há conteúdos a partir do complexo temático construído com os dados da Pesquisa Participante..." - penso que esse é o novo "engessamento" de uma realidade, muitas vezes estranha ao professor, a partir de uma leitura parcial, subjetiva daquela. Com o agravante de não ser reconhecida como tal.

- Continua dizendo que "...para sair a campo temos que fazer algumas relações ...", tentando dar como exemplo (que pareceu-me completamente alienígena à discussão) o seu entendimento sobre as relações possíveis no ciclo da vida humana e a necessidade de "termos uma visão ampla..." , complementando com: "Isto é a interdisciplinaridade!" Ninguém fez qualquer comentário.

- após um breve silêncio Arte-Educação volta ao texto através da questão 3:"Como evitar a fragmentação das abordagens específicas das disciplinas?" O mesmo pondera que, na sua opinião, "o problema é que esta visão de currículo não é abordada na formação inicial dos professores."

- Gostaria de registrar que, embora alguns professores das outras duas Escolas tenham questionado inicialmente alguns pontos, nenhum se opôs às posições dos colegas da Escola GM. Entretanto, ficou evidente que estes capitanearam as discussões, defendendo seus pontos de vista com argumentos abordados de forma coletiva.

- No intervalo do cafezinho alguns professores da Escola GM continuaram a discussão de modo a reforçarem e qualificarem seus argumentos, inclusive pedindo minha opinião: concordei com tais, lembrando e acrescentando que já havíamos discutido sobre a importância da cultura popular ser dimensionada no currículo escolar.

- Às 21h 30min todos retornamos à sala contando também com a presença dos dois membros da Coordenação Pedagógica da SMED.

- O Coordenador fez comentários acerca do Desfile Popular e do andamento do livro Alvorada Para Todos agradecendo a participação dos professores. Aproveitou para solicitar que os professores fizessem uma avaliação do referido desfile.

- As professoras do MOVA presentes confirmaram a boa participação dos alunos adultos, bem como a valorização do evento por todos.

- Português relata o trabalho prévio na Escola - a proposta das oficinas temáticas- sendo corroborada pela alfabetizadora C, embora esta mencione a má organização dos materiais.

- Matemática retoma essa questão contrapondo com o notável aumento na participação dos alunos tanto nas atividades prévias quanto no próprio evento, tendo percebido que mesmo daqueles que não iriam desfilar muitos haviam comparecido no local para prestigiar os colegas.

- Os membros da Coordenação esclareceram alguns problemas de organização e transporte que ocorreram no dia do desfile e como foram solucionados emergencialmente.

### **Episódio 34 - 06/10/1999 – Escola AG**

- *cheguei às 19h 50min.*
- *a reunião estava sendo coordenada novamente pelo mesmo grupo de assessores pedagógicos da SMED*
- *todos estão lendo na forma de jogral um texto de Sílvio Rocha<sup>86</sup>, que havia sido entregue com cerca de vinte dias de antecedência*
- *estão presentes apenas os professores da Escola GM: a alfabetizadora D, Português, Arte-Educação, Matemática, História, Ciências, Espanhol e Educação Física.*
- *Após um certo tempo a assessora M propõe que interrompam a leitura para discutirem o que já fora lido, contudo nenhum dos professores toma a palavra.*
- *Assim, pedi para falar questionando o que os demais entendiam por "métodos e técnicas" (de pesquisa) mencionados no texto- ponderei que uma "proposta dialética" de pesquisa pode servir para fins "positivistas", dogmatizando uma concepção de realidade que nada mais é do que uma representação. Resgatei, portanto, a importância das condições de produção das falas e seus sujeitos na Pesquisa Participante - é a "historicidade" dos dados da mesma.*
- *Enfatizei a condição de processo de uma Pesquisa que se proponha "participante" , onde todos os sujeitos participam de "planejar, decidir, executar, avaliar e analisar" - todos concordaram comigo quando disse isto e também no dimensionamento, na incorporação destes saberes no currículo escolar.*
- *Matemática pergunta aos representantes da SMED se os alunos irão participar de tudo - a princípio concordam, mas mudam de opinião quando o assessor T diz que quem sai "a campo" são somente os professores . Contudo, não justificam o por quê da mudança brusca de opinião e tampouco defendem esta posição.*
- *Por sua vez, Matemática e Arte-Educação questionam a representação da realidade pelos alunos e comunidade na coleta de dados pelos professores.*
- *Comparei esta questão da subjetividade do observador constituindo uma realidade com a citação de Vigotsky(no texto) relativamente às consequências da realidade subjetivamente representada ser tomada como "o real".*
- *Na seqüência da leitura do texto surgem passagens que sustentam a proposta dos professores de envolver também os alunos na "pesquisa"; ressurge a discussão da última reunião, até que a assessora RA, ao defender suas posições anteriores, diz: "...essa é a nossa proposta de pesquisa participante que faz parte do projeto político-pedagógico da Secretaria!"*
- *É visível o impacto desta afirmativa nos professores: uns se movimentam nas cadeiras, outros resmungam e cochicham entre si até que o assessor T solicita que voltem ao texto.*

