



1453 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 13 - Educação de Jovens e Adultos

AS CONCEPÇÕES QUE EMERGEM DO DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC (RME)

Anderson Carlos Santos de Abreu - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - UNIV. FEDERAL DE SANTA CATARINA
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

AS CONCEPÇÕES QUE EMERGEM DO DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC (RME)

RESUMO:

Neste artigo, apresentaremos os dados sistematizados e teorizados referentes a uma pesquisa realizada com os professores da Educação de Jovens e Adultos da RME, em dois núcleos de EJA de Florianópolis, a partir da realização de grupos focais. Tal estudo, tem como objetivo, compreender quais concepções de conhecimento estão presentes no discurso desses professores sobre o trabalho docente. Como conclusão, três categorias empíricas emergiram dessa análise, as quais possibilitam ser referências para a observação, análise, coleta e sistematização de dados sobre a realidade do trabalho docente na EJA neste estudo, bem como em estudos futuros.

Palavra-chave: concepção de conhecimento na EJA, trabalho docente, grupo focal.

AS CONCEPÇÕES QUE EMERGEM DO DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC (RME)

RESUMO:

Neste artigo, apresentaremos os dados sistematizados e teorizados referentes a uma pesquisa realizada com os professores da Educação de Jovens e Adultos da RME, em dois núcleos de EJA de Florianópolis, a partir da realização de grupos focais. Tal estudo, tem como objetivo, compreender quais concepções de conhecimento estão presentes no discurso desses professores sobre o trabalho docente. Como conclusão, três categorias empíricas emergiram dessa análise, as quais possibilitam ser referências para a observação, análise, coleta e sistematização de dados sobre a realidade do trabalho docente na EJA neste estudo, bem como em estudos futuros.

Palavra-chave: concepção de conhecimento na EJA, trabalho docente, grupo focal.

A escolha do grupo focal como caminho da pesquisa

O presente texto situa elementos de uma pesquisa que teve como objetivo compreender quais concepções de conhecimento estão presentes no discurso dos professores de EJA sobre o trabalho docente da EJA de Florianópolis. Desse modo, ao investigar as concepções de conhecimento dos professores, bem como crenças, hábitos, valores, reflexões, preconceitos, linguagens e simbologias, foi possível extrair categorias empíricas e, portanto, optei pela realização da metodologia de Grupos Focais. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Desse modo, busca-se colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Tal metodologia não se caracteriza como entrevista coletiva, mas como uma proposta de troca efetiva entre os participantes. As questões que orientara o debate foram as seguintes: a) *O que significa ser professor de EJA?* b) *Qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos?* c) *O que se ensina e o que se aprende na EJA?* d) *Que conhecimentos você visualiza necessários para os estudantes jovens e adultos?* e) *Você defende o modelo pedagógico "via pesquisa" como princípio educativo para a EJA/RME?* f) *O que você entende sobre como vem sendo realizado o ensino "via pesquisa"?* g) *Que funções assume o docente nessa perspectiva pedagógica?* h) *Por que motivo você (não) defende o modelo pedagógico "via pesquisa"?* i) *Que sugestões você daria para a EJA na RME?*

Isso nos possibilitou construir um roteiro, sendo que a nossa experiência de moderadores na questão relacional com os grupos de professores da EJA/RME possibilitaria maior interação no âmbito da temática.

Desse modo, essa técnica permitiu aprofundar as análises e evidenciar as concepções de conhecimento (escolar) e de EJA dos professores considerando seus discursos, tal como esta pesquisa se objetiva, pois

[...] a principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da "fala" dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5)

Ao realizar a sistematização dos dados do Grupo Focal com os professores da EJA/RME, um dos cuidados que nós tivemos como pesquisadores foi o de manter no anonimato as características e os nomes dos professores participantes. Portanto, ao descrever sobre os mesmos utilizaremos nomenclaturas do Grego.

A expressão corporal e as falas dos professores evidenciaram perfis peculiares e foi possível compreendê-los, ora como protagonistas, ora como coadjuvantes dentro do grupo, interpretando quais discursos influenciam ou não os outros durante a realização do Grupo Focal. Por isso, a escolha de nomes gregos e seus significados para respeitar as identidades dos professores participantes.

