

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

RAFAEL BASTOS KILIAN

UM GÊNERO EJA EM VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO:
UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO

VITÓRIA

2014

UM GÊNERO EJA EM VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO:

UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Institucional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros

Vitória

2014

DEDICATÓRIA

Aos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, em especial aos da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade do Espírito Santo.

À minha querida orientadora Maria Elizabeth Barros de Barros pelo apoio e dedicação.

Aos profissionais da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira, por sua dedicação e abertura que possibilitaram a realização desse trabalho.

Ao Carlos Fabian de Carvalho, pela recepção, contribuições e acolhida a essa pesquisa.

À Edna Oliveira de Castro, por compartilhar conosco sua trajetória de lutas e a história de Admardo.

Aos meus colegas do Programa de Formação-Investigação em Saúde e Trabalho.

Ao Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Vitória.

À Lia e minha família pelo apoio e compreensão.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida a partir do acompanhamento dos processos de gestão e trabalho da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira (EMEF ASO), no município de Vitória, Espírito Santo, buscou responder a seguinte questão: Como o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui como um gênero específico em meio ao gênero profissional docente? A escola na qual esse estudo foi realizado se destaca por ofertar exclusivamente essa modalidade de ensino e por fazê-la nos espaços próximos às populações atendidas, de forma itinerante, contribuindo assim para a compreensão deste questionamento. Para atingir o objetivo desta pesquisa, criou-se, portanto, uma caixa de ferramentas a partir do referencial teórico-metodológico da Clínica da Atividade, cujos conceitos nortearam a vivência institucional realizada. A partir dessa vivência, conjugada à realização de entrevistas e análise de documentos, foi possível destacar certas particularidades dessa modalidade de ensino, contribuindo assim para a afirmação da existência de um gênero EJA.

Palavras-chave: Processos de trabalho; Educação de Jovens e Adultos; Clínica da Atividade.

ABSTRACT

This study aimed to follow the work and management processes of Elementary School Admardo Serafim de Oliveira (EMEF ASO), in Vitória, Espírito Santo. This school stands out from others by exclusively offering Adult and Youth Education (EJA) and by making it available in close proximity to the communities which it caters to, through the use of itinerant classes. In order to analyze the school's work and management processes this research was based on the theoretical framework of the Activity Clinic and an institutional living ensued. This research sought to highlight the specifics of the work of EMEF ASO's educators through the analysis schools documents and worker interviews and it suggests that the work an EJA educator constitutes a professional genre in its own rights, which differentiates itself from the professional genre of mainstream education.

Keywords: Work and Management Processes, Adult and Youth Education, Activity Clinic.

SUMÁRIO

1 A ENTRADA NO CAMPO.....	8
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	14
2.1 DE ADMARDO A ASO.....	24
3 FERRAMENTAS PARA A ANÁLISE DO TRABALHO.....	33
3.1 MONTANDO NOSSA CAIXA DE FERRAMENTAS.....	35
4 OS PROCESSOS DE TRABALHO E GESTÃO NA ESCOLA	43
4.1 ENTREVISTA REALIZADA COM O DIRETOR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA	45
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA	64
4.3 UM E-MAIL ANALISADOR	72
5 AFIRMAR PARA CONTINUAR A CONVERSA	79
6 REFERÊNCIAS.....	81

1 A ENTRADA NO CAMPO

Uma explosão de sons. Sons graves e agudos, fortes e fracos, risadas e gritos, sons de conversas, bolas, apitos, passos e corridas. Junto com eles vem-me a memória de outras escolas, tanto das que frequentei como aluno quanto das outras junto às quais realizei outras pesquisas. É sempre pelo som que sei que estou em uma escola, é a minha maior referência. Toda escola tem um som diferente, umas são mais intensas, outras menos, e seus sons, ritmos e intensidades mudam de acordo com o dia e o horário, embora para mim todas pareçam partilhar de certos elementos sonoros que meus ouvidos reconhecem como sendo próprios de uma escola, mas eu mesmo não saberia dizer ao certo quais são eles.

Era o início de uma tarde em abril de 2011, e eu estava de novo adentrando o portão de uma escola para apresentar uma proposta de pesquisa a um coletivo de professores. À minha direita estava a maior fonte sonora desta escola, crianças tendo uma aula de educação física na quadra de esportes. Parte dos meninos chutava uma bola em direção a um gol improvisado com cones de trânsito e parte das meninas faziam a mesma coisa em outro pedaço da quadra. No centro dela, meninos e meninas se equilibravam em tábuas de madeira que por sua vez eram equilibradas em um cilindro de metal em contato com o chão, aprendendo os rudimentos de malabarismo.

Enquanto tive aulas de educação física nunca entendi porque os meninos eram separados das meninas, especialmente se a atividade a ser desenvolvida envolvia uma bola. Isso sempre me pareceu estranho já que todas as aulas de outras matérias eram em conjunto. Não tive mais tempo de continuar nesta digressão, pois já havia chegado à porta da segunda escola, por assim dizer, já que o prédio onde estava abrigava tanto uma escola municipal de ensino fundamental, quanto a escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a qual pretendia apresentar a proposta de pesquisa.

Essa escola de EJA tem sua unidade administrava neste prédio, a secretaria e direção estão instaladas aqui e as atividades de aula acontecem em outros espaços espalhados pela cidade, tão diversos quantos uma sala de aula cedida pela UFES no Campus de Goiabeiras quanto uma sala cedida pelo

Centro de Referência Especializado de Assistência Social à População em Situação de Rua (Creas Pop).

Ao bater na porta da sala de reuniões fui recebido pelo coordenador de formação da escola. Já havia me reunido com ele na semana anterior, quando apresentei-lhe a proposta de pesquisa. O coordenador havia se interessado por ela e queria que eu a apresentasse para os professores na próxima reunião de planejamento e formação, que ocorre semanalmente. Caso obtivesse a aprovação deles, poderia dar início à pesquisa. Achei essa condição um bom sinal, um indicativo de que as práticas nesse coletivo de trabalho poderiam ser de uma outra ordem, diferente da qual estava acostumado a ver e ouvir em outras escolas, talvez menos verticalizadas, menos impositivas. Essa suspeita foi se confirmando pouco a pouco.

A sala era grande, e o som da “outra escola” entrava junto com o vento pelos tijolos em forma de treliça que perfaziam o encontro da parede com o teto, com alguns computadores e um uma grande mesa central sobre a qual os professores haviam deixados suas bolsas e pastas. Mapas estavam pendurados nas janelas fazendo o papel de cortinas, diminuindo um pouco da claridade excessiva daquela tarde, e por todos os lados havia pilhas e mais pilhas de cadernos didáticos recém-chegados, ainda embalados em plástico, esperando para serem distribuídos aos estudantes.

Os professores estavam sentados em cadeiras dispostas em um grande círculo ao redor da mesa e o coordenador me apresentou ao grupo de professores e disse-lhes que eu tinha uma proposta de pesquisa para apresentar mais tarde. A reunião começou com a leitura de um curto texto sobre avaliação, trazido pelo coordenador de formação, que discorria sobre as funções de um instrumento de avaliação na EJA, seus propósitos e possíveis parâmetros que deveriam nortear a construção de tal instrumento.

O grupo estava discutindo o texto com o objetivo de criar uma prova que fosse capaz de avaliar os estudantes para fins de reclassificação dos alunos atuais ou classificação dos alunos novos. Uma parte expressiva dos alunos atuais dispunha de históricos escolares ou de declarações que em tese os classificariam para os níveis nos quais estavam matriculados, mas na prática

deveriam estar em outros níveis. O documento de avaliação que deveria ser construído fundamentaria e documentaria as eventuais mudanças que porventura tivessem que ser realizadas. A discussão continuou de forma bem animada até o intervalo para o lanche.

Mudamos para a outra sala de reuniões onde havia uma mesa posta com o lanche dos professores, com café, pães, manteiga, biscoitos e um bolo. Positivamente surpreso perguntei para um dos professores quem fornecia o lanche e ele me disse que cada professor dava um real para a diretora e ela se encarregava de comprar o lanche na padaria que fica próxima à escola.

Terminado esse breve recesso, voltamos à outra sala e estava na hora de apresentar a proposta de pesquisa. Um pouco ansioso, comecei a expor de forma resumida os objetivos e os conceitos que fundamentam a pesquisa, enquanto grande parte dos professores ouvia atentamente. Comecei a ser interpelado e uma das professoras disse que não estava entendendo o conceito de saúde que eu estava trazendo. Essa situação era interessante e um pouco desconcertante ao mesmo tempo, não estava lá para fazer um monólogo, muito menos um solilóquio, mas achava que estava sendo claro até então. Se essa incompreensão derivava do fato de eu estar ansioso, ter sido sucinto demais, porque pertencíamos a gêneros diferentes ou por conta de uma escolha estilística minha, isso pouco importava. Tinha agora que rever a minha atividade em curso e reposicionar-me frente a esse questionamento. Tentei dar outros exemplos, mudar meu estilo, repetir o que havia dito em outras palavras. Feito isso conseguimos achar um lugar comum e a professora disse que havia entendido.

Outro professor deu voz a um incômodo que aparenta ser frequente quando se fala de pesquisas em geral: “Você não vai entregar um questionário aqui, buscar mais tarde e depois escrever um monte de coisa sobre a gente e nunca mais aparecer por aqui não? Tô perguntando isso porque em outras escolas já fizeram pesquisa comigo e não voltam nem pra dizer o resultado. Se for desse jeito eu não quero”. Assegurei a ele da melhor forma que pude que isso definitivamente não aconteceria, que qualquer coisa que fizesse seria com eles e não para eles ou por eles, e que a devolutiva era uma parte

importante da pesquisa, visto que um dos objetivos é transformar as situações de trabalho. “Se é assim, então tá bom” respondeu-me ele.

Mais perguntas foram feitas por outros professores: Se Canguilhem tinha alguma coisa a ver com Foucault? Se essa era uma pesquisa qualitativa ou quantitativa? Se eu pretendia começar a pesquisa logo? Quais outras pesquisas já havia realizado em escolas? E tantas outras que não me recordo agora. Em dado momento o coordenador interveio de maneira bem humorada e pediu desculpas, dizendo que eu havia sido convidado para realizar uma apresentação e não participar de uma arguição. Um dos professores disse “É bom que ele já vai se preparando pra a defesa dele”. Ri com eles e a leve tensão que pairava no ar foi sendo desfeita.

As perguntas que foram feitas e a forma como foram formuladas, mesmo as mais incisivas, eram um demonstrativo de interesse do grupo e de curiosidade, um sinal de abertura desse coletivo à proposta de pesquisa. Mesmo que esse primeiro contato tenha sido um pouco desconfortável e intenso, certamente prefiro isso à apatia e desinteresse que já experimentei em outros espaços.

Agradei a todos pelo tempo cedido naquela tarde e disse que voltaria a vê-los no segundo semestre de 2011, e assim despedi-me. Duas semanas depois recebi uma ligação de um amigo meu que trabalha na Secretaria de Trabalho e Geração de Renda da Prefeitura de Vitória (SETGER). Foi ele quem estabeleceu meu primeiro contato com o coordenador de formação da escola. Este amigo participa eventualmente das reuniões dessa escola, como um articulador entre a escola e a SETGER. Ele estava na escola no momento em que me ligava e dizia que os professores estavam perguntando por mim, que haviam sentido a minha falta nas reuniões, queriam saber quando eu voltaria à escola e quando iniciaria a pesquisa. Tomei essa ligação como mais um sinal de abertura do coletivo à pesquisa e mesmo sem me sentir preparado e achando que era um pouco cedo resolvi voltar à escola na semana seguinte.

Comecei, então, minha vivência institucional na escola participando das reuniões de formação e planejamento. Nesse dia, não há aulas nas vinte

quatro turmas atendidas em quatorze espaços cedidos pela administração pública ou por entidades da sociedade civil. Essa é uma escolha da equipe gestora que tem como objetivo garantir que haja toda semana um espaço dentro da carga horária dos docentes para que eles possam participar de processos de formação continuada ofertados pela escola e que possam ainda planejar suas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com o apoio, caso julguem necessário, da equipe pedagógica.

Em outras escolas os docentes frequentemente são contratados em regime de vinte e cinco horas semanais, sendo que cinco horas são destinadas ao planejamento das atividades e as outras vinte horas são cumpridas dentro da sala de aula. No entanto, a maioria das escolas não garante um momento de planejamento coletivo. Esse fato faz com que os planejamentos tenham que ser feitos solitariamente pelo docente e, somado a necessidade de muitos docentes de terem que trabalhar em dois turnos devido aos baixos salários oferecidos (muitas vezes cada um configurando um vínculo empregatício de 25 horas semanais em diferentes municípios da Grande Vitória, acarretando grandes deslocamentos dos docentes durante sua jornada de trabalho diária), frequentemente extrapola sua carga horária.

Na EMEF ASO as sextas-feiras dividem-se então em um primeiro momento no qual são realizadas ações de formação continuada e a socialização das práticas docentes. No segundo momento, após a pausa para o lanche coletivo, os professores dividem-se em grupos e planejam suas aulas em conjunto.

Os assuntos discutidos nessas reuniões de formação continuada são definidos pela equipe pedagógica da escola conjuntamente com os docentes a partir das demandas apresentadas por eles. As ações de formação continuada são, então, conduzidas pela equipe e incluem leitura e discussão de textos selecionados ao assunto escolhido. Eventualmente são convidados profissionais de áreas distintas da educação para realizarem oficinas, habitualmente trabalhadores de outras secretarias municipais, tais como Secretaria de Trabalho e Geração de Renda, Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos. Podemos citar como exemplo de temas abordados: metodologias de ensino na EJA, transdisciplinaridade,

processos de avaliação discente, combate ao racismo, homofobia, lesbofobia e transfobia¹.

Após a parte destinada à formação continuada seguem-se os informes gerais e as socializações de práticas docentes. Nessas socializações os professores são encorajados a compartilharem as práticas que eles executam durante as aulas e os outros docentes opinam sobre as mesmas. Durante essas partes da reunião era possível perceber que a equipe pedagógica procurava fazer o papel de mediação entre os docentes, fomentando um diálogo que dava visibilidade às criações estilísticas dos professores, incentivando a troca de experiência entre eles.

À medida que acompanhava as reuniões de formação e o trabalho nas salas de aula pude perceber que havia uma forte presença de um aspecto histórico e político, na direção da afirmação da educação como condição básica para a garantia de direitos de cidadania. Dei-me conta, então, da necessidade de pesquisar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos para compreender melhor sua influência nesse gênero profissional. Esse é o objeto do capítulo a seguir.

¹ Transfobia é a discriminação contra transexuais e transgêneros.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por movimentos de luta pelo direito à educação, e seu entendimento é a pedra angular sobre a qual se constrói a formação do trabalhador em EJA. Por este motivo afirmamos, assim como faz o pesquisador Miguel Arroyo: “É impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta pelos direitos” (ARROYO, 2006, p. 28).

Essa história se dá por sucessivos avanços e descontinuidades e, como tal, não tenho o intuito de fazer uma apresentação em ordem cronológica desses movimentos, mas sim destacar alguns eventos importantes para a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas relações com as políticas públicas. Entre os eventos importantes para a história da EJA destacam-se a mudança da base produtiva do país com as transformações advindas da industrialização no início do século XX; os movimentos de educação popular e as contribuições de Paulo Freire; e as ações concernentes à EJA implementadas pelo Regime Militar a partir de 1964.

As políticas públicas educacionais começam a se efetivar na década de trinta do século XX, em grande parte pela necessidade de qualificação e diversificação de mão de obra requerida pelo processo recente de industrialização. Como descrito por Vanilda Pereira Paiva (1983) em “Educação Popular e Educação de Adultos”, houve uma tensão política no início do século XX, após a primeira guerra mundial, que teve papel significativo na definição de políticas públicas de educação em favor dos jovens e adultos: o embate entre a velha oligarquia rural e crescente burguesia industrial.

O alto índice de analfabetismo e baixo nível de escolaridade da população brasileira no início do século XX, segundo a autora, eram cômodos e até mesmo desejáveis para as elites agrárias. O trabalho no campo característico dessa época não dependia, em última instância, do domínio do código da escrita e a condição de analfabeto impossibilitava estes trabalhadores de

participarem mais ativamente da vida política, pois era vedado a eles o direito ao voto.

Não havia, portanto, interesse das oligarquias rurais em prover educação pública e gratuita para os milhões de jovens e adultos analfabetos que constituíam a maior parte de sua força de trabalho. Essa situação começou a mudar somente ao final da primeira guerra mundial, quando a necessidade por um outro tipo de trabalhador ensejava o aumento dos níveis de escolaridade e qualificação profissional.

Após a primeira guerra mundial, o processo de industrialização do Brasil acelerou-se de forma aguda, aumentando a participação do setor industrial na economia e, conseqüentemente, aumentando os anseios dos detentores dos meios de produção industrial por maior influência política e poder de decisão sobre os rumos do país. Alicerçados sobre discursos nacionalistas e desenvolvimentistas, a burguesia industrial começa a pleitear a oferta de educação básica para adultos com uma dupla função: aumento do número de eleitores através da alfabetização e qualificação mínima da mão de obra industrial.

Nessa época, diversas organizações da sociedade civil são criadas com o objetivo de por em ação os ideais da emergente burguesia industrial, dentre elas destaca-se a atuação da Liga Nacionalista de São Paulo. Criada em 1917, a Liga tinha a intenção de ser um centro de estudo no qual seriam discutidas questões de interesse à nacionalidade brasileira. Pretendia-se ainda, como assinalou a pesquisadora Carlota Boto (1995), a ser um instrumento de propaganda e agitação intelectual, responsável pela orientação de campanhas e mantenedora de escolas primárias onde seriam ofertados cursos públicos destinados a difundir a cultura, o civismo e a compreensão dos deveres como forma de promover a educação política do povo.

A Liga chegou a contar com mais de trinta escolas até sua dissolução em 1922, que ofereciam além de cursos de alfabetização, instruções em aritmética, geografia, história e educação moral e cívica. Por mais que o ideário da Liga estivesse calcado em noções republicanas e democráticas,

não se deve esquecer que a promoção da alfabetização e escolarização defendidas por ela passavam ao largo de uma perspectiva de educação como prática de emancipação e de efetivação de direitos. Na compreensão da Liga Nacionalista de São Paulo, a alfabetização e a educação estavam a serviço da criação de eleitores capacitados a identificar e a votar em candidatos que expressassem os ideais do nacionalismo e do desenvolvimentismo, isto é, ideais da burguesia industrial que a Liga representava.