### **EPISÓDIO Nº 36 - 20/10/1999 - Reunião na Escola GM**

- *estavam presentes Matemática, Ciências, Português, Espanhol, Educação Física, as Alfabetizadoras C, D e L, além da diretora e sua Auxiliar – a Alfabetizadora .*

<sup>86</sup> ROCHA, S. – A investigação sócio-antropológica na Escola Cidadã. IN: Paixão de Aprender, nº 10. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, p.57-65, 1997

- *Diretora argumenta que todos estão atrasados com os Pareceres Descritivos, de modo que a reunião seria aproveitada para colocá-los em dia . Comunica também , que no Sábado dia 23/10 haverá atividades para todos em virtude da realização da Constituinte Escolar.*
- *A Diretora pergunta-me se conheço o trabalho de Adriano Nogueira - respondendo que não- quando complementa relatando que o mesmo, na sua palestra havia demonstrado sua posição favorável à participação dos alunos jovens e adultos na Pesquisa Participante do SEJA, quando questionado pelos professores da Escola GM.*
- *A Alfabetizadora C -única defensora da SMED- resolveu "desafiar-me" abertamente em reunião ao falar das diferenças entre PP e PA, reduzindo esta última ao trabalho do professor em sala de aula. Ao perguntar minha opinião, resolvo "entrar na sua" e ver "queimar um pouco mais seu filme" junto aos colegas perguntando-lhe onde havia visto isto; esclarecendo que haviam diferentes entendimentos acerca de uma mesma coisa, dependendo das referências teóricas escolhidas conforme os interesses de quem escolhe. Pareceu-me ter sido "cobra mandada" da SMED -de novo- pois faltou-lhe -e muito- argumentos para defender suas afirmações! Seu isolamento pelos demais colegas tornou-se evidente, pois suas posições de minimizar os exageros autoritários da SMED têm repercutido muito mal entre aqueles. Outro agravante na desconfiança dos colegas é que a mesma atua como Auxiliar de Direção em outra escola, cuja Diretora é conhecida como uma defensora incondicional da SMED.*
- *enquanto os professores "detonam" suas avaliações sobre a última reunião geral sobre "Pesquisa Participante", na Escola AG, fico pensando, como auto-avaliação, que ocupei espaços de fala demasiadamente grandes ao defender a participação dos alunos em todas as etapas da pesquisa sócio-antropológica, bem como na inserção desta como proposta pedagógica no currículo escolar.*
- *Contudo, percebo nitidamente vários avanços na caminhada do grupo: tem havido uma preocupação freqüente em desenvolverem um trabalho coletivo e solidário - fato raro no Magistério Público em geral- talvez devido á pressão política da SMED os professores tenham se unido mais, fortalecendo-se enquanto grupo que busca decidir e assumir conjuntamente. Neste sentido, a Diretora tem contribuído bastante, mesmo que de forma intuitiva, no apoio político aos seus professores;*
- *há também uma preocupação muito grande em relação ao aprendizado dos alunos, sobre como estão sentido-se -jovens e adultos- no ambiente escolar, onde durante o dia muitos participam como pais e irmãos de outros alunos -crianças e adolescentes de 1ª a 8ª série; outra preocupação constante refere-se ao planejamento curricular e seu encadeamento interdisciplinar horizontal -nas disciplinas- e vertical -nas Totalidades- para além da proposta de currículo da escola seriada -demonizada pela SMED- mas onde todos estão amarrados política e epistemologicamente.*
- *Por outro lado, percebo que preciso revisar e fundamentar mais ainda minhas reflexões e fala sobre: o risco de dogmatização que a proposta de "Pesquisa Participante" imposta pela SMED provoca no currículo, através da coleta e seleção equivocada das falas e da elaboração do complexo temático; o planejamento curricular e a multirreferencialidade inerente á com-*

