

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Lucas Lopez da Cruz

**AS BONITEZAS DA EJA: DOS COMPASSOS E DESCOMPASSOS QUE (RE)FORMAM
A CULTURA ESCOLAR DA EJA EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS - NOTAS
AUTOETNOGRÁFICAS**

Porto Alegre

2017

Lucas Lopez da Cruz

**AS BONITEZAS DA EJA: DOS COMPASSOS E DESCOMPASSOS QUE (RE)FORMAM
A CULTURA ESCOLAR DA EJA EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS - NOTAS
AUTOETNOGRÁFICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, fora Temer... Quero iniciar estes agradecimentos àqueles que me deram a vida. Pai e mãe, foram inspiração e transpiração durante todos os meus anos de vida. Não tendo nascido em berço esplêndido, agradeço por todo o esforço e exemplo feito ao longo de toda a minha trajetória para que eu pudesse sempre dedicar os meus maiores esforços para a vida acadêmica.

Ao meu pai Edson, por ter sempre sido meu exemplo de professor, de educador, por ter me presenteado com a primeira leitura de Paulo Freire ainda no Ensino Médio. Por ter sempre dedicado parte do seu tempo em longas conversas sobre o sentido do trabalho pelo outro, por nunca ter esmorecido, mesmo nas dificuldades financeiras que a labuta de professor impõe neste nosso país que ainda pouco valoriza profissão tão importante. À ele ainda, pelo exemplo de ser político, de se envolver com causas maiores que o próprio umbigo, causas que muitas vezes estavam longe das fronteiras de nossa casa, de nossas vidas, mas que faziam muita diferença na vida de milhões de pessoas.

À minha mãe Roseli por toda amorosidade, toda dedicação aos filhos. Sua opção sempre foi por mim e meus irmãos, mesmo que tudo indicasse que este era o caminho mais árduo, mais difícil, ela nunca desviou um centímetro seu olhar de nós. Seu exemplo de amor sempre foi e sempre será meu exemplo do significado de família. Além deste carinho, sua luta como mulher, que depois de anos afastada das carteiras escolares, decidiu voltar a estudar para se formar bacharel em Direito, também me serve como exemplo de alguém que valoriza o campo do saber produzido e acumulado socialmente. Saber este que por ela sempre foi socializado e colocado à prova dentro de nossa casa, nos diálogos sobre a sociedade, sobre a forma de ver o mundo e a política. Diálogos que nem sempre terminaram em concordância, mas que sempre me serviram para fazer deslocar o olhar e ampliar a percepção sobre o mundo.

Agradeço as famílias Machado Lopez e Boschi da Cruz, nas pessoas dos avós Samuel e Norma, e Ivone. Vocês foram e são a base familiar que orientaram minha formação como gente. Gente do mundo, que no exemplo de trabalho incansável, de honradez e orgulho sempre me servem para ver as gentes que andam neste mundo em busca de um lugar ao sol com respeito aos espaço dos outros. Serviram para me mostrar o quanto somos a continuação das histórias daqueles que nos precedem, o quanto devemos valorizar os caminhos trilhados até aqui. Gratidão e muito amor a vocês.

Agradeço também a todos os tios e tias que muito fizeram parte da minha infância e seguem sendo importantíssimos na manutenção e fortalecimentos dos laços familiares. O faço em especial ao meu padrinho Elder e minha madrinha Heloísa, pois sempre foram a continuação de meu pai e minha mãe. Suas presenças incansáveis e sua preocupação intermitente me fazem ser um homem muito mais

caridoso, muito mais dedicado aos outros, pois eles muito se dedicaram e se dedicam aos que fazem parte das suas vidas.

Aos amigos por todo o apoio ao longo desta trajetória, pela compreensão de nem sempre me poder fazer presente, pelos conselhos de vida e pelas escutas atentas. Nada disso faria sentido se não tivesse sido vivido com vocês, irmãos e irmãs de caminhada. Aos amigos de longa data, muitos da cidade de Torres/RS, que estiveram comigo ao longo da minha formação como adulto. Em especial aos queridos Filipe e Vinícius Bittencourt, Ismael, Vicente Mateus, Rodrigo, Emile e Franciele, pois foram os que por mais tempo me acompanharam e com certeza fazem sentido nesta caminhada.

Aos amigos da faculdade de Educação Física, em especial ao Régis Radaelli, Anderson Rech, Roberto Vidal, e ao irmão Pedro Lopez, mais tarde incluído neste grupo. Vocês fazem parte desta conquista pois são meus exemplos de professores e homens da ciência, que fazem uma ciência realmente vinculada e preocupada com o outro. Obrigado amigos por todas nossas longas conversas sobre os rumos da educação nesse país, por todo o tempo de descontração nos churrascos, que também muito serviram para uma formação séria. Vocês são meus créditos extracurriculares mais importantes nesta trajetória.

Aos colegas de grupo do DIMEEF, em especial ao orientador Fabiano Bossle, que mais que um professor é um amigo. Um parceiro que se permitiu viver comigo nestes dois anos de produção desta dissertação meus sucessos e também meus fracassos. Permitiu-se ser ombro amigo nos momentos de maior angústia e incerteza. Todos vocês, amigos que fazem parte oficialmente e extraoficialmente deste seleto grupo de professores, sintam-se abraçados e agradecidos por suas contribuições valiosas, por suas conversas e conselhos, pelos momentos de descontração e pelo partilhar dos caminhos dessa vida de professor, que tanto nas angustias e tanto nos realiza.

Aos colegas de escola, em especial ao grupo de professores, que me permitiu viver no ano de 2016 a cultura da EJA na escola Mangueira. Vocês são parte fundante deste estudo, e sua autoria é destacada nas páginas que se seguem nesta dissertação. Com carinho, um agradecimento especial a professora Nívia, amiga do coração, por quem tenho um amor fraternal e uma dívida eterna, por todas as horas que ela dedicou a me aconselhar e partilhar das minhas dores, tanto vividas no cotidiano da escola, como aquelas que vivi no âmbito particular. É daquelas pessoas que não saberia medir sua importância, tamanha é sua participação em tudo isso.

Aos encontros e desencontros que a vida me permitiu ter. À família Finato por todos os anos de convivência, todos os exemplos, toda a dedicação e a base que me foram concedidas durante minha formação. Serei eternamente grato por tê-los conhecido e ter compartilhados anos de uma afetuosa partilha.

Aos companheiros e companheiras que se somam nesta jornada, sendo grandes parceiros no dia a dia. Em especial à Renata Ramos, por todo o tempo dedicado e a compreensão da falta nos momentos de maior aperto com os prazos e correções. És uma mulher de grande valor e que muito me ensina sobre a vida, sobre os desejos, sobre os sonhos. Obrigado por fazer parte da minha vida.

Como último agradecimento, o faço a todas as mulheres e homens que fazem deste país um lugar de esperança, que na luta diária me ensinam à dar valor àquilo que nos é mais caro, viver em comunidade, viver com os outros, partilhando dos sabores e dissabores de conhecer e significar nossa existência neste plano de vida.

[...]Deus ajuda quem cedo madruga pro turno/ Imagina o que ele vai fazer por mim/ quando ganhar que eu nem durmo. Nem percebo se é diurno, noturno./ Na campana igual soldado, de metranca, coturno/ Ligeiro passando cerol/ Independente de plateia/ faço o que tem que ser feito que nem o sol. Cumpro minha obrigação./ A tempestade não se pergunta se molha os homens ou não./ Ela cai, quem não guenta da frente sai, tiozão./ Esse é o espírito do samurai, friozão./ Sem tempo pros bagulho escroto./ Me pergunta, que tipo de sentimento é o medo?/ Te respondo -- dos outros! O meu é o mesmo há várias luas./ Deixa os verme falar pelos cotovelos/ eu ainda falo pelas ruas. (EMICIDA, 2013)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
4. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
5. **FINANCIAMENTO:** Bolsista Capes
6. **TÍTULO:** As bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re)formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS - Notas Autoetnográficas
7. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como um professor de educação física interpreta a cultura escolar da EJA em uma escola da rede municipal de educação de Canoas/RS?
8. **OBJETIVOS**
 - 8.1 **GERAL:** Compreender a cultura escolar compartilhada na EJA na perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia por um professor de Educação Física.
 - 8.2 **ESPECÍFICOS:**
 - I) Ad-mirar¹ os elementos que organizam EJA no contexto de uma escola da rede municipal de educação de Canoas/RS;
 - II); Descrever as representações de EJA produzidas e compartilhadas na cultura escolar particular de uma escola de Canoas;

¹ Ad-mirar para Freire (ESCOBRAR, 2016) é um termo composto pela preposição ad que indica direção e pelo verbo latino *mirari* que significa ver. Ad-mirar é dirigir o olhar a um objeto de conhecimento, objetivando-o, separando do não eu. Ao fazer isso com a cultura, pretendi tomar distância do objeto, que nesta pesquisa era a cultura da EJA, separando a subjetividade da objetividade, buscando compreendê-la e desocultá-la.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado acadêmico teve por objetivo compreender a cultura escolar compartilhada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia por um professor de Educação Física, em uma escola municipal de Canoas/RS. Para tal, fiz uso da Autoetnografia como desenho teórico-metodológico (CHANG, 2007; DENZIN, 2006; ELLIS, 2004; ELLIS; BOCHNER, 2000), por entender nesse a capacidade de ler a realidade e interpretar os significados compartilhados a partir de uma cultura a qual também pertencço. Sendo professor (FREIRE, 1978), busquei orientar o olhar a partir de um marco teórico que me auxiliasse a objetivar minha própria realidade, ao mesmo tempo que valorizasse as subjetividades que constituem essa cultura particular. Para buscar atender o objetivo desta pesquisa, me utilizei dos estudos de Paulo Freire como marco teórico. Em Freire (2015) pude compreender um “olhar” centrado nas relações de dominação que se dão constantemente no campo da educação e que permeiam a cultura escolar da EJA na referida escola, neste estudo, apresentada pelo nome fictício de escola Mangueira. O trabalho de campo se deu ao longo do ano de 2016, ano em que assumi as funções de vice-direção da EJA na escola Mangueira, e busquei, junto aos meus pares, desenvolver um projeto democrático de gestão. Fazendo parte da EJA da escola Mangueira como professor de Educação Física, ao longo dos anos de 2014 e 2015, compreendo que, mesmo estando na gestão, a minha formação seguiu pautando minhas relações e maneira como trato do objeto deste estudo. Como instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, fiz uso da análise de documentos, da participante-observação, do diário de campo e dos diálogos. O trabalho de campo foi constituído por observações realizadas em pelos menos quatro noites por semana ao longo do ano, além da participação em reuniões de planejamento com a equipe diretiva da escola e com a gestão municipal da EJA no município de Canoas. Das relações com os professores, com os gestores, e com os alunos da EJA pude compreender que a cultura compartilhada da EJA da escola Mangueira é produto de relações que vão muito além dos muros da escola. É na valorização das histórias de vida de cada um dos sujeitos envolvidos que se produzem as aprendizagens mais significativas e, a partir dessas aprendizagens, é que se produz uma cultura marginal e de resistência. Através da busca por uma relação horizontal entre professores e alunos e da capacidade de enxergar-se no outro, é que pude compreender na EJA um espaço tão significativo na vida dos sujeitos que o constituem. Como palavras de importante significação na obra de Paulo Freire, a amorosidade (FERNANDES, 2016) e a humanização (FREIRE, 2015) nas relações geram uma luta esperançosa por parte dos homens e mulheres que fazem da EJA da escola Mangueira um espaço de participação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Autoetnografia; Cultura Escolar; Educação Física; Paulo Freire.

ABSTRACT

This academic master's thesis aimed to understand the shared school culture in the Youth and Adult Education (EJA) of a municipal school in Canoas / RS. For this, I used Autoethnography as a theoretical-methodological design (CHANG, 2007; DENZIN, 2006; ELLIS, 2004; ELLIS; BOCHNER, 2000), because it understands the ability to read reality and interpret shared meanings from a culture to which I belong. Being a teacher (Freire, 1978), I tried to guide the look from a theoretical frame which would help me to objectify my own reality, while valued subjectivities that make up that particular culture. In order to meet the objective of this research, I used Paulo Freire's studies as a theoretical framework. In Freire (2015) I was able to understand a "look" centered on the relations of domination that constantly occur in the field of education and that permeate the school culture of the EJA in that school, in this study, presented by the fictitious name of the Mangueira school. Field work took place throughout 2016, when I took over the role of deputy director of EJA at Mangueira School, and I worked with my colleagues to develop a democratic management project. Being part of the Mangueira School's EJA as a Physical Education teacher, during the years 2014 and 2015, I understand that, even though I was in management, my continuing education to guide my relationships and how I deal with the object of this study. As data collection instruments of this research, I used document analysis, participant-observation, field diary and dialogues. The fieldwork consisted of observations made at least four nights a week during the year, as well as participation in planning meetings with the school's management team and with the municipal management of the EJA in the municipality of Canoas. From the relations with the teachers, with the managers, and with the students of the EJA, I was able to understand that the EJA's shared culture of the Mangueira school is a product of relationships that go far beyond the walls of the school. It is in the valuation of the life histories of each one of the involved subjects that the most significant learning is produced and, from these learning, is that a marginal culture and resistance is produced. Through the search for a horizontal relationship between teachers and students and the ability to see in the other, it is that I could understand in the EJA such a significant space in the life of the subjects that constitute it. As important words in Paulo Freire's work, the amorosness (FERNANDES, 2016) and humanization (FREIRE, 2015) in relationships generate a hopeful struggle on the part of the men and women who make the EJA of the Mangueira school a space of social participation .

Key-Words: Youth and Adult Education; Autoethnography; School Culture; Physical Education; Paulo Freire.