O que significa ser professor de EJA e qual a principal função da EJA

Ao apresentarem o modo como compreendem o que é ser professor de EJA, bem como qual a principal função da EJA, a partir das questões “O que significa ser professor de EJA?” e “Qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos?” dois aspectos principais se apresentaram nas falas dos professores evidenciando, assim, as categorias empíricas — Educação Escolar e Educação Popular.

Mediante as categorias empíricas “Educação Popular” e “Educação Escolar” ao organizar os dados do Grupo Focal, evidenciam-se maneiras diferentes e até antagônicas com os conceitos. Ora viam-se como educadores populares em um perfil de educador diferente e, também, por conceituarem a EJA praticada como um espaço informal de educação, e ora como professores escolarizados, mediante um perfil de professor que ensina os alunos por meio do conhecimento especializado num espaço formal de educação.

Esse perfil de educador “diferente”, vinculado à defesa de educadores populares, foi situado nas seguintes falas:

— É ter um perfil diferente dos professores da educação tradicional e formal.^{Hedi}

— É ser um educador que compreende a escola não apenas e simplesmente como uma escola, mas como um lugar de troca de saberes.
Jocasta

— É compreender que o conhecimento escolar não é o único que devemos ensinar.^{Ofir}

Não obstante, quando definem qual a principal função da EJA, mesmo assumindo em seu discurso de Educação Popular, a concepção dos professores a respeito dessa função da EJA está associada à ideia da Pedagogia do Aprender a Aprender, conforme as falas a seguir:

— É possibilitar ao educando, que não quer ter um educador que “ensine” a matéria, alguém que o encaminhe na busca do conhecimento.
Jocasta

— É tornar o educando independente e produtor do seu próprio conhecimento.^{Abadir}

Segundo Duarte (2001), as “pedagogias do aprender a aprender” assumem um posicionamento valorativo em relação àquilo que o indivíduo aprende sozinho e à aprendizagem que se dá por meio da transmissão de conhecimentos por outra pessoa, pois, o que é aprendido sozinho estaria em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão, desprezando assim, todos os conhecimentos produzidos histórica e socialmente.

Diferentemente, quando me refiro à concepção de Educação Popular, apresentada nesta pesquisa como uma categoria empírica, compreendo-a fundamentada no referencial teórico-metodológico freireano (2005), como uma concepção de educação realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade através do protagonismo dos sujeitos.

Desse modo, a educação popular, segundo a concepção freireana em uma das importantes obras, “*Pedagogia do Oprimido*” (2005), externa seu entendimento de *popular* como sinônimo de oprimido. Ou seja, daquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. A educação, se popular, isto é, tendo como ponto de partida a realidade do oprimido, pode se tornar um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. Uma educação que contribua ao exercício de cobranças das ações políticas geradas em nome do povo e que também possa incentivar aspectos éticos e utópicos que, para os dias de hoje, se tornam uma exigência social. (MANFREDI, 1980)

Em síntese, a Educação Popular é uma concepção que compreende a produção e apropriação dos produtos culturais, expressos por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituída de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeada por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade (FREIRE, 2005, p. 91)

Já no que se refere à concepção de Educação Escolar, também como uma categoria empírica na pesquisa, compreendo-a fundamentada no referencial teórico-metodológico de Young (2005) como uma concepção de educação que propõe aos alunos a aquisição do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1300), ao qual eles raramente têm acesso de forma espontânea. Desse modo:

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Continuando, Young (2005) define que é a Educação Escolar a única forma de se ensinar o “conhecimento poderoso”, pois

[...] esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Para Young (2007), formas contemporâneas de concepção de educação, que responsabilizam os sujeitos por suas aprendizagens, estão

ameaçando enfraquecer as fronteiras do "conhecimento poderoso", com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. Ou seja, para Young (2007; 2010; 2011), pela Educação Escolar nega-se a possibilidade de eleger, tão somente, problemas econômicos e sociais como lastro central do currículo e o recuo da teoria.

Segundo Marcondes (2001, p.15), o recuo da teoria no campo educacional traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na própria produção de conhecimentos na área. Desse modo, é apresentado um ceticismo epistemológico corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico criando um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas.