*plexidade do cotidiano; as relações entre a concepção de conhecimento em Paulo Freire e em Boaventura de Sousa Santos : ambos são "pós-modernos"?; concepção de cidadania; as relações entre a educação e mundo do trabalho, saúde, sexualidade, cultura.; Ação dialógica e ação comunicativa; Dialogicidade e dialética*

### **EPISÓDIO Nº 39 - 1º/12/1999 - Reunião na Escola AG**

- *cheguei às 19h 30min*
- *estavam presentes as assessoras RA e M e os professores da escola GM: Arte-Educação, Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, e as Alfabetizadoras C e D ;*
- *no momento em que cheguei os professores trocavam opiniões acerca de uma palestra realizada por um médico na escola sobre o tema "Aids" - todos gostaram .*
- *os representantes da SMED informam que dia 07/12 às 19h estará sendo votado na Câmara de Vereadores o Orçamento do Município para 2000 e solicitam a participação dos que puderem ir- os professores alegam que estarão em aula naquele dia, sendo informados que não poderão dispensar os alunos . Estes entregam aos professores o polígrafo: "Investigação dos interesses do coletivo de trabalho na Escola"*
- *sou informado de que na reunião do dia 03/11 (da qual não participei) os temas definidos para serem abordados na "Pesquisa Participante" são : família, saúde, comunidade, educação, cultura e lazer, política, religião, segurança e trabalho.*
- *Assessora RA diz que "...estes são os temas a partir dos quais vocês irão questionar a comunidade ...é o conteúdo da pesquisa..."*
- *Em momento algum é discutido qual o objetivo da pesquisa, em outras palavras: pesquisa para quê e para quem?*
- *A mesma continua : "... a PP tem que ter um roteiro de perguntas ..... o observador é para ver se o que a pessoa diz tá de acordo com a realidade em torno..."*
- *Geografia rebate: "... não podemos definir um roteiro prévio de perguntas...e se as pessoas não quiserem falar sobre isto?"*
- *Alfabetizadora C diz: "...nós não podemos colocar nossa interpretação, nosso ponto de vista ...não podemos dar nossa opinião, nos envolver, afirmar o que achamos sobre a realidade..nós prof. sabemos como conseguir as respostas que precisamos!" - fico pensando nos equívocos teórico-práticos desta fala: não existe sujeito pesquisador ou pesquisado neutro!*
- *Pergunto a todos: E se alguém nos faz uma pergunta direta? A nossa opinião sobre algum problema existente na comunidade?*
- *Argumento acerca da "via de duas mãos" que é uma característica desta modalidade de pesquisa, também por isto chamada de "participante",o caráter valorativo que interfere na relação sujeito-objeto de pesquisa quando esse "objeto" é, na verdade, outro sujeito.*
- *A assessora RA responde: "Podemos, se perguntados, entrar com um questionamento e não com uma resposta nossa." Na seqüência de sua fala, ela questiona por que os professores e eu nos posicionamos longe dela,*

pois apenas História sentou-se ao seu lado, os demais sentaram-se próximos a mim. Ninguém diz nada.