RESUMEN

Este estudio de maestría tuvo por objetivo comprender la cultura escolar compartida en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de una escuela municipal de Canoas / RS. Para ello, hice uso de la Autoetnografía como diseño teórico-metodológico (CHANG, 2007, DENZIN, 2006, ELLIS, 2004, ELLIS, BOCHNER, 2000), por entender en ella la capacidad de leer la realidad e interpretar los significados compartidos a partir de una cultura a la que pertenezco. Siendo profesor (FREIRE, 1978), busqué orientar la mirada desde un marco teórico que me ayudara a objetivar mi propia realidad, al tiempo que valorara las subjetividades que constituyen esa cultura particular. Para buscar atender el objetivo de esta investigación, me he utilizado de los estudios de Paulo Freire como marco teórico. En Freire (2015) pude comprender una "mirada" centrada en las relaciones de dominación que se dan constantemente en el campo de la educación y que permean la cultura escolar de la EJA en la referida escuela, en este estudio, presentada por el nombre ficticio de escuela Mangueira. El trabajo de campo se dio a lo largo del año 2016, año en que asumí las funciones de vice-dirección de la EJA en la escuela Mangueira, y busqué, junto a mis pares, desarrollar un proyecto democrático de gestión. Como profesor de Educación Física de la EJA de la escuela Mangueira a lo largo de los años 2014 y 2015, comprendo que, aun estando en la gestión, mi formación siguió pautando mis relaciones y manera como trato del objeto de este estudio. Como instrumentos de recolección de datos de esta investigación, hice uso del análisis de documentos, de la participante-observación, del diario de campo y de los diálogos. El trabajo de campo fue constituido por observaciones realizadas en por lo menos cuatro noches a la semana a lo largo del año, además de la participación en reuniones de planificación con el equipo directivo de la escuela y con la gestión municipal de la EJA en el municipio de Canoas. De las relaciones con los profesores, con los gestores, y con los alumnos de la EJA pude comprender que la cultura compartida de la EJA de la escuela Mangueira es producto de relaciones que van mucho más allá de los muros de la escuela. Es en la valorización de las historias de vida de cada uno de los sujetos involucrados que se producen los aprendizajes más significativos y, a partir de esos aprendizajes, es que se produce una cultura marginal y de resistencia. A través de la búsqueda de una relación horizontal entre profesores y alumnos y de la capacidad de verse en el otro, es que pude comprender en la EJA un espacio tan significativo en la vida de los sujetos que lo constituyen. En palabras de importante significación en la obra de Paulo Freire, la amorosidad (FERNANDES, 2016) y la humanización (FREIRE, 2015) en las relaciones generan una lucha esperanzada por parte de los hombres y mujeres que hacen de la EJA de la escuela Mangueira un espacio de participación social .

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Autoetnografía; Cultura Escolar; Educación Física; Paulo Freire.

LISTA DA ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EFI	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEFID	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 ONDE ESTOU NO MUNDO E O QUE SUSTENTA MINHA PRÁTICA	14
2 AUTOETNOGRAFIA	17
3 DO CONTEXTO MACROSSOCIAL DE "CRISE" PARA A COMPREENSÃO DO QUE SE FAZ NA ESCOLA	30
3.1 DA ESCOLA QUE PERCEBO AOS SABERES QUE VALORIZO	33
4 UM DIÁLOGO COM FREIRE E SUA EDUCAÇÃO POPULAR	38
5 UM ESTUDO DE REVISÃO: REFAZENDO A CAMINHADA DA EJA.....	46
6 ...A PARTIR DA MINHA HISTÓRIA: CONTEXTUALIZANDO MINHA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE	53
7. NOVO CAPÍTULO DE UMA VELHA HISTÓRIA.....	59
8 DA BONITEZA À ESPERANÇA	63
9 RESISTÊNCIA ESPERANÇOSA	68
10 OS RISCOS DA LICENCIOSIDADE E DO AUTORITARISMO	79
11 DOS CAMINHOS TRILHADOS, QUE NOS LEVAM PARA NOVAS ENCRUZILHADAS .	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES.....	101
APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	102
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	103

Lista de Tabelas

TABELA 1 - QUADRO DE PROFESSORES DA EJA NA ESCOLA MANGUEIRA.....	59
--	----

1 INTRODUÇÃO

Em meu circular pelo mundo, permito-me interpretar que uma das formas de se compreender a cultura é a partir daquilo que vivo particularmente. Assim, inicio aqui, nesta dissertação, uma tentativa de compreender o enlaçamento da minha prática educativa com a cultura da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na realidade de uma escola de ensino fundamental no município de Canoas/RS.

Começo falando do universo particular que circunscreve minha atuação como professor, entendendo ser este objeto de um estudo autoetnográfico (CHANG, 2007; DENZIN, 2006; ELLIS, 2004; ELLIS; BOCHNER, 2000). Introduzindo meu olhar sobre o objeto da EJA acerca de uma construção plural do que simbolicamente é compartilhado pelos atores sociais que constroem esse universo particular dentro de uma cultura maior, que é a cultura escolar, busco orientar o leitor, convidando-o, a posicionar sua leitura a partir do meu local de fala. A EJA, permeada por todo contexto macrossocial efervescente que vive o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul, que, atualmente está marcado pela violência exacerbada, por crises políticas e econômicas, produzidas a partir do sistema neoliberal (BAUMAN; BORDONI, 2014). Com a intenção de fazer o lucro àqueles que controlam o capital, é possível compreender a tentativa de imposição de uma agenda pela aliança de direita, como bem nos aponta Michael Apple (1997; 2000; 2003), tendo reflexo direto nas práticas educacionais e na formação de programas que visam à mercantilização do ensino público.

1.1 ONDE ESTOU NO MUNDO E O QUE SUSTENTA MINHA PRÁTICA

Como professor do Município de Canoas há 5 anos, destes, 3 dedicados à EJA, entendo-me, nesta pesquisa, como central em um processo de compreensão dessa cultura particular, que tem influência direta na minha construção como professor, já incluindo, nesta conta, muitas contradições com o meu fazer docente no chamado ensino regular. Fazer-se professor da EJA é colocar-se em um espaço de disputa completamente diferente, numa realidade muito mais exposta a situações de violência, desamparo e incertezas, ao mesmo tempo em que se mostra um local extramente rico a partir da ampla diversidade cultural que cotejam as salas de aula na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o que já demonstra parte das contradições que movem as relações neste espaço.

Como anunciado, realizei uma autoetnografia, compreendendo, neste desenho teórico metodológico, a melhor forma de olhar científico que me permitiu transcender o objeto de pesquisa como apenas inerte e descritivo, objetivando uma personalização do mesmo, dando profundidade à minha relação e interferência na cultura. É importante salientar, como apontado por Ellis (2009) e Anderson & Glass-Coffin (2015), que, ao falar do que é partilhado por mim na cultura, acontece naturalmente a apreensão da perspectiva do outro, articulando o particular com o que era coletivo e o que era coletivo com o particular, descrevendo e transferindo o olhar entre os sujeitos da cultura².

Enfocando os entrelaçamentos das histórias de vida dos sujeitos que compõem a cultura da EJA, compreendemos também onde a identidade dos atores se forma, dentro das complexas relações existentes entre o sujeito pesquisador e os demais agentes desse campo educacional como nos aponta Gandin (2011). Assim sendo, como problema desta dissertação, apresento: "Como o professor de Educação Física interpreta a cultura escolar da EJA em uma escola da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS?"

Buscando a melhor compreensão e interpretação da cultura da EJA, o estudo foi organizado da seguinte forma nas próximas páginas: fiz algumas breves considerações sobre meu lugar no mundo, sobre as teorias que me sustentam e de que forma objetivei meu olhar acerca da educação e da escola a partir de alguns autores da tradição sociológica que compreendo darem profundidade à minha leitura da realidade.

Em seguida, parti para a construção de um marco teórico sustentando este estudo na Pedagogia Freireana, que dá embasamento para a EJA, objeto deste estudo. Após, busco descrever a autoetnografia como desenho teórico-metodológico, enfatizando a forma como a mesma está vinculada de maneira política à pesquisa. Definindo, assim, minha posição em relação ao objeto de estudo: a EJA e a conceitualização teórico-metodológica, uma revisão de literatura³, minha relação com a temática e a forma como me encontro imbricado com minha prática docente na EJA.

² Todas as traduções feitas da língua inglesa, são traduções livres realizadas por mim durante a leitura da obra na língua original.

³ A opção por apresentar a revisão de literatura após a conceitualização teórico-metodológica se faz por compreender que em um estudo autoetnográfico onde o campo se dá no próprio pesquisador, a revisão de literatura me permite ajustar foco das lentes com as quais olho para minha cultura, já promovendo o distanciamento do objeto de análise desta dissertação.

Após esse quadro de apresentação do objeto, nas páginas que seguem, dou espaço ao trabalho de campo que foi realizado ao longo do ano de 2016, enfatizando aspectos da cultura da EJA que mais foram representativos para mim e para os sujeitos que compõe a referida cultura. Esses aspectos foram os que me possibilitaram, a partir da descrição, compreender em profundidade o que faz e refaz a cultura da EJA na escola Mangueira⁴.

⁴ Mangueira é o nome fictício utilizado para a descrição da escola onde o estudo ocorrerá, por questões de manter o sigilo dos participantes, e também por compreender no nome uma forma de descrever o objeto deste estudo. A escolha do nome será explicada com maiores detalhes na seção "... a partir da minha própria história"

2 AUTOETNOGRAFIA

Com o intuito de compreender e interpretar a cultura da EJA, busquei, através de uma visão particular de mundo, descrever a cultura à qual estou circunscrito e que, neste momento, é o espaço de minha prática docente. Assim sendo, justifico a escolha da autoetnografia, uma vez que permite ao autor uma maior personalização sobre o objeto de estudo, dando maior ênfase à forma como o autoetnógrafo interage com a cultura que está sendo pesquisada, o que aqui justifica sua escolha.

Além disso, possibilita uma relação afetiva entre autor e tema, que geralmente se mostra em um texto escrito em primeira pessoa, onde o diálogo entre instituição, objeto de pesquisa e pesquisador se conectam para, através da autorreflexão, analisar o objeto de estudo e suas interações com a cultura produzida e permeada (REED-DANAHAY, 1997; HOLT, 2003). Logo, a sensibilidade e a razão devem estar juntas na proposta que faço aqui, de, através das minhas lentes, transcrever o complexo universo de culturas que habitam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola de Ensino Fundamental do município de Canoas/RS, construindo uma cultura localizada e exclusiva, porém não desconexa de mundo altamente globalizado. Nessa perspectiva, o olhar que lanço visa buscar responder a seguinte questão: Como o professor de Educação Física interpreta a cultura escolar da EJA em uma escola da Rede Municipal de Educação de Canoas?

Desde meu interesse em realizar o processo de seleção para o Mestrado acadêmico no PPGCMH, partindo de uma primeira experiência como mestrando na Universidad del Salvador, na Argentina, inquietavam-me questões ligadas a forma como os professores se relacionam com os seus pares e com seus alunos, numa constante luta por legitimação de seu fazer docente. Essas inquietações, num primeiro momento, levaram-me a tentar entender como o sistema de ensino, pautado em um paradigma mecanicista (Capra, 2012), levava os professores a atuarem da forma como atuam, no sentido de que a busca por conhecimento nos modelos hegemônicos de ciência se dão de forma linear, diferentemente da percepção criativa, pautada em relações não lineares da consciência.

Dessa forma, vários estudos (HORD, 1987; BUTT; RAYMOND; YAMAGISHY, 1988; HERNÁNDEZ ET AL., 2010; HARGREAVES, 1997; HERNANDEZ, 1997) apontam uma não linearidade na forma de aprendizagem

docente e nas relações que o professorado faz com as formações decorrentes de instâncias superiores ou fora da escola. Ao compreender que o professor aprende na relação dialética entre sua formação prévia, sua prática profissional e suas experiências de interação vinculadas a situações de natureza pessoal, ou seja, o professor aprende sendo professor, é necessário compreender que esse processo não se dá de forma linear. Segundo Hernández (1997) é necessário aproximar a aprendizagem docente da compreensão dos mesmos sobre como chegaram a aprender, fazendo assim referência direta a uma aproximação autocentrada, proposta desta investigação científica.

A partir da minha Área de Conhecimento, a Educação Física, tento compreender como é construído o fazer docente. Ao passo da minha entrada no mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEFID, coloquei-me em contato com a Autoetnografia e a possibilidade de, a partir da minha cultura de professor, tentar compreender o localizado universo da escola e como ele circunscreve o fazer docente. Tendo sido aprovado na seleção para o mestrado, foi então tomada a decisão de realizar uma Autoetnografia na escola onde atuo como professor da EJA, porém ainda sem ter clareza sobre com que olhar eu estaria buscando na minha cultura respostas aos meus questionamentos.

A partir de conversas e leituras preliminares, compreendi em Paulo Freire um marco teórico para um estudo que potencializasse minha atuação no ensino de Jovens e Adultos, por entender nele a perspectiva de professor, que como o próprio Freire aponta, é pesquisador por inerência da prática, que busca desvelar o mundo com seus alunos e que, ao ensinar também se reconhece como aprendiz, levando a cabo a ideia freireana de que quem ensina também aprende alguma coisa. Para além de um marco teórico, compreendi que não estaria buscando respostas, mas sim buscando o "aprender a ser professor" a partir de minha própria história (FREIRE; GUIMARÃES, 2000). Desse momento em diante, a investigação que se iniciava estava pautada na forma como os significados da EJA são compartilhados entre o eu e a cultura e como esses significados vão produzindo novos conhecimentos e aprendizagens na minha formação como educador.

Entendo que as escolhas metodológicas de uma investigação científica não deveriam ser consideradas meras opções, mas sim decisões teórico-metodológicas e ideológicas e que oferecessem uma sustentação maior na forma de ver o mundo do "eu" pesquisador (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015. p. 229). Essas decisões,

quando olhadas a partir de um campo de embate simbólico, demarcam uma ruptura com um sistema hegemônico no campo dos saberes da Educação Física (BRACHT, 1999).

Como forma de caracterizar o estudo, realizei uma busca acerca do estado da arte da Autoetnografia utilizando-a para compreender o campo da Educação Física foram encontrados poucos registros, com destaque para os movimentos realizados por Bossle (2008; 2009), Bossle; Molina Neto; Molina (2013), Holt (2010) e Lopes (2012) na busca pela interconectividade entre o pessoal e o cultural, partindo de experiências particulares para compreensão de uma cultura reflexiva. Essas escolhas estão também pautadas na compreensão de que devo buscar um paradigma epistemológico que seja capaz de compreender o homem na sua complexidade, possibilitando um olhar para além da metáfora de que o conhecimento seja constituído por blocos fixos e imutáveis, alterando essa visão para a que Moraes (1996) chamou de conhecimento em rede.