Assim como Young (2007; 2010; 2011), ao vincular seus entendimentos sobre a função de EJA, bem como qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, vários professores assumem a concepção de Educação Escolar, fato evidenciado nas seguintes falas:

- É, a partir do conhecimento, preparar os alunos para as mudanças políticas, culturais e sociais.^{Raria}
- É possibilitar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade.^{Laodânia}
- É ensinar aos alunos um conhecimento especializado.^{Pantaleão}
- É desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo.^{Radamanto}

Por mais que um grupo de professores da EJA/RME assuma discursivamente uma perspectiva de Educação Popular ao dizer qual a função da EJA e o que significa ser professor nessa modalidade, esse grupo vincula-se a uma perspectiva mais próxima da lógica da "pedagogia do aprender a aprender", diferentemente daqueles que assumem suas concepções a partir da Educação Escolar.

Nessa dimensão, a "pedagogia do aprender a aprender" assume um posicionamento valorativo ao afirmar ser mais importante o aluno descobrir um método de construção de conhecimentos do que conhecer e aprender as descobertas e conhecimentos produzidos por outras pessoas. (DUARTE, 2001)

Tomando-se por base as concepções de educação, é possível compreender pelo discurso dos professores a concepção de conhecimento em que afirmam fundamentar as suas práticas, o que significa ser professor, o que se ensina e o que se aprende nessa modalidade da Educação Básica.

O que se ensina e o que se aprende

Ao apresentarem o que identificam sobre ensinar e o que se aprende na EJA, por intermédio das questões *O que se ensina e o que se aprende na EJA* e *Que conhecimentos você visualiza necessários para os estudantes jovens e adultos?*, dois aspectos principais se apresentaram nas falas dos professores — a compreensão de "Saberes", vinculando a uma concepção de conhecimento à Educação Popular e "Conhecimento Escolar", vinculando a concepção à Educação Escolar. A partir da organização dos dados, na perspectiva de teorizar os dados apresentados, vejo por bem definir, bem como diferenciar o que sejam "Saberes" e o que seja "Conhecimento Escolar".

Segundo Young (2007), embora questões filosóficas estejam envolvidas, as diferenças entre conhecimento escolar e saberes levam, necessariamente, a questões sociológicas e pedagógicas, em vez de epistemológicas.

Enquanto a concepção de "Conhecimento Escolar" envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado, incluindo os diferentes domínios, os "Saberes" compreendem as experiências e a realidade do indivíduo que o produz. Ainda, segundo Young (2007, p. 1296), para tal distinção faz-se necessário compreender:

1. a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si; e, d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos.

Tal diferenciação entre "Conhecimento Escolar" e "Saberes" é evidenciada a partir da fala dos professores, quando situam que a questão dos saberes:

- Na EJA não se ensina conhecimento, somente, mas se ensina saberes práticos da e para a vida.^{Abadir}
- É preciso partir daquilo que os alunos já sabem, como e onde podem encontrar informações sobre qualquer coisa.^{Jocasta}
- Os saberes necessários são aqueles provindos da experiência.^{Hedi}

Segundo Duarte (2001), o caráter adaptativo da pedagogia do "aprender a aprender" refere-se preparar os indivíduos para competências necessárias à condição de empregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Esse fato é latente nas falas dos professores, quando, ao dizerem o que se ensina e o que se aprende na EJA e quais conhecimentos são necessários aos alunos, afirmam que:

- Na EJA não se ensina conhecimento, somente, mas se ensina saberes práticos da e para a vida.^{Abadir}
- É preciso que os alunos aprendam a organizar e relacionar as informações que já possuem.^{Hedi}
- É preciso, partir daquilo que os alunos já sabem, como e onde podem encontrar informações sobre qualquer coisa.^{Jocasta}
- Na EJA se ensina a interpretar e a compreender o mundo.^{Januário}
- A condição planetária e a compreensão humana.^{Jocasta}
- Saberes são tudo aquilo que os alunos precisam para a vida.^{Januário}

— Os alunos precisam aprender a elaborar conceitos a respeito da vida. ^{Margareth}

— Os saberes necessários são aqueles provindos da experiência. ^{Hedi}

Tais falas dos professores situam-se mais próximas de uma concepção da pedagogia do "aprender a aprender" do que da lógica do currículo de "saberes".

Para tanto, por meio dos estudos sobre o sociólogo inglês Basil Bernstein (1971; 2000), Young (2007) faz uma distinção entre a classificação do conhecimento (saber ou conhecimento escolar), ou o grau de isolamento entre os domínios do conhecimento e o enquadramento do conhecimento. Ou seja, o grau de isolamento entre o conhecimento escolar em relação ao conhecimento e saberes que os alunos trazem para a escola. Tal distinção é compreendida como forte quando os domínios do conhecimento são altamente isolados um do outro, ou fraca quando há baixos níveis de isolamento entre os domínios.