Como dissensão que se opunha à "política dos governadores", a Liga permanece, de qualquer modo, como agremiação de elite, ignorando, por assim dizer, toda e qualquer reivindicação popular. É como se, porta-vozes das luzes, seus representantes se considerassem autorizados a interpretar os anseios e necessidades do povo, já que este não teria o necessário preparo para decodificar seus próprios sonhos (BOTO, 1995 p. 161).

Embora a atuação da Liga Nacionalista de São Paulo tenha sido relativamente curta, ela teve um papel decisivo na propagação dos ideais partilhados pela Revolução Constitucionalista de 1932. Inclusive, vários membros da Liga participaram ativamente da Revolução, conforme afirma Boto. A nova constituição redigida após a revolução, em 1934, traz um marco para o direito à educação de adultos ao declarar em seu art. 150, parágrafo único, Letra "a" (BRASIL, 1934):

Art. 150. - Compete à União:

[...]

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;

[...]

Dessa maneira, a educação primária para adultos passa a ser um direito do cidadão e dever do estado.

Na década seguinte, o Decreto nº. 8.529, de 2 de Novembro de 1946, estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primário e cria outro marco para a

historiografia da educação de adultos. Na referida Lei, em seu capítulo II, Art. 2. parágrafo único, Letra “b” (BRASIL, 1946):

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;

b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

[...]

Tal ação define pela primeira vez a educação de jovens e adultos como distinta da educação infantil e a institucionaliza como política pública.

A educação de adultos passou, de fato, a ser concebida enquanto tal a partir do momento que se produziu um deslocamento do foco da criança para o adulto. Foi precisamente esse deslocamento ou desvinculação que propiciou o encontro entre educação de adultos e adultos, portanto, sua caracterização enquanto modalidade educativa específica e distinta da infantil (CARLOS, 2006 p. 12).

Se por um lado essa distinção foi benéfica ao separar a educação de jovens e adultos da educação infantil, por outro foi feita de forma questionável ao relegar a EJA ao chamado ensino supletivo. A educação vista a partir do signo da suplência produziu, segundo o pedagogo Erenildo João Carlos, uma acepção de ensino de segunda categoria, que sofria uma redução do seu conteúdo programático e do seu tempo de duração, configurando assim “[...] uma formação escolar aligeirada e empobrecida de saber” (CARLOS, 2006, p. 9).

O signo da suplência perpassa praticamente todas as iniciativas seguintes de educação de jovens e adultos postas em ação nesta década, principalmente naquelas que tomaram forma de campanha. Vale a pena ressaltar que o termo campanha remete a uma aplicação de esforços intensa, emergencial, pontual. Dentre as campanhas mais expressivas da década de 40, podemos destacar a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA), iniciada em 1947 e concebida por Lourenço Filho.

O objetivo dessa campanha era realizar ações de alfabetização, ensino primário e treinamento profissional, atingindo principalmente as regiões rurais

do país. Ela atua com alguma eficiência entre 1947 e 1953, e nos anos seguintes declina até ter seu fracasso reconhecido em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. As causas do fracasso da CEAA são resumidas por Paiva:

A grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos lançada na segunda metade dos anos 40 com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar (PAIVA, 1983, p. 180).

A essa mesma época, durante governo de Juscelino Kubitschek, a Educação de Jovens e Adultos adquire maior importância. Segundo a pedagoga Maria Clarisse Viera (2006), o discurso nacional-desenvolvimentista, marca forte da administração JK, evidencia a necessidade da EJA em viabilizar a qualificação de mão de obra necessária ao processo de industrialização que se acentua, e ao fazer isso, provê a sustentação política dos grupos que ocupavam o poder.

O discurso de abertura do Presidente da República Juscelino Kubitschek, realizado durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, organizado no Rio de Janeiro em 1958, deixa clara o entendimento do governo federal acerca do papel da educação de adultos:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente, dar preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiqualificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino;

é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (KUBITSCHKEK apud FÁVERO, 2009, p. 61).

Enquanto o discurso nacional-desenvolvimentista animava as ações governamentais referentes à educação de jovens e adultos, um outro entendimento acerca da finalidade da educação de jovens e adultos começava a despontar no cenário nacional no final da década de 1950 e início da década de 1960 na forma de iniciativas de educação popular.

Grupos e movimentos, em sua maioria de orientação política de esquerda, pensavam a educação como um instrumento de transformação social e suas atividades de educação voltadas a jovens e adultos não se conformavam mais em apenas formar eleitores acríticos. Uma politização do tema do analfabetismo ocorre no início dos anos 1960:

Pretendiam todos [os movimentos] a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo (PAIVA, 1983, p. 230).

Nesse mesmo período, foi criado o Movimento de Cultura Popular organizado, em um primeiro momento, com a Prefeitura Municipal de Recife e, posteriormente, em conjunto com várias outras cidades do estado de Pernambuco. O movimento realizava ações culturais nas praças públicas, atividades envolvendo teatro e organizava Círculos de Cultura.

De acordo com Andrea Rodrigues Barbosa Marinho (2009), os Círculos de Cultura eram uma ferramenta pedagógica destinada a substituir a estrutura formal de uma sala de aula clássica. A forma de círculo, em oposição à disposição de cadeiras em filas ordenadas, propiciaria um abrandamento, uma dissolução da relação assimétrica e vertical entre professor e aluno. Sentados de frente uns aos outros, todos se sentiriam mais à vontade para falar e serem ouvidos, para aprender e também ensinar uns aos outros,

cabendo ao professor animar a discussão com o objetivo pedagógico de incentivar o diálogo.

Foi precisamente nesses Círculos de Cultura que o educador Paulo Freire, uma das maiores referências em Educação de Jovens e Adultos, desenvolveu e aperfeiçoou seu método de ensino. Desde o início da década de 1960, ele e sua equipe vinham trabalhando junto ao Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, revolucionando as práticas de alfabetização. Ao contrário das práticas tradicionais, cujo foco era pragmático e instrumentalista, o método de Paulo Freire muda o foco para o sentido da aprendizagem na vida dos educandos.

O método de Paulo Freire inicia-se com uma investigação na qual professor e aluno buscam conjuntamente as palavras e temas que compõem o universo vocabular do aluno para então formar as palavras geradoras. As palavras geradoras são apreendidas dessa investigação realizada pelo professor, que após identificar as palavras mais usadas e significativas para o aluno e a comunidade na qual ele está inserido, as seleciona para formar cartazes com imagens contendo-as. Após este passo, essas palavras geradoras são divididas em sílabas e cada sílaba se desdobrará em sua respectiva família silábica. O passo seguinte envolve a formação de novas palavras derivadas do conhecimento adquirido das famílias silábicas.

Durante esse processo, as palavras são utilizadas para discutir as situações existenciais características do grupo de educandos, como forma de fomentar discussões que possam conscientizar os educandos da realidade local, regional e nacional. No método Freiriano, o objetivo da educação é a conscientização do educando acerca de sua realidade, visando sua emancipação enquanto sujeito, voltada para o exercício da cidadania.

Já 1963, na cidade de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, Paulo Freire aplica seu método na alfabetização de trabalhadores rurais. Trezentos cortadores de cana foram alfabetizados em quarenta horas aula, no decorrer de quarenta e cinco dias, experiência que alcança renome nacional e passa a chamar a atenção do então Presidente da República João Goulart que

convida Paulo Freire a trabalhar em nível nacional na alfabetização de adultos.

Foi criado então, em 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, cuja coordenação seria exercida por Paulo Freire. O plano possuía como meta a alfabetização de dois milhões de pessoas, através da criação de vinte mil Círculos de Cultura no País. Infelizmente, o Golpe Militar de 1º de Abril de 1964 interrompe a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Era impensável para o regime militar a continuidade de ações que se caracterizam pelo fomento de uma consciência crítica e questionadora da ordem vigente, e passa então a reprimir e perseguir violentamente as iniciativas de educação popular. Paulo Freire, assim como outros educadores populares, foi considerado subversivo, preso e depois exilado.

Contudo o problema do analfabetismo ainda permanecia. Se por um lado as pressões por alfabetização em uma perspectiva emancipatória foram silenciadas, por outro a pressão por qualificação de mão de obra apenas tendia a aumentar, o que levou o regime militar a lançar sua proposta de programa de alfabetização em 1967.

Neste ano, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da Lei nº. 5379 de 15 de Dezembro de 1967. Calcado em uma perspectiva desenvolvimentista, o programa objetivava a redução dos níveis de analfabetismo com vistas à qualificação mínima de mão de obra. O analfabetismo não era encarado como produto da negação histórica de direitos a uma parcela considerável da população brasileira, mas sim como um atraso, um entrave às pretensões de grandeza do projeto nacional da ditadura militar.

Não se criva toda uma estrutura de atendimento que chegava, com certeza, a todos os municípios brasileiros para conferir o direito de todos à educação. Chegava-se porque o analfabetismo era um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no “clube” dos desenvolvidos (PAIVA, 2005, p. 172).

O programa foi estruturado como uma fundação autônoma em relação ao Ministério da Educação e contava com recursos advindos de renúncia fiscal de até 2% do imposto de renda devido por pessoas jurídicas e percentuais oriundos da loteria esportiva. Este programa era organizado de forma verticalizada e hierárquica, sendo composto pela Secretaria Executiva (SEXEC), pelas Coordenações Regionais (COREG), pelas Coordenações Municipais (COEST) e pelas Comissões Municipais (COMUM). Como era uma instância à parte do sistema de educação existente, cuja coordenação era exercida pelo MEC, havia pouca articulação entre o programa e a rede de ensino, fazendo com que as ações do programa se realizassem em paralelo à rede.

Em relação a sua metodologia de ensino, pode-se dizer que o MOBRAL apropriou-se de parte do método proposto por Paulo Freire ao utilizar uma série de procedimentos semelhantes na seguinte sequência: Apresentação e exploração do cartaz gerador; estudo da palavra geradora depreendida do cartaz; decomposição silábica da palavra geradora; estudo das famílias silábicas a partir da palavra geradora; formação e estudo de novas palavras; formação e estudos de frases e textos.

No entanto, a principal diferença entre o MOBRAL e método Paulo Freire é político-ideológica, conforme pode ser observado na utilização das palavras geradoras. No programa do regime militar, ela era depreendida de um quadro que constava no material didático, que era o mesmo para ser utilizado em todo o país. Desse modo, as palavras geradoras não eram construídas em conjunto com os educandos, elas eram impostas e com isso desconsideravam as particularidades e potências do universo vocabular dos estudantes.

Enquanto o método proposto por Paulo Freire entendia a educação como prática de liberdade, o MOBRAL utilizava-se da educação como ferramenta de ajustamento do sujeito à ordem vigente e como forma de sua reprodução. Assim, concordando com Bárbara Freitag: “Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao Modelo Brasileiro ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil” (FREITAG, 1986, p. 93).

Após quinze anos de atuação e dispêndio significativos de recursos, o MOBRAL não produziu uma mudança significativa na escolarização e alfabetização dos brasileiros, vindo a ser extinto em 1985 e sucedido pela Fundação Educar.

Outras ações que envolveram a educação de jovens e adultos foram implementadas pelo governo militar, e a aprovação da Lei 5.692/71 foi uma das mais significativas. Segundo a pesquisadora Jane Paiva (2005), a partir da aprovação dessa lei, o ensino supletivo passa, paralelamente ao MOBRAL, a configurar uma modalidade compensatória de educação, o que se distanciava marcadamente da perspectiva de educação como direito. Outro desdobramento da aprovação da referida lei foi a obrigatoriedade do ensino fundamental.

A obrigatoriedade do ensino de 1º Grau, modalidade que corresponde ao atual Ensino Fundamental, muitas vezes valorada aprioristicamente como boa por promover e aumentar os níveis de escolarização, por vezes prestou-se à exclusão de parte significativa dos estudantes, conforme assinalou a Paiva (2005).

Em 1971, com a aprovação da Lei nº. 5.692/71, o ensino de 1º Grau, passou a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos, produzindo a exclusão dos estudantes que não conseguissem aprovação em qualquer uma das séries cursadas. Repetir uma determinada série implicava em ultrapassar o limite de quatorze anos, idade máxima permitida para a matrícula na 8ª série. Convém lembrar que nem sempre os alunos ingressavam na escola aos sete anos de idade, o que já os colocava automaticamente na situação de não-concluintes, pois teriam suas matrículas negadas pela escola assim que completassem quinze anos, independente da série em que se encontrassem. Este modelo escolar, o qual Paiva denominou “um ano – uma série, a escola dos bem-sucedidos”, contribuiu em muito para a expulsão dos estudantes e para o aumento do número de pessoas consideradas escolarizadas, mas que não completaram o nível fundamental.

Esse modo excludente de atuação da educação básica só veio a ser retificado pela Constituição Federal de 1988 e a aprovação da LDB nº. 9394/96 que

assegura o direito de todos ao ensino fundamental, independente de idade e sem fixar uma faixa etária obrigatória, o que certamente foi um enorme avanço. Mesmo “posto como dever do Estado e direito público subjetivo, o ensino fundamental ganhou status legal, mas ainda hoje, passado tantos anos, esse direito não se fez prática para um imenso contingente populacional” (PAIVA, 2005, p. 73).

O período da ditadura militar significou, portanto, na história da educação de jovens e adultos, um enorme retrocesso nas formas de educar que não se contentavam em simplesmente integrar os sujeitos à ordem social estabelecida, formas outras que primavam por uma perspectiva emancipatória, fazendo da educação a mola propulsora do desenvolvimento da cidadania. Essas iniciativas foram perseguidas ferozmente pelo regime militar, mas algumas resistiram na clandestinidade ou amparadas por certas instituições religiosas.

O próximo subcapítulo tratará de uma dessas ações de educação popular sobreviventes, uma iniciativa que foi de fundamental importância para a educação de jovens e adultos no estado do Espírito Santo e seu percurso, em última instância, abriu o caminho para outras experiências que resultaram na criação da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira.

2.1 DE ADMARDO À ASO

Esta é a história de uma das linhas de constituição da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira, que se insere no quadro das lutas pela garantia de acesso à educação como um direito fundamental, tal qual me foi relatada durante uma entrevista realizada com Edna Castro de Oliveira, coordenadora do NEJA/Ufes (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo). É a história de uma ação de educação popular, uma dentre as várias que continuaram a despeito da repressão perpetrada pelo regime ditatorial militar que instaurou-se no país a partir de 1964, de um educador cujo o nome será tomado de empréstimo para batizar a escola e de sua esposa. Esta é a história de Admardo e Edna.

Rio de Janeiro, segunda metade da década de sessenta. Admardo encontrava-se muito doente e procura um médico, ao fazer isso descobre que além de estar com hepatite, teria apenas mais seis meses para viver. Ele resolve então voltar para a casa de seus pais, em Alegre, no interior do estado do Espírito Santo, de onde havia saído aos quinze anos de idade.

Ele vinha de uma família tradicional protestante e as divergências de visão de mundo, as quais fizeram parte do seu processo de decisão de viver outras experiências em uma cidade grande, talvez já não tivessem mais o peso de outrora face à sua atual condição. Voltava então para casa para viver o tempo que lhe restava em companhia de sua família.

Admardo aguardava o que lhe tinha sido dito como inevitável e durante sua espera vive uma experiência de conversão religiosa. O tempo continuou a passar e o que era dado como certo ficava cada vez mais incerto. Admardo não morre na data marcada.

Ele entende isto como um sinal divino, um chamado à vida devocional e se inscreve em 1967 no Seminário Teológico Presbiteriano do Centenário em Vitória, ES. Este seminário era de orientação progressista e, de certa forma, fazia oposição às correntes de pensamento hegemônicas na Igreja Presbiteriana do Brasil.

Logo no primeiro ano do seminário, Admardo escolhe partir em missão evangelizadora para o nordeste do país. Encaminha-se para Caetité, no sertão da Bahia, com o intuito de servir junto a Jaime Nelson Wright, o mesmo pastor que será posteriormente conhecido por sua luta contra a ditadura e em defesa dos direitos humanos, e também coautor do “Projeto Brasil: Nunca Mais”.

Após dez dias viajando, sendo atrapalhado por uma chuva constante que lentificava seu progresso, Admardo chega finalmente em Caetité. Ele encontra-se com o Pr. Wright e é informado que infelizmente chegou tarde demais, dois dias antes de sua chegada outro seminarista havia sido aceito por ele em seu lugar. Deveria escolher outra cidade para trabalhar como missionário, podendo escolher entre Bom Jesus da Lapa, uma cidade conhecida como centro de romarias, ou Santa Maria da Vitória.

Parte então para Bom Jesus da Lapa e ao chegar descobre que a cidade não contava com uma igreja, apenas com uma congregação. Passa os próximos dias às margens do rio São Francisco à espera de uma barca que pudesse leva-lo para Santa Maria da Vitória. Chega finalmente em 23 de dezembro de 1967 e procura Aldegundis, presbítero da igreja e pai de Edna.

Edna era líder da juventude da igreja e estava em uma reunião organizando os preparativos das festas natalinas quando recebe um recado de sua mãe pedindo que ela voltasse para casa, pois um seminarista acabara de chegar. Apressa-se para ajudar em casa, pois nenhum preparativo havia sido feito para receber este seminarista. Ao voltar para casa, depara-se com seus pais conversando com um rapaz, que segundo ela, era muito bonito e em suas palavras: “foi amor à primeira vista”.

Admardo e Edna trabalham juntos nas atividades da igreja durante os meses seguintes e na véspera de sua volta para Vitória, Admardo declara seus sentimentos por Edna e conversa com o pai dela a respeito. Começam a namorar por correspondência e ele volta no final do ano de 1968 para que pudessem ficar noivos. Enquanto isso, Edna resolve retomar os estudos e ganha uma bolsa para o Curso Normal do Instituto Ponte Nova, em Wagner, BA, em meio à Chapada Diamantina. Casam-se em Janeiro de 1970 e retornam para Vitória, onde Edna termina o Curso Normal.