Para Santos (2010), nossa crise epistemológica contemporânea passa pelas dificuldades advindas de uma ciência que se pauta naquilo que é quantificável, desconsiderando todo o resto, toda a complexidade natural da vida. Essa visão impossibilita enxergar sistemas e processos que não possuem fragmentação, ou que a fragmentação impeça uma análise efetiva sobre o todo.

Para a superação dessa descrença epistemológica, vale ressaltar que seria interessante ao fazer da ciência social, campo ao qual confiro esta pesquisa, uma análise que permita a não desqualificação do conhecimento empírico, ou vulgar, uma ciência onde a subjetividade esteja presente e seja também parte do processo de análise dos objetos. Um tipo de conhecimento a ser produzido que considere a intenção dos sujeitos envolvidos no processo, e não meramente como resultados causais e efeitos a serem extrapolados como regras universais.

Mas então, por que a lógica mecanicista prevista na ciência não pode servir como paradigma para a construção de um conhecimento social da natureza proposta por este estudo? Porque essa mesma lógica mecanicista foi pensada a partir de uma visão de mundo imutável e estático, onde os processos se repetem e a reprodução social seria a única forma de continuidade prevista pelas leis naturais. Como dito anteriormente, a causa primeira da escolha do método está muito vinculada a decisões políticas e ideológicas e por entender o paradigma mecanicista

como de grande utilidade às classes dominantes, pela facilidade com a qual o conhecimento serve para a manutenção dos poderes, julgo necessário o rompimento com práticas que reforcem um sistema hegemônico em troca de proporcionar voz à forças de resistência dentro da cultura (WILLIS, 1991).

Essa proposição, no entanto, não visa negar o paradigma científico que muito nos auxiliou a construir todos os avanços tecnológicos que influenciaram nossa vida. Essa busca segue centrada na compreensão de que o próprio paradigma vigente foi necessário para a conclusão sobre suas limitações, que também estão postas na forma de viver da cultura hegemônica, vinculada aos processos sociais descritos por Bauman (2015), onde as fronteiras para o amanhã parecem bem postas. Um limite em nosso sistema econômico e social, onde é possível compreender que nossos recursos não são infinitos e que o crescimento econômico não pode servir de base para o avanço social. O crescimento infinito é um mito construído a partir de uma visão de mundo mecanicista, estruturada no paradigma intitulado por Primado da Razão (MORAES, 1996), também chamado de Primado da Teoria do Conhecimento por Habermas (LUCCHI, 1999).

Dentro dessa perspectiva, compreendo a autoetnografia como uma forma de reintroduzir o sujeito no processo de observação científica, sendo o conhecimento indissociável do sujeito, com todo o seu processo histórico (FREIRE, 1979), do objeto, e do local situado da fala. Nas palavras de Ellis (2015, p.10), "a autoetnografia tem sido não apenas uma forma de conhecer o mundo, mas uma forma de ser no mundo, que requer viver de forma consciente, emocional e reflexiva". Esse viver reflexivo também pode ser visto e pautado no Princípio da Incerteza proposto pela mecânica quântica (SANTOS, 2010), pois nele está descrito que o objeto de análise não é possível de ser medido ou analisado sem a interferência do sujeito e a compreensão de que o objeto anterior à análise já não se trata mais do mesmo após a intervenção do sujeito/pesquisador.

Como premissa para esse paradigma, as ideias centrais da teoria do físico-químico Ilya Prigogine (1996) denotam que processos podem desencadear reações espontâneas e irreversíveis, em situações de não equilíbrio, o que, em outras palavras, podemos dizer que seus resultados finais são frutos de suas histórias particulares. Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, é pensar que a historicidade é de fundamental importância para reconhecer os objetos observados.

Nesse ponto, não se trata aqui de negar o uso da razão ou do rigor científico, trata-se de repensar o rigor como algo maior que apenas o método, mas sim um posicionamento crítico diante da pesquisa. É a compreensão de que tudo que o Primado da Razão nos proporcionou até agora está sob o risco de uma crise iminente e irreversível (PRIGOGINE, 2002; BOHM, 1998; MATURANA, 1996; SANTOS, 2010). Uma crise centrada em visões de mundo cada vez mais fragmentadas, que, aplicadas em todos os campos do fazer científico, fizeram-nos expandir o conhecimento interno, mas perder em capacidade de compreensão externa.

Partindo do exemplo da psicologia, o modelo de Freud nos fez avançar muitos anos na compreensão do consciente e do subconsciente, porém negou a existência de uma consciência externa e coletiva, que ficou comprovada através dos estudos da física (CAPRA, 2012), da química (PRIGOGINE, 2000), da Psicologia de Jung, da Biologia de Lovelock, da sociologia em Habermas, para citar algumas áreas do conhecimento. Nesses estudos, a relação que Goswamy (2015) chama de entrelaçamento quântico está mais do que referenciada. Essa relação disposta demonstra existir interconectividade entre sujeitos e objetos, mas sem a relação nexo-causal determinística no processo. Tudo está relacionado, mas nada possui total controle ou superioridade determinística no processo. Seria a totalidade indivisa de Bohm (MOREIRA; MASSONI, 2001), onde a fragmentação se mantém proposta para a resolução de problemas, mas não a fragmentação de matérias ou de estruturas e sim o que Santos (2010) chama de fragmentação temática. Uma construção de processos capaz de atacar problemas emergentes do ponto de vista sistêmico, uma capacidade de superação vinculada a um olhar complexo sobre o todo.

Como conclusão do pensamento sobre este paradigma emergente, creio que Santos o define bem:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (...) A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha (SANTOS, 2010:59).

Compreender a Autoetnografia como método qualitativo (CHANG, 2007; DENZIN, 2006; ELLIS, 2004; ELLIS; BOCHNER, 2000), é a forma primeira para aceitar que o "eu" pesquisador possui grande potencial para reescrever de forma significativa os fenômenos sociais que o circundam. Ela parte de uma aproximação sistemática e intencional do "eu" e do entendimento sociocultural, compreendendo que este "eu" está também encharcado de memórias que legitimam o seu fazer, e que contando estas histórias está potencializando a teorização do trabalho diário da cultura (JONES, 2013 p.19). O pesquisador está no centro da investigação, sendo ele ao mesmo tempo sujeito e objeto.

Segundo Ngunjiri, Hernandez e Chang (2010), os dados da autoetnografia são para o pesquisador uma janela interna para a compreensão do mundo exterior. Mais do que isso, o pesquisador aqui se coloca aberto às críticas externas ao seu modo de ver e atuar, num processo de fazer-se vulnerável através da exposição de suas experiências pessoais, demonstrando uma relação dialógica entre o "self" e a cultura (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015, p. 24). Segundo Freire e Guimarães (2000), nós estamos nesse mundo socialmente e nossa presença possui dimensões que não podem ser negadas, pois mais individual e subjetiva que seja, possuem condicionamentos sociais, também sendo um critério para a crise no paradigma do Primado da Razão. Mais ainda, é compreender que a consciência não é um espelho da realidade, mas sim reflexiva e refletora da mesma, sendo assim uma das formas primeiras de transformação social e uso do conhecimento (FREIRE; SHOR, 1986). Para que serve o conhecimento se não para melhorar a vida dos indivíduos?

Sendo um método que parte do "eu", a autoetnografia ganha força a partir da compreensão de Anderson (2006), que aponta a etnografia como um método não inocente e, como tal, a autoetnografia torna-se uma abordagem a partir de uma prática performática, pedagógica e também política. Segundo Denzin (2006), o pedagógico é sempre moral e político, construindo uma forma de ver e estar sempre crítica (FREIRE; SHOR, 1986) em relação ao discurso oficial e hegemônico de ver e compreender o outro/diferente.

Para além disso, Ngunjiri, Hernandez e Chang (2010) levam-me a pensar no diálogo contínuo entre a fonte e os pressupostos teóricos que embasam o trabalho. É nesse diálogo constante que se validam as vivências e experiências do pesquisador coletadas como dados durante a pesquisa de campo no fazer

etnográfico. Nesse contexto, sendo professor e pesquisador, entendo que minha contribuição se inicia com uma pesquisa centrada em minha cultura que compartilha dos aspectos simbólicos da cultura da EJA como ato de coerência metodológica e epistemológica.

Considerando minha trajetória profissional, compreendo na autoetnografia um olhar capaz de incluir todas as ações e eventos que me tornaram professor, assim como todas as experiências, que relatadas, colocam-se especificamente no caminho da pesquisa, a fim de mostrar minha posição frente ao fenômeno social e estabelecer um diálogo com o mesmo (HERNÁNDEZ et al, 2010). Portanto, entendo, nessas decisões teórico-metodológicas, as que melhores se adéquam à minha realidade de pesquisador e possuem maior potencial a possibilitar uma melhor análise e interpretação acerca do meu objetivo central de pesquisa: "Compreender na perspectiva de um professor de Educação Física a cultura escolar compartilhada na EJA na perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia" e dos objetivos específicos que surgem como desdobramentos do objetivo central que são:

I) Ad-mirar os elementos que compõe a EJA no contexto de uma escola da rede municipal de educação de Canoas/RS;

II) Descrever as representações de EJA produzidas e compartilhadas na cultura escolar particular de uma escola de Canoas/RS;

A partir dos objetivos propostos, compreendo a necessidade de elencar algumas formas que possibilitarão a coleta de informações e concederão o caráter e o rigor científico necessário. Para além da análise de documentos da escola, elejo as quatro principais fontes de informação da pesquisa no campo: 1) A análise de documentos; 2) a participante observação⁵; 3) o diário de campo e 4) o diálogo.

Anterior e concomitante à minha entrada no trabalho de campo, a análise de documentos se deu ao longo de todo o processo desta pesquisa. Entendo que os documentos oficiais (leis, normativas, PPPs), bem como os documentos produzidos pelos colaboradores deste estudo(diários de classe, planejamentos, projeto de

⁵ Compreendendo que o termo original é Observação Participante (WITTRICK, 1989), utilizei da alteração do léxico objetivando uma alteração na ordem das atividades empreendidas no campo. Com a participação antecipando a observação, me compreendo um sujeito que faz parte da cultura investigada, e antes de observá-la, atuo na mesma, na sua construção histórica, e participo dos seus condicionantes.

trabalho da escola) são importantes fontes de dados para dar profundidade nas interpretações do que é observado e interpretado na cultura.

Segundo André (1995, p.53), os documentos podem ser "pessoais, legais, administrativos, formais ou informais" e que, por serem registros possíveis de acessar a qualquer tempo, servem no processo de validação e triangulação dos demais dados coletados. Inicialmente, comecei a análise pelos documentos oficiais da EJA no município de Canoas, e a legislação nacional que ampara e dá fins à modalidade de ensino. São estes documentos: a CF de 1988, a LDBEN nº 9394 de 1996 e a Lei nº 11741 de 2008, que define as ações da EJA no âmbito do Ensino Fundamental. Os documentos oficiais do município de Canoas são o PPP da EJA, que é um documento que define o funcionamento da mesma em todas as escolas municipais que oferecem a modalidade. Como documentos particulares e/ou pessoais, ao longo do processo de pesquisa, tive acesso aos planos de trabalho dos professores da EJA, aos diários de classe dos mesmos e aos projetos produzidos pelo grupo de trabalho da escola Mangureira.

Como segundo⁶ movimento na coleta das informações na participante observação, destaco a capacidade de escuta do observador, sentindo-se livre e disposto a comunicar-se com os sujeitos da pesquisa (MOLINA NETO; MOLINA, 2002). Dessa forma, no contexto de professor que pesquisa a própria prática, estabelecer-se como observador do próprio meio é uma forma de estranhamento necessária ao pesquisador que se reconhece como parte e compreende, nessa relação, uma fragilidade vinculada à naturalização do meio. Em parte, é o processo de "estranhar o familiar" (VELHO, 1978), que se vincula a uma necessidade do "eu" pesquisador. O uso da participante observação também está diretamente ligada às escolhas epistemológicas levantadas anteriormente, pois partimos do princípio que o pesquisador tem interesse e interferência direta nos objetos a serem estudados (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2015), inclusive alterando-os significativamente ao longo do processo investigativo.

⁶ Importante a compreensão de que neste caso, a ordem de aparição das ações não corresponde ao fator de importância da mesma, nem de que uma das ações findou-se para o início da seguinte. As ações de coleta de informações aconteceram sempre de forma a auxiliar a melhor compreensão dos fenômenos sociais que aconteciam no universo pesquisado, sendo alternadas e concomitantes, possibilitando maior profundidade na interpretação do que era vivido.

Nessa perspectiva, a participante observação se faz amplamente importante para a coleta de informações no campo, uma vez que ela como fonte é capaz de produzir informações ainda não documentadas. Para Bossle (2008; 2009), trata-se de um exercício crítico e reflexivo, levando o pesquisador a confrontar o momento com opiniões anteriormente formadas e com o referencial teórico, aproximando essas informações através dos procedimentos metodológicos. É importante ressaltar que esse procedimento de observação já está em uso desde antes de começar o campo, propriamente dito, uma vez que, desde o momento de decisão de realizar a pesquisa, eu já me sentia implicado e responsável pelo objeto de análise. Como afirma André (1995: 34), a observação participante permite "desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico".

Outra técnica de coleta de informações amplamente utilizada e interconectada com a participante observação e de importância fundamental a ser empregada na pesquisa é a confecção de diários de campo. Para Bossle (2008, 2009), o diário de campo se torna um instrumento insubstituível, na medida em que a informalidade ou a espontaneidade dos momentos constituem-se em importantes instrumentos de coleta, visto que são registrados em diário e permitem uma tradução da cultura em momento posterior.