Segundo Young (2007, p. 1280),

[...] o *enquadramento* pode ser *forte* – quando o conhecimento escolar e o não-escolar são isolados um do outro, ou *fraco*, quando as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar são diluídas (como no caso de muitos programas de educação adulta e alguns currículos planejados para alunos menos capazes).

Ainda, a respeito disso, Young (2007, p. 1281) define o que seja o grau de isolamento do conhecimento e o enquadramento do conhecimento, quando

[...] em seu trabalho passa de um foco nas *relações entre domínios* para a *estrutura dos domínios* em si, ao apresentar a distinção entre estruturas verticais e horizontais de conhecimento. Essa distinção refere-se à maneira como os diferentes domínios do conhecimento incorporam diferentes ideias de como o conhecimento evolui. Enquanto nas estruturas de conhecimento verticais (tipicamente as ciências naturais) o conhecimento evolui para níveis mais elevados de abstração (por exemplo, das leis da gravidade de Newton à teoria da relatividade de Einstein), nas estruturas de conhecimento horizontais ou segmentais, como Bernstein expressa (como as ciências sociais e as humanidades), o conhecimento evolui ao desenvolver novas linguagens que apresentam novos problemas.

A partir de tal compreensão a respeito do que seja "Conhecimento Escolar", é possível entender o que está presente, por exemplo, nas falas dos professores quando os mesmos definem o que identificam como conhecimentos necessários aos alunos da EJA, bem como o que se ensina e o que se aprende como aqueles:

— Os das disciplinas. ^{Laodânia}

— Também os conhecimentos formais e verificados pela ciência. ^{Pantaleão}

— E os saberes que possibilitem o desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias. ^{Calina}

Dada a discussão, baseando-se no que os professores compreendem a respeito do que significa ser professor na EJA/RME, qual a principal função da EJA, o que se ensina e o que se aprende e quais conhecimentos são necessários aos alunos da EJA, adentrarei o debate no cruzamento dentre o que afirmam e o que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação à EJA por meio das Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008) e da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010), *A pesquisa como princípio educativo*.

A pesquisa como princípio educativo

A partir das falas dos professores, compreendendo a construção cronológica dos documentos que normatizam a EJA/RME, bem como a concepção de educação e conhecimento, principalmente as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos da SME (2008) prescreve-se como modelo pedagógico para a EJA o ensino "via pesquisa":

Decidiu-se optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo como o eixo principal das atividades, por ela proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados. (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 12)

Ao optar por tal modelo pedagógico, a SME prescreve que o trabalho pedagógico "via pesquisa"

[...] origina-se a partir de perguntas e problemas, compreendendo o interesse e necessidade dos alunos. Para a realização deste modelo, suas etapas estarão descritas e exemplificadas em um texto complementar. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12)

Ainda, nesse mesmo documento, as estratégias utilizadas pelos professores para a realização do modelo "via pesquisa", dar-se-ão

[...] pelo planejamento coletivo realizado no núcleo de EJA duas vezes semanalmente, o qual deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando à aprendizagem significativa dos alunos, tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2009, p.13)

Ressalta-se a organização do planejamento no ensino "via pesquisa", que, segundo as Diretrizes para a EJA (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 41),

[...] é essencial para o funcionamento desse modelo de trabalho. Só que o planejamento na pesquisa deixa de ser a preparação das aulas antes de começar o ano - o professor planeja que conteúdos ele vai dar e como serão distribuídos, que atividades terá para cada conteúdo, etc – e passa a se concentrar, na verdade, na mecânica do funcionamento da pesquisa: vamos começar de tal maneira, vamos desenvolver as problemáticas coletivamente, a partir daí desenvolveremos o nosso objeto de trabalho.