- Em seguida inicia um debate sobre a melhor alternativa: Alfabetizadora C é a única que defende um roteiro de perguntas previamente elaborado pelos professores e levado à comunidade; Português, Geografia e Arte-Educação defendem uma proposta pautada pelo diálogo com os membros da comunidade.
- Aproveitei a efervescência de questionamentos para perguntar-lhes o que considero uma "questão de fundo": pesquisa prá quê e prá quem? Também retomo uma colocação de Geografia sobre as limitações de se estabelecer um recorte a priori visto que esse poderão ser diferentes, não "fechando" necessariamente com os interesses das demais pessoas participantes da pesquisa. Concluo desculpando-me pela ausência nas últimas reuniões onde as questões que estava levantando talvez já tivessem sido tratadas – Arte-Educação responde-me que tais não foram discutidas ainda.
- A assessora M diz: "... devemos ter distanciamento da realidade para podermos apreendê-la... ...vamos fazer recortes da realidade para entender como as pessoas se vêem naquele contexto..." - penso que se é "um recorte" nosso, não há como entender como as pessoas se sentem, se vêem lá no seu contexto, porque é delas, nós não vivemos lá, nossas histórias de vida, nosso meio-ambientes sócio-culturais são outros! Mas, consigo conter-me e nada digo, por enquanto. Lembro-me da metáfora da árvore e da floresta: posso conhecer muito bem uma árvore, mas jamais comparo a floresta com esta única árvore.
- A mesma segue dizendo: ".O Nelton perguntou pesquisa prá quê, não é? A Pesquisa Participante é para entender a realidade, para construir o currículo..."
- Arte-Educação "mata" as questões que levantei quando retoma o aspecto político, aparentemente despercebido, vinculado a uma Pesquisa Participante: a inserção e compromisso político-social do professor pesquisador.
- Português propõe-se como "cobaia" para um "estudo de caso" dos colegas, sugerindo questões de encaminhamento, instauradoras para os pesquisadores participarem da pesquisa.
- A Alfabetizadora C lê sua sugestão de perguntas (possuía uma lista pronta, manuscrita) para a "Pesquisa Participante" - todos a questionam achando que a "lista" possui muitos aspectos quantitativos e perguntas muito fechadas.
- Português volta a questionar a importância do diálogo, "... pois nós vamos falar com pessoas adultas que nem os nossos alunos!" - acho ótimo, ela quer conversar abertamente com as pessoas, defende uma pesquisa viva, um levantamento de dados contaminados com a vida das pessoas!
- Aproveito para retomar a pergunta, a meu ver não esgotada: Pesquisa prá quê(m)? Tentando contemplar as diferenças, mesmo não concordando com algumas posições, sugiro a possibilidade da elaboração de uma tabela para registrar os dados quantitativos que forem julgados relevantes anexada a um "diário de campo" e/ou a gravação em vídeo ou fitas cassete - lembro-me de princípios de uma etnometodologia.
- A assessora RA diz: "A Alfabetizadora C já colocou a sua sugestão, agora vocês coloquem a de vocês no papel..." - assim como foi dito provocou-me

o efeito de sentido de uma proposta pronta, pré-elaborada com o aceite da SMED de modo a servir de partida para ser meramente complementada pelos demais colegas. Faltou habilidade política das representantes da SMED para disfarçar isto!