Em 1971, Admardo termina o seminário e tem uma rápida passagem pelo pastorado, atuando na comunidade de Andorinhas, trabalhando com grupos populares. Além de trabalhar como pastor, ele entra para a rede de ensino do município de Vitória como professor de inglês. Nessa época nessa igreja, pastores praticamente não recebiam pelo que faziam. Ele dá continuidade a sua formação acadêmica realizando um mestrado em teologia em Nova York.

Ao voltar para Vitória, ele continua a lecionar na rede de ensino do município, mas por novas exigências legais não pode mais continuar como professor de inglês e à época teologia não era reconhecida como um curso de graduação. Por conta disso, faz uma complementação em filosofia em São João del Rei e obtém a habilitação para lecionar filosofia. Isto o permite continuar como professor em Vitória, mas agora como professor de história.

Em 1974, suas desavenças com os líderes da Igreja Presbiteriana do Brasil tornam-se insustentáveis e ele é expulso. Esta igreja vinha sendo acusada de omissão e, em alguns casos, apoio ao regime militar. O próprio Pr. Wright já havia denunciado este fato.

Muitas das Igrejas protestantes no Brasil, nas palavras dele, se aculturaram violentamente; as denominações protestantes mais solidamente estabelecidas muitas vezes atraíam beneficiários *nouveu-riches* do Milagre brasileiro, e eram, portanto, partidários tácitos do regime militar (WESCHLER, 1990, p. 20).

Neste mesmo ano, Admardo é contratado pelo Departamento de Filosofia e Psicologia da Ufes para atuar como professor de filosofia. Quatro anos mais tarde, foi realizar seu doutorado em filosofia da educação, na Universidade de Ottawa, no Canadá, acompanhado de Edna e seus filhos, Samuel, Patrícia e Breno.

No Canadá ele decide estudar o pensamento de Paulo Freire, uma leitura que era proibida no Brasil pela ditadura. Em 1979, ele viaja até a Universidade Michigan em Ann Arbor, EUA, para encontrar-se com Paulo Freire e realiza uma série de entrevistas. Mais tarde estas mesmas entrevistas serão publicadas em seu livro *Introdução ao Pensamento Filosófico* (OLIVEIRA, 1985).

Pouco antes de retornar ao Brasil, Admardo recai doente e na véspera de sua viagem de volta é submetido a uma cirurgia de emergência que salva a sua vida. Os médicos que realizaram o procedimento informam a Admardo que pacientes que foram submetidos ao mesmo tratamento têm uma sobrevivência de até quinze anos. Ele então passa três meses em recuperação até que possa finalmente retornar a Vitória, no ano de 1980.

Ao retornar ao Brasil, ele assume o compromisso de trabalhar com o pensamento de Paulo Freire na formação de educadores e nas práticas de alfabetização. Com este objetivo em mente, Admardo cria o projeto de extensão “Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na Prática”, que tinha como público alvo as comunidades nas periferias de Vitória. Admardo estava inserido em um departamento onde a filosofia metafísica era muito forte, então pensar algo mais concreto e encarnado nas materialidades das

condições históricas, e de atuação junto ao povo causaram enfrentamentos dentro do departamento, especialmente com aqueles que ele denominava “filósofos das alturas²”.

Nos anos seguintes, Admardo passa a integrar o corpo docente do Programa de Pós-graduação em filosofia da Ufes e em 1986 a Secretaria Estadual de Educação (Sedu) convida-o a coordenar um programa de alfabetização através de uma parceria entre a Ufes e a Sedu. Nesta época a concepção corrente no Brasil sobre Educação de Jovens e Adultos, segundo Edna, era reduzida à alfabetização de adultos.

A atuação desse projeto visava ir contra essa visão reducionista, apoiando-se na obra de Paulo freire, objetivando uma educação de jovens e adultos que possibilitasse uma emancipação desses sujeitos. Além da codificação e decodificação. (Edna de Oliveira)

Edna e Admardo trabalharam durante dois anos nesse projeto, atuando em diversos bairros da Grande Vitória, tais como Santana, André Carloni, Bela Vista e São Pedro. Essa experiência foi documentada e discutida por Edna em sua dissertação de mestrado, realizada durante a execução desse projeto.

Após o termino dessa parceria com o governo estadual, o projeto continua suas atividades, atendendo aos servidores da universidade e as comunidades ao entorno dela. Em 1991, Edna é aprovada em um concurso para professor e passa a integrar o Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps), do Centro de Educação da Ufes. A entrada dela foi providencial, pois Admardo já estava por demais debilitado por sua doença para continuar à frente do projeto, que a essa época possuía outro nome, tendo sido rebatizado como Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/Ufes). Dessa maneira, Edna passa a coordenar o NEJA, que deixou o Departamento de Filosofia e transferido para o DEPS.

Admardo resiste por mais quatro anos, vindo a falecer no dia quinze de Outubro de 1995, exatos quinze anos após a cirurgia que salvou sua vida, realizada no Canadá.

² Filósofos das alturas era o termo utilizado por Admardo para se referir aos que se ocupavam de questões transcendentais em detrimento das imanentes. O termo é uma alusão jocosa ao movimento literário parnasianismo.

O sucesso das ações de docência e pesquisa do NEJA leva a Secretaria de Educação de Vitória (Seme) a propor uma parceria que tinha como objetivo ampliar as ações do NEJA para além da alfabetização, abarcando o ensino fundamental. Esta nova etapa começou em 2008, com a extensão da carga horária de três professores, que duas vezes por semana iam trabalhar na Ufes com as turmas do NEJA. Um problema que essas turmas enfrentavam até então era a evasão escolar, já que muitos funcionários da Ufes desistiam de estudar, uma vez que o NEJA não tinha como legitimar seus estudos com uma certificação. Essa parceria com a Seme também objetivava fortalecer o EJA como política pública, pois chegou-se a compreensão que não fazia mais sentido a universidade continuar com uma ação de alfabetização descolada desse objetivo e contexto maior. O intuito deste projeto era então pensar numa perspectiva que integrasse as ações de EJA desde a alfabetização até o ensino médio.

Esta parceria não foi sem percalços, diferenças de formação entre os extensionistas do NEJA e dos professores da prefeitura eram sentidas e causavam certos estranhamentos acerca, principalmente, de práticas já sedimentadas no NEJA como a produção de conteúdos pelos próprios docentes para serem utilizados na sala de aula, as reuniões de formação e planejamento que ocorriam semanalmente, a produção constante de relatórios. Mas a despeito dessas diferenças a parceria continuou até que os professores da prefeitura assumiram efetivamente as salas de aula, o que também era uma exigência legal para legitimar a certificação do ensino fundamental agora ministrado nas dependências do NEJA. Era necessário que institucionalmente os professores da rede de ensino da prefeitura de Vitória estivessem ministrando as aulas.

Este acúmulo de experiências e práticas em educação popular foi de fundamental importância para a fundação da EMEF ASO, visto que profissionais da Seme que elaboraram o projeto de implementação da escola atuaram como extensionistas no NEJA durante a graduação. Não apenas isso, mas grande parte da organização do trabalho e das práticas de gestão que se atualizam hoje na escola, tais como as reuniões de formação

continuada e de planejamento coletivo que acontecem semanalmente, fazem parte desta história.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) vem desenvolvendo ações na modalidade EJA desde 2005, em sua maioria através do ensino noturno. Durante a reunião do Comitê de Políticas Sociais realizado em julho de 2010 a Seme fez uma avaliação de seus esforços em prol da diminuição das taxas de analfabetismo e do número de pessoas acima de 14 anos sem o Ensino Fundamental completo no município. Como forma de empreender uma ação mais enérgica voltada à redução desses índices, a Seme em conjunto com a Secretaria de Gestão Estratégica, a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Secretaria de Trabalho e Geração de Renda propôs a criação da unidade administrativa “Escola de Ensino Fundamental Professor Admardo Serafim de Oliveira” (EMEF ASO).

Em seu projeto de implementação, a escola se propõe aos seguintes objetivos: fortalecimento da política de educação de jovens e adultos, com vistas à consolidar uma ação pedagógica contínua e consistente; aprofundamento de uma cultura de implementação de políticas intersetoriais por meio de uma unidade articuladora das diferentes ações desenvolvidas pelo poder público municipal; e constituição de um referencial para os municípios de atendimento a escolarização, articulado com a formulação, o planejamento e a execução de ações pedagógicas para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esta escola tem como público alvo os quase 1000 servidores públicos municipais que não concluíram o ensino fundamental e que foram identificados em 2008 através do Programa de Escolarização de Servidores, assim como os municípios que demandam atendimento de escolarização nos turnos matutino e vespertino.

As especificidades tanto do objetivo quanto dos atendidos por esta escola convocam os trabalhadores a implementarem ações pedagógicas até então inéditas no município (à exemplo da turma itinerante que iniciou-se no primeiro trimestre de 2011 com os trabalhadores da associação de catadores de material reciclado de Vitória) ou a criarem metodologias inteiramente

novas. Um trabalho docente inventivo que seja pautado pela criação de um modelo pedagógico voltado às especificidades dos alunos, e não uma adequação dos alunos a um modelo concebido *à priori*, pressupõe uma maior autonomia desse coletivo de trabalho, desfraldando um pano de fundo diferente do usual para o estudo dos processos de trabalho em educação.

A EMEF ASO ampara-se, dessa forma, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/96, a qual formaliza a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, e tal fato implica em assumir uma especificidade própria, não bastando apenas a adequação do modelo escolar regular aos alunos dessa modalidade.

A EJA, segundo o artigo 37º, Seção V, Capítulo II da LDB, destina-se “... àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esta definição indica quão variados são os perfis dos alunos em potencial dessa modalidade: são homens e mulheres, empregados, desempregados e em busca do primeiro emprego, moradores de áreas urbanas e rurais que foram excluídos do sistema regular de educação pela falta de acesso ao ensino público gratuito, ou ainda, pela desistência face à necessidade de buscar um trabalho precocemente ou face à repetência. São sujeitos que trazem consigo uma história, que possuem outros saberes que não apenas os obtidos no banco da escola, que devem ser afirmados e devem servir como norteadores de um processo pedagógico que caminhe em direção à produção de maior autonomia e liberdade (FREIRE, 1989)

Esse é, então, o contexto da Educação de Jovens e Adultos cuja existência representa

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à educação, nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (CURY, 2000, p. 221).

Assim, a EJA e a EMEF ASO fazem parte, em última instância, dos desdobramentos da luta mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania (BEISIEGEL, 1999).

Essas são algumas das questões que atravessam o trabalho nessa unidade de ensino. Esta dissertação aborda, portanto, os processos de trabalho e gestão dessa escola, de modo a identificar suas particularidades e, com isso, responder à seguinte pergunta: seria o trabalho na Educação de Jovens e Adultos pertencente a um gênero profissional próprio, distinto do ensino regular?

3 FERRAMENTAS PARA ANÁLISE DO TRABALHO

Este capítulo trata da delimitação do campo teórico-conceitual desta dissertação. Busca-se aqui apresentar conceitos que serviram de base para esta pesquisa a respeito dos processos de trabalho e gestão na Educação de Jovens e Adultos na Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira. A pesquisa realizada foi bastante desafiadora devido à especificidade de seu campo, principalmente pelo fato da escola ser uma iniciativa nova em EJA no município de Vitória. Nenhuma outra escola nesta cidade trabalha com turmas itinerantes, com seus educadores indo ao encontro dos educandos, ministrando as aulas nos espaços juntos às comunidades atendidas, invertendo a lógica tradicional na qual os alunos se deslocam até o espaço físico da escola.

Os espaços nos quais as atividades são desenvolvidas são cedidos pela própria comunidade ou são disponibilizados por outras instâncias do poder público que interagem com estas populações, o que demanda da escola uma constante articulação com outros setores da administração pública. Ademais, a diversidade do público atendido pela escola demanda um trabalho atento às peculiaridades desse público alvo. Não é possível ministrar a mesma aula em dois espaços diferentes, tampouco esta é a proposta da escola. As aulas vão se configurando à partir da experiência concreta com os alunos, os planejamentos se modulam conforme as circunstâncias.

As práticas dessa escola esmaecem as linhas que tentam delimitar o que seria o trabalho na EJA. Desbotadas, essas linhas podem ser mais facilmente transpostas, rearranjadas, abrindo espaço para outras configurações possíveis, outras maneiras de se entender o que é a EJA, o que ela pode ser e, principalmente, em que direção se pretende caminhar. A potência dessa escola reside nessa sua capacidade de interrogar continuamente não só as práticas do Ensino de Jovens e Adultos, mas igualmente seus próprios processos de gestão e trabalho. Assim, a análise desses processos na EMEF ASO pede um arcabouço teórico que seja capaz de lidar com suas

particularidades e complexidades que destoam das práticas habituais das escolas do município.

O arcabouço teórico-metodológico utilizado para estudarmos essas questões foi o da Clínica da Atividade, um referencial teórico-metodológico relativamente recente, que vem se constituindo ao longo das três últimas décadas a partir do trabalho do psicólogo francês Yves Clot e de seus parceiros³. Esse referencial tem se tornado cada vez mais importante para o campo de estudo da psicologia do trabalho, contribuindo significativamente para as pesquisas na área da saúde do trabalhador, como os trabalhos realizados pelo Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST) da Universidade Federal do Espírito Santo.

A Clínica da Atividade nos é interessante por ampliar a noção de trabalho ao apropriar-se do conceito de atividade e, tendo ela sempre em foco, ao erigir um conjunto de conceitos que são de extrema valia para análise de processos de trabalho. O referencial teórico-metodológico em questão nos é caro também por sua dimensão clínica, e nisso ele se difere de algumas pesquisas contemporâneas no campo da psicologia do trabalho.

As pesquisadoras Maria Elizabeth Barros de Barros e Daniele Vasconcelos Teixeira (2009) consideram que boa parte da produção científica acerca dos mundos do trabalho tem dado prioridade a identificação de quadros psicopatológicos e que as pesquisas desenvolvidas neste campo “[...] têm se utilizado, predominantemente, de metodologias epidemiológicas que destacam o sofrimento experimentado nos locais de trabalho” (BARROS, TEIXEIRA, 2009, p. 81). Embora as autoras reconheçam que tais investigações são importantes, consideram que apenas identificar os quadros psicopatológicos advindos do trabalho e privilegiar os processos de adoecimento pode não ser suficiente quando se tem como meta “[...] a transformação da situação vivida hoje nos ambientes laborais.” (BARROS, TEIXEIRA, 2009, p. 82).

Em consonância com essa meta, tornou-se necessário montar, a partir da perspectiva da Clínica da Atividade, nossa caixa de ferramentas conceituais.

³ Podemos citar como colaboradores: Daniel Faïta, , Dominique Lhuillier, François Danielou e Malika Litim.

Essa noção advém de uma conversa realizada entre os filósofos Gilles Deleuze e Michel Foucault, em *Microfísica do Poder* (2008), no qual ambos dialogam, no início do capítulo “Os intelectuais e o poder”, a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática. Nela, Deleuze afirma que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (DELEUZE apud FOUCAULT, 2008, p.71).

Selecionamos então os conceitos que julgamos mais adequados para operarmos com o problema que se apresentava diante de nós. Constituiria o trabalho na Educação de Jovens e Adultos um gênero profissional diferente do gênero profissional docente? Quais são suas especificidades? Foi preciso, portanto, fazer uma escolha, tomar partido e assumir uma filiação teórica, mesmo que momentânea. Foi preciso cercar-se dos aliados que potencializariam nossa possibilidade de ação frente à tarefa a qual nos propomos nesta pesquisa.

3.1 MONTANDO NOSSA CAIXA DE FERRAMENTAS

Ao longo desta pesquisa, alguns conceitos foram de grande valia para a compreensão do trabalho na Educação de Jovens e Adultos: gestão, atividade, gênero profissional, estilo profissional e poder de agir. Operei, portanto, com os conceitos da Clínica da Atividade para analisar os processos de trabalho e gestão na Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira. A Clínica da Atividade, como visto em Clot (2006, 2010), propõe os conceitos de gênero e de estilo profissional ao recriar os conceitos de gênero e de estilo discursivos propostos pelo filósofo Mikhail Bakhtin em sua obra *Estética da Criação Verbal* (1997). Os gêneros discursivos em Bakhtin são definidos como “[...] um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras de dizer ou de não dizer, em um espaço tempo sóciodiscursivo” (CLOT, 2010, p.120).

Esses gêneros não são criados por um sujeito em particular visto que são coletivos e, portanto, sempre articulados à circunstâncias históricas e sociais.

Um sujeito em particular pode, na melhor das hipóteses, recriá-los ao atualizar os gêneros através de seus enunciados. Os gêneros discursivos são tomados de empréstimo para que o sujeito possa falar e ser entendido em determinado espaço e contexto. Desse modo, a forma que os enunciados assumem varia de acordo com o gênero ao qual pertence o falante e a quem ele se dirige. Um juiz em sessão, por exemplo, formula seus enunciados de forma diferente do que o faria caso estivesse em uma situação informal. Há, portanto, uma infinita pluralidade de gêneros discursivos. Transitamos entre eles, nos apropriando das formas de enunciação que momentaneamente nos convém.

O que parece chamar a atenção de Yves Clot nesse conceito, e o que o levará a apropriar-se dele para propor o de gênero profissional, é o destaque dado por Bakhtin a sua dimensão ao mesmo tempo coletiva e subjetiva. Clot transpõe essa discussão para o campo da análise dos processos de trabalho ao afirmar que algo semelhante se passa durante o trabalho. Mesmo em uma atividade laboral solitária, uma que porventura possa ser descrita como mecânica e repetitiva, o trabalhador nunca está realmente sozinho, mesmo quando parece estar. Ele está imerso em um constante diálogo silencioso com seu gênero profissional, estando dessa forma subjetivamente mobilizado.

Ao acessar o gênero, o trabalhador apropria-se da memória coletiva da atividade a ser realizada para saber como agir, para não errar sozinho. Os gêneros profissionais visam, portanto, conservar e desenvolver a eficácia da ação do coletivo ao delimitar o aceitável e inaceitável do trabalho. Através deles são criadas jurisprudências para o trabalho coletivo. Eles são repositórios em constante atualização de ações julgadas adequadas e também das ações inadequadas para a atividade coletiva em curso. Assim, para Clot (2006) o gênero profissional pode ser definido como:

[...] o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela. Ele é uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente pelas atividades em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, às verificações as quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa (CLOT, 2006, p. 44).