No contexto dessas diretrizes, os professores apresentaram o modo como compreendem e a forma pela qual vem sendo realizado o ensino "via pesquisa. Percebe-se que, independentemente das concepções que os professores trazem sobre conhecimentos e saberes, todos

assumem a pesquisa como princípio educativo e como lastro central do trabalho pedagógico e que subjaz a uma concepção de conhecimento diferente da que vários professores evidenciaram como sendo a deles. Esse fato é observado quando os docentes afirmam que:

— O ensino via pesquisa realiza-se através de um levantamento dialógico sobre o que os alunos gostariam de saber, ou seja, de aprender. Abadir

— O ensino via pesquisa não é a transmissão de determinados conteúdos, pois esta não é a função da escola. A função da escola, por meio da pesquisa como princípio educativo, é a transmissão de formas de aprendizagem. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. Margareth

Também, segundo os professores:

— Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho. Abadir

— Nós professores não damos aulas na EJA de Florianópolis, pois nosso objetivo é fazer com que os alunos compreendam que o conhecimento está ao alcance, ou seja, basta que ensinemos a eles como alcançar. Laila

É possível compreender pelas falas dos professores que, independentemente da concepção de EJA assumida por eles (Educação Escolar ou Educação Popular), há uma adesão às diferentes perspectivas de conhecimento (conhecimento escolar ou saberes:

— A pesquisa como princípio educativo desconsidera aquele conhecimento supostamente *tão útil*, ou *tão universal* (ou outra categoria qualquer utilizada na justificativa que faz dele conhecimento escolar), pois não encontra eco na percepção dos estudantes e não faz parte das suas vidas. Jocasta

— Nós professores não damos aulas na EJA de Florianópolis, pois nosso objetivo é fazer com os alunos compreendam que o conhecimento está ao alcance, ou seja, basta que ensinemos a eles como alcançar. Laila

— O conteúdo do ensino via pesquisa é o próprio interesse dos alunos, visto que isso não é banal. Calina

A partir disso, percebe-se que os professores têm nos seus discursos uma concepção da proposta inicial do que seria o ensino "via pesquisa" com base na pedagogia do "aprender a aprender" (OLIVEIRA, 2004), posteriormente afirmada como Educação Popular, o que efetivamente não se constitui como tal. Ademais, constroem uma disputa de concepção em relação à nova resolução (FLORIANÓPOLIS, 2010), o que indica uma aproximação a um currículo que também situa o conhecimento escolar.

Compreende-se, a partir das falas dos professores, bem como dos documentos norteadores da EJA/RME, a função dos docentes na perspectiva pedagógica "via pesquisa" e os motivos pelos quais eles defendem o referido modelo pedagógico, a saber:

— Uma atitude que tenho frente aos meus alunos é a de considerar os interesses deles legítimos, compreendo, assim, que as formas tradicionais de ensino não lidam com os interesses dos educandos. Margareth

— No ensino via pesquisa, nós educadores não somos meros professores, mas facilitadores do conhecimento. Hedi

— Vejo que pela pesquisa como princípio educativo há uma relação pacífica entre professor e aluno, porque os alunos aprendem o que eles querem. Januário

— Eu defendo porque a pesquisa como princípio educativo tira a absoluta centralidade da figura do professor, ou seja, o processo é descentralizado. Ofir

— Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho. Abadir

Mesmo que tal concepção prescrita pela SME busque a valorização do conhecimento escolar ao constituir o ensino na EJA, ainda há uma forte e grande proximidade da concepção de Educação ao Longo da Vida, ou seja, se diferencia das Concepções de Educação Popular e Escolar, pois suas bases epistemológicas, ou concepções de conhecimento, são distintas.

Esse fato evidencia uma adesão ao que afirma DEMO (1997, p. 120): "a organização do trabalho didático através do projeto de pesquisa para a Educação Básica não é um oferecimento, mas uma promessa de um trabalho diferente, ou seja, fundamento para o estabelecimento de novas relações entre educador, educando e conhecimento". E os professores situam isso, ao alegar por suas falas que:

— No ensino via pesquisa o educando é um parceiro do educador, ou seja, o educando não está ali para sofrer medidas disciplinares e o educador não tem como principal foco a questão de conter os educandos em sala de aula para lhes *passar* um conhecimento. Jocasta

— No ensino via pesquisa, nós educadores não somos meros professores, mas facilitadores do conhecimento. Hedi

— Nesta forma de educação, pelo ensino via pesquisa, nós professores nos relacionamos com os alunos de igual para igual. Não há uma hierarquia, pois assim como eles aprendem conosco, nós também aprendemos com eles. Abadir

Tais falas dos professores encontram aderência ao que propõem as diretrizes da SME (2008). A partir do ensino "via pesquisa", o educador deve mostrar os saberes necessários do saber-fazer aos seus educandos, pois