Para Silva (2000), é possível afirmar que o as falas, o momento, o espaço articulam-se de maneira indissociável e transferem grande complexidade interpretativa. Para Anderson e Glass-Coffin (2015) o diário de campo na Autoetnografia se constituiu nos limites entre o que é percebido e o que é vivido, onde as fronteiras entre o que se vive e o que se percebe são borradas. Nesse sentido, o campo para o pesquisador autoetnográfico se constituiu como o momento do pesquisador. Tanto o diário de campo quanto a participante observação serão produzidos a partir do dia a dia na escola Mangueira, durante o turno da noite, tempo e espaço onde acontecem as aulas da EJA. Nessa perspectiva o trabalho de campo com a coleta do diário se deu ao longo do ano letivo de 2016, considerando todas as noites em que eu estive na escola Mangueira, cumprindo as 20 horas

semanais de trabalho da EJA, além das reuniões periódicas que aconteceram entre os coordenadores de EJA do município.

Como forma de realizar o diário de campo, foi utilizado um caderno e um aplicativo de celular (Gravador de Voz, versão 2.0.15) para gravação dos diários de forma falada, com marcações das datas e o número do diário sempre sequencial para identificar cada registro, feitos a partir do dia 23 de fevereiro de 2016, data que iniciam os trabalhos da EJA no município de Canoas. Os nomes dos professores que compõe a equipe da EJA na Mangueira, serão substituídos por nomes de árvores, a fim de manter suas respectivas identidades em sigilo, respeitando assim os procedimentos de ética necessárias para pesquisas com este desenho metodológico e também por compreender uma profunda relação a amorosidade⁷ proposta por Paulo Freire e a sua descrita relação com a natureza das árvores.

A escolha das árvores para nomear os professores se deu muito em relação às características próprias de cada uma das espécies escolhidas e por entender que assim componho uma significação das pessoas e uma relação com o ciclo da educação, buscando manter coerência com todas as escolhas desta pesquisa. Os diários de campo iniciaram anteriores ao procedimento da qualificação desta dissertação como caráter de coleta preliminar, pois foi de meu entendimento a necessidade de compilar o maior número de dados ao longo do ano letivo, o que seria impossibilitado pelas questões de cronograma do mestrado, uma vez que a entrada do curso se dá em meio ao ano letivo. Dessa forma, uma entrada mais tardia acabaria por constituir assim uma perda no tempo necessário para uma descrição mais densa sobre a cultura vivida e pesquisada.

Tendo em conta esta pesquisa como uma autoetnografia, também me utilizei do diálogo como técnica de coleta de informação, para buscar compreender as circunstâncias que promovem as realidades encontradas no campo. Como diálogo, cito que realizei gravações, que chamarei aqui de diálogos gravados (BOSSLE, 2003). Segundo Bossle (2008), apenas o diário de campo e a participante observação, não possibilitariam uma interpretação aprofundada das vivências e do

⁷ Para Freire (2005) a amorosidade é um ato de coragem. Amorosidade (FERNANDES, 2016) se constitui como categoria de conteúdo ético, ato de comprometer-se com o outro e com uma causa pela humanidade. Paulo Freire (2016) indicava as árvores de seu jardim, durante sua infância, quase como que pessoas que o acompanharam durante seus primeiros passos, suas primeiras palavras, seu primeiro mundo.

envolvimento com o contexto da pesquisa. Seria o acúmulo de técnicas benéficas para o que Geertz (1989) chama de descrição densa da realidade, buscando um entrelaçamento entre os elementos que configuram o trabalho no ambiente escolar, para além da reprodução do cotidiano, buscando a razão de ser do fazer docente. É uma possibilidade de compreender a cultura escolar da EJA a partir dos efeitos do diálogo de um professor com os participantes da cultura escolar, buscando apenas extrair da cultura aquilo que é compartilhado e que possui significado no grupo, no entanto compreendendo as limitações que André (1995) aponta como "círculo vicioso de reificações".

Segundo Lourenço (2010) e Rocha (2014) os diálogos são esclarecedores e auxiliam na compreensão do que acontece e do que não acontece, pois fazem parte da construção do trabalho diário na escola. Para além disso, é possível também recorrer aos diálogos como forma do pesquisador se reconhecer na cultura. Anderson e Glass-Coffin (2015, p. 69) fazem a seguinte questão: "O que é possível que me contem sobre mim que eu ainda não saiba?". Essa questão é um potente marcador para produzir reflexividade e permitir ao pesquisador entender-se como sujeito da cultura pesquisada.

Assim sendo, é possível compreender que a pesquisa autoetnográfica, apesar de se utilizar de instrumentos de coleta da etnografia clássica, distingue-se da mesma ao incorporar ênfase estética, cognitiva, emocional e nos valores pessoais do pesquisador, aspectos menos enfatizados na etnografia clássica (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2015). Partindo dessas premissas sobre o trabalho de campo da pesquisa autoetnográfica, o mesmo se deu a partir do dia 23 de fevereiro de 2016, na medida em que foram surgindo os momentos propícios para a realização da mesma.

Dessa forma, os diálogos gravados e posteriormente transcritos, as notas de campo, a participante observação buscaram manter, além do que está descrito como fala, o que também era produzido pelo silêncio, a fim de não se perder nada que possibilite uma melhor compreensão e entendimento do que é dito. Nesses casos, o tom de voz, espontaneidade da palavra, a inquietação dos corpos também foram levados em conta para auxiliar a interpretação.

Por uma melhor interpretação daquilo que foi vivido ao longo do ano de 2016 na escola Mangueira, compreendo que esses instrumentos devem se somar a capacidade do pesquisador em descrever, compreender e interpretar as informações do campo (BOSSLE, 2003), sendo na autoetnografia o pesquisador o próprio campo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e de interação com outros seres humanos, vale ressaltar que este estudo está vinculado a um projeto guarda-chuva intitulado: "A Cultura Escolar e a Educação Física na perspectiva teórico-metodológica da etnografia e da autoetnografia", com passagem pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, resguardando todos os direitos dos participantes do mesmo.

Além disso, outros cuidados éticos foram tomados para a minha entrada no campo, como a autorização prévia para a realização do presente estudo por parte da instituição de ensino (Apêndice A), e o termo de consentimento livre e esclarecido para todos os participantes (Apêndice B), em acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). É importante ressaltar que todos os participantes que foram entrevistados ou dialogaram juntamente comigo foram convidados voluntariamente a participar da pesquisa, dando anuência posterior ao que foi lido e escrito a partir desses momentos.

Como forma de validar as interpretações de uma pesquisa autoetnográfica, muito está na capacidade do pesquisador se colocar no texto e dialogar com as fontes disponíveis e se colocar à crítica dessas fontes. Segundo Douglas e Carless (2015), a história sempre pode ser recontada e reescrita a partir da percepção, perspectivas, contextos e interpretações diferentes. E, por esses fatos, a necessidade da validade se dá de duas formas: uma interna e outra externa (MOLINA NETO, 2004).

Do que tange a validação interna, a mesma se dá na relação com o marco teórico escolhido, neste caso, a obra de Paulo Freire, que dá condições para uma imersão na cultura da EJA pautada por uma forma de olhar posicionado. É da ação de admirar a cultura, orientando meu olhar ao meio no qual minha ação docente está circunscrita que analiso a mesma cultura a partir do referencial teórico (BOSSLE, 2003; MOLINA NETO, 1996; BOSSLE, 2008; 2009).

Da validação externa, fiz ao longo de todo o processo da pesquisa o retorno do material que era gravado, dos diálogos e entrevistas, aos sujeitos que produziam os mesmos. No dialogar com esses sujeitos, validava aquilo que interpretava. Esse retorno aconteceu em particular, na conversa direta com os colaboradores, colocando à disposição dos mesmos as transcrições e dialogando sobre as interpretações que foram sendo tecidas sobre as mesmas. Além disso, o retorno coletivo também se deu em algumas oportunidades, como por exemplo, nos conselhos de classe, onde muitas vezes ações e fatos concretos que foram documentados nos diários de campo se tornaram pontos de pauta.

Outra forma de validação externa que foi utilizada se deu na disponibilização do material a outros pesquisadores com experiência etnográfica e autoetnográfica (BOSSLE, 2003; MOLINA NETO, 1998; BOSSLE, 2008). A leitura do material por parte de pesquisadores da área, bem como pelos colegas do grupo de Pesquisa Qualitativa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF), do qual faço parte, são formas de dar validade ao processo de interpretação do que foi vivido.

3 DO CONTEXTO MACROSSOCIAL DE "CRISE"⁸ PARA A COMPREENSÃO DO QUE SE FAZ NA ESCOLA

Na intenção de organizar os temas que foram abordados ao longo deste processo investigativo, nas próximas linhas, tentei explorar o contexto macrossocial ao qual a educação, em especial a EJA, está inserida. Para isso, busquei autores dentro de uma tradição da sociologia e da sociologia da educação que convergem com o pensamento da Pedagogia Freireana (APPLE; GANDIN; AU, 2011), com uma abordagem sustentada na perspectiva de ler o mundo, compreender as relações entre o mundo, nós e os outros, que são descritas a partir de uma circularidade comunicativa que serve como premissa para uma educação como construção social e política.

Dessa comunicação inicial, os temas que serão abordados são o da escola, no âmbito de instituição social, o da EJA, da forma como está alocada dentro da escola, de suas formas e de seus objetivos e o do conhecimento na forma de saberes. Entendo que, ao fazer uma opção por determinado modelo de escola, a mesma encontra-se envolta em um contexto macrossocial que a condiciona, mas não a determina, já aqui antecipando a ideia de Freire (2016) de que como instituição construída e significada por homens e mulheres, a mesma não se dá acabada, mas se dá em processo de ser aquilo que sua historicidade permite.

A partir da leitura de mundo e dessa dialética relação entre sujeitos e objeto, temos vivido progressivamente, no Brasil e no Mundo, uma onda de avanços tecnológicos que influenciam diretamente a sociedade, seu *modus operandi*, suas relações de poder, o mercado de trabalho, a escola e sua pluralidade de culturas. Todas essas mudanças acabam por influenciar o sistema educacional brasileiro e diferentes propostas pedagógicas presentes em nosso sistema educacional.

O Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 1981. p.144) nos diz: "A Educação é o Processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e de outras formas de conduta exigidas pela sociedade. Processo globalizado que visa à formação integral de uma pessoa, para o atendimento às necessidades e às

⁸ O contexto de crise, segundo Bauman e Bordoni (2014) é uma construção neoliberal que atribui uma responsabilidade despersonalizada, fazendo alusão à um entidade abstrata. Neste caso, uma crise no modelo econômico de estado, que segundo o poder hegemônico só será superada com a diminuição da interferência do estado na sociedade, com o mercado pautando a economia.

aspirações de natureza pessoal e social”. Segundo Morin (2001), a Educação se dá em um processo complexo de percepção do mundo exterior, análise e reconstrução dessa percepção, sempre com um olhar permeado por valores culturais. Em última análise, da afirmação de Morin (2001) é possível compreendermos o real sentido da práxis, essa estreita relação entre o modo de interpretar a realidade e as ações que decorrem dessa interpretação, que levam a uma ação transformadora (FREIRE, 2000a). Assim sendo, tomo para este trabalho a educação como ação transformadora por excelência.

Dentro do turbilhão de valores e mudanças que decorrem desse processo de globalização e que, em certa medida, causam um certo atropelo nos processos de *práxis*, salientamos que, de uma perspectiva cultural, adentramos em um período de pós-modernidade, onde a ideia de progresso linear, a produtividade racional e a concepção positivista parecem ultrapassadas (FREIRE, 1990; PÉREZ-GÓMEZ, 1999). Porém, ainda que o uso do prefixo "pós" pareça indicar uma superação da "modernidade", não se pode arrancá-la do cerne do debate. A modernidade segue em uma estreita relação com as novas realidades que se apresentam, uma vez que as mesmas surgem em espaços criados outrora que ainda orientam práticas, como, por exemplo, as atividades escolares, ainda vista como um dos pilares formação do homem.

Dado este momento em que a *práxis*, muitas vezes superficial, em decorrência da velocidade de nossos tempos, entendo que a educação e as instituições que representam os espaços de formação do ser humano vem sofrendo por um processo de crise de identidade. Como um desses espaços, a escola, que outrora se apresentava como solução para a formação humana, hoje já é questionada na sua capacidade de dar conta da realidade apresentada.

Como Bauman (2000) nos apresenta, a escola segue sendo um traço permanente da modernidade enquanto instituição que representa o papel do Estado, porém, ao se deparar com um mundo líquido, parece buscar legitimação construindo novos caminhos, perdendo, portanto, a capacidade da manutenção da ordem no sistema vigente. Ulrich Beck (2010), lembrado por Bauman em sua obra *Modernidade Líquida* (2000), apresenta-nos um interessante conceito de 'instituições

zumbis', onde é possível fazer uma relação com a escola, apresentando-a como uma instituição morta "ainda viva" em nossa sociedade.

Para Beck (2010), a palavra sociedade tornou-se uma definição fantasmagórica utilizada por agentes cada vez mais individualizados que conduzem suas vidas descoladas das instituições sociais, tais como a escola, a família, a classe social, o bairro residencial, que em outro momento histórico foram espaços importantes para a regulação social. Dessa forma, compreendo que o espaço escolar passa por um momento onde a educação pública já não se enquadra como orientadora de uma sociedade já não mais industrial, sem a necessidade de formação de mão de obra (WILLIS, 1991).

Dado isso, o esvaziamento⁹ da escola é um processo de risco calculado e produzido pelas classes dominantes, uma vez que agride o alicerce das instituições modernas, nesse caso específico, a escola, externalizando e individualizando qualquer problema que venha a surgir da falta desse espaço e legitimando, através de um fazer cientificamente aprovado (BECK, 2010), a desvalorização da escola pública como instituição representativa do Estado. Com base em uma visão mecanicista da realidade (CAPRA, 2012), nossa representação de ciência mais arraigada no censo comum, aponta para uma escola que deveria apenas capacitar seus indivíduos para o mercado de trabalho e não ser vista como um espaço de produção de conhecimento que leve em conta a história do saber já construído pela humanidade e os saberes sociais que os indivíduos trazem de suas trajetórias de vida. Como indício disso, temos o projeto de reforma para o Ensino Médio¹⁰ e as propostas da Base Nacional Curricular Comum¹¹, que buscam dar um caráter mais técnico e menos político à educação, objetivando conteúdos e promovendo a desumanização do processo de ensino-aprendizagem.