Ao condensar a história de um coletivo de trabalho, suas lutas, seus erros e seus acertos, o gênero profissional é então a medida pela qual os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, bem como a si mesmos (CLOT, 2010). Ele é o regulador das relações interprofissionais, definindo também os modos pelos quais os indivíduos de um coletivo devem se comportar nas relações sociais. Ele fornece ao trabalhador um estoque de protótipos de maneiras de se dirigir à atividade em curso bem como aos outros trabalhadores. A transmissão desses pressupostos genéricos opera por um princípio de economia cuja simplicidade deles facilita sua sobrevivência intragenérica. Sendo assim, há dentro de um gênero uma variada gama de formas de interação com a atividade e com o outro que se transmitem de maneira tácita - verdadeiras regras não ditas que só tomam visibilidade quando questionadas ou quando impedidas de serem executadas.

Quando essa circulação dos pressupostos genéricos fica comprometida pode-se dizer que há um enfraquecimento desse gênero profissional em particular. Há então uma dificuldade de acesso, por parte dos trabalhadores, à dimensão coletiva da atividade que serve de recurso para nortear a ação. Isto pode acarretar, por exemplo, em um trabalho cada vez mais solitário, no qual o trabalhador corre o risco de ter que desnecessariamente inventar soluções para os problemas que enfrenta, quando elas já existem e poderiam ser facilmente transmitidas pelo grupo. Portanto, não partilhar dessa dimensão coletiva da atividade não é algo que possa ser feito sem prejuízo ao sujeito. “A renúncia ao gênero, por qualquer razão que se possa imaginar é sempre o início de uma desordem da ação individual. Ele [o gênero profissional] desempenha, portanto, uma função psicológica insubstituível” (CLOT, 2010, p. 125).

O enfraquecimento do gênero é também a diminuição do poder de agir, conceito de Yves Clot definido, a partir da noção de afetação encontrada em Spinoza (2008), como a capacidade do sujeito de aumentar sua possibilidade de ação à medida que sua capacidade de afetar e de ser afetado aumenta. Desse modo, ao passo que as trocas de experiências entre os trabalhadores se reduzem, decrescem também os recursos disponíveis para a ação

individual, resultando assim em um decréscimo da potência de agir do trabalhador.

Gêneros não são, contudo, conjuntos estanques. Pertencemos comumente a mais de um ao mesmo tempo. Pode-se, assim como no exemplo dado por Clot (2006), ser simultaneamente professor e sindicalista. É precisamente nestas áreas de interseção dos gêneros que o estilo é desenvolvido. Logo, a dimensão coletiva da atividade não é pétrea, pelo contrário, está sempre em movimento, sendo continuamente interrogada pelos estilos atualizados pelos trabalhadores. Longe de ser um atributo psicológico invariante

o estilo é a criação a que o sujeito deve recorrer a fim de dominar o jogo da mudança de gêneros, as passagens entre os gêneros. [...] é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir (CLOT, 2006, p. 196).

Visto isto, consideremos a seguinte situação hipotética: dois trabalhadores pertencentes ao mesmo gênero (professores em uma mesma escola de ensino fundamental) precisam iniciar uma aula em uma turma que acabou de voltar da aula de educação física. Ambas as turmas estão agitadas, como muitas vezes sucede depois de alguma atividade fora da sala de aula. É necessário começar a aula, mas como agir? Um professor pode chamar a atenção da classe exigindo silêncio para começar a aula. Outro professor pode esperar que a turma se acalme “naturalmente”, procurando por uma deixa na diminuição do ruído ambiente para iniciar sua exposição. Ambas as formas de se iniciar uma aula são igualmente válidas e respondem, neste caso, à hipotética prescrição genérica de que é preciso silêncio para se iniciar uma aula.

O que difere nessas duas formas é o estilo atualizado pelos trabalhadores em questão. É por meio do estilo que o trabalhador imprime sua marca pessoal na atividade. E é a ação de cada um que dá forma ao repositório de possíveis que é o gênero, atualizando-o durante a atividade. Para tanto, é preciso se colocar na atividade, fazer escolhas e são essas escolhas que determinarão a forma que a atualização do gênero tomará.

Estilo e gênero estabelecem, desse modo, uma relação recíproca, na qual o estilo se constrói a partir da atualização do gênero nas situações reais de

trabalho, e o gênero, por sua vez, é alimentado pelas variações estilísticas dos trabalhadores. Quando tais variações são compartilhadas e postas em circulação dentro do gênero, elas podem promover seu desenvolvimento ao renovar e ampliar o estoque de pressupostos genéricos.

A noção de desenvolvimento utilizada por Clot difere, contudo, da acepção clássica que o define como sendo a passagem de um estágio inferior a um mais aperfeiçoado. O gênero é sempre inacabado, não há um estágio final ao qual se pretende alcançar. Ele está em constante mutação para responder às indagações que a atividade continuamente lhe apresenta. Portanto, o desenvolvimento do gênero não é pensado a partir de uma perspectiva hierárquica, mas sim a partir da relação contingencial entre o gênero e a atividade a ser realizada.

O conceito de atividade aqui utilizado, por outro lado, é a noção de atividade dirigida, uma contribuição importante da Clínica da Atividade para a análise dos processos de trabalho. Essa noção realça o aspecto ativo do sujeito em atividade ao afirmar que esta é sempre dirigida em três aspectos: ela é dirigida pelo sujeito quando este a media através do estilo; é dirigida ao objeto quando o trabalhador se apropria dele como ferramenta para a realização da atividade em curso; e é dirigida ao outro por estar em constante diálogo com o gênero.

A noção de atividade dirigida amplia, dessa forma, o foco de análise ao preocupar-se com o que se passa entre a prescrição da tarefa (uma série de consignas que são dirigidas ao trabalhador que orientam e definem como ele deve realizar seu trabalho) e o trabalho real (aquilo que foi efetivamente realizado) por acreditar que o trabalho não é a simples aplicação de regras já que “o real se encarrega de transformar o desenvolvimento esperado em história não realizada” (CLOT, 2006, p. 13). A atividade envolve ainda todas as mobilizações objetivas e subjetivas que a realização do trabalho enseja, tendo sido elas colocadas em prática ou não, pois

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo freqüente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se

tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer (CLOT, 2006, p. 116).

Assim, a distância entre a tarefa prescrita e o trabalho realizado é entendida como constitutiva da atividade. Ela não se resume a uma prescrição mal formulada ou a uma falha de entendimento da prescrição por parte do trabalhador. Nessa perspectiva, não se pode pensar em um trabalhador absolutamente passivo ou como um sistema reativo de *input* e *output* de informações, há de se gerir a atividade e o meio na qual ela se desenvolve.

O filósofo Yves Schwartz (2004) caracteriza o meio no qual a atividade se desenvolve, seja ele qual for, como sendo constitutivamente variável e imprevisível. Mesmo nas atividades laborais onde aparentemente essa variabilidade e imprevisibilidade são reduzidas ao mínimo possível, como por exemplo nas linhas de montagem industriais, elas ainda existem. Elas são parte inextirpável da atividade. O “meio” do trabalho, como afirma Schwartz, não se repete de um dia para o outro e nem de uma situação para a outra, ele escapa às tentativas de padronização e por isso é considerado infiel. Para o autor, é preciso de um uso de si, “[...] fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir esta infidelidade, para fazer algo” (SCHWARTZ, 2007, p. 192).

Nessa perspectiva, a gestão do trabalho não é encarada como prerrogativa exclusiva de um trabalhador altamente especializado, dito habilitado, que ocupa uma posição hierarquicamente superior, mas é inerente a toda atividade laboral: “A gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda a parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados” (SCHWARTZ, 2004, p. 23). Assim, todo trabalhador é, em alguma medida, gestor de seu processo de trabalho.

Contudo, a busca pela extinção da variabilidade e da imprevisibilidade da atividade pode trazer resultados insalubres para os trabalhadores - essa é uma das maiores críticas feitas à organização científica do trabalho (OCT). Critica-se, principalmente, a proposta do Taylorismo de produzir uma dissecação da atividade laboral, uma vez que ele pensa a atividade a partir de

uma perspectiva econômica que objetiva reduzi-la aos seus componentes essenciais, buscando criar a mais eficiente e parcimoniosa sequência de gestos. Estes, nesse contexto, seriam a destilação do trabalho a sua forma mais elementar e, por isso, são compreendidos como de fácil apreensão, podendo ser ensinados por praticamente qualquer trabalhador. Entretanto, esses processos criam um modelo transcendental que aprisiona o trabalhador na repetição exaustiva do gesto considerado ótimo e seria, portanto, causa de sofrimento.

O problema fundamental da repetição do gesto para Yves Clot (2006), a partir das considerações de Henri Wallon, não seria requisitar demais do trabalhador como se pode supor, mas, pelo contrário, seria requisitar demasiado pouco. Ao eleger uma forma ideal de se realizar uma determinada tarefa, eliminam-se forçosamente todas as outras formas possíveis, o que causa no trabalhador um verdadeiro constrangimento da sua capacidade de agir. A OCT aliena, desse modo, o trabalhador subjetivamente ao impedir e ao invalidar todos os outros desenvolvimentos possíveis para a atividade em curso, exigindo dele um considerável esforço dissociativo que

o amputa de grande parte de suas disponibilidades, que silencia toda uma série de atividades necessárias, de movimentos que são necessários porque formam um todo de algum modo orgânico com os gestos exigidos. Condena-se o homem a uma imobilidade que é tensão contínua (WALLON apud CLOT, 2006, p. 14).

Essa tensão é, neste caso, fruto de uma prescrição altamente restritiva, incapaz de admitir variâncias, mas ela também pode advir de uma prescrição demasiadamente vaga. O trabalhador pode enfrentar dificuldades quando há uma ausência de prescrições para orientar sua atividade, correndo o risco de ter que desnecessariamente “reinventar a roda”. Como vimos, as prescrições são necessárias para a atividade e sua ausência é, costumeiramente, um indício de um enfraquecimento do gênero profissional.

Há, então, uma delicada relação que se estabelece entre a tarefa prescrita e o trabalho real. Mas, quando a distância entre elas se torna tão grande que o próprio trabalhador não enxerga mais esta relação, tal experiência esvazia o sentido da atividade laboral, causando sofrimento psíquico. Sobre este

mesmo tópico concordam Dejours, Dessors e Desriaux, (1993, p.103) ao afirmarem:

O bem-estar psíquico não provém da ausência de funcionamento, mas, ao contrário, de um livre funcionamento em relação ao conteúdo da tarefa. Se o trabalho favorece esse livre funcionamento, ele será fator de equilíbrio; se ele se opõe, será fator de sofrimento e doença.

Há também um desvanecimento do sentido da atividade quando desaparece a relação entre os objetivos que são impostos ao trabalhador e os que ele considera realmente importantes. A não existência dessa relação acaba por tornar o prosseguimento da ação algo psicologicamente artificial para o trabalhador, isto é, é preciso que ele reconheça a atividade como significativa e se engaje nela subjetivamente. Logo, reconhecer-se na ação torna-se cada vez mais difícil à medida que as ações realizadas passam a rivalizar cada vez mais com aquelas que, no entendimento do trabalhador, deveriam ter sido realizadas e principalmente com as que poderiam ter sido realizadas, uma vez que, como afirmou Clot, “o sentido da atividade realizada é a relação de valor que o sujeito instaura entre essa ação e as outras ações possíveis para ele” (CLOT, 2010, p. 10).

Quando o trabalhador encontra na atividade ecos de sua história profissional, que é ao mesmo tempo individual e coletiva, e quando ele consegue reconhecer-se nela e sentir-se responsável por ela, o sentido da atividade passa então a ser mola propulsora de seu próprio desenvolvimento. Por outro lado, é preciso também que o sujeito perceba sua atividade como eficiente, ou seja, atingindo o resultado esperado com o menor dispêndio possível de recursos. Assim, na atividade, sentido e eficiência se conjugam para aumentar o poder de agir do sujeito. Enquanto o sentido é, para Clot (2010), fonte de energia, a eficiência conquistada com o domínio da técnica permite ao trabalhador a economia dos meios e conseqüentemente, um maior grau de liberdade. Ao poupar-se desse modo, o sujeito pode antever outros desenvolvimentos possíveis para a atividade em curso ou até mesmo novos objetos e finalidades para os meios que se tornaram agora disponíveis.

4 OS PROCESSOS DE TRABALHO E GESTÃO NA ESCOLA

Ao longo desta pesquisa, realizei uma vivência institucional à fim de conhecer os processos de gestão e trabalho na Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira. Essa vivência foi experimentada por meio da participação em reuniões de planejamento e formação realizadas às sextas-feiras, no acompanhamento das atividades culturais promovidas pela escola e também através da participação em algumas aulas, em sua maioria no Centro de Referência Especializado de Assistência Social à População em Situação de Rua (Creas Pop).

Durante o tempo que passei na escola pude me aproximar dos trabalhadores, acompanhar suas atividades dentro e fora da sala de aula, conversar enquanto dividíamos um café ou uma carona. Com o passar do tempo, uma questão foi se desenhando, seria o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, tão diferente assim do trabalho como professor no ensino regular? E se sim, este fato poderia indicar a existência de um gênero profissional próprio, um gênero EJA?

Como forma de investigar essa questão, realizei entrevistas com professores e com a equipe de direção da escola, lançando mão da técnica da instrução ao sócia. Essa técnica de entrevista, proposta por Ivar Oddone (1986) em meio ao Movimento Operário Italiano, a partir de suas considerações sobre os seminários realizados com os trabalhadores da FIAT, é uma técnica de pesquisa-intervenção cujo objetivo é compreender os processos de trabalho em questão a partir do relato da experiência de um trabalhador em particular. Ela é realizada através de uma entrevista que se inicia com a seguinte consigna: suponha que eu seja seu sócia e que amanhã terei que substituí-lo em seu trabalho e ninguém pode suspeitar que eu não seja você, como devo proceder?

A partir dessa proposta, o pesquisador conduz a entrevista requisitando ao trabalhador que explique as minúcias de sua atividade, as motivações que movem a tomada de uma decisão, indaga quais outras decisões poderiam ter sido tomadas em seu lugar. Ao fazer isso, o entrevistador convida o entrevistado a ser coautor das análises da sua própria atividade,

possibilitando que ele reconheça as marcas estilísticas atualizadas na realização de sua atividade e os diálogos que essas estabelecem com o gênero profissional.

Os novos desenvolvimentos possíveis para a ação relatada, que são vislumbrados durante a entrevista, podem se transformar em subsídios para nortear ações futuras e, se socializados, possuem chances de alimentar o desenvolvimento do gênero. Esta seria, portanto, a função técnica da instrução ao sócia: “[...] colocar em circulação essas estilizações pessoais que tem por objeto o gênero comum, estilizações que lhe conferem plasticidade” (CLOT, 2010, p. 92).

A instrução ao sócia visa, assim, à transformação das situações de trabalho de um sujeito ao promover um deslocamento de sua atividade, agora em um novo contexto. A mudança de destinatário que ocorre durante a entrevista provoca um deslocamento no sujeito - ele normalmente precisa explicitar sua atividade em termos leigos, visto que ele e o pesquisador não pertencem ao mesmo gênero profissional. Essa diferença no uso dos termos pode parecer de pouca importância, mas seu efeito clínico sobre o trabalhador é perceptível: como não partilham dos mesmos pressupostos genéricos, há pouco espaço para subentendidos e as ações já automatizadas pelo trabalhador são rediscutidas e postas em questão enquanto ele as explica ao pesquisador. Dessa maneira, está posta para o trabalhador a possibilidade de uma tomada de consciência que não é a descoberta de um objeto mental anteriormente inacessível, mas a redescoberta, no sentido de uma recriação desse objeto psíquico, visto agora de modo diferente.

Assim, a tomada de consciência apoiar-se-ia em uma transformação da experiência psíquica. Ela não é a apreensão de um objeto mental finito, mas seu desenvolvimento: uma reconversão que o inscreve em uma história inacabada. Em vez de um reencontro com o passado a tomada de consciência é a metamorfose do passado (CLOT, 2010 p.222).

Dessa forma, a instrução ao sócia não é um simples relato imparcial da experiência vivida, mas um método indireto de análise da experiência vivida. Ao afirmar-se como tal, sua validade científica ou sua acuidade não estão, em hipótese alguma, colocadas em questão se partirmos do pressuposto de que

“a experiência não é diretamente acessível pelo fato de que a ação que se exerce sobre ela para alcançá-la acaba por afetá-la de volta” (CLOT, 2010 p. 202).

Sob esse princípio, a entrevista é realizada com o objetivo de fazer com que a experiência emergja, atualizando-se na fala do entrevistado. Cabe ao pesquisador manejar este surgimento. Nesse sentido, importa ao pesquisador tanto o conteúdo da fala quanto as suas formas de expressão. Os silêncios, as pausas e as mudanças de entonação podem fornecer pistas ao pesquisador sobre o momento de inquirir mais sobre o que está sendo dito, ou de recuar um pouco nas perguntas.

Na instrução ao sócia, desde que se respeite a consigna inicial, não há um *script* ou questionário a ser seguido. A intuição do pesquisador e os sinais emitidos pelo entrevistado devem ser os norteadores dessa entrevista que se desenrola mais como uma conversa do que um jogo de perguntas e respostas previamente estabelecidos, no qual pesquisador e entrevistado tem papéis fixos à desempenhar.

Ao realizar uma entrevista com o diretor da escola Admardo Serafim de Oliveira, na forma de instrução ao sócia, procurei conduzi-la com a intenção de que essa conversa fosse realizada de forma a seguir a direção proposta por esta estratégia. Procurei abordar os temas à medida que eles iam surgindo durante a entrevista, sem me ater muito à discussão de uma tarefa específica. Parecia-me mais importante à época dar espaço para que o diretor pudesse falar mais livremente sobre o seu percurso diário entre os diversos espaços nos quais a escola atua, oferecendo assim uma certa visão da escola. O resultado foi uma entrevista ampla e com múltiplas entradas para sua análise que, certamente, não se esgotam aqui nesta dissertação.