[...] a base para o funcionamento da pesquisa é o *interesse* das pessoas que participam do processo educativo e isso começa fazendo toda a diferença. O ensino em que as pessoas participam sem saber exatamente o que estão fazendo ali, a serventia do que aprendem, que reflete o interesse dos grupos que determinaram o que vai entrar num determinado currículo e qual é a ordem na qual um assunto deve ser apresentado tem, por definição, um baixo nível de mobilização. Aquele conhecimento, supostamente *tão útil*, ou *tão universal* (ou outra categoria qualquer utilizada na justificativa que faz dele 'conhecimento escolar') não encontra eco na percepção dos estudantes e não passa a

fazer parte da sua vida, não funcionando para alterar práticas, quaisquer que elas sejam. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.37)

Nessa dimensão, reafirma-se de que há uma proximidade com a lógica da pedagogia do "aprender a aprender", que por sua vez fundamenta essa concepção de ensino "via pesquisa", em que se:

[...] estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p.38).

Frente a esse cenário os documentos de orientação e legais da rede se aproximam do que afirma Duarte (2001), ao definir como saberes desta proposta de ensino "via pesquisa":

1. a) saber identificar seus próprios interesses; b) saber fazer perguntas; c) assumir a responsabilidade sobre a sua própria produção; d) aprender a contradição sobre a visão de mundo; e e) capacidade de projetar o que se quer fazer.

Nesse sentido, essa pedagogia do ensino "via pesquisa" assume um caráter escolanovista, a partir da concepção do "aprender a aprender" (DELORS, 1996). Nessa concepção, parte-se do princípio de que cada um pode — e deve — expressar quais são os seus interesses, e esses interesses não serão desprezados. Ou seja, a pesquisa como princípio educativo se inicia, portanto, por meio da forma dialógica do que os alunos gostariam de saber, estudar, que problemáticas gostariam de abordar e que mistérios gostariam de desvelar (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18-24). Mas, nesse processo, como considerar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessa aprendizagem?

Outra questão que surge latente é com relação às disciplinas e aos conteúdos dessa aprendizagem, que, segundo os professores, entendem essa relação do seguinte modo:

— A pesquisa que realizamos não é disciplinar, não pressupõe disciplinas. Visualiza, apenas, determinados tipos de operações que as disciplinas possam oferecer. ^{Laodânia}

— Eu não ensino matemática, eu matematizo com os meus alunos a partir da necessidade que eles trazem. Isso é muito interessante! ^{Hedi}

— Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho. ^{Abadir}

Portanto, os conteúdos afirmados pelos docentes sobre o que ensinam são os interesses dos alunos e reiterados pelo documento das diretrizes:

[...] temos, na nossa escola tradicional, *listas de conteúdos* a serem ensinadas em determinados lapsos de tempo. Na pesquisa não. A pesquisa não se fixa em conteúdos pré-determinados, porque se a base para o trabalho é o interesse dos alunos e esse interesse deve ser perseguido para que o processo realmente mobilize esses alunos, liberando assim as forças necessárias para o processo de aprendizado, então o objeto da pesquisa vai variar de grupo para grupo, de ano para ano, de situação para situação. As pesquisas não se repetem, ao contrário dos conteúdos da escola tradicional, porque são fruto de uma junção específica de interesses, uma conjuntura particular dos agentes envolvidos. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 40)

Segundo esse mesmo documento (FLORIANÓPOLIS, 2008), para a pesquisa como princípio educativo é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção do conhecimento, do que esse aluno aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outra pessoa. Portanto, é mais importante adquirir o método da pedagogia do "aprender a aprender" do que o conhecimento científico já existente, pois para esse modelo de ensino o indivíduo só poderia adquirir o método de aprender.

A partir daí, compreende-se que, contrariamente aos professores que afirmam defender uma Concepção de Educação Escolar e Educação Popular — a concepção de Educação proposta pela SME, nos seus documentos para a EJA—, vários docentes afirmam-se em um discurso que se fundamenta na concepção de Educação ao Longo da Vida.