⁹ Por esvaziamento, compreendo uma relação de desvalorização do trabalho do professor frente a formação humana das mulheres e homens que passam pelos bancos escolares. Cada vez mais, o discurso neoliberal aponta para a escola como local onde deve ser realizado um ensino técnico, e desvinculado das realidades vividas, em outras palavras, uma educação pretensamente neutra, do ponto de vista ideológico, ainda que isto na prática se mostre uma incoerência, uma vez que a pretensa neutralidade se torna uma posição ideológica.

¹⁰ Medida Provisória 746/2016 que promove alterações na estrutura do Ensino Médio no país.

¹¹ Prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular deverá padronizar 60% dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas de ensino fundamental e médio, cabendo as instituições de ensino definirem, a partir de suas concepções e particularidades envolvidas com seus contextos singulares, os outros 40% da composição dos conteúdos dos componentes curriculares

3.1 DA ESCOLA QUE PERCEBO AOS SABERES QUE VALORIZO

A partir destas proposições, compreendo a necessidade de centralizar e esclarecer que visão de escola tomarei como central nesta pesquisa. A partir das ideias apresentadas por Pérez-Gómez (1998), é possível compreender a escola através de duas formas de organização, dois projetos políticos distintos, ainda que essas não se deem de maneira pura, mas em determinado momento uma se sobreponha a outra: 1) uma que é entendida como instrumento objetivo de regulação do conhecimento humano, tecnicista e que objetiva a formação de sujeitos acrílicos e 2) outra que é espaço cultural de vivências e inter-relações, que produz conhecimento a partir de um entrelaçamento de culturas que auxilia esses sujeitos a objetivarem suas realidades e produzirem ações transformadoras a partir das mesmas.

Na primeira, a escola se aproxima mais do que podemos chamar de uma instituição "morta ainda viva", como definiu Beck (2010). Nessa compreensão, a escola se organiza de forma instrumental, baseada no racionalismo, com o objetivo de conduzir seus alunos a uma instrução universal, livre de qualquer condicionamento sociocultural. É uma escola desconexa da realidade local do estudante no que tange a produção de conhecimento, um espaço que pretende ser objetivo e neutro na igualdade de oportunidades formativas, porém dissociadas da vida do estudante (PÉREZ-GÓMEZ, 1999).

Essa escola acaba por necessitar, para o alcance dos seus objetivos, de profissionais e alunos que estejam dispostos a não se relacionarem e que atuem de forma mecânica nos processos de transmissão e avaliação do conhecimento. A escola aqui está definida a partir da existência de uma cultura universal, inequívoca, cuja transmissão possa ser feita de maneira fragmentada, sequencial uniformemente e objetiva para todos. Por essa definição, compreendo que a proposta de educação dessa escola se afasta do objetivo de humanizar o outro (FREIRE, 1979), trabalhando na lógica do conhecimento oficial (APPLE, 1997) que, em disputa, acaba fortalecendo o poder hegemônico e oferece um conhecimento que serve ao *status quo* (BAUMAN, 2000).

A neutralidade, quando da tentação de ser assumida, frente ao histórico, aos valores carregados por mulheres e homens, acaba por denotar um medo frente ao

compromisso. Esse temor acaba por desumanizar, alongando-se em individualização do ser. Ao não comprometer-me com o outro, acabo por comprometer-me comigo mesmo, com meus interesses, logo, deixando a neutralidade. Essa contradição é apontada por Freire (1979) como neutralidade impossível.

A partir da segunda visão de escola, apresentada por Pérez-Gómez (1998) como um espaço cultural de vivências, que eu me atrevo a chamar de multicultural, creio que seja possível compreendê-la não apenas como uma instituição viva, mas como uma instituição que se recria dia a dia, respondendo à orientação proposta pelo Ministério da Educação, supracitado. Essa escola não possui a pretensão da neutralidade, pois entende que o ato de educar ou a escolha de um método, numa perspectiva política nunca vai ser neutro (FREIRE, 2015).

Na construção dessa escola, Pérez-Gómez (1999) aponta que em uma análise instrumental das regras universais, propostas por um paradigma positivista para a escola, essas tais regras passam por reinterpretações locais. São essas interpretações subjetivas, em função dos seus interesses, valores, histórias que vão conferir o grau de funcionamento da instituição e a sua produção de conhecimento. Ao realocar a subjetividade no centro de sua construção e rompendo com o paradigma positivista, que coloca o conhecimento como fato dado, apenas a espera de ser desvelado e transferido, compreendo que o espaço escolar se aproxima mais da realidade cultural da EJA, que será apresentada neste estudo e é parte central do mesmo.

Aqui, assumindo a escola como uma instituição "viva", em contraponto ao que Beck (2010) condicionou como instituição morta, ressalto a produção de novos significados acerca das práticas que ali acontecem, e a ressignificação de tantas outras práticas que aparecem como hegemônicas. A partir dos trabalhos de Molina Neto (1996) e Paul Willis (1991), é possível perceber que a interação da cultura escolar com o conhecimento oficial (APPLE, 1997) não é apenas passiva, mas também de conflito e resistência. Nessa perspectiva, a escola é espaço de enfrentamento e ressignificação do senso comum, portanto, um campo de batalha

frente ao poder hegemônico e que, por estar em disputa, acaba sempre por sofrer ataques das agendas conservadoras¹².

Ao falar do poder hegemônico, revejo a necessidade da escola valorizar o senso comum como um tipo de conhecimento que provém das classes populares. Para Freire (1990), a educação tem caráter permanente, e os seres humanos atingem graus diferentes desses saberes, que nunca se tornam absolutos. Dessa forma, cabe apresentar e conceituar de que forma minha visão de conhecimento acaba vinculada a essa visão de escola apresentada até aqui. Partindo de uma premissa que nosso sistema educacional valoriza mais determinados tipos de conhecimento do que outros, o conhecimento tido como hegemônico nas carteiras escolares, localizado nos livros didáticos, e dos saberes relacionados as disciplinas de conhecimento tidas como clássicas, como a matemática e o português, são aqueles produzidos por um determinado fazer científico.

Até aqui, entendo que a modernidade criou problemas a esse modelo de ciência hegemônico que, por sua vez, pauta o conhecimento mais valorizado dentro da escola. Uma vez que a visão de mundo, subordinada ao pensamento cartesiano mecanicista cria diversos processos de fragmentação do conhecimento (CAPRA, 2012), logo, o que se apresenta é uma ciência cada vez mais desconexa da realidade, vinculada a determinados valores de mercado (Bauman, 2000) e pautada na lógica do consumo.

Essa crise dentro do paradigma positivista apontada corrobora o pensamento de Edgar Morin (2001), que aponta que a modernidade trouxe diversos avanços científicos e produção de conhecimento, porém criou uma "cegueira" à humanidade na forma como a mesma lida com problemas de ordem global, fundamentais e complexos. Uma "cegueira" baseada em erros e ilusões criados por uma forma fragmentada de ver o mundo, onde a escola também foi redimensionada e orientada a pensar nos processos educativos pautados em diferentes disciplinas que, muitas vezes, não atendem as reais necessidades dos educandos, tendo em vista a distância em que se apresentam da realidade cotidiana.

¹² Ver, por exemplo, Michael W. Apple, *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e desigualdade*, 2003. O autor problematiza a aliança formada por grupos de direita (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários, nova classe média, religiosos) que pautam sua agenda com ataques a educação na tentativa de vencer a batalha sobre o senso comum, e produzir um discurso hegemônico.

Nessa perspectiva, buscando reorientar o olhar da escola para esses complexos problemas causados pela modernidade, ainda que não o faça de maneira explícita, entendo que Paulo Freire recoloca o aluno e o professor no centro desse processo educativo como protagonistas e, por isso, serve nas páginas que seguem como referencial desse projeto.

Outro ponto importante sobre os saberes¹³ que pretendo apresentar nesta pesquisa está vinculado a uma tentativa de desmistificar a visão cientificista, que supervaloriza a produção do conhecimento científico e menospreza o valor do conhecimento produzido no senso comum. Dessa forma, tanto a visão de Morin (2001) quanto a de Capra (2012) convergem com o pensamento de Freire (1990) sobre a relação dialética entre o saber e a ignorância. Relação dialética, pois a ignorância e o saber em nenhuma medida se dão de forma absoluta (FREITAS, 2016). Saber que não pode ser reduzido ao conhecimento científico, uma vez que, como nos aponta Santos (2005, p. 97): "todo o conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam em apenas uma forma de conhecimento".

Dessa forma, entendo que os saberes produzidos na escola, em convergência com aqueles que vem desde os universos particulares de homens e mulheres que compõe o espaço escolar, são produzidos para além do que valorizamos como conhecimento científico. A valorização em excesso do conhecimento científico, que é utilizado para justificar uma escola neutra, apresentada por Pérez-Gómez (1999) e que neste estudo busco refutar, entendo ser mais uma tentativa do poder hegemônico de produzir controle sobre estudantes e professores, o que Apple (1997) vai chamar de conhecimento oficial.

Uma pergunta que me suscitou pensar nesta pesquisa foi: porque determinados conhecimentos tem mais valor nos bancos escolares que outros? E ainda que pudesse essa ser uma pergunta retórica, a leitura de Paulo Freire que apresento a seguir busca dar visibilidade a uma das possíveis respostas: de que uma das possibilidades da EJA é ser um espaço escolar que, por estar na

¹³ Saber em Freire (2005) é aquele conhecimento, que não proveniente apenas do método científico, ou do senso comum, produz um novo conhecimento, chamado de saber relacional, que supera a visão cartesiana apresentada até aqui. Por saber deve-se entender que é todo o conhecimento produzido não como fim, mas como meio para se atingir um novo conhecimento, que supere aquele historicamente produzido até o momento. Por fim, tomarei saber e conhecimento para fins desta dissertação como sinônimos, com exceção dos momentos em que for referido o conhecimento como algo de um campo específico (ex. conhecimento científico).

marginalidade, permite aos sujeitos que ali estão, superarem a dicotomia entre o saber da experiência feito (FISCHER; LOUSADA, 2016) e o conhecimento oficial (APPLE, 1997). Esse espaço busca não limitar a prática educativa ao senso comum, mas partindo dele produzir um saber relacional, articulando os saberes vividos com os saberes científicos. Por isso, neste estudo, abordo os tipos diferentes de conhecimento como saberes, entendendo que esses possuem igual valor na vida das pessoas e não devem servir como forma de dominação e opressão dentro dos espaços escolares, mais precisamente no espaço ocupado pela EJA.

4 UM DIÁLOGO COM FREIRE E SUA EDUCAÇÃO POPULAR

Na tentativa de ajustar as lentes que utilizo para olhar a cultura da EJA na escola Mangueira, objeto particular deste estudo, parto dessa visão apresentada sobre os saberes e sobre a escola, para a apresentação do marco teórico deste estudo. Cabe ressaltar que, como professor, a relação com a pesquisa é indissociável da prática, constituindo-me como docente.

Nessa perspectiva, ao propor um diálogo com Freire, busco oferecer ao leitor uma melhor compreensão sobre a forma como olho para a escola, para minha formação como professor de Educação Física e para a produção do conhecimento científico a que me proponho. Compreender a forma como Paulo Freire, partindo de suas experiências particulares, lança um olhar analítico para compreender-se parte do contexto aos quais esteve inserido é inspiração e orientação para esta pesquisa. Muito antes de adentrar no campo como mestrando, já visitava esse mesmo campo como professor que buscava aprender com e na prática docente. Ao orientar o olhar de Freire para a EJA, compreendo nessa um espaço aberto a práticas educativas contra-hegemônicas, onde a produção de saberes relacionais são possibilidades constantes e fazem parte da cultura da escola Mangueira.

A partir desse olhar posicionado de Freire, que desloca o processo de construção do conhecimento, do professor para a relação desse com o aluno, e dos dois com o objeto a ser conhecido, negando o que ele chama de educação bancária (FREIRE, 2005), proponho um diálogo entre a minha prática docente com esse marco teórico para a construção deste estudo. Para a realização desta prática reflexiva, entendo que me valer de um marco teórico como Paulo Freire potencializa esta pesquisa por compreender nele uma práxis capaz de dar profundidade na discussão que a pesquisa sugere sobre cultura popular, educação crítica e historicidade, pois, não somente a partir de sua teoria, mas também a partir da problematização de sua prática é possível me enxergar no chão da escola.

Além disso, a história da EJA está muito vinculada à “Educação Popular” proposta por Freire (FREIRE; NOGUEIRA, 2011). Uma educação como aquela que supera a visão tradicional, onde "alguns sabem e os demais aprendem". Essa prática freireana propõe a educação como prática politizadora, centrada em um

conhecimento conectado com o mundo do educando, aproximando sempre a teoria da prática, uma relação que se faz necessária dentro das realidades da EJA, dentro de um quadro de diversidade, que definem uma realidade bastante particular no espaço educativo.

Nessa mesma visão, Freire empresta à Educação de Jovens e Adultos uma compreensão de educação contrária à uma educação domesticadora, renegando a lógica de acúmulo de conhecimentos, chamada pelo mesmo de “educação bancária” (FREIRE, 2005), proposta essa que faz contraponto ao Movimento Brasileiro de Alfabetização¹⁴ (MOBRAL), que possuía em seu cerne uma educação puramente tecnicista (ARANHA, 1999; BELUZO; TONIOSSO, 2015). Para Freire, a educação deve mudar as pessoas para que as mesmas tenham a capacidade de então mudar o mundo. Porém isso não significa dizer que a educação tem a capacidade de mudar o mundo.

Segundo Freire (FREIRE; SHOR, 1986, p.157), “[...] a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o risco do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula”. Essa reflexão se torna bastante importante para pensar nas decisões que tomei como educador na minha prática diária e, aqui, especificamente, como gestor da EJA dentro da escola, na tentativa de que minha gestão se mantivesse o mais próxima possível da minha prática educativa em sala de aula. Essa compreensão se fez necessária, pois, ao entender os limites da minha prática em sala de aula, posso ampliar minha visão para uma prática social fora dela.