4.1 ENTREVISTA REALIZADA COM O DIRETOR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA

Pesquisador – Então, eu gostaria de fazer uma entrevista com você, ela parte de um princípio simples, não sei se você já conhece essa técnica, talvez como você já fez algumas entrevistas, você deva conhecer. A idéia é a seguinte: Se eu fosse seu sócio e tivesse que te substituir, amanhã, no seu trabalho, o que deveria fazer para não ser descoberto? Como deveria proceder?

Entrevistado – (ri um pouco surpreso) Eu nunca vi essa técnica não. Nossa, difícil... acho que é falar da gente mesmo...

E – Acho que você deveria acordar, se conseguisse dormir, e passar pelas turmas que começam às sete horas da manhã. Dando bom dia a cada aluno e observando se tem algum problema na rotina, começando pelas turmas da escola de governo, de manhã cedinho. Sempre que possível passar no Creas-Pop, pra dar um bom dia ao povo e ver se as turmas estão funcionando normalmente. Se dirigir até a escola, e observar, inicialmente né, se há algum encaminhamento de ordem administrativa ou pedagógica a ser tomado pra rotina efetiva da escola.

P – Você disse se eu conseguisse dormir, porque eu não conseguiria dormir?

E – Tem uma dinâmica da gestão pública, mais relacionada a gerenciar recursos humanos, que a gente precisa aprender gradativamente, né? Então você dorme mal, você não tem tanta certeza que uma normalidade letiva vai se executar no outro dia. Em função de algumas licenças médicas que acontecem, ou de problemas da rotina mesmo, né, de educadores. Então isso é uma coisa que você precisa estar atento, você precisa estar acordado às seis horas para ocupar espaços com qualidade ou fazer remanejamentos, garantindo um planejamento. Garantindo a continuidade das discussões, caso o recurso humano destinado para aquele espaço não possa ou tenha algum problema. E isso infelizmente, é uma mazela da escola pública, a não certeza da continuidade daquele quadro, e eu não tô dizendo de um ano pro outro, é de um dia pro outro, de uma semana pra outra. Ou seja é lidar, é buscar um processo educativo de qualidade numa dinâmica na qual você tem possibilidade de grandes alternâncias, e essa é a nossa rotina. Então isso tira um pouco o sono. Outra é quando você percebe que não é você que está em

sala de aula mais e aí... você precisa verificar mesmo se o processo formativo quem tem sido discutido com os professores tem produzido efeitos nas práticas pedagógicas deles. Para nós aqui, diz respeito à não infantilização dos educandos, significa produzir materiais didáticos específicos dentro de temáticas que sejam relevantes para os estudantes e no segundo seguimento ainda há uma dupla, que trabalha duas disciplinas juntas, uma dupla que articule, ou seja que pegue aquele objeto de estudo e consiga de fato transversalizá-lo, sem disciplinarizá-lo, né?. E isso também é aprendizagem, no meu caso eu preciso aprender, e aí o motivo da insônia, de que é o outro que está lá, não sou eu, e o outro tem um tempo específico de formação, tem um tempo próprio do fazer pedagógico, e isso precisa ser mediado, mas o caminho é dele, o percurso é dele, não é o mesmo caminho que a gente acredita, né? Você tem uma proposta de trabalho, mas tem um sujeito que se relaciona com esta proposta de trabalho e isso é difícil um pouco, é isso.

E - Se fosse meu sócia aí, teria que abrir o email do movimento de população de rua, identificar as pautas das nossas reuniões mensais, perdão, das nossas reuniões semanais, fazer os encaminhamentos da população de rua e dialogar com a Fapes, com a fundação de amparo a pesquisa, para identificar os tempos de pesquisa com a população de rua, ou seja, que são passos administrativos e preparar as nossas reuniões semanais com os pesquisadores que são estudantes da escola Admardo Serafim de Oliveira, populares de rua, que estão neste momento indo pra rua pro pré-teste, aplicando um questionário que eles mesmos produziram na relação com a gente.

P – Pelo o que você está me dizendo, parece que vou ter que prestar um pouco mais de atenção com a turma que está no Creas-Pop, porque isso?

E – Assim, é... todas as turmas tem especificidades, na verdade na manhã, duas turmas merecem mais a minha atenção, e acho que a atenção da equipe gestora. É a turma da população de rua e a turma da inclusão produtiva. A turma da população de rua nos exige estar atentos permanentemente pela disputa do projeto. O que é a disputa do projeto? A gente está pensando numa escola e precisamos convencer as pessoas de que é possível uma escola cujos tempos disciplinares não tem sentido, em

que o sujeito vá por adesão por essa escola e que aquilo que é discutido seja do interesse daquele sujeito, e que tem um dia, em boa parte desses dias, que ele vai poder entrar sob o efeito de substâncias psicoativas e mesmo entrando sob o efeito de substâncias psicoativas ele vai poder participar, ele vai poder aprender, de acordo com os limites, com as possibilidades e com as potencialidades daquele sujeito. Disputar essa escola não é fácil, e você disputa com quem? Você disputa com seus próprios professores, no processo de formação e na relação do acompanhamento físico, permanente. É que a nossa formação docente foi pensada para estudantes que não podem usar drogas, que tem horário de entrada e horário de saída, que tem começo meio e fim e que não podem faltar, numa rotina. Só se aprende nessa trajetória linear.

P – Ou pelo menos é dito que só se aprende assim...

E – Isso! Nessa formação docente... Toda formação docente, infelizmente, embora recentemente os estudos dos currículos, a discussão... você pega o Tomaz Tadeu da Silva, em “Documentos de Identidade”. Você tem lá os estudos pós críticos, que vão falar de um currículo pós crítico, ou aquilo que o Ferraço⁴ vai discutir como currículo oculto, até potencializar as práticas curriculares praticadas... (ri) Práticas praticadas, aquilo que é praticado na escola, embora essas discussões elas adentrem, infelizmente a formação do professor do segundo seguimento, ou seja do professor de disciplina, da história, da geografia, da biologia, inclusive na própria universidade não incorporou ainda essa discussão curricular. Não incorporou, a formação do professor fala ainda de uma perspectiva curricular linear, extremamente factual, hierárquica e disciplinar. Disciplinar não só na forma de pensar a história, matemática, física, química, como pensar toda a escola, toda a estrutura da escola. Então assim, a disputa presente é essa. Não basta só a gente estudar na sexta feira, você precisa acompanhar aquela rotina porque num piscar de olhos, aquela estrutura ainda está fragilizada, ainda não conseguimos consolidar, na maioria dos docentes, a importância de se pensar outros tempos, outros espaços outras formas de lidar com aqueles sujeitos.

⁴ Professor do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da Ufes. Atua na Linha de Pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”.

Uma parte considerável eu acho que nós já avançamos, mas eu ainda tenho um grupo que precisa de mais tempo de formação e de mediação nesse sentido.

E – No caso da inclusão produtiva que é a segunda turma, composta em sua maioria por jovens que sofreram a perda do pátrio poder, jovens que são abrigados, então eles passaram por diferentes casas de acolhida. E aí a escola se depara com uma outra dificuldade que é de pensar uma proposta específica para as juventudes. Ou seja, este recorte geracional que acaba com os professores do ensino médio regular, porque eles não estão preparados para isso, que é fruto de reclamação em muitos dos professores da modalidade de educação de jovens e adultos nas escolas do noturno, que dizem que esses jovens são problemas. Para nós eles são fundamentais para nos ensinar a lidar com eles, né. Eu acredito numa utopia, mas que pode ser materializada para mim, que a escola Admardo em um, dois anos, ela vai ter uma condição de socializar práticas de lidar com a juventude, com os transexuais, com a população de rua, que a gente dificilmente terá um acúmulo em outro lugar, que nós estamos experimentando isso. Então essas duas turmas de manhã, eu priorizaria efetivamente.

P – E como seu sócio, como eu popularizaria? Como contribuiria para a disseminação desse conhecimento, que está sendo produzido aqui?

E – A gente tem tentando não nos furtar a nenhum espaço público que possibilite dizer da escola e dizer das nossas práticas, nos seminários de pequeno ou grande porte, pensados no âmbito da própria prefeitura ou em espaços acadêmicos, no Espírito Santo e fora dele, a gente tem garantido, sempre que possível a inscrição e a possibilidade de divulgar a nossa experiência, como uma experiência de interrogação ainda. Uma experiência que avança em alguns aspectos, na forma de pensar, mas que as práticas, elas ainda mais nos interrogam. Então como é que é? A gente socializa muito a escola. Nos seminários locais, promovidos pela própria secretaria municipal de educação, nas demais secretarias, quando tem os prêmios de gestão, não com objetivo de pensar uma gestão liberal, mas como possibilidade de divulgar o que tem sido feito. A gente fez a inscrição e estamos na fase final do INOVES, que é o prêmio de gestão do Estado, nos inscrevemos na

Medalha Paulo Freire também e estamos na final este ano. Fomos selecionados, que é uma condecoração oferecida pelo Mec pela Secretaria de Educação e Diversidade. E vamos aos fóruns estaduais de Eja e outros espalhados pelo Brasil para difundir a nossa experiência de educação de jovens e adultos. Isso nos possibilita falar da escola, falar disso que nós estamos vivendo, para efeito de socialização. A gente está sonhando agora, para o próximo ano, em publicar um registro de práticas docentes, provavelmente com recursos do INOVES. A idéia é de começar a divulgar um pouco esses acúmulos e essas interlocuções até este momento. A gente tem tentado fazer este movimento, de estar presente nos espaços onde a educação, a assistência social, os direitos humanos são discutidos. Ocupando também o Conselho Municipal de Direitos Humanos, dentro da própria escola nos temos pessoas que ocupam espaços estratégicos, no Conselho Municipal de Educação. E começar a difundir as práticas, socializar as práticas que a gente tem experimentado aqui.

P – Então você estava dizendo que há uma diferença entre o lugar que você ocupava como professor e agora o lugar que você ocupa como diretor e coordenador de formação. Que diferença seria essa? Como devo fazer para ocupar este outro lugar?

E - Como professor eu tinha a possibilidade de trocar com os meus companheiros, mas eu tinha, além disso, uma responsabilidade primeira com os meus estudantes a quem eu dava aula. Eu tinha um foco na produção de material didático que ia para a sala de aula, e essa produção servia também como elemento para a formação continuada dos professores, como um dos elementos de uma possibilidade. Mas eu defendia mais a proposta do que mediava. Eu me sentia mais livre para defender a proposta do que mediar. A função da direção, além da defesa, eu preciso também mediar. Mediar porque nem sempre... Num princípio de gestão democrática eu preciso ponderar sobre o tom e sobre as minhas defesas, por que as defesas podem ser encaradas como aquilo que tem que se fazer, né? Então eu tenho tentado aprender a assumir um lugar mais de mediação, de colocar o problema em debate, ponderar, trazer todos os subsídios, mas respaldar a decisão de um coletivo. Que é o coletivo ou de educadores e educandos ou do conselho de

escola. Obviamente não permitindo que decisões fascistas, de negações de direitos aconteçam. Isso não está em debate. Mas não necessariamente eu faço a defesa da minha proposta, eu dou subsídios para que as pessoas pensem. Porque não? Porque é importante que esse coletivo perceba, como parte integrante desse grupo, que nós podemos ir numa outra direção, do que a direção que o diretor deseja, desde que a gente vá coletivamente. Ou seja, nós podemos acertar ou nós podemos errar, mas a gente precisa fazer isso de maneira coletiva, após um debate, após discussões, após o esgotamento desse coletivo. E esse coletivo não tem a direção como uma fala ... não pode ter, essa é a concepção que eu entendo, uma fala de maior peso. No momento das discussões, de ordem pedagógica e dos rumos da EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira, a fala da direção é mais uma fala, confesso com a minha arrogância, uma fala qualificada, com subsídios, que vai tentar identificar caminhos. Ela não é uma fala neutra não, mas ela não é uma fala de defesa cega de proposta ou de uma defesa de proposta que eu vou precisar articular para que aquela proposta vingue, em hipótese alguma. Eu coloco pra debate as questões.

E – Outra questão é a seguinte: na coordenação de formação eu tinha aquilo que eu gosto, só o pedagógico para dar conta. Era pensar a formação e pensar na formação dos educadores e pensar como isso se repercutia na qualidade do que estava chegando na sala de aula. Ou seja, esse era o meu campo. Na função de gestor, obviamente eu fazia o pedagógico articulado ao político, ao movimento político, mas na função de gestor, além disso, eu tenho o administrativo, que eu tenho tentado não queimar mais de duas horas do meu dia com o administrativo, para que ele não engula a dimensão central da escola que é a político pedagógica, ou seja, não é a administrativa. Então isso está no exercício de descentralizar as ações, ao máximo possível para poder continuar dialogando com quem está no chão da escola que são os professores e os educandos. A função administrativa te exige uma rotina de uma lógica de encaminhar ficha de frequência para subsidiar o pagamento desses professores, registros de pontos, responder ofícios para a secretaria, responder frequência dos alunos para conselho tutelar e para seus trabalhos. E ainda tem a rotina das finanças, que é dar subsídios financeiros para que o

professor na ponta da faca possa desenvolver seus projetos. Isso é um aprendizado, não me cansa, mas eu dou o devido tempo a ela. Eu sonhava em não ter tempo com isso, na primeira semana eu consegui ficar todos os dias, na segunda semana eu já dediquei dois dias só da segunda semana ao administrativo. Nessas duas ultimas semanas eu tenho tentado dedicar duas, três horas. É o que a gente vai ter que fazer aqui, acabando essa entrevista eu preciso detalhar a matriz curricular para discutir às cinco horas com a secretaria de educação qual o meu quadro de recursos humanos para 2013. Isso é quadro, isso é número, articulado à proposta pedagógica.

P – Se eu entendi bem, você está dizendo que tem uma diferença, uma especificidade do trabalho em Eja como professor, e que há uma especificidade em trabalhar com certas populações dentro do Eja como professor. E, se eu entendi bem, você me disse que a formação universitária do professor atualmente, na maioria das vezes, não contempla essa especificidade, do mesmo jeito que parece que há uma especificidade do trabalho do diretor. Como fica a formação para o trabalhador que vai ocupar este cargo de gestão?

E - Então, esse debate que você está trazendo Rafael, é um debate em nível nacional. A primeira proposta da Lei de Diretrizes e Bases, a proposta do senador Cid Sabóia que foi boicotada lá pela proposta do senador Darcy Ribeiro, que foi a que vingou, apontava gestão democrática da educação. A proposta dizia que mesmo nas instituições privadas era necessário o princípio de gestão democrática. O que vingou no escrito da lei foi “gestão democrática do ensino... público”. Gestão democrática tem alguns pilares, um deles: uma ação participativa da comunidade escolar, que pode se dar via grêmio estudantil, mobilizações de estudantes, conselho de escola. Gestão democrática do currículo que é de pensar as práticas pedagógicas, democratizar a discussão do currículo. Gestão democrática do administrativo financeiro, que é você descentralizar essas contas, e a escola poder fazer escolhas a partir de sua realidade, de seu projeto político-pedagógico, do que vai adquirir, de permanente, de consumo. E um item que não é mais importante, mas sem ele todo esse percurso fica, digamos para mim, incompleto, na minha avaliação, é a eleição direta para diretores. Que no

município de Vitória, inclusive sua orientadora acompanhou de perto esse processo num primeiro momento, que é a Beth, não é isso?

P – É a Beth.

E – Acompanhou de pertíssimo, “A Invenção do Cotidiano”, [um pequeno equívoco aqui, o livro se chama “A Transformação do Cotidiano”] que é o livro dela, conta essa história que eu estou falando para você, parte dessa história. Que em Vitória, desde a administração Vitor Buaiz, e a Beth estava muito perto nesse momento... Vitória foi a primeira cidade, eu lembro que era Vitória, São Paulo, não sei se foi Campinas... Aparece no livro do Vitor Paro, chamado “Gestão Democrática” ainda na década de 90, Vitória aparece como referência... Porto Alegre! [lembra-se da cidade que estava faltando] na implementação do modelo de gestão democrática, e aparece lá o processo de eleição de diretores. Porque que eu estou focado na eleição de diretores? Porque eu já explicito o que eu penso do que seja gestão democrática, ela não é só isso, mas estou chegando aí na pergunta. Mesmo com as alternâncias da administração, você ouve, você observa em Vitória nos últimos vinte anos mudanças na forma de eleição, hora mais aberta, hora menos fechada, hora mais universal, hora mais escolhida, mas Vitória não abriu mão do processo de eleição. Não abriu mão. Você tem modelos diferentes, a administração que veio depois da de Vitor na segunda tentou redimensionar, fez provas, dizem que os três mais escolhidos, na verdade que as provas eram subjetivas, é que poderiam concorrer. Mas de qualquer maneira, você tinha um quadro, ou mais amplo ou mais estreito para uma escolha universal. E aí qual é o debate que se coloca nesse plano? Nós temos cidades que não fazem processos de eleição de diretores, a maioria delas no Brasil. O estado de São Paulo, por exemplo, faz um concurso, você é concursado para diretor da escola, é um cargo, não é uma função. Eu estou aqui numa função, de um triênio, que eu posso disputar ou não após esse triênio e quem vai definir a permanência ou não é a comunidade escolar a qual eu hoje coordeno. Em São Paulo, você fez o concurso, o primeiro lugar escolheu aquela escola, se você for bom, parabéns, se você for ruim, bem-vindo, é o seu diretor pelo resto da sua vida. Olha só, o estado do Espírito Santo há anos vem tentando trabalhar com o processo de eleição de

diretores. Na era Gratz, no primeiro ano do governo Paulo Hartung, na primeira gestão, até a primeira gestão de Paulo Hartung, os diretores do estado eram rateados pela Assembleia Legislativa, cada deputado tinha uma cota de diretores. Olha o perigo! No que a escola se traduz? Como ferramenta de que e para quem neste momento? No ultimo mandato do Paulo Hartung, o processo chegou a ir à mesa do governador, mas ele mandou para a Assembleia e ela trabalhou com uma lógica de que seria inconstitucional, isso foi até o Supremo. E o Supremo também disse que é inconstitucional, ou seja ninguém é obrigado a fazer eleição de diretores, ninguém é obrigado... Não está na lei isso, você pode fazer. Vitória tem uma tradição, acho difícil, a curto prazo, alguém quebrar isso. Mas isso gera problemas, que tem a ver com a sua pergunta agora especificamente.