Essa concepção de Educação ao Longo da Vida, segundo Rodrigues (2008, p. 159), no conjunto das fontes analisadas em sua tese de doutorado, define que as expressões Educação ao Longo da Vida ou Aprendizagem ao Longo da Vida são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais. Essa configuração é proposta, por exemplo, por Delors (1996) em seu relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Rodrigues (2008), a concepção de Educação ao Longo da Vida vai assumindo importância enquanto concepção como um eixo orientador das políticas públicas de EJA. A autora ressalta ainda que o seu processo de difusão e assimilação, como uma pedagogia do "aprender a aprender", vem ocorrendo de forma silenciosa e acriticamente, seja pelo público acolhedor e aparentemente inclusivo, seja pela legitimidade que goza a principal instituição disseminadora desse ideário, a UNESCO.

Na década de 1960, a *educação ao longo da vida* aparece como instrumento para auxiliar na retirada da educação da sua condição de "crise" gerada pelo aumento massivo da população nos sistemas educacionais. Na década de 1970, a designação *educação ao longo da vida* aparece para auxiliar num processo de "humanização" frente à constatação da instauração de uma "crise social". Em 1990, a expressão *educação ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida* vincula-se à ideologia do "novo", na ousada tarefa de construção de um "novo projeto para o século XXI". Nesta mesma década, reafirma e acentua sobremaneira as críticas aos sistemas educacionais, à sua "insuficiência" e "inadequação" frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho. Conjuga constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares; corrobora e, ao mesmo tempo, engendra um conjunto de prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da Educação. (RODRIGUES, 1998, p. 150-160)

Assim como defendem os documentos da SME para EJA (2008; 2010), não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver nos indivíduos a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmos novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão. Entretanto, assim como Freire (2005), Young (2007; 2010; 2011) e Duarte (2001), o que pretendemos com a pesquisa foi compreender e desvelar o fato de que a pedagogia do "aprender a aprender", fundamentada pela concepção de Educação ao Longo da Vida, estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendemos ser possível postular uma

educação que fomente a autonomia intelectual e moral por intermédio, justamente, da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Considerações finais

No estudo pudemos constatar que independentemente do currículo, ou concepção de conhecimento, prescrito pela SME, há evidências de um currículo praticado, ou uma outra concepção de conhecimento, que fundamenta o trabalho docente na EJA/SME, que, por sua vez, traz uma outra concepção de Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, o currículo da EJA/RME é um espaço de disputa de concepções, que ora convergem entre si e ora divergem na constituição do "currículo mosaico" (FELMAN, 1994). Desse modo, percebe-se que o currículo prescrito está cada vez mais pressionado pelo coletivo dos professores através de suas práticas que materializam suas concepções. Entretanto, esse mesmo coletivo não luta pelas suas concepções frente ao currículo prescrito, articulando-se embalado por um amplo desejo de afirmação; pelo contrário, é pressionado a incorporar ideias e concepções prescritas pela EJA/RME.

Portanto, há uma disputa epistemológica balizada pelas concepções de Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida entre o currículo prescrito pela EJA/SME e o currículo praticado pelos professores, o que resulta numa estratégia política, social e econômica construindo a significação do lugar da escolarização dos jovens, adultos e idosos no município de Florianópolis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc. Acesso em 05 de abril de 2014.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento** In: Trabalho apresentado na sessão especial "Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento", durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana** 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, E. G. dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura** 1999. 222 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, SP, 1999.

FELDMAN, D. **Curriculum, Maestros y Especialistas**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Resolução nº 02, de 17 de dezembro de 2010. **Estabelece normas operacionais complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis**, 2010.

_____. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos – EJA 2008** Departamento de educação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2005.

GONDIM, S. M. G. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários**. *Estud. Psicologia*, Natal, vol. 7, n. 2, 2002.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas** Brasília: Liber Livros, 2005.

MANFREDI, Sílvia M. **A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci**. In: *A questão política da educação popular*. Org. Carlos Rodrigues Brandão. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORGAN, D. L. **The Focus Group Guidebook** Thousand Oaks: Sage, 1998

OLIVEIRA, G. M. (org). **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil** Florianópolis: Prelo, 2004.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: Eterna obsolescência humana. Tese de doutorado**. Florianópolis: CED/UFSC, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de abril de 2014.

_____. **O conhecimento e Currículo — Do Socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação** Portugal: Porto Editora, Porto, 2010.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. In: *Revista Brasileira de Educação* vol. 16. n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/15.pdf>>. Acesso em 6 de agosto de 2013.