Ao longo das reflexões que pontuo nesta pesquisa, ao definir o pensamento de Paulo Freire como marco teórico, entendo que isso significa trabalhar a partir de alguns conceitos que compreendo serem centrais dentro da obra do autor e que possuem relação direta com meu objeto de estudo. Nessa perspectiva, pretendo fazer uma breve explanação desses nas próximas linhas, pois, dentre os vários conceitos em Paulo Freire, são aqueles que inicialmente fazem mais sentido e se

¹⁴ MOBRAL - O movimento Brasileiro de Alfabetização surgiu em 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, quando o regime militar assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos. Substituindo a Educação de Adultos proposta por Paulo Freire, que tinha por finalidade uma educação emancipadora partindo da realidade dos sujeitos, o MOBRAL se caracterizava como uma educação tecnicista, nos moldes da educação bancária, tanto criticada pela pedagogia freireana.

relacionam diretamente com as questões da aprendizagem docente e da aprendizagem a partir da própria história, temas centrais, neste trabalho, retratados sob a ótica da autoetnografia.

Compreendo também que ao utilizar Paulo Freire, faço aqui um compromisso político buscando uma concepção progressista a respeito da educação. Segundo Apple (1997), ao utilizar Freire, temos que ter a consciência de estar fazendo uma opção política e que essa deve ser alicerce para o trabalho, sendo esse um autor de uso bem contextualizado, conectando a prática educativa a uma escola próxima às realidades sociais que a circundam, não desconexa do mundo, como o próprio Freire (FREIRE; SHOR, 1986. p.61) afirma: "[...] a educação pertence à prática social da sociedade". Essas ideias são contrapontos a uma forma liberal de educação (PEREIRA, 2013), pois nessa está uma predominância de conceitos que definem a educação e a escola como imutáveis e com a finalidade de preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões naturais, o que deixa de fora o conceito de que o indivíduo é um produto histórico.

Essas ideias também estão de acordo com Bauman (2015), que sinaliza para um contexto de individualização social, onde cada vez mais as pessoas se responsabilizam por seus fracassos e conquistas, não tendo o contexto social nenhuma relação com a formação do indivíduo. Nessa perspectiva da individualização dos fracassos, Bauman (2001) aponta que esse contexto macrossocial apresentado traz ao homem um risco diário de autorreprovação e de autodesprezo. Com a falsa ideia de o coletivo não ser responsável por nossas frustrações em nenhuma medida, o homem acaba por cometer reducionismos, tornando as causas do sofrimento humano meramente biográficas, causadas puramente por falhas pessoais, buscando soluções individuais para contradições sistêmicas.

Nessa esteira, a pós-modernidade tem cada vez mais ampliada a distância entre a condição de indivíduos *de jure* para que enfim se tornem indivíduos *de facto*, isto é a capacidade de ganharem controle dos seus próprios destinos. Para Freire (1979), essa condição só se dará a partir da Conscientização. Tanto Freire (1981) quanto Bauman (2001) afirmam que se faz necessária a conscientização dos

indivíduos de forma coletiva, uma vez que esse abismo entre a compreensão das contradições sistêmicas e a culpa individualizada, não pode ser transposto por esforços individuais. A conscientização jamais se tornará um ato de caráter individualista. Não se chega à conscientização através de atitudes idealistas ou subjetivas, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo. Assim sendo, “a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se” (FREIRE, 1983, p. 52).

Partindo, então, do pensamento de Paulo Freire como marco teórico, entendo que alguns conceitos centrais de sua obra devem ser priorizados na análise do campo. No entanto, não significa dizer que pretendo uma análise fragmentada do pensamento freireano. Fragmentar as ideias de Paulo Freire seria uma prática contrária à sua construção pedagógica. Como nos afirma Pereira (2013), embora alguns saberes de Freire sejam pontuados, esses saberes de nada valem isolados, e é na sua recursividade que encontramos a dialética da sua práxis. Para tanto, o primeiro conceito que gostaria de elencar se trata do comprometimento.

Segundo Freire (2014: 15) o termo compromisso “[...] seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume”. Paulo Freire segue a construção do compromisso como algo que é dependente do homem e da mulher concretos, daquele que se faz capaz de agir e refletir. A partir dessa premissa, o comprometer-se torna homens e mulheres seres da práxis. Ação e reflexão são a maneira humana de existir, e exercer compromisso no mundo se faz na capacidade de atuar, operar e transformar a realidade. Mas, então, todo compromisso entra na definição de Freire? Não, o autor utiliza-se de uma profunda análise ontológica, para a definição do verdadeiro compromisso. Isso está intrinsecamente ligado ao conceito de penetração¹⁵ de que fala Paul Willis (1991), pois o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, num ato corajoso, onde o homem já não se diz mais neutro. Segundo Freire (1979; 2000; 2014), a neutralidade é uma forma de mostrar medo diante do

¹⁵ Willis, Paul. Aprendendo a ser trabalhador; 1991. O conceito de "penetração", do qual fala o autor, refere-se a capacidade do indivíduo no interior de sua cultura tomar consciência de sua forma de viver, na centralidade da mesma cultura, e produzir libertação aos demais membros desta cultura. Uma consciência aqui não individualizada.

compromisso, trata-se de um compromisso contra os próprios homens e mulheres, contra sua humanização. A partir do compromisso, partimos para o compromisso profissional, do qual realmente pretendo tratar nessa categoria, pois é da minha prática profissional que pretendo ver emergir as nuances da cultura da EJA, a forma como estou me relacionando com a mesma e decodificar as aprendizagens significativas que surgem a partir dessa relação.

No sentido de compreender o compromisso profissional, é necessário compreender que, quanto mais me capacito profissionalmente, sistematizando minhas experiências e me utilizando do patrimônio cultural apreendido, mais aumenta minha responsabilidade enquanto homem e mulher no mundo. O compromisso, nesse sentido, tem relação direta com a penetração cultural e o insight criativo, que a partir da práxis, deve ser carregado de um humanismo, capaz de transformação.

Para Libâneo (2005), o pensamento de Freire está intimamente ligado às finalidades sociopolíticas da educação, onde educar é um ato político e localizado. Nessa perspectiva, o mundo se constitui em espaço de transformação e não se dá acabado. O objetivo fim dessa transformação deve ser a humanização dos homens e mulheres, o "SER MAIS" (FREIRE, 1979), não de mulheres e homens abstratos, mas sim das suas concretudes, principalmente aquelas que se encontram objetificadas no contexto social. O ser humano não é um ser da adaptação, mas sim da transformação. Os processos educativos não podem servir apenas para a adaptação de homens e mulheres ao convívio social, mas sim servir ao objetivo de transformá-la.

Segundo Freire (1979), mulheres e homens objetivam o tempo, identificando as próprias ações, fazendo a história. À medida que esse compromisso com a humanização avança na prática profissional, o trabalho já não pode mais ser um ato passivo, mas sim práxis (FREIRE, 1979), ação e reflexão sobre a realidade concreta, transcendendo uma visão ingênua da realidade, para uma visão crítica. O segundo conceito central que pretendo abordar ao longo desta pesquisa, partindo da premissa de "SER MAIS", entendo ser a conscientização. Essa me parece intimamente ligada à aprendizagem humana na medida em que, ao tomar consciência das forças existentes no espaço que ocupo, preocupo-me em aprender

com o meio maneiras de viver a cultura a fim de construir uma relação capaz de uma ação transformadora e humanizadora.

Freire compreende homens e mulheres em um contexto histórico, não sendo determinados historicamente, ainda que reconheça nos mesmos o condicionamento da cultura. Mas, nessa compreensão de condicionamento, entender o ser humano a partir de sua inconclusão, de sua historicidade, permite ao mesmo, quando em consciência, tornar-se um fazedor da própria história, não estando no mundo, mas sim sendo com o mundo (PEREIRA, 2013; FREIRE, 1996).

Sendo assim, o processo de humanização, citado anteriormente, passa pela capacidade dos seres humanos em tornarem-se críticos nessa relação de ser no mundo, indo contra as relações de opressão e dominação que o impossibilitam de ser, reprimindo-os em detrimento das classes dominadoras. Nesse aspecto, o primeiro passo para a sua humanização é o fato de tomar consciência do seu estar no mundo. Por tomada de consciência, caracterizo no estudo, a capacidade de distanciar-se das coisas para fazer-se presente, objetivando, assim, a realidade vivida, compreendendo o motivo de ser das coisas.

Essa percepção estaria de acordo com o pensamento de Kronbauer (2016), que afirma que o homem toma consciência a partir da capacidade de superar gradativamente a intransitividade de uma existência restrita ao viver biológico, descompromissados com o viver histórico (FREIRE, 1978). Freire ainda estipula graus de consciência¹⁶ para o indivíduo, onde homens e mulheres passam da consciência intransitiva, pela consciência transitiva ingênua e, enfim, chegando à consciência transitiva crítica, também levado como processo final e descrito como conscientização.

A conscientização, para Freire (FREITAS, 2016), é um conceito estruturante da concepção e da prática educativa a ser compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo. Um entendimento à ideia de humanização da qual tratei anteriormente e que fica explicitado ao propor uma

¹⁶ É importante ressaltar que nos termos das etapas da consciência que Freire aponta, nenhuma destas é definitiva e se apresenta plena nos sujeitos. Os estágios de consciência ingênua, transitiva e crítica, estão presentes simultaneamente nos sujeitos que fazem o mundo, e em determinados momentos são condicionantes para suas tomadas de decisão.

prática educativa libertadora, que leve esse homem ou mulher a assumir o compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, também reconstituindo a si mesmos. A prática libertadora, como prática progressista, tem como objetivo fim produzir através do processo dialético sujeitos conscientes de seu estar no mundo, das relações de opressão às quais estão continuamente expostos, seja como oprimidos, seja como opressores, ressignificando o mundo e as relações culturais.

Essa prática está caracterizada no compromisso da EJA com seus estudantes, pois, tendo o caráter reparador, a mesma busca devolver ao sujeito o direito do mesmo se reinserir socialmente a partir dos saberes que lhe foram negados. Saberes esses que devem complementar aqueles outros que ele adquiriu, através de outras experiências também formativas. Ao passo de se compreender novo no mundo, essas características da conscientização acabam intimamente ligadas a uma dimensão política, colocando-se a serviço da educação através das escolhas de determinadas epistemologias (FREIRE; SHOR, 1986), como ditas anteriormente, não neutras e bem localizadas.

Essas epistemologias estão cada vez mais presentes na minha prática educativa e com a qual produzi ao longo de 2016 algumas reflexões e que fazem parte do projeto da EJA para a escola Mangueira. Nessa perspectiva de escolha, também epistemológica, novamente reforço a opção pela autoetnografia como prática da ciência com que me disponho a ver a cultura na qual estou circunscrito, com a consciência de que nela interfiro e promovo mudança.

Sendo professor que pesquisa a própria prática na EJA, compreendo nestes dois conceitos: o compromisso (aqui sendo o profissional) e a conscientização os dois pilares da obra de Paulo Freire que melhor focalizam meu olhar sobre a cultura da EJA e sobre minhas aprendizagens como professor de Educação Física ocupando o espaço de vice-diretor. Entendo que no campo da aprendizagem docente é que encontrarei o chão da escola, a minha relação com os alunos e com os colegas que, juntamente comigo, constroem um vetor de mudança da escola para o mundo.

Na relação entre Compromisso e Conscientização, compreendo a existência

de um processo, no qual a humanização se faz sempre como objetivo principal. Ao comprometer-me, faço-o com a humanização do outro e tomo consciência de meu estar no mundo. Ao fazê-lo, compreendo como as forças ideológicas atuam no espaço que ocupo e encontro novas formas de me comprometer, gerando um ciclo de ação-reflexão que confere sentido à minha prática. Nesse movimento, concluo com uma citação de Freire:

"Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais vou me instrumentando para melhor lutar por esta causa" (FREIRE, 1990, p. 22-23).

É nas relações desses saberes apontados por Paulo Freire, e que no âmbito desta pesquisa entendo como necessários à prática docente, que compreendo em profundidade minha imersão no trabalho de campo e no desvelamento das relações culturais que atravessam as temáticas apresentadas. A partir desta breve conceituação do marco teórico, a apresentação das opções teórico-metodológicas para o tratamento desta pesquisa se fazem em coerência com o objeto de estudo. A partir disso, a escolha da Autoetnografia se faz centrada na ideia de que a mesma reconhece a profundidade das conexões entre o sujeito que pesquisa e sua própria comunidade, expressando cultura e sujeito em relação dialética (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2015), o que na obra de Paulo Freire é uma das premissas para compreendermos seus escritos, pois o mesmo parte sempre de sua trajetória histórica para examinar as relações de dominação e opressão produzidas da/na cultura.

5 UM ESTUDO DE REVISÃO: REFAZENDO A CAMINHADA DA EJA...

Considerando as questões apresentadas até aqui, a Educação e a Escola são campos muito complexos e vastos como foco de uma pesquisa que busque compreender como se dão essas relações de poder ou até mesmo a produção cultural de nossa sociedade. Pensando nisso, as motivações e inquietações por hora apresentadas, levaram-me a centrar o foco numa das peças-chave do funcionamento do sistema de educação e que, junto com o aluno, está inserido diretamente no campo da cultura escolar, sendo possivelmente um dos agentes transformadores do meio: o professor.

A partir disso, o propósito deste estudo é descrever a cultura, refletir sobre a educação e sobre a escola, particularmente através da ação docente, oferecendo como espaço as aulas, as reuniões pedagógicas, as formações e todo o campo de atuação da EJA onde seja possível estar presente ao longo do ano de 2016, através de um estudo com desenho teórico-metodológico da autoetnografia (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015). Como referencial teórico, entendo que a Pedagogia Crítica (APPLE, 1997; 2000; 2003; GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997) e a “Pedagogia Freireana” (APPLE; GANDIN; AU, 2011), esta última circunscrita na anterior, sejam as que melhor oferecem ferramentas para um diálogo profundo entre a minha atuação como professor e a cultura escolar. Para a compreensão da cultura escolar e da cultura da EJA, tomarei a concepção de culturas entrelaçadas (PÉREZ-GÓMEZ, 1998), onde é possível compreender na escola um espaço permeado por múltiplas culturas.

Segundo Freire (2000), não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se e está sempre inacabado e em permanente formação na dialética entre teoria e prática. A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, e os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo, o que me faz ainda justificar o papel da Escola como instituição.