- Português propõe conceitos transversais aos tópicos iniciais, mas não obtém eco.
- Inicia um intervalo com salgadinhos e refrigerantes custeados por uma "vaquinha" entre os professores - proponho-me a contribuir, mas dizem-me não ser necessário pois sempre levo o chimarrão e nada cobro.
- No retorno, as representantes da SMED divulgam que essa está organizando uma "Confraternização de fim-de-ano dos professores do SEJA" no Hotel Pousada da Ilha, próximo a Porto Alegre.
- Alguns professores propuseram questionar os pesquisados sobre Educação - questionei-os sobre o que entendem por "Educação" quando formulam tal questionamento? Quando Geografia começa a expor sua opinião a Assessora RA interfere dizendo que "...essa questão fica para depois, pois agora vocês têm que elaborar o roteiro de perguntas da pesquisa..." - todos se calam diante da forma abrupta como o colega fora interrompido, sem que passasse despercebido que a representante da SMED referiu-se à elaboração "de perguntas da pesquisa" desconsiderando as discussões feitas antes do intervalo. Ficou evidente a proposta da SMED!
- Mesmo assim, esclareço que subjaz àquela pergunta a confusão entre Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Jovens e Adultos! Confusão muito comum de ocorrer tanto na comunidade escolar quanto entre os professores, razão pela qual havia devolvido a pergunta aos colegas. A partir desse breve esclarecimento a questão foi retomada pelos demais.
- Entretanto, a mesma assessora ainda tenta desviar o curso da discussão dizendo que "...o importante nisso tudo é a observação do pesquisador..." mas não obtém apoio sequer da sua colega M.
- Assim, Arte-Educação retoma a proposta de fazerem um "exercício de estudo de caso" e pergunta para Ciências: "O que é Educação?" - "Educação eu trago de casa!" responde.
- A assessora RA classifica esta fala como "...um exemplo de fala importante para ser registrada.."
- Retomo a indissociabilidade fala-contexto como um dos pressupostos da Análise do Discurso a medida que tal expressão, costumeiramente considerada um "chavão", pode assumir significados diferentes entre pesquisador e pesquisados pertencentes a contextos sócio-culturais também diferentes – Geografia, Arte-Educação e Português reforçam minha colocação.
- A mesma assessora complementa dizendo "...mas isto é óbvio!"
- A assessora M diz que a pesquisa tem que ser executada ainda neste ano letivo - arrancando manifestações de contrariedade e indignação com o aligeiramento do processo, pois todos (exceto a Alfabetizadora C, que não se manifestou) avaliaram a necessidade de mais tempo para discussão.

#### **Anexo 9 – Diário de Campo - Episódios nº 41 e 43**

**Episódio nº 41**

**08/12/2000- 09 horas- Conversa com Diretora Geral Pedagógica na SMED**

- a Diretora Geral Pedagógica solicita mais esclarecimentos acerca de minhas atividades na Escola, pois diz “ter informações” de que estou querendo impor a Pesquisa-Ação aos professores; diz também que “essas polemizações que tu estás fazendo não é pesquisa”; pondero que há equívocos nas informações que recebe e sugiro que questione os professores acerca de minha atuação junto aos mesmos, pois submeteria-me ao que decidissem – a mesma responde que não fará isto.
- Ainda no argumento das referidas polemizações, a mesma diz que “...não dá prá tu ficar polemizando o tempo todo com a Assessoria nas reuniões...isso não é pesquisa...nós não estamos aqui prá competir com o Mestrado da UFRGS...e nem tu tem que vir aqui fazer isso...” - contra-argumento dizendo-lhe que as “polêmicas” ocorridas deveram-se a algumas situações pontuais nas reuniões onde percebi alguns equívocos da Assessoria na discussão teórica que se contrapuseram ao que o grupo de professores já havia discutido na escola (enfatizei que isto não deveria ser entendido como “fofoca”, mas como relato passível de discussão), de modo que busquei problematizar tais questões sem expor a Assessoria ao próprio equívoco. A mesma respondeu que não acreditava nisso, pois não correspondia ao relato que havia recebida da respectiva Assessoria. Repondo-lhe que entendo seu ponto-de-vista, embora discorde.
- questiona também quais são os meus “objetivos”, pois soube que eu havia dito, na entrevista com a Coordenação Pedagógica, que minha pesquisa tinha sofrido mudanças . Informo-lhe que “as mudanças” deveram-se ao fato de que, no início da pesquisa-em-campo, não havia professor de Ciências na Escola GM, de modo que optei em trabalhar com todos os professores conforme suas necessidades cotidianas.
- Continua questionando os “meus objetivos nessa pesquisa” quando diz: “...tu não pode dizer que a tua entrevista com a Coordenação é um pega-ratão...o que tu queres? ...isso não é fazer pesquisa...” – peço desculpas pelo uso da referida expressão , mas pondero que quando a utilizei na entrevista fiz questão de explicar o que entendia pela mesma aos entrevistados, no caso, as duas professoras e o professor da Coordenação Pedagógica da SMED, tal como consta na gravação realizada.- Nesse momento, o Coordenador Pedagógico “B” havia se juntado á “reunião”, nas nada disse.
- A mesma diz , em tom de conclusão, que “..assim não há condições de diálogo...” e “...eu, enquanto Direção da Secretaria, vou reforçar o pedido para que tu mude de atitude nas reuniões, porque assim como tá não dá pra continuar...” e “...caso continue a mesma coisa nós vamos estudar que atitude tomar em relação à tua pesquisa..”
- Comprometo-me em tentar evitar discussões diretas com a Assessoria, mesmo que perceba eventuais equívocos, limitando-me a complementar o – que julgar pertinente e que contribua para o trabalho dos professores da escola.
- A Diretora Geral Pedagógica retira-se e eu permaneço sentado aguardando o início da Segunda parte de minha entrevista com a Coordenação Pedagógica da SMED.