E - Eu estive na Gerência de Ensino Fundamental e na Gerência de Gestão Democrática e percebo a fragilidade da formação do professor da rede em elementos políticos, de gestão, de elementos pedagógicos, na sua formação pedagógica e fundamentalmente em elementos administrativos. E aí o que acaba acontecendo na prática? Na prática esse gestor esquece da sua ação pedagógica, afirma que não consegue dar conta e se adentra definitivamente no administrativo, que ele também não consegue dar conta ... que ele também não consegue dar conta, né? Tentaram-se modelos que separam diretor administrativo de diretor pedagógico, se pensava isso. Cariacica tentou investir em um modelo parecido como o diretor e o chamado vice-diretor. Cariacica lá, que você quando estudante da graduação, estudou lá aquela discussão sobre o SGI, eles acabaram avançando para isso lá. Mas tem o princípio do Vitor Paro que foi incorporado pela gestão aqui, ainda na gestão da professora Marlene Cararo que é o seguinte ó: O pedagógico é indissociável do administrativo. Não dá para fazer isso...

P – Porque ele é indissociável? Preciso saber detalhes desse processo para poder te substituir como sócia. O que preciso saber?

E – Ele é indissociável porque o administrativo tem que estar a serviço do pedagógico. As minhas contas, elas só podem existir, o sentido da grana estar na escola, só tem sentido se for para viabilizar uma ação pedagógica e não o contrário. Não é o contrário, entendeu? O Administrativo tem que estar a

serviço, qualquer ofício que saia, rubrica que saia não é para efeito de prestação de contas ou de frequência, mas é para a garantia de um pedagógico qualificado. Então no momento que você desmembra, você corre um risco grande promover uma ação pedagógica e o administrativo breca essa ação. Como acontece numa empresa privada, não é isso? Você vai pensar, mas aí tem que passar pela aprovação do financeiro. Não, é o contrário! Tudo bem, tem um limite que é financeiro, mas esse pedagógico vai ter que pensar primeiro e esse financeiro vai ter que dar conta de garantir, dentro dos limites da lei pública, esse pedagógico. Ou seja, eu não sei se falta muita formação. Eu tenho visto nos últimos anos muitas formações para a gente, mas uma pergunta que eu me faço primeiro é: Porque que as pessoas querem ser diretoras de escola? Eu faço pros diretores, para os meus colegas de fórum.

P – Por quê?

E – Porque eu faço essa pergunta?

P – É, por que você faz essa pergunta?

E – Então, é porque eu tenho a impressão que parte considerável faz isso para sair da sala.

P – Mas sair da sala para que?

E – Sair da sala para assumir um lugar que não é um lugar... menor. Olha, uma parte considerável faz isso para sair da sala, dessa parte considerável uma parte menor, na minha avaliação e eu falo isso para você porque já falei para eles durante dois, três anos ainda na formação. Parte sai... porque querendo ou não, numa carreira pública você durante um período ascende hierarquicamente, você tem uma outra dimensão na relação com o status do que é ser o diretor. Que pra mim tem a ver com a pergunta “Porque você quer ser professor?” ou “Você quer mesmo ser professor, essa é mesmo sua função?”. Não é à toa que quando tinha três mandatos em Vitória os diretores não acreditavam que fosse voltar para a sala de aula, depois de três mandatos, nove anos fora de sala de aula! Eles encaravam, era em 2004 essa discussão que acompanhei quando estava chegando na rede, na gestão da Marlene. “Mas eu vou voltar para a sala de aula?” Você não foi nomeado

diretor, você é nomeado professor, PEB história. Professor de educação básica de história, professor de educação básica de geografia, essa é sua função. Essa é sua nomeação. Tanto que alguns não dão conta do processo, não dão conta também porque os próprios colegas não ajudam.

P – Não ajudam como?

E – Vou dizer disso. Por exemplo, no processo de eleição de diretores você precisa discutir um projeto, o quê que você vai querer para aquela comunidade escolar? Se você não discute projeto, você vai discutir acordos, muito comum em alguns espaços, né? E aí quando você sai da sua sala de aula, você observa que o seu colega... você observa que o seu colega que tanto era próximo a você no discurso, mas você não sabia da prática dele, agora você sabe da prática dele e você vai ter que intervir. Uma coisa é estar na sala de aula, na mesma hora que seu colega e quando vem para uma reunião coletiva vocês defendem as mesmas coisas, então você tem impressão que aquele sujeito está comprometido com aquela prática.

P – Discurso e prática se equivalem?

E – Nesse momento eu sei que discurso é prática, mas aquilo que é enunciado no discurso não condiz com aquilo que é praticado. O discurso, ele vai ser uma prática de convencimento do que eu faço como legal, mas ele não fala das práticas pedagógicas que são executadas. E aí esse diretor vai ter que intervir no colega dele e é preciso ter coragem para fazer isso e maturidade, o colega vai ter que ter maturidade para compreender o lugar, que é o lugar da intervenção. Foi esse movimento que a gente acabou de fazer aqui. Tem alguma coisa que não está acontecendo e nós precisamos conversar e ajustar esse procedimento. [Minutos antes da entrevista ele havia chamado à sala dele um professor para discutir uma ação pedagógica que ele julgava incorreta]

E – Outra coisa que aconteceu numa escola vizinha era um professor extremamente negligente com a sua turma que foi eleito. Ao ser eleito começou a querer dar um tom diferente na gestão daquilo que era a prática docente dele.

P – Negligente em qual sentido?

E – De não planejar com qualidade suas aulas, de não assumir com compromisso as suas aulas, de ter grandes reclamações por parte dos estudantes e não topar modificar suas práticas pedagógicas. E mesmo assim ele foi eleito, olha que interessante, ainda assim foi eleito. No momento que ele foi eleito ele observou práticas de negligência e quis mudar o lugar político, o lugar hierárquico ele já tinha conseguido com a eleição, e obteve resistências do grupo que dizia que quando ele estava em sala de aula ele não fazia isso. Então tem muitos atravessamentos na ação de ser gestor. Eu tenho tentado, mas aí o que facilitou foram as passagens por gerências, garantir o máximo de saúde para esse coletivo.

P – Você passou por quais gerências?

E – Eu passei por duas gerências, as duas maiores gerências da Secretaria Municipal de Educação, estive na Gerência de Ensino Fundamental por dois anos e depois na maior, que mexe com recursos que é a Gerência de Gestão Democrática, que descentraliza os recursos para a escola, mexe com todas as obras da educação. Aquela experiência me ensinou a separar muito bem, primeiro garantir saúde para esse coletivo. O que eu chamo de garantir saúde: um espaço de respeito, um espaço de discussão coletiva, um espaço de deliberação coletiva, mas um espaço de muita clareza no que está sendo colocado, “é o falar para, e não falar de”. A gente tenta construir esse ambiente aqui. Não sei qual é a tua avaliação, é uma curiosidade que tenho, qual é a sua avaliação dessa experiência? Você já esta aqui com a gente há uma carga horária considerável, né. Mas nunca colocando em debate o direito, nem do educando nem do educador, uma coisa não está relacionada com a outra. Tem escola que fala bem assim: “negou o meu direito eu vou negar o do estudante”. Eu falei não, em hipótese alguma, o direito do estudante é constitucional, o seu também é, você quer discutir? Nós vamos fazer o que? Lutar pelo seu direito, mas a negação do seu direito não significa a negação do direito do outro. Se você está com problemas de ordem salarial nós vamos resolver isso na ação sindical, mas não no “não dando aula”, no “não planejando”, isso não cabe aqui. Isso não pode caber aqui. E eu acho que a gente tem aprendido um pouco com isso, vou te dizer que é desgastante ter que chamar um colega para pontuar questões que você

acredita que não precisaria pontuar. Mas é a rotina da gestão, isso faz parte da rotina da gestão e você precisa fazer isso.

P - Então você estava me dizendo que para substituir você no seu trabalho amanhã, eu teria que fazer essas passagens pelas escolas vendo se teve alguma intercorrência, entre mais ou menos 07:00...

E – Entre 07:00 e 09:30.

P – E depois que eu fizesse essa primeira passagem pelas escolas, tendo um pouco mais de atenção e um pouco mais de cuidado com o espaço da inclusão produtiva e com o CREAS-POP, que lida com a população em situação de rua, eu faço o que depois?

E – Então, aí você vem para a escola que você precisa dar conta de algumas tarefas administrativas. Você precisa abrir o que se chama de um expresso, que é um documento que as secretarias e escolas mandam direto para você. Esse expresso aponta uma série de ações administrativas, de respostas de ofícios, das frequências, encaminhamentos para seminários e formações para os professores, ou inscrições desses professores em seminários e formações que a secretaria aponta. Provavelmente nessa passada de rotina sempre vai ter um problema de ordem administrativa que vai emergir, um problema no bebedouro, um problema no quadro. Você chega e já encaminha isso para o setor responsável. Identificar a qualidade da merenda é fundamental e eu tenho tentado fazer um relatório diário da merenda.

P – Porque identificar a qualidade da merenda é fundamental?

E – Porque na última reunião, e você esteve presente, de mobilização estudantil a reclamação dos estudantes foi muito intensa sobre a questão da merenda. E uma das pautas que a gente assumiu com eles na eleição foi qualificar isso. Se eu não posso mudar a empresa, se eu não tenho poder para isso, mas eu tenho condições de dar subsídios a Seme para multa-la e até mesmo para garantir que eles comam uma merenda de melhor qualidade. Então eu tenho tentado fiscalizar diariamente, em espaços diferentes. Pego a merenda, às vezes até me alimento para garantir e emito um relatório diário para a Secretaria de Educação. Então, o que eu imaginei, o matutino fluiu bem.

P – A merenda faz parte do trabalho do professor? A qualidade da merenda? Parece que há um cuidado com a qualidade da merenda.

E – O quê que acontece, numa escola como a nossa que a gente não tem um coordenador e o merendeiro ou merendeira lá in loco, o docente precisa assumir essa função de receber, identificar a qualidade e ele ainda distribui. Ou seja, ele entra com uma ação pedagógica também. Ação pedagógica que você pensa mil coisas, desde a qualidade até quanto tem para quantos somos, a repetição ou não, do que que isso é feito, se é muito doce, se não é. Isso precisa ser da rotina docente, se não contarmos com os docentes é impraticável esse projeto, a possibilidade da ação na distribuição da merenda. Aí beleza, depois do almoço você faz a mesma rotina à tarde.

P – Mas eu vou almoçar onde?

E – Então, eu tento almoçar, quando a escola está muito organizada, eu tento escolher um local que eu goste, geralmente o Chico Bento. Se estou no centro eu tenho um restaurante maravilhoso, já fazendo propaganda para você, chamado Verde Perene, conhece?

P – Conheço.

E – Meu sonho quando estou no centro é o Verde Perene, eu amo aquele lugar. E mesmo sendo obeso, eu adoro sucos, eu adoro tudo de lá.[ri]

P – O Verde Perene, é um restaurante vegetariano, não é?

E – Vegetariano, chinês ou japonês, ele é oriental.

P – Acho que é chinês.

E – Hoje mesmo não deu, eu ia para o Sal da Terra. E aí à tarde tento fazer esse mesmo movimento, passo nas turmas. Escolho duas ou três turmas, passo dando um oi, aperto a mão e identifico essa mesma rotina.

P – E quando não dá tempo de almoçar no seu restaurante de escolha, seja o Chico Bento, seja o Verde Perene, o que você faz?

E – Já fiquei sem almoço algumas vezes, ou almoço um pouco mais tarde. Tem a padaria aqui do lado, na pior das hipóteses eu vou na padaria aqui do

lado que tem um self-service muito caro e muito ruim, mas é onde eu consigo me alimentar.

P – Isso acontece com muita frequência?

E – Muita frequência. O Verde Perene é luxo pra mim, quando eu estou na pesquisa do CREAS, é luxo. É muita frequência... [diz baixo, quase resignado]

P – Aí eu almocei...

E – Então eu tento repetir a rotina da manhã à tarde, de passar em duas, três turmas. Eu gosto de conversar com os alunos e faço uma alternância. Eu tenho que lembrar que eu tenho dois coordenadores que estão também rodando os espaços. Nesse mesmo período eu passo, converso, identifico alguma dinâmica e volto para a sala, para cá.

P – Manhã e tarde são muito diferentes?

E – Muito diferente. À tarde, por exemplo, a gente não conversou sobre as turmas da tarde, eu tenho um grupo de terceira idade que chama muita atenção. Os tempos de aprendizagem são muito específicos então a gente acompanha muito. Um outro grupo de jovens, que fica no Neja-Ufes que também chama muita atenção. São dois grupos que a gente tenta estar um pouco mais atento à tarde. Também pela dificuldade de se lidar com as juventudes. E aí quero ressaltar que a dificuldade não é das juventudes, a dificuldade é pedagógica em compreender as práticas culturais e as práticas de vivências da juventude. Nós estamos tentando fazer isso. Mas os grupos são muito diferentes, os professores são muito diferentes e as especificidades da manhã, quero dizer a manhã ela nos dá mais... à tarde nos temos muitos desafios, a coisa das juventudes e da terceira idade são desafios fundamentais. Agora na manhã além de nós termos isso, nós temos a situação de rua, a questão da diversidade sexual e a questão da liberdade assistida.

P – Qual a questão da liber... diversidade sexual?

E – A nossa escola foi procurada pelo fórum LGBT e pela Secretaria de Cidadania para abrir matrículas, como se nós pudéssemos negar... e a ideia era que abrisse uma turma inicialmente para transexuais que trabalhavam

como profissionais do sexo aqui na praia de Camburi. Não vingou a turma toda ainda, não foi possível, mas recebemos matriculas de transexuais ou grupos homoafetivos vinculados ao fórum, isso possibilitou para a gente um outro aprendizado, que era a necessidade de a gente estudar isso. Não sei se nesse período você estava com a gente, nos fizemos um mês de formação aqui tentando compreender essa pauta, para olhar de maneira menos preconceituosa garantindo o direito a esses sujeitos. O direito constitucional a esses sujeitos e isso nos fez crescer muito também nessa pauta.

E – Então assim, essa dimensão da escola... À noite tem uma turma que me chama muita atenção que é no Forte São João. Essa turma porque me chama atenção? Porque o Forte São João, se você quiser compreender negação de direitos no município de Vitória é o Forte São João. As pessoas sobem quase cem degraus para levar suas compras em um espaço que você não consegue localizar no morro uma área de 60m² plana para as pessoas jogarem bola ou jogar queimada, isso não é possível, ele é todo inclinado. Tem um CEMEI muito pequenininho que não comporta, não tem escola à noite lá, nós abrimos uma escola à noite lá, mas tem a visão mais linda de Vitória e tem moradores muito a fim de estudar. Nessa turma eu tento passar lá toda semana, perguntar como as pessoas estão, se elas estão legais, se estão precisando de alguma coisa. Elas nos acionam para informações ou para acionar outros órgãos da prefeitura e a gente tem tentado fazer esse movimento via ação intersetorial.

E – Então essa é um pouco a rotina. Somado a isso, a escola ela tem um movimento político para fora da rotina que o meu sócia vai ter que fazer isso. Exemplo: atuar como apoiador, e queimar tempo com isso, ao Movimento de População de Rua. Estar na comissão estadual do Fórum de Eja do Espírito Santo, representar o Fórum de Eja do Espírito Santo no Fórum Em Defesa da Escola Pública, que é um fórum que tem entidades da universidade e que vai ser responsável pela implementação do Plano Nacional de Educação, a partir de agora, de 2013. São três entidades que eu lembro agora. Representar a Secretaria Municipal de Educação na Agenda Territorial, que é uma agenda estadual que tenta dar conta de políticas de Eja no Espírito Santo. E garantir a articulação com o Instituto Federal de Educação para que os estudantes do

conclusivo façam a prova do Pro-Eja, saiam da escola e vão estudar no Ifes. Então isso é uma dimensão que eu chamo de mais pública, mais externa, mas que é fundamental para retroalimentar o trabalho da escola.

P – E eu vou conseguir realizar essas ações políticas que, pelo que você me disse, serão partes fundamentais do meu trabalho, dentro da minha carga horária prescrita? Ou isso extravasa o tempo determinado pelo meu vínculo empregatício aqui?

E – Então, se você eliminasse tudo que era público e externo, e fizesse isso aqui com aquilo que exige, eu não consigo... eu não consigo compreender isso dentro de carga horária de trabalho. Mas também Rafael, e sendo muito sincero, nunca acreditei que isso fosse possível. Para isso nós temos dedicação exclusiva. Tudo bem que é quarenta horas, tem hora que você esgota, mas eu trabalho... o diretor ele assume uma responsabilidade, no meu caso com quatrocentas pessoas diretamente. Mas você tem diretores na rede que assumem responsabilidade com seiscentas, setecentas, mil pessoas. É uma responsabilidade de ordem pública, então essa responsabilidade... Obviamente os liberais diriam que modelo de gestão eficiente é o modelo que você começa a trabalhar numa hora e que ele funciona sem você. Eu não vou dizer que ele só possa funcionar com a gente, mas eu... Por exemplo, se você for reunir com o Fórum de Eja você vai reunir à noite, é à noite que você vai encontrar os educadores da educação de jovens e adultos, mesmo numa escola que tenha como prioridade manhã e tarde. Se você quer fazer parte do movimento de população de rua é à noite que você vai encontrar com o pessoal na praça. É à noite que a gente encontra tempo para parar e pensar na pesquisa com a população de rua, não tem como parar a minha rotina do dia para estudar. Estudar os estudantes estão demandando da gente o tempo inteiro. Não é possível fazer dentro da carga horária, mas eu não acho e não trabalho com a lógica de alguns colegas meus que acham que somos coitadinhos porque extrapolamos a carga horária, já sabíamos que isso ia acontecer e isso mais que uma ação administrativa é uma ação política, você pode não fazê-lo, você pode não fazer.

P – Está facultada a mim essa possibilidade?

E – Você tem quarenta horas.

P – Como seu sócia?