Esse pensamento, ainda que de maneira preliminar, coloca-me no centro das ações, rendendo o maior dos esforços para não centralizar o foco em ações heroicas nem cair no erro do autocentrismo, talvez o equívoco mais comum ao

realizar uma autoetnografia. Dessa forma, minha intenção é estabelecer as relações mais íntimas entre o agir e o pensar no fazer docente e como essas se apresentam e significam nas culturas particulares da EJA. Além disso, sempre buscar aprender com as minhas experiências, com as pessoas, com os contextos nos quais estarei imerso no período desta investigação, o problema de pesquisa elaborado até o momento se configura assim: como um professor de educação física interpreta a cultura escolar da EJA em uma escola da rede municipal de educação de Canoas/RS?

Na tentativa de responder essa e outras perguntas que possam surgir, e melhor situar o presente estudo, busquei realizar uma revisão na base de dados e, a partir daí, selecionar um referencial teórico que no meu entendimento dê conta da compreensão do objeto de estudo que apresento. Para esse mapeamento do estado da arte, elenquei a produção científica que aborda a relação entre a EFI, EJA e a Autoetnografia, optando por realizar buscas no Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no Banco de Teses do referido portal.

Optei pelo portal da CAPES, por compreendê-la como uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel importante no crescimento dos cursos de pós-graduação do território nacional. Dessa forma, estudiosos e pesquisadores das mais diversas áreas buscam publicar seus estudos, pesquisas, nos periódicos reconhecidos e classificados pela CAPES.

Com relação aos critérios para a escolha dos periódicos, foram selecionados os nacionais, em língua portuguesa que estivessem disponíveis de forma *online* e gratuita. As buscas ocorreram durante o mês de dezembro de 2015 e foram realizadas nas subáreas da Educação e da EFI. Os periódicos da subárea da EFI pesquisados foram os classificados com Qualis A2 à B5, não foram realizadas buscas nos periódicos da EFI com Qualis A1, pois a subárea ainda não possui nenhum periódico em língua portuguesa com esta classificação. Com relação à subárea da Educação, foram pesquisados os periódicos classificados de A1 a B5. Também foram realizadas buscas no Banco de Teses da CAPES.

Com o auxílio do motor de busca “*and*”, cruzamos os descritores “Educação Física” e “Educação de Jovens e Adultos”. Após ler todos os títulos, descartando os

que não abordavam a temática, e ler os resumos dos mesmos para um melhor refinamento, chegamos ao resultado final de 12 estudos publicados em periódicos, sendo oito na subárea da EFI: AVANCE; SILVA; VENTORIM (1999); PEREIRA; MAZZOTTI (2008); PINA (2008); BOSSLE e MOLINA NETO (2009); CAMILO (2014); REIS; MOLINA NETO (2014); OLIVEIRA; SOUZA; MELO (2015); GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE (2016)¹⁷. Quatro da Educação: COSTA; HAGE (2014); MAUERVERCK; FRANCO (2014); MARQUES (2015); PIRES; CARNEIRO; COQUEIRO; JÚNIOR; SANTOS (2015). Além desses, uma Dissertação de Mestrado realizada por Reis (2011) e uma Tese de Doutorado publicada por Pereira (2013).

Esse número de estudos encontrados (14) nos deixa a constatação que as questões que abordam a EFI e sua relação com a EJA ainda são pouco investigadas, além do fato do interesse pela temática parecer recente (vide as datas das publicações). Buscando atualizar a revisão bibliográfica, novas buscas foram sendo realizadas ao longo do ano de 2016.

Relacionando na pesquisa agora apenas os descritores "Educação Física" e "Autoetnografia", o quadro é ainda mais restrito, uma vez que não se apresentaram nenhum resultado para as buscas que relacionaram a EJA conjuntamente com a EFI e a Autoetnografia. Apenas dois artigos publicados em periódicos, sendo um desses em língua inglesa e do mesmo autor, orientador dessa dissertação e, por isso, o acesso facilitado ao estudo e a inclusão do mesmo no estudo. São essas as produções de Bossle (2009) e Bossle, Molina Neto e Molina (2013). Além desses, uma Dissertação de Mestrado produzida por Lopes (2012) e uma Tese de Doutorado realizada por Bossle (2008).

Vale ressaltar que, dentro da base de dados escolhida para a revisão, nenhum estudo realizado relaciona os três temas de uma só vez, o que caracteriza este presente estudo como inédito, buscando compreender a EJA e a Educação Física a partir da perspectiva da Autoetnografia. Assim, a partir do levantamento realizado, busquei estruturar o cenário da EJA a cerca do que nos diz a legislação, traçando um breve histórico e fazendo apontamentos com relação ao que já foi descrito e construído sobre a EJA e a sua relação com a Educação Física.

¹⁷ Este estudo foi incluído posterior à primeira revisão de literatura, sendo o único encontrado com os descritores utilizados na primeira busca. Para fins de atualização da revisão bibliográfica, nenhum outro estudo relacionando a educação física e a EJA foram publicados nas plataformas pesquisadas.

Dentro do sistema de ensino vigente em nosso país, temos uma divisão em dois níveis de formação: o Ensino Básico, composto por Ensino Fundamental e Médio e/ou Profissionalizante, e o Ensino Superior. Neste estudo, nos deteremos ao Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino tem por objetivo oportunizar aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental, uma nova chance de finalizar essa importante etapa, não só limitada pelo foco da escolarização, mas também destinada como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

Hoje, dentre as modalidades presentes, talvez a EJA seja a que mais representa como base disciplinar a Pedagogia Freireana, tendo em vista a forma como relaciona seus conteúdos e disciplinas e o eixo principal da avaliação centrada no aluno. Outro ponto importante a ser ressaltado é o baixo número de estudos que colocam a EJA como ponto de partida para um olhar sobre cultura escolar, contribuindo para o caráter de marginalização e preconceito que já paira sobre a modalidade de ensino (CARVALHO, 2011). Pude comprovar e sentir um pouco dessa relação marginal da EJA com a modalidade regular, ao passo que leciono na mesma escola nas duas modalidades de ensino.

Como forma de caracterização da EJA, busquei reconstruir um pouco do caminho percorrido pela modalidade a partir da sua implementação pela Constituição Federal (CF) de 1988, onde ela substitui o MOBRAL, já citado anteriormente, apontada como um direito social do cidadão de dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Ainda com relação à CF, essa garante a educação gratuita dos quatro aos dezessete anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996 também garante o direito a educação para aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria que, segundo o seu artigo 4º inciso VII, é dever do Estado a:

"Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996).

A história da EJA no Brasil pode ser compreendida como uma busca por direitos que estão manifestados na Constituição Federal de 1988 (PEREIRA, 2013). Em sua grande maioria, o público que busca a EJA é das classes mais populares (FREIRE, 2015), que não tiveram oportunidade de ingressar na escola, devido aos mais diversos motivos ou que não deram continuidade à mesma. Sendo assim, o sujeito que procura a EJA é repleto de experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente (FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007; SOARES; VENÂNCIO, 2007; FRIEDRICH et al, 2010; VARGAS; GOMES, 2013; EVANGELISTA; MENEZES; COSTA, 2015; GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016), sendo fundamental que o professor os leve em consideração no momento de elaborar e ministrar as suas aulas.

Partindo dessa conceituação da EJA como modalidade de ensino, buscarei uma delimitação da mesma no município de Canoas/RS. Ela se organiza com uma divisão em dois segmentos. O 1º Segmento é responsável pela alfabetização e tem por objetivo instrumentalizar os alunos que não tiveram acesso aos anos iniciais no ensino regular, tendo por característica um público de idade mais avançada e pouca incidência de adolescentes, sendo as aulas ministradas por uma professora unidocente. Por características do público que busca a modalidade nesse segmento, temos um alto número, dentre esses alunos, com necessidades especiais, das mais variadas ordens/limitações (cognitivas, motoras, visual, etc.), contribuindo para a grande heterogeneidade de indivíduos que compõe o mosaico cultural da EJA (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999; PEREIRA, 2013; CAMILO, 2014; COSTA; HAGE, 2014; OLIVEIRA; SOUSA; MELO, 2015).

O 2º segmento, subdividido nas Totalidades 1 e 2, representando as etapas correspondentes aos 6º, 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental Regular, podendo ser acessada por alunos a partir dos 15 anos de idade, é o que possui maior quantidade de educandos. Eles se caracterizam por serem aqueles que fizeram parte do ensino regular num histórico mais recente e pela distorção idade-série buscam na EJA uma forma de acelerar os estudos para recuperar-se a tempo de ingressar no Ensino Médio na idade projetada como ideal.

Como alternativa a Totalidade 2, o município ainda oferece a EJA Educação Cidadã e a EJA Juventude Cidadã, que contemplam os anos finais do Ensino Fundamental, com a peculiaridade da unidocência, sendo destinada a estudantes

maiores de 18 anos para a Educação Cidadã e maiores de 15 na Juventude Cidadã. Essa proposta diferenciada de EJA visa à diminuição da evasão do alunado, pois buscar estreitar os laços professor-aluno, pela unidocência e reduz a heterogeneidade da EJA no que diz respeito às fases da vida. Ainda que se agreguem pontos positivos, outro fator que não está na defesa da proposta é a redução de recursos humanos, pois, sendo ofertada na forma unidocente, requer apenas uma professora pedagoga e não mais um professor por área do conhecimento como nas totalidades, da forma que veremos a seguir.

As Totalidades 1 e 2 dividem sua grade curricular em três grandes áreas: Área das Ciências Naturais e Exatas, a Área das Ciências Sociais e Humanas e a Área das Linguagens, Seus Códigos e Tecnologias. Nessas áreas do conhecimento, estão dispostos os conteúdos e as disciplinas do ensino regular, porém tentando implementar uma visão menos fragmentada do conhecimento, onde os professores teriam por princípio trabalhar a partir de uma área de conhecimento e não mais a partir da singularidade de uma disciplina. Vale ressaltar que a escola Mangureira durante o ano de 2016 teve em sua estrutura de EJA uma turma de Totalidade 1 e três turmas de Totalidade 2 (T2A, T2B e T2C), além de uma turma de Alfabetização e uma de EJA Educação Cidadã, compondo um total de 6 turmas funcionando concomitantemente no turno da noite.

Essa visão está bem embasada nos encaminhamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2009). Além disso, como dispõe o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), a EJA tem como referência três funções principais: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A última, sendo destacada como a principal, superando o caráter compensatório da EJA, como bem nos fala Carvalho (2011). Ainda nesse pensamento, Soares (2002), nos remete ao caráter ampliado da EJA, onde os termos "jovens" e "adultos", indicam que é possível aprender em todas as fases da vida, corroborando a ideia de Freire (2000), que sugere que o homem surge sempre como processo inacabado, em constante formação e transformação.

Essa grande variedade na idade dos alunos da EJA vem a contribuir com heterogeneidade, que foi questão recorrente em boa parte dos estudos encontrados em nosso levantamento realizado nas bases de dados. Foi possível identificar esse

destaque nos estudos de Camilo (2014); Costa e Hage (2014), Pereira (2013). Essa heterogeneidade não se restringe apenas as questões referentes à idade, mas perpassa toda uma série de outros fatores, como sexo, gênero, etnia e credo. Pereira e Mazzotti (2008), que se dedicaram a investigar as representações sociais da EFI por parte dos alunos trabalhadores do ensino noturno, constataram uma grande multiplicidade de representações com relação à EFI, tanto quanto aos professores de EFI.

Seguindo na questão das representações do professor de Educação Física, é possível traçar alguns pontos que são marcantes na formação da identidade desse. E é sobre ser professor de Educação Física, e como, a partir dessa formação, percebo a escola e ofício de ensinar, que lido nas próximas linhas.

6 ...A PARTIR DA MINHA HISTÓRIA: CONTEXTUALIZANDO MINHA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE

Meu primeiro contato com o objeto deste estudo, a cultura da EJA, na função de professor de Educação Física do município de Canoas se deu no final do ano de 2013. Na ocasião, fui convidado pela diretora da escola Mangueira, para assumir as funções de professor de Educação Física da EJA. Como explicarei logo a seguir, a escola em questão possuía no imaginário dos professores do município de Canoas a descrição de ser muito bem estruturada e estar entre as melhores para se trabalhar, o que me deixou muito lisonjeado pelo convite e prontamente me fez aceitá-lo. A aceitação do convite não se deu apenas pela estrutura que a escola possuía ou pela insatisfação com minhas atuais atribuições em Canoas, mas também se deu por um desejo particular de experienciar a educação na EJA.

Como forma de me compreender professor, entendo que existem vínculos de minha formação com acontecimentos anteriores de minha história de vida, que tem influência direta na minha escolha profissional. Em meados dos anos 2000, fui convidado pelo meu pai, então professor de Educação Física da EJA no município de Torres/RS, para ir, em algumas noites, e auxiliar em um projeto de matemática que acontecia e, por estar cursando o Ensino Médio, teria eu facilidade em lidar com os conteúdos do projeto em questão. Para minha surpresa, fui muito bem aceito pela turma de EJA e minha posição não foi em nenhum momento questionada por aquele grupo de alunos, mesmo eu sendo um adolescente, com bem menos experiência de vida do que aqueles alunos. Esse evento me faz perceber que a função dos espaços de aprendizagem em uma escola podem fazer muito mais sentido quando estamos dispostos a aprender com todos que tem algo a ensinar (FREIRE, 2000).

Aquele movimento de estar com outros alunos, de uma realidade diferente da minha, e dispostos a tentarem aprender comigo, ensinou-me muito também. Hoje, como professor da EJA, compreendo que a decisão de ser professor, pessoalmente foi uma escolha ideológica e política (FREIRE, 1979), e que está mais fortemente vinculada à minha forma de enxergar o mundo do que necessariamente como uma prática laboral. Para além disso, ser professor da EJA, é um caminho libertador que encontrei na prática pedagógica (APPLE, 2003), até mesmo pelo vínculo que a proposta possui no projeto de educação popular de Paulo Freire (FREIRE, 1979; 1990; 1996; 2000b), marco teórico deste estudo.

A partir do convite realizado, eu assumi as funções de professor de Educação Física da EJA da Escola Mangueira, em fevereiro de 2014. Quando o fiz, estava definido que eu teria 10 horas com a minha disciplina e ficaria outras 10 horas à disposição da escola para o que viesse a surgir no turno da noite. Enquanto isso, manteria minhas outras 20 horas no município de Canoas como professor de Educação Física no Ensino Fundamental regular, nos turnos da manhã e da tarde.