**Episódio nº 43****08/12/1999 – na escola AG – iniciou às 19h10min - cheguei às 19h 30min.**

- estão presentes o Coordenador do SEJA - e duas Assessoras da SMED -R e M
- participam os professores de Português, Espanhol, Ciências, Arte-Educação, Geografia, Matemática e as Alfabetizadoras C e D.
- A discussão, recém iniciada, retoma a elaboração dos instrumentos para a PP, sendo que a Matemática dispõe-se a escrever no quadro-verde os tópicos propostos anteriormente, que reproduzo:
  - "1) Comunidade - participação da família na comunidade
  - 2) Trabalho - meio de sobrevivência (de onde sai o sustento?)
  - 3) Saúde - onde recorrer quando tem problemas de saúde?
  - 4) Educação - o que pensa sobre Educação? E Escolarização? O papel da Escola dentro da Educação?
  - 5) Segurança - "
- Quando o Coordenador começa a falar sobre o motivo do encontro: elaborar um roteiro de perguntas os professores fazem referência ao que já havia sido discutido na Escola, contudo após comentar que estava informado disto, resumiu: " ...não há polêmica: pesquisar é fazer perguntas!"
- Após um breve silêncio e algumas trocas de olhares entre os professores, Geografia questiona- o por quê , na proposta de PP que a SMED trouxe (Espanhol, ao meu lado, mostra-me uma cópia) foi separado o Esporte do Lazer - aquele responde que "...lazer é o que se faz no tempo ocioso... o esporte tem regras a serem seguidas, é mais rígido!" - diante disto penso que o referido Coordenador Pedagógico, embora professor de Educação Física, precisa atualizar-se em termos de referenciais teóricos acerca da relação entre esporte e lazer, isto é, o esporte como lazer e ambos como forma de inclusão e participação dos cidadãos em um determinado grupo sócio-cultural.. Entretanto, limitei-me em apenas pensar isto e não comentar tal reflexão naquele momento.
- Geografia e Arte-educação propõe que o termo "Segurança" seja substituído por "Violência" - todos parecem concordar. Acrescento que a violência é um artefato cultural em relação às comunidades vinculadas à conflitos de gangues, tráfico de drogas, "Lei do Silêncio", entre outros eventos. Sendo um artefato cultural, isto é, cada comunidade constrói a sua forma de violência , como a pesquisa com perguntas prontas se "vira" nesses contextos?
- O Coordenador relata que na Escola Almira Feijó este foi um dos temas escolhidos sendo "...bom o trabalho realizado pelos professores com os alunos."
- Questiono-os que se abordássemos o tema Violência estaríamos correndo o risco de vulgarizá-la, legitimá-la como algo inerente ao convívio comunitário, de modo que talvez fosse mais interessante olharmos tal pela ênfase na liberdade dos indivíduos, no sentir-se bem e á vontade nos seus meio-ambientes.
- Após uma breve discussão geral acerca disto, permanece o tema Violência, incluindo-se todas as colocações acima.
- Geografia relembra que no momento da PP em campo poderão ocorrer "situações gerais" permeadas por todas as temáticas de maneira interdisciplinar, exigindo, pois, um cuidado especial dos professores-pesquisadores.