E – Não, como meu sócia, em hipótese alguma! Em hipótese alguma, em hipótese alguma... A não ser que você como meu sócia consiga descobrir um modelo de gestão de tamanha eficiência, talvez próximo ao Toyotismo, que você consiga explorar a mais-valia de alguém, porque alguém vai ter que fazer! [ri]

P – Mas aí eu não seria seu sócia, seria facilmente descoberto. [ri]

E – Imediatamente. [continua a rir] Agora eu convido muito as pessoas para vir comigo, mas é um convite. Vamos para a reunião? Vamos fazer isso? Vamos fazer aquilo? Porque também se um coletivo maior se envolve com as pautas, eu abro mão de estar sempre lá, porque eu sei que alguém está lá, alguém de nós está lá. Isso no Fórum de Eja já é super possível, nós temos várias ações no estado inteiro e um colega vai e nos representa. O Movimento de População de Rua ainda não conseguiu chegar nesse lugar, se a gente não vai, dois ou três não vão e o movimento ainda não acontece, mas a gente tem clareza que essa é uma questão desse tempo histórico. Nós estamos trabalhando para isso comece a acontecer, mas neste momento é fundamental. Então essa questão da carga horária é uma questão do compromisso. Agora eu tenho dormido tranquilamente no final de semana, eu não tenho me ocupado da escola no final de semana. O final de semana eu tiro para ler, tomar a minha gelada, para me divertir. De segunda a sexta eu ligo permanentemente, eu só faço isso aqui, eu só faço a escola. Isso eu acho que é muito legal, eu estou num momento que eu não divido isso aqui com ninguém, perdão, com nenhum outro espaço. Então eu tenho feito Admardo à qualquer hora do dia, à qualquer hora da noite eu tenho feito Admardo. Eu não estou dando aula no ensino superior, para eu não te atender é porque eu estou em alguma atividade desses movimentos relacionados à escola ou relacionados à própria educação. É isso.

P – Obrigado.

E – [ri]

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA

A entrevista realizada, a partir da técnica da instrução ao sócia, permitiu vislumbrar os processos de trabalho e gestão na escola e sua análise fornece pistas para pensar as questões colocadas no início deste capítulo. Seria o trabalho na Educação de Jovens e Adultos diferente do trabalho como professor no ensino regular? E se sim, este fato poderia indicar a existência de um gênero profissional próprio, um gênero EJA? Há, certamente, semelhanças entre o trabalho no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, ao longo da entrevista torna-se mais clara uma série de questões cuja análise indica distinções entre o trabalho nessas duas modalidades de ensino. São essas diferenças que permitem, a meu ver, a confirmação da existência de um gênero profissional EJA.

Essas questões podem ser percebidas na fala do diretor da escola quando este aborda a incerteza da existência diária de uma “normalidade letiva”. Essa pode ser entendida como a garantia de condições para que as atividades da escola possam se desenvolver com o mínimo de distância possível entre a prescrição e o trabalho real, evitando assim um sentimento de amputação do poder de agir dos trabalhadores. Com frequência, no ensino público brasileiro há que se manejar as ausências dos profissionais devido a algumas licenças médicas e as constantes renovações de quadro de pessoal, além das intercorrências rotineiras inerentes ao trabalho na educação.

A classe docente sofre com problemas de saúde, decorrentes do próprio trabalho na educação, como pode ser conferido na pesquisa realizada pelo PFIST/Ufes (2012). Nessa pesquisa foram investigadas as condições de saúde dos professores do ensino fundamental do município de Serra, ES, através da aplicação do questionário SQR 20⁵. Dentre as considerações feitas pelos pesquisadores é relevante destacar que um em cada dois profissionais requereu afastamento do trabalho por motivos de saúde no período de seis meses analisado pela pesquisa. Os motivos mais frequentes para esses afastamentos eram problemas vocais, seguidos de estresse e depressão.

⁵ O SRQ 20 é um questionário de identificação de distúrbios psiquiátricos em nível de atenção primária, desenvolvido por HARDING et al. (1980).

Embora na EMEF ASO a frequência de afastamentos por motivo de saúde possa ser menor do que nos outros espaços, ela ainda existe e contribui para a não garantia da “normalidade letiva”. Soma-se a esse fato a alta rotatividade dos profissionais, que é derivada da alta percentagem de contratos temporários firmados entre a administração municipal e os docentes.

Esses são de curto prazo, com duração de um ou dois anos, e sua renovação não é garantida. Grande parte dos docentes da escola trabalha sob o regime de designação temporária e tal precarização dos vínculos empregatícios, que infelizmente pode ser constatada por toda a rede municipal de educação, é deletéria para a construção e efetivação de um plano de longo prazo para a escola.

Um planejamento de longo prazo é importante para qualquer instituição, pois além de estabelecer metas e objetivos que são possivelmente inalcançáveis em curto prazo, mas factíveis quando se planeja em um escopo maior, ele demanda da instituição maior acompanhamento e documentação de suas práticas, registrando assim parte da história daquele coletivo de trabalho. Logo, a dificuldade em se manter registros dessa história é um elemento que concorre para o enfraquecimento de um gênero profissional.

Essa alternância dos quadros de profissionais resulta também no recomeço constante dos processos de formação profissional. Apenas 1.69% dos cursos de pedagogia ministrados no país oferecem habilitação em Educação de Jovens e Adultos, sendo que as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro, segundo a pesquisa realizada por Leôncio Soares (2007). Diferentemente do ensino regular, a formação do docente em EJA, em grande parte, se faz na prática cotidiana. Com isso, podemos vislumbrar o quão pernicioso para o trabalho na EJA são os constantes remanejamentos de pessoal que redundam interrupções nos processos de formação dos docentes.

Nessa escola em particular, muitos docentes nunca haviam trabalhado no campo da EJA ou mesmo tido uma formação específica antes de começarem a trabalhar na Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira. A inexperiência no trabalho na EJA e a falta de formação prévia para atuar

nesta modalidade tornaram-se especialmente visíveis durante algumas reuniões de formação, principalmente as realizadas no início de cada semestre, período no qual ocorrem renovações do quadro docente. Nessas reuniões, alguns professores comentavam sobre a dificuldade deles em trabalhar com públicos diversos e sobre a heterogeneidade das turmas. Em uma mesma turma é possível que haja grandes variações de idade, nível de escolarização pregressa e ritmos de aprendizado. O conceito de seriação, tão caro à escola regular, não cabe na Educação de Jovens e Adultos e isso, em um primeiro momento, era perceptivelmente confuso para parte dos docentes recém-chegados na escola.

Nesses mesmos encontros, outro ponto de tensão entre os novos professores era a necessidade de produzirem eles mesmos o material didático a ser utilizado nas aulas. Essa diretriz da escola causava um pouco de desconforto entre parte dos docentes novos, sendo visto por alguns deles como um aumento desnecessário de sua carga de trabalho. No entanto, a produção do material didático a ser utilizado em sala de aula pelos próprios docentes é uma das particularidades da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira, e talvez, um dos seus pontos de maior potência.

A produção de forma permanente do material didático pelos docentes da EMEF ASO é uma herança da pedagogia Freiriana, e, de certa forma, pode ser entendida como uma resistência às formas aligeiradas e empobrecidas de educação, tal como o supletivo, que perdura até hoje. Há, na produção desse material, um cuidado com o aluno no tocante ao respeito por sua história de vida e às suas contribuições ao processo pedagógico, pensado como uma relação recíproca entre educador e educando. O material é, portanto, produzido para uma turma determinada e não para qualquer turma, abstrata e ideal.

Essa forma de encarar o material didático é diametralmente oposta à forma do ensino regular, cujo material utilizado muitas vezes já está pronto. A elaboração deste último não contou com a participação do professor e muito menos com a participação da turma à qual ele se destina. Aliás, o emprego do material didático no ensino regular pouco varia de ano para ano. Há também as escolas que trabalham na modalidade EJA, mas que não produzem seu

próprio material. O material utilizado não passa de uma simples “adequação” dos livros e apostilas destinadas ao ensino regular, o que acaba por produzir descontextualizações e infantilizações, especialmente no primeiro segmento, isto é, o correlativo da EJA para o 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

A EMEF ASO, não infantiliza os educandos e esse intento se expressa no cuidado que os professores tem com a produção do material docente e seu uso em sala de aula, visando a afirmação da singularidade dos alunos que compõem essa modalidade de educação. Durante a vivência institucional, conversei com alguns estudantes a respeito dessa característica. Muitos me relataram que o método da EMEF ASO era um dos pontos a respeito da escola dos quais mais gostavam. Alguns relataram ainda que já haviam tentado retornar aos estudos em outras unidades escolares, mas a metodologia infantilizadora dessas tornou-se um obstáculo à sua permanência. O cuidado com o qual a Admardo trata essa questão é trazido por eles como um dos motivos que os impulsionaram a permanecer na modalidade EJA

Contudo, produzir continuamente o material didático é desafiador, pois o processo de criação envolve uma constante experimentação. Não há o conforto de um material pronto e pré-aprovado. No entanto, essa forma oferece um maior grau de liberdade para os professores abordarem o conteúdo do modo que eles julgarem interessante para eles e para a turma. Essa abertura pode ser observada no conteúdo desenvolvido para uma aula conduzida por um professor de geografia e por um de matemática no Centro de Referência Especializado de Assistência Social para População em Situação de Rua (CREAS POP), durante minha vivência na escola.

Nessa aula, os professores haviam escolhido uma propaganda impressa - um *flyer* de um imóvel à venda - e a partir dela planejaram e executaram as atividades da aula. O professor de matemática usou a propaganda para ensinar o cálculo de área de superfícies, e o professor de geografia para discutir temas como concentração urbana, êxodo rural, especulação imobiliária e suas consequências para a vida na cidade. Ao fazer uso dessa propaganda, os professores puderam apropriar-se de elementos deste material para atuarem como norteadores, estimulando o debate em sala.

Assim, a liberdade proporcionada a esses professores no que concerne à escolha do material didático a ser empregado enriquece não apenas a apresentação dos conteúdos programáticos, mas também o diálogo com os alunos, uma vez que a escolha é feita buscando aproximar-se do cotidiano desses educandos e de seus interesses.

É importante ressaltar que a forma de trabalhar em duplas é uma particularidade da EMEF ASO, e uma grande parte dos docentes não possuía experiência anterior com essa forma de trabalho. Tal fato sublinha a necessidade de investimentos em formação dos docentes, tal qual afirma o diretor, pois a formação universitária ainda é bastante factual, hierárquica e disciplinar.

O trabalho dos professores do segundo seguimento (o correlativo da educação de jovens e adultos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental) é realizado nessa escola na forma de duplas de professores. As duplas são formadas no início de cada trimestre e contém professores de diferentes disciplinas. O raciocínio da formação dessas duplas é trabalhar os conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos de forma não segmentarizada e não hierarquizada, fazendo com que haja uma transdisciplinaridade no fazer pedagógico das duplas.

Este trabalho em duplas realizado na escola é particularmente interessante, pois ele dá uma maior visibilidade às criações estilísticas dos trabalhadores e os colocam em um estado de permanente confrontação dos estilos, permitindo assim uma troca de experiências que serve para potencializar o desenvolvimento desse gênero profissional.

A escola, no entanto, caminha numa outra direção, investindo em um processo de formação docente permanente. Nessas reuniões são socializadas e discutidas as práticas docentes que as duplas realizam em sala de aula e durante esses encontros são discutidos textos que abordam as problemáticas vivenciadas no cotidiano, trazidas pelos professores. Nesse contexto, o espaço da formação continuada é também usado para convidar outros profissionais para discutir temas de interesse da escola como, por exemplo, uma série de palestras sobre homofobia, lesbofobia e transfobia

realizada em parceria com a Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos, SEMCID.

Durante o tempo que acompanhei essas reuniões de formação continuada, pude perceber a importância do papel de mediação exercida pela equipe gestora da escola e, assim como afirma o diretor, as decisões sobre os rumos da escola são tomadas de maneira coletiva. Dizer isso não implica em dizer que isso se faz de maneira uníssona, muito pelo contrário. As reuniões são um espaço de disputa permanente e é nessa hora em que a atuação da equipe gestora é preciosa, pois ela sustenta uma controvérsia positiva para garantir a motricidade do diálogo. Como pude observar, é nessa hora em que as experimentações estilísticas dos docentes ganhavam maior visibilidade e podiam servir de subsídios para o desenvolvimento do gênero profissional daquele coletivo de trabalhadores.

A equipe gestora realiza outra mediação importante, o manejo da relação entre as atividades administrativas e pedagógicas. Como afirma o diretor, o pedagógico é indissociável do administrativo, e o administrativo deve estar a serviço do pedagógico e não o contrário. Em muitas escolas, essa inversão é a norma: as atividades pedagógicas tem que passar pela aprovação do setor administrativo-financeiro antes de poderem existir.

Sobre esse aspecto, podemos destacar como um caso marcante a experiência da implementação do Sistema de Gestão Integrada (SGI) em algumas escolas no município de Cariacica no final da primeira década do século XXI. O SGI pretendia gerir as escolas públicas do município a partir de uma visão empresarial da educação, com o estabelecimento de metas a serem alcançadas tanto pelos docentes quanto pelos alunos, distribuindo prêmios e incentivos para quem conseguisse cumpri-las. Esse entendimento da escola como uma empresa incentivava a competição e a meritocracia entre os docentes e alunos, e subordinava as atividades pedagógicas ao setor administrativo da escola.

Felizmente, esse não é o caso da EMEF ASO. Nesta escola o setor administrativo está a serviço do fazer pedagógico, e realmente não poderia ser de outra maneira, devido à diversidade de públicos que a escola atende

diariamente, cada um com demandas pedagógicas específicas e apresentando um desafio diferente. Como exemplo dessa heterogeneidade podemos citar as turmas do Centro de Convivência para a Terceira Idade (CCTI), as turmas do Centro de Referência Especializado de Assistência Social à População em Situação de Rua, as da Inclusão Produtiva.

As aulas que ocorrem no CCTI são destinadas aos idosos que frequentam o espaço e elas se diferenciam em função das questões trazidas pelos educandos. Uma das particularidades relatadas pelos professores sobre o trabalho com a terceira idade é a mudança no tempo de aprendizado, as aulas tomam um ritmo mais ralentado, tanto pelas mudanças cognitivas trazidas pelo envelhecimento quanto pela função que a volta aos estudos cumpre na vida desses sujeitos. Enquanto nos outros espaços a maioria dos estudantes volta a estudar com um objetivo futuro em mente, uma possibilidade de melhoria das condições de trabalho e de vida, para a maioria dos idosos do CCTI a principal função da volta aos estudos, segundo os professores, é a retomada de uma parte interrompida de seu passado.

Outras questões são trazidas pelas turmas da Inclusão Produtiva, que reúnem em sua maioria, jovens em situação de abrigamento. A frequência desses jovens na sala de aula é obrigatória decorrentes de sua condição de abrigamento, muitos deles em liberdade assistida, o que traz uma série de dificuldades muito parecidas com as enfrentadas pelos docentes que trabalham no ensino regular. Ademais, esse recorte geracional produz uma série de dificuldades, que segundo o diretor da escola, são as dificuldades pedagógicas dos docentes em compreender as práticas culturais e de vivência da juventude.

Já nas turmas que funcionam no espaço do Centro de Referência Especializado de Assistência Social, encontram-se outras questões que são relacionadas diretamente com o público atendido e essas são a matéria de trabalho dos docentes que atuam nesse espaço. O atendimento à população em situação de rua coloca os professores em contato direto com a problemática do uso e abuso de drogas, mas, ao contrário do que se poderia pensar, essa questão influencia, mas não inviabiliza de forma alguma o aprendizado dos educandos, como é propalado pelas campanhas antidrogas

mais alarmistas, que pregam a abstinência e apelam ao moralismo e à culpabilização dos usuários.

Mais danosos ao trabalho dos docentes e ao aprendizado dos educandos é o descaso com o qual a administração Municipal e Estadual trata essa parcela dos cidadãos do município. Políticas higienistas estão em curso nesta cidade e relatos de abusos cometidos por agentes do estado como a Polícia Militar e a Guarda Civil Municipal, infelizmente abundam. Muitas vezes ouvi dos próprios educandos relatos de situações de flagrantes desrespeitos a seus direitos, como serem acordados no meio da madrugada com baldes d'água jogados por guardas civis e terem seus pertences pessoais como colchões e documentos confiscados e destruídos.

Portanto, essa enorme diversidade dos públicos atendidos pela EMEFE ASO suscita uma atuação específica em cada turma, o que exige bastante dos docentes e da equipe gestora, mas eles encaram isso como um desafio e não como um impedimento, tornando-se mola propulsora do trabalho. Ações que comumente não são consideradas de cunho pedagógico em outras escolas adquirem essa dimensão na EMEF ASO, como por exemplo, a hora da merenda.

Em muitas escolas a merenda não é encarada como uma atividade pedagógica, sendo relegada à funcionários de empresas terceirizadas que não participam das reuniões de planejamento da escola. Na EMEF ASO, a distribuição e o acompanhamento da merenda são utilizados para discutir questões como alimentação saudável, problemas de saúde e qualidade nutricional. Essas atividades são planejadas e executadas de forma diferente em cada espaço de atuação da escola. A questão da merenda certamente é trabalhada de forma diferente com a população em situação de rua da forma com que ela é abordada na terceira idade, as questões que giram em torno do ato de se alimentar tem conotações distintas para esses dois públicos.

Dada a especificidade dos públicos atendidos pela escola, em sua maioria destinatários das várias políticas públicas voltadas especificamente para eles, a escola necessita estar em articulação constante com outras secretarias e movimentos sociais. Essa é uma das características mais marcantes da

EMEF ASO, ela se diferencia por seu papel articulador das demandas de seus educando e essa atuação é eminentemente política. É o que o diretor vem a chamar de dimensão pública da escola.

Essa dimensão pública é ao mesmo tempo local de visibilidade e compartilhamento das práticas docentes realizadas pela escola, bem como espaço de debate, fortalecendo a luta pela construção de novas políticas para o município de Vitória. Com efeito, trabalhar na Modalidade EJA pressupõe uma atuação política, que se efetiva cotidianamente, seja dentro da sala de aula ou nos fóruns de educação. Essa sempre foi uma das características mais marcantes da Educação de Jovens e Adultos, sua história sempre esteve ligada às lutas por reconhecimento e efetivação de direitos. A EMEF ASO dá continuidade a esse legado.