A escola "Mangueira" vem sendo chamada assim neste estudo não apenas para fins de preservar a identidade dos envolvidos, mas também por refletir o meu olhar sobre o espaço que a escola representa. Mangueira era também a árvore preferida de Paulo Freire, e que dá título a uma de suas obras "À sombra desta Mangueira", referenciada neste estudo. Logo, essa é mais uma escolha não neutra. Uma escolha vinculada à forma como as aprendizagens estão marcadas em nossos corpos de homens e mulheres, em nossas histórias. Para Paulo Freire, ficar à sombra da Mangueira, árvore de sua infância, era acima de tudo uma necessidade para experimentar a solidão. Solidão que, segundo ele, só enfatizava mais a necessidade da comunhão. Dessa forma, transfiro para a escola, ao nomeá-la, a necessidade de me distanciar na prática e nisso encontrar a importância do relacionar-me com o mundo, com o outro. É como se na abstração individual, possam-se enxergar as marcas do outro, a forma como "estar com" influencia nossa subjetividade.

Retomando minha chegada à EJA, inicialmente fiquei com 10h de Educação Física e outras 10 horas como articulador¹⁸, uma espécie de substituto para quando faltam colegas de outras áreas. Porém, como tudo em escola é muito volátil e nada é definitivo, já na segunda semana como professor da EJA, assumi as funções de professor da disciplina de Artes, vinculado à área de Linguagem, seus códigos e Tecnologias, onde a Educação Física deveria estar vinculada, segundo os PCNs (BRASIL, 2000).

Quando me refiro ao vínculo que a Educação Física deveria ter, refiro-me diretamente ao Regimento da EJA (CANOAS, 2010), que define as áreas de conhecimento, como citado anteriormente, deixando a Educação Física como

¹⁸ Articulador é a função designada na EJA do Município de Canoas/RS ao professor que realiza o processo de integralizar as áreas de conhecimento e substituir os professores nos seus períodos de planejamento. É aquele professor que articula entre as diferentes áreas de conhecimento um olhar totalizante sobre aquilo que vem sendo trabalhado ao longo das aulas.

disciplina à parte de qualquer área, não tendo nenhuma vinculação com os procedimentos de avaliação, nem mesmo sendo lembrada como componente curricular obrigatório. Essa desvalorização da Educação Física não é novidade no campo da educação, sendo ela lembrada como disciplina menor, que trata do corpo e das experiências do sujeito, algo que Carvalho (2011) nos aponta em seu estudo, onde a EFI é apenas um auxílio para atingir o conhecimento mais "importante" e validado pela nossa concepção hegemônica de ciência. Apesar disso, apresento essa reflexão acerca da Educação Física a título de curiosidade e não pretendo discuti-la ao longo deste processo investigativo.

Nessa caminhada de professor de Educação Física e de Artes da EJA, ao longo de 2014 e 2015 acabei passando por todas as turmas da escola, tendo as mais variadas experiências como professor, nas quais me dispus sempre a aprender o máximo possível com os alunos, até porque não tinha nenhuma ideia de como lidar com formas tão heterogêneas de compreender o mundo, tendo ligação com adolescentes de apenas 15 anos idade até idosos com 75 anos. O mosaico de diversidade (etnia, idade, gênero e sexualidade) da EJA, bem citado por Lima et al (2011), estava exposto na minha relação cotidiana, e eu não fazia ideia do que poderia ensinar e de como essa tarefa se constituiria na minha formação como professor. Além disso, como esses alunos, com toda essa diversidade, estariam produzindo um mosaico cultural, acabaria servindo de ponto de partida para o querer pesquisar, dando sentido para a realização desta autoetnografia que visa tentar elucidar o campo simbólico que constitui a EJA da escola Mangueira, dentro do seu contexto de diversidade.

Com o papel de professor, compreendi no fazer político dentro da escola (FREIRE, 1979; 2000b), uma tarefa que também compreende o fazer docente. Nestes dois anos, o grupo de professores sofreu muitas modificações em função da falta de docentes no município e isso acarretou a realização de um edital para contrato emergencial e um edital para concurso público, o que afetou diretamente a dinâmica da escola. A falta de professores e as dificuldades encontradas na grande rotatividade dos mesmos foram criando problemas na realização do projeto político-pedagógico ao qual a EJA estava habituada. As relações entre professores/comunidade escolar também encontrou problemas na medida em que os professores não tinham tempo de constituir vínculo e, muitas vezes, essa falta de

tempo acabava por gerar uma falta de disposição de ambas as partes para construir uma relação. Era um choque de cultura (TARDIF, 2002; HUBERMAN, 1995), fosse pela falta de experiência dos professores com a EJA, fosse pela incerteza de não continuarem ali por muito tempo.

Nesse contexto, minha prática educativa foi sendo realizada sempre na base do diálogo, com os alunos, com o grupo de professores e com a equipe diretiva, muitas vezes trabalhando no sentido de estreitar laços e aparar as arestas nas relações. Essa prática está muito vinculada a minha formação e a forma como aprendi fazendo (MOLINA NETO, 1998), e foi o melhor caminho que compreendi para a realização de minha docência.

Foi assim também que encontrei em outros momentos da escola, outras formas de atuar. A prática política acabou me levando a uma relação de proximidade com alguns colegas e de afastamento com outros, ao passo de compreender que o campo de embate simbólico está sempre demarcado e não é preciso querer jogar para ser colocado no jogo. O "jogo" está posto e é necessário nos apropriarmos dele e reflexivamente nos empoderarmos (FREIRE; SHOR, 1986). Com isso, este breve relato de minha trajetória na EJA da escola Mangueira nos leva para um segundo momento, que trata de como cheguei ao objeto de pesquisa apresentado e como ele se modificou depois do ingresso no programa de mestrado da ESEFID/UFRGS.

Fui aprovado na seleção para o mestrado na metade do ano de 2015, com o intuito de pesquisar quais as aprendizagens do professor de Educação Física em sua prática docente na EJA. Assim, elaborei o projeto e iniciei a organização das teorias e autores com os quais estava disposto a dialogar ao longo deste percurso. No entanto, na escola, o cotidiano era de ebulição em função das alterações que a Secretaria de Educação do Município de Canoas planejava por em prática para o ano de 2016 e, com algumas dessas mudanças, coloquei-me no papel de professor engajado com a política da escola e fui ao encontro da Diretora.

Depois de muito pensar nesse encontro, mais ao final do ano, coloquei-me à disposição para auxiliar a equipe nas mudanças que estavam por vir e questionei como ficaria o quadro de professores e de que forma poderíamos estruturar o trabalho para o ano seguinte. Nessa conversa, além de tentar organizar as ideias, para minha surpresa, foi-me proposto que eu assumisse o cargo de vice-diretor da EJA na escola para o ano de 2016 e assim pudesse tentar levar adiante novas propostas, buscando resgatar alguns conceitos da prática pedagógica dispostos

para EJA pela LDBEN (BRASIL,1996). Dessa forma, poderia dar um novo norte para essa modalidade. Ao conversar com alguns colegas e com o orientador desta dissertação, compreendi que, ao assumir essas funções e seguindo com o projeto de mestrado, independente de onde eu estivesse atuando na escola, continuaria sendo um professor de Educação Física e minhas relações assim seriam pautadas por minha formação, ainda que especificamente no curso de EFI não existam disciplinas ou horas dedicadas a uma formação para a gestão (QUINTANA, 2010).

Ao assumir as funções de vice-diretor da EJA, estou diante do desafio de orientar a navegação desse barco que, por muitos momentos nos últimos dois anos, seguiu os cursos das águas do turno regular, isto é, aproximou o fazer docente da EJA a um fazer docente fragmentado e distanciado das realidades e necessidades do público que frequenta essa modalidade de ensino. A pergunta que me fiz ao longo do processo sempre foi: se esses alunos que aqui estão não obtiveram êxito estudando na educação regular, se repetirmos os mesmos processos na EJA, qual as suas chances de obterem êxito agora? Talvez aqui, eu tenha encontrado as motivações para assumir a função de vice-diretor, espaço esse ocupado não por gestores formados, mas sim por professores, como eu, com a tarefa de gerir não apenas as questões pedagógicas, mas também as burocráticas como o horário dos professores, a limpeza do ambiente, a segurança, etc.

Repensando minha prática, assumi essa responsabilidade colocando-me na função de reorientar os rumos daquilo que eu acredito ser o papel da EJA na educação. Propus-me a construir uma proposta pedagógica nova, em parceria com o grupo de professores, em especial com o supervisor da EJA, que foi convidado pela direção da escola para assumir as funções, completando a equipe diretiva para o turno da noite na Mangueira.

Inicialmente, pensamos em reorientar a proposta da EJA e decidimos que trabalharíamos a partir de temas geradores (FREIRE, 2015) em uma ideia baseada na Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Essa decisão nos levou a organizar uma série de medidas buscando um reordenamento da estrutura da escola, e assim nos impulsionando ao ponto seguinte. Compreendemos que, para tornar qualquer proposta nova em realidade, precisaríamos da aceitação por parte do grupo de professores ou, pelo menos, da sua maior parte. Dessa forma, a aprendizagem não se dará apenas para os alunos, mas em grande parte será um processo que envolve muito os docentes da escola.

Assim sendo, é importante ressaltar que, além do papel de vice-diretor da EJA, mantive-me em contato com os alunos diretamente em sala de aula, sendo parte do projeto, pois entendo que esse "quefazer" docente é necessário. Acredito que mantendo minha relação de professor em sala de aula, fui capaz de melhor tomar decisões de cunho pedagógico para a EJA e só assim estive apto a avaliar tudo aqui que me foi repassado pelos meus pares, professores.

Por conseguinte, Hernández et al (2010) aborda a necessidade de compreender como se dá a aprendizagem dos docentes numa forma de reorientar suas práticas, o que nos coloca no caminho de Freire, quando o mesmo propõe uma pedagogia que capacita tanto os estudantes quanto os professores a desenvolver uma relação crítica entre eles e o mundo (APPLE; AU; GANDIN; 2011). Nessa perspectiva, segui investigando os processos que me orientam na cultura da EJA e de que forma acabo por compartilhar significados, sendo influenciado e influenciando essa cultura específica localizada na escola Mangueira.

7. NOVO CAPÍTULO DE UMA VELHA HISTÓRIA

Assumindo, a partir daqui, o trabalho de campo como referência, início, nesta sessão, o que posso chamar de relatório do trabalho de campo, onde fiz as compilações relativas ao que foi vivido e interpretado ao longo do ano de 2016. Ao assumir o projeto de vice-direção da EJA na escola, assumi-o com um sonho democrático. Nossa ideia inicial era a de que pudéssemos fazer os alunos ganharem gosto pela relação democrática e construísem, de alguma forma, um conhecimento que lhes pudesse impulsionar a serem mais como mulheres e homens.

É importante deixar claro também que esse gosto pela democracia também nos fazia pensar e repensar a todo instante nossa prática administrativa junto aos colegas professores, sem os quais o sonho não poderia se concretizar. Abaixo, apresento um quadro dos professores que fizeram parte da caminhada da EJA na escola Mangueira no ano de 2016. Por questões éticas, os nomes dos mesmos foram substituídos por nomes de árvores, como já mencionado anteriormente. Os alunos que foram citados ao longo do texto não recebem a mesma diferenciação por não terem sido citados de forma recorrente no texto.

Função/Área de atuação	Nome fictício
Diretora/ Administrativa	Jacarandá
Supervisor da EJA/ Educação Física	Carvalho
Professora/ EJA Educação Cidadã	Acácia
Professora/ Linguagem (Artes)	Amoreira
Professora/ Linguagem (Inglês)	Sequóia
Professora/ Linguagem (Português)	Amendoeira
Professora/ Ciências Humanas	Glicínia
Professor/ Ciências Humanas	Figueira
Professor/ Ciências Naturais e Exatas	Bambu
Professor/ Ciências Naturais e Exatas	Coqueiro
Professor de Educação Física	Laranjeira
Professora/ Alfabetização	Araçarana
Professora/ Substituta	Ipê

Tabela 1 - Quadro de professores da EJA na escola Mangueira

Como Freire (2015) já nos adverte, a boniteza de viver o sonho democrático não é fácil, bem pelo contrário, nos traz sempre a imposição de refletir sobre as incoerências de nossa prática. No papel de vice-diretor, por várias vezes, senti-me tentado ao uso do poder de forma impositiva, poder esse que o cargo me conferia. Já na primeira reunião com os professores, ao apresentar o projeto que, em conjunto com o supervisor Carvalho¹⁹ havia sido pensado, houve algumas reações não amistosas à mudança, ao ponto que como novo gestor da EJA na escola, fiz questão de frisar sempre a necessidade de aceitação por parte do grupo de professores. Só é possível a construção de um projeto realmente democrático quando todos envolvidos no processo se fazem parte das decisões.

Durante a reunião de apresentação, a reação mais adversa foi a da professora Acácia²⁰, que, sempre que possível, alertava para a falta de estrutura na escola para a implantação de um projeto como aquele. Outros apontamentos da mesma professora vinham no sentido de lamentar a realidade atual da EJA: "Dou aula na EJA há 12 anos, antes tínhamos reuniões com nossos pares para discutir, os alunos vinham com vontade de aprender. Hoje o aluno não quer mais nada, não tem mais interesse na escola" (Diário de campo, 23/02/2016). Esses apontamentos dentro do grupo reverberavam de forma a fazer com que os professores perdessem um pouco o foco no que vinha sendo apresentado e iniciassem discussões paralelas sobre a situação atual da educação no município.

É possível de compreender as incoerências da prática educativa, e como a mesma se contrapõe a proposta que vinha sendo apresentada. Nossa proposta vinha no sentido justamente de resgatar o interesse e a centralidade do processo de construção do conhecimento no aluno e justamente os apontamentos da professora Acácia se serviam do mesmo argumento para ir contra a proposta. Essa reação já demonstrou de início que teríamos alguma resistência à proposta de mudança.

Ao mesmo tempo que, de alguma forma, se posicionam com resistência à mudança, os professores também apresentam um senso de coletividade que