- *Proponho um tema transversal aos demais como sendo um "eixo" em torno do qual giram os demais. Cito como exemplo as questões de gênero na valorização do trabalho da mulher.*
- *O Coordenador propõe violência infantil, enquanto Arte-Educação, Ciências e Português lembram dos assaltos em dia de pagamento dos trabalhadores.*
- *O Coordenador retoma sua proposta ressaltando a delicadeza necessária aos professores-pesquisadores devido aos altos índices de violência doméstica contra crianças. Ressalta, também, o cuidado em não gerarmos ansiedade própria com o que é observado, bem como expectativas exageradas na Comunidade em relação a solução de problemas.*
- *Pergunto-me: com tudo o que se tem discutido aqui como seria a abordagem, a identificação dos sujeitos, a contextualização das falas?*
- *enquanto registrava minha pequena reflexão estava rolando uma discussão sobre a influência da mídia, bem como a forma com que abordam as temáticas sugeridas para a pesquisa.*
- *retomo o problema de como organizar os tópicos propostos na prática, ou seja, como os professores abordariam tais temas com a comunidade?*
- *Geografia questiona novamente a validade das perguntas fechadas como instrumento para coleta de dados*
- *o Coordenador reafirma: "Se é uma pesquisa tem que ter perguntas, a forma como a gente vai expressá-las é que pode variar..." - o mesmo continua expressando seu entendimento acerca dessa questão complementando que "... o instrumento de pesquisa é uma aproximação do real ...para se ter um retorno do que se quer..."- lembro-me de Thiollent e suas colocações sobre Pesquisa Participante.*
- *observo que todos se calam, ninguém se contrapõe à personificação da SMED que está falando. Parece-me um exemplo claro de interdição ao diálogo.*
- *o Coordenador continua: "... não vou entrar nessa falsa polêmica ... a pergunta é o de menos..." - Contudo não comenta absolutamente nada sobre ética na pesquisa, postura epistemológica do pesquisador, mas penso que seria querer demais daquele momento.*
- *Geografia propõe então a opção pela amostragem de residências por bairro, via levantamento dos endereços dos alunos.*
- *Alfabetizadora C propõe a convocação de uma Assembléia da Comunidade para esclarecimentos sobre a pesquisa.*
- *Alfabetizadora D propõe o tema "Família" como eixo central, retomando a proposta de adoção de um "eixo temático" que quase fora esquecida.*
- *o Coordenador atravessa a discussão retomando a proposta das perguntas prontas, ficando evidente a intenção da SMED de forçar os professores nesta direção.*
- *Geografia esclarece-o acerca dos encaminhamentos tomados pelos professores nas reuniões anteriores.*
- *o Coordenador interrompe-o encaminhando a reunião para uma atividade em duplas, propondo que cada uma escolha um dos temas da pesquisa, encarregando-as de elaborar perguntas específicas que comporão o roteiro das entrevistas. Assim, as duplas e os temas dividiram-se da seguinte forma: Alfabetizadora C e Matemática: tema Educação; Geografia e Alfabetizadora D: tema Política e Religião; Ciências e Espanhol: tema Trabalho; Arte-Educação e Português: tema Comunidade. Assim que os professores, em silêncio, cumprem tal*

determinação, o Coordenador sai da sala deixando as Assessoras na porta observando a todos.