Este é um dos motivos da necessidade de se afirmar o trabalho na Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira como constituinte de um gênero profissional próprio, um gênero EJA, que se distingue do ensino regular, e suas particularidades e potencialidades devem ser reconhecidas e afirmadas. Afirmar o trabalho desses profissionais como um gênero profissional diverso do ensino regular pode servir de subsídio para a formulação de cursos de formação continuada que contemplem as diferenças e especificidades da atividade docente na Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória. Isso demanda um maior investimento na modalidade por parte da administração pública, tanto de recursos financeiros quanto de pessoal. Ela precisa deixar de ser vista como acessória a educação e passar a ser encarada como uma modalidade distinta e necessária.

A EMEF ASO interroga continuamente o ensino regular através de suas práticas, mostrando que uma outra forma de encarar a educação é possível e desejável não só na EJA, mas por toda a rede de ensino: não infantilização ou desqualificação dos alunos, currículo pautado no concreto das situações vividas, cogestão e protagonismo distribuído nas práticas educacionais.

4.3 UM E-MAIL ANALISADOR

Como podemos ver até então, há indícios para sustentar a afirmação de que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, e em especial o trabalho na

Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira, constitui um gênero profissional próprio. Contudo, a especificidade do trabalho nessa modalidade frequentemente não é reconhecida, em alguns casos raros, nem mesmo pelos próprios docentes que nela atuam. Esse fato denota que ainda é necessário afirmar a proposta da Educação de Jovens e Adultos no sentido de que outras práticas pedagógicas são possíveis e, sobretudo, de que elas são necessárias devido ao contexto histórico e político no qual se insere a modalidade.

Com efeito, tais questões se expressam em um e-mail que foi enviado anonimamente ao endereço oficial da escola por um docente que nela trabalhava. O envio mobilizou a equipe gestora a convocar reuniões com os trabalhadores dos dois turnos para discutir o conteúdo dessa missiva e as circunstâncias nas quais foi enviado.

Reproduzimos o conteúdo desse e-mail (modificando-o para preservar os nomes dos envolvidos), pois acreditamos que ele se configura como um analisador das questões que atravessam os processos de trabalho na escola. Principalmente, ele põe em cena o encontro de duas linhas de constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a luta por educação como direito fundamental e o entendimento da educação básica como o provimento do mínimo necessário para a formação de um sujeito apto a vender sua força de trabalho no mercado.

Apresentamo-lo aqui para que as questões dele oriundas possam nos ajudar a ampliar nossa compreensão sobre as particularidades dos processos de trabalho na EMEF ASO, principalmente aquelas que se referem às diferenças entre as práticas da EJA e as do ensino regular, ponto de maior tensão para o autor do seguinte e-mail:

OLÁ, GOSTARIA DE MOSTRAR O MEU REPÚDIO EM RELAÇÃO A ESCOLA EJA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA. FAÇO PARTE DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA E NÃO SEI COMO A SEME APROVA ESSE TIPO DE AULAS QUE SÃO MINISTRADAS NAS SALAS. É TUDO UMA ENCHEÇÃO DE LINGUIÇA. PROFESSORES QUE NÃO ENSINAM NADA, E NÃO ENSINAM POR CULPA DA

DIDÁTICA DA ESCOLA POIS MUITOS QUEREM APLICAR O CONTEÚDO APRENDIDO POR ELES NA FACULDADE MAS SÃO IMPEDIDOS POR UMA EQUIPE DE PEDAGOGOS, COORDENADORES E DIRETORES DITADORES. SERÁ QUE VOCÊS NÃO PERCEBEM QUE OS ALUNOS ESTÃO SAINDO PERDENDO OU MELHOR ESTÃO FICANDO PARA TRÁS EM RELAÇÃO AOS OUTROS ALUNOS?. QUANDO O PROFESSOR DEIXA DE APLICAR O CONTEÚDO PARA OS ALUNOS ESTÁ PRIVANDO OS MESMOS DO SABER. ATÉ PARECE QUE VOCÊS GOSTARIAM QUE OS FILHOS DE VOCÊS ESTUDASSEM NO ADMARDO. SERÁ QUE VOCÊS NÃO ESCUTAM AS ANGÚSTIAS DOS ALUNOS? ELES QUEREM FAZER CONCURSO, QUEREM PRESTAR O VESTIBULAR, E QUE EU SAIBA NESSAS DUAS PROVAS SÃO COBRADOS OS CONTEÚDOS QUE VOCÊS TANTO DETESTAM. ABRAM OS OLHOS PESSOAL, VAMOS ACABAR PERDENDO ALUNOS. OU NÃO. TALVEZ OS ALUNOS NÃO SAIAM PORQUE A ESCOLA É PERMISSIVA. O ALUNO ENTRA NA HORA QUE QUER, SAI NA HORA QUE QUER, NÃO REPROVA POR FALTA, NÃO FAZ PROVA, NÃO FAZ EXERCÍCIOS E O TEMPO DE AULA É ABSURDAMENTE RIDÍCULO. CLARO QUE O ALUNO NÃO VAI SAIR. ESSA ESCOLA PARA ELE É O PARAÍSO. AH! E A TAL ACC, ATÉ PARECE QUE PROFESSOR MANDA ALGUMA COISA PARA O ALUNO ESTUDAR EM CASA. EU NÃO SEI ESSE ÓDIO TODO QUE A ESCOLA TEM PELA EMEF. PARECE QUE LÁ É O PIOR LUGAR DO MUNDO. E ENGRAÇADO QUE TODO MUNDO PASSOU POR EMEF, TODO MUNDO APRENDEU CONTEÚDO E NINGUÉM MORREU. O ALUNO TEM SIM QUE SABER CONJUGAR O VERBO, SABER A TABUADA, SABER ONDE ELE MORA NO MAPA DO BRASIL, TEM QUE SABER VÁRIAS OUTRAS COISAS QUE A ESCOLA ADMARDO ESTÁ DEIXANDO DE ENSINAR. E ME DESCULPE, MAS A PEDAGOGA ACHA QUE SÓ ELA ESTUDOU NO MUNDO. NÃO ACEITA OPINIÃO DE NINGUÉM SE FOR CONTRÁRIA A DELA. NÃO SABE FALAR, IMPÕE AS COISAS, NÃO É DEMOCRÁTICA E NEM ACEITA AS OPINIÕES DAS SUAS PRÓPRIAS COLEGAS PEDAGOGAS. NÃO SERVE PARA SER LIDERANÇA. ATÉ PARECE QUE ELA SABE MAIS DO QUE OS OUTROS. ESTUDOU IGUAL A TODO MUNDO. ENTÃO POR

FAVOR ABAIXE A BOLA. E DIRETOR, VOCÊ JÁ PODERIA TER INTERFERIDO NA DITADURA DA PEDAGOGA. POR ISSO QUE NÃO DUROU NEM UM DIA NA SEME. ENFIM, VOU TERMINANDO MEU DESABAFO PEDINDO PARA A ESCOLA OLHAR MAIS PELOS ALUNOS, ESCUTÁ-LOS. SE ELES QUEREM APRENDER CONTEÚDOS, QUE SEJA APLICADO CONTEÚDOS. NÃO TIEM DELES O DIREITO DE SABER. E UMA BOA PARTE DOS PROFESSORES NÃO GOSTA DE LECIONAR DA FORMA DE VOCÊS, MAS PREFEREM CONTINUAR NA ESCOLA PELA MAMATA QUE A ESCOLA PROPORCIONA. TENHAM UMA BOA NOITE.

O autor deste e-mail anônimo inicia seu desabafo afirmando que os docentes da EMEF ASO pouco ou nada fazem ao não aplicarem conteúdos e que isso é devido ao tom que a direção da escola procura imprimir nas atividades a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. A escola prima por sua iniciativa em promover uma real transdisciplinaridade, buscando estabelecer diálogos entre as diferentes disciplinas do currículo sem compartimentalizá-las. Esse modo de atuação é mais visível nas atividades das duplas que lecionam no segundo seguimento, compostas por professores de duas disciplinas diferentes.

Não há, então, uma aplicação direta dos conteúdos de forma separada, descontextualizada e atemporal, como gostaria o autor. Para aprender a realizar operações de multiplicação não é necessário repetir uma tabela exaustivamente até memorizá-la. Outras formas de aprendizado desse mesmo conteúdo são possíveis. Esse anseio por uma aplicação direta dos conteúdos é um reflexo de uma formação universitária descolada da realidade das salas de aula, conteudista. O foco dessa valoração não está na utilidade ou sentido que o educando pode dar para seu aprendizado, mas sim na capacidade de acumulação de conteúdos.

Na Educação de Jovens e Adultos, o aprendizado é norteado pela noção de competências: para que um aluno possa ser aprovado ele deve ser capaz de demonstrar, ao final de cada módulo, uma série de competências que possibilitarão que ele continue sua progressão dentro da modalidade. Caso o educando não atinja o mínimo esperado ele continua a estudar no módulo no

qual se encontra, até que esteja apto a progredir. Os diferentes ritmos dos alunos são respeitados dessa forma e eles são avaliados continuamente através de sua participação nas atividades desenvolvidas nas aulas, não há uma série de provas a serem realizadas e cujo resultado determinará a aprovação ou não do educando para o próximo módulo. O foco, desta vez, está no processo de aprendizagem, no caminho que o educando percorreu e não no resultado de uma determinada atividade isolada.

Continuando com seu desabafo, o autor dirige suas críticas à duração das aulas, cujos tempos são variáveis e com menor duração em comparação às que são ministradas no ensino regular. As aulas ministradas pela EMEF ASO tem uma duração total de 3 horas, em média, por dia letivo, sendo variáveis de acordo com as necessidades do público atendido. Em certas turmas elas têm sua duração reduzida, como é o caso das aulas ministradas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social para População de Rua (CREAS-POP). Porém, a carga horária total é cumprida em todas as turmas, através da utilização das atividades curriculares complementares (ACC). Essas atividades, também alvo de críticas por parte do autor, cumprem a função de complementar a carga horária dos educandos com atividades que são desenvolvidas fora da sala de aula, com o objetivo de enriquecer sua formação, tais como: realização de projetos, visitas guiadas a museus e pesquisas realizadas pelos alunos sobre assuntos de seu interesse relacionados às aulas.

No entanto, o autor julga as ACC como um produto da leniência que ele atribui à escola e não as identifica como um aspecto particular do trabalho na EJA, como também é a questão da frequência dos educandos. A EJA opera por um princípio de adesão. Assim, ela não é um espaço de frequência obrigatória, como o ensino regular. A escola que trabalha na modalidade EJA precisa tornar-se atraente para o educando, ela precisa fazer sentido para sua vida. Seus estudantes estão nessa modalidade por a terem escolhido dentre todas as outras possibilidades de emprego de seu tempo e esforços, e isso acaba por afetar a relação de poder entre docente e discente. As turmas só podem existir ao passo que existam alunos interessados em continuar estudando ou novos alunos matriculados. Estando ausentes essas condições,

as turmas podem ser fechadas e o docente pode ser remanejado para outro espaço, escola ou mesmo não ter seu contrato renovado caso trabalhe em regime de designação temporária.

Encaminhando-se já para o final do e-mail, o autor toca em um ponto nevrálgico ao afirmar que não entende a raiva que a escola sente da EMEF. Sua percepção de que a EMEF ASO sentiria raiva das escolas de ensino fundamental do ensino regular advém do fato da EMEF ASO ainda precisar demarcar reiteradamente suas especificidades e a necessidade de colocar em ação outras práticas que respondam a elas. Para fazer isso, a escola contrapõe suas práticas às do ensino regular como uma estratégia metodológica para dar visibilidade a essas diferenças e ao fazer isso, afirma-se como um gênero profissional próprio, o que não significa desqualificá-la.

O e-mail enviado a escola pode ser entendido, então, como uma experiência de sofrimento ocasionado pela perda de sentido da atividade laboral. O autor não reconhece seu trabalho na EMEF ASO como pertencente a um gênero profissional próprio, e por isso distinto do trabalho no ensino regular. Transitando entre dois gêneros, sem entender e compactuar com as práticas de outro gênero, mas ao mesmo tempo impedido de retornar as do outro, encontra-se nessa encruzilhada experimentando uma amputação de seu poder de agir, o que provavelmente lhe impulsionou a enviar esta missiva anônima. Em suma, esse e-mail sublinha a necessidade de se afirmar o trabalho na Educação de Jovens e Adultos como um gênero profissional singular, dentro e fora da escola, afirmando-o a partir de suas potências e singularidades enão de forma reativa ao ensino regular.

A diversidade dos públicos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos requer desse gênero uma constante adequação de seus processos de trabalho para responder aos desafios trazidos por essa heterogeneidade. Ademais, cada turma possui demandas específicas ensejando a articulação da escola com outras instâncias do poder público. É, então, nessa dimensão pública, numa indissociabilidade político-pedagógica, na qual reside a potência desse gênero. Ao afirmar práticas pedagógicas transdisciplinares e lateralizadas, desconstruindo a ideia de escola como um centro de disseminação de práticas disciplinares à serviço do mercado, o gênero EJA

afirma que outras formas de se pensar e atuar na educação são possíveis. Não só na Educação de Jovens e Adultos, mas por toda a rede de ensino.

5 AFIRMAR PARA CONTINUAR A CONVERSA

Ao acompanhar o cotidiano da Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira arriscamos afirmar que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos possui especificidades que o configura como sendo pertencente a um gênero profissional diverso ao gênero profissional dos docentes do ensino regular. Faz-se necessário, portanto, empreender esforços para afirmá-lo primeiramente nos fóruns de EJA, para que a categoria profissional possa afirmar-se como sendo constituinte de um gênero próprio, bem como junto ao poder público nas instâncias municipal, estadual e federal, de forma a fortalecê-lo. Afinal, considerar tais especificidades é colocar lupa nos processos de trabalho em EJA visando à ampliação do poder de agir desses trabalhadores. A partir disso pode-se, então, pleitear maiores investimentos em formação específica para atender as particularidades desse segmento. Ademais, é preciso que os trabalhadores em conjunto com a administração pública proponham mudanças nos processos de gestão e trabalho a fim de deslocar-se do atual paradigma que encara o trabalho na EJA como uma mera adequação do conteúdo do ensino regular.

Mais do que isso, acreditamos que, ao afirmarmos a existência de um gênero EJA, podemos nos distanciar de um posicionamento reativo no qual muitas vezes opõe-se o ensino regular à modalidade EJA. Essa estratégia frequentemente utilizada para demarcar o espaço da modalidade acaba por criar um binarismo antagônico no qual a Educação de Jovens e Adultos é vista como sendo menos importante do que o ensino regular. Minoritário deve deixar de ser sinônimo de inferior. Devemos, portanto, afirmar a o gênero profissional EJA a partir de suas potências e singularidades, de suas possibilidades de contribuição para os processos educacionais.

Contudo, apesar dos possíveis avanços trazidos pela afirmação e reconhecimento do gênero profissional EJA é importante destacar que este apenas é um ponto de partida. O reconhecimento do gênero não significa sua plenitude, ele não é um fim em si mesmo, seu desenvolvimento não cessa.

É, então, com o intuito discutir as questões colocadas aqui nesta dissertação que retornarei à Escola de Ensino Fundamental Admardo Serafim de Oliveira para realizar uma devolutiva da pesquisa junto com trabalhadores da escola. Esse retorno além de ser um compromisso ético da pesquisa para com a escola é uma forma de colaborar com o movimento de análise de suas práticas que se presentifica com mais intensidade e visibilidade nas reuniões de formação e planejamento semanais.

Almejamos com esta dissertação dar nossa contribuição para a análise dos processos de trabalho e gestão. As questões colocadas neste estudo podem servir para fomentar outras pesquisas dada a vastidão do campo da Educação de Jovens e Adultos e sua grande relevância sócio-histórica..

Esperamos que este trabalho possa também auxiliar a dar visibilidade ao gênero EJA e, assim, divulgar suas práticas pedagógicas colocando-as em circulação na rede de ensino. Acreditamos que ao fazer isso podemos colocar em debate não só as práticas pertinentes à Educação de Jovens e Adultos no município, bem como as do ensino regular, visando à transformação dos processos de trabalho e de gestão.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BARROS, M. E. B.; TEIXERA, D. V. **Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho**. In: Psicologia & Sociedade; v.21, n.1, p.81-90, 2009

_____. **Trabalho e Saúde nas Escolas: uma proposta de formação**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2005, (Projeto de pesquisa- CNPq).

BEISIEGEL, C. **Questões de atualidade na educação popular**. Caxambu: ANPED, 1999

BOTO, C. **Nacionalidade, Escola e Voto: A liga Nacionalista de São Paulo**. Perspectivas, São Paulo: v. 17-18, p. 146-163, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Decreto n. 8.529, de 2/1/1946

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. Jamil Cury. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília DF, 2000;

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CARLOS, E. J. **O enunciado da educação de adultos no Brasil: Da proclamação da república à década de 1940**. 29ª Reunião Anual da ANPED, 18º GT, Caxambu, MG. 2006

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DEJOURS, C; DESSORS, D; DESRIAUX, F. **Por Um Trabalho, Fator de Equilíbrio**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.33, n.3, p.98-104, jul/set, 1993.

FÁVERO, O. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. **Os intelectuais e o poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 26ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p.69-78.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

HARDING, T.W.; ARANGO, M.V.; BALTAZAR, J. ;CLIMENT, C.E.; IBRAHIM, H.H.A.; IGNACIO, L.L.; MURTHY, R.S. & WIG, N.N. **Mental Disorders in primary health care: a study of their frequency and diagnosis in four development countries**. *Psychological Medicine*, 1980.

MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ODDONE, I. et al. **Ambiente de trabalho: a luta de trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, A. S. de, et alli. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Loyola, 3. ed., 1985

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983

PASSOS, E.; BARROS, R.B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.17-31

SOARES, L. A formação inicial do educador de jovens e adultos: Um estudo da habilitação de eja dos cursos de pedagogia. 30ª Reunião Anual da ANPED, 18º GT, Caxambu, MG. 2007

SCHWARTZ, Y. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**. Debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 141-180. 2004

_____. **Trabalho e uso de si**. In: SCHWARTZ, Yves e DURRIVE, Louis (org). *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2007. p. 191-206. 2007

_____. **Manifesto por um ergoengajamento**. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. 1. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2011, p. 132-166.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores e jovens e adultos no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WESCHELER, L. **Um milagre, um universo**: o acerto de contas com os torturadores. São Paulo: Companhia das Letras, 1990