- em função da forma abrupta e grosseira como tal encaminhamento foi unilateral e sumariamente definido tive que definir rapidamente como agiria nesta outra situação, onde ficou evidente, além da truculência, a intenção do Coordenador em fazer valer o que a SMED queria que fosse realizado, através da estratégia de “dividir para melhor governar”, de modo que o discurso político de “respeitar as diferenças” revelou-se uma hipocrisia.

- assim, opto em circular nos grupos para acompanhar o que estão elaborando e contribuir com o que for necessário para respeitar e preservar os encaminhamentos definidos coletivamente na Escola GM. Entretanto, em função do pouco tempo disponível e da tentativa em tentar colaborar com os professores apesar da referida truculência, não consegui conversar com a Alfabetizadora C e a Matemática, mesmo que esta última tenha me chamado(a Alfabetizadora C não se manifestou). No momento em que começo a executar minha decisão, a Assessora R fala algo em voz baixa para a outra e retira-se da porta para o corredor externo - imagino que tenha ido comunicar ao Coordenador o que eu estava fazendo, porque pouco tempo depois esse retorna à sala.

- no retorno ao debate com todos os professores Geografia e Alfabetizadora D começam seu relato com uma proposta de questões contextualizadas quando são advertidos pelo Coordenador de que “...deveriam ter feito questões pontuais, objetivas...”

- ambos os professores reafirmam suas proposições

- o Coordenador insiste em “objetivar” as perguntas e cita, como exemplo, que poderiam perguntar”... quem é o chefe da família...” – percebo outro equívoco deste quando continua falando, explicando sua proposta, mas referindo-se quase exclusivamente ao gênero masculino – é interpelado pelas professoras Ciências, Espanhol e Alfabetizadora D que denunciam o equívoco mencionando que há muitas alunas-trabalhadoras cujos maridos –quando têm- estão desempregados, estas relacionam tal equívoco à visão estreita das perguntas objetivas que não “veriam” estas particularidades.

- Outros professores e professoras envolvem-se na discussão que foge ao controle do Coordenador

- Peço para falar e comparo os problemas e diferenças surgidas ali em termos de planejamento de trabalho com a execução da pesquisa em campo se fossem utilizadas as propostas “contextualizada” ou “objetiva”. Comparo também os conflitos surgidos ali na segmentação da proposta de discussão –a dinâmica das duplas- com os problemas da prática de propostas interdisciplinares que tentávamos superar na Escola GM

- O Coordenador diz: “ Nelton, não há polêmica....é só colocar as perguntas aí...”.

- A Alfabetizadora C e a Matemática falam em seguida a sua proposta

- Percebo que realmente, não há interesse em discutir, problematizar a Pesquisa Participante

- Após a fala da Arte-Educação e do Português, o Coordenador diz para ambos:”...tuas questões tem que centrar no que ele te responde, e não na subjetividade dele.

- Ciências e Espanhol falam por último

- O Coordenador solicita que a Matemática recolha as produções dos colegas para sistematizar e pede para marcarem a Assembléia com a comunidade.
- Geografia pergunta qual o prazo para fazer a pesquisa – o Coordenador responde: “Este ano!”
- Penso que a rapidez, a pressa proposta pelo Coordenador em nome da SMED atropela a produção/motivação dos professores, causando possivelmente resultados e pesquisas distorcidas.
- Diz o Coordenador: “...Vamos fazer só a pesquisa agora e a análise das falas...”
- Geografia questiona o pouco tempo e a qualidade da mesma.
- Diz o Coordenador: “...quem fizer a pesquisa, o entrevistador vai dar a conotação que quiser...”; “...tem que ser antes do Natal, para vocês ficarem tranquilos depois!”

**Anexo 10 – Excertos do Plano de Curso do SEJA – Alvorada**

**Anexo 11 – Texto discutido no Episódio 33**

**Anexo 12 – Texto discutido no Episódio 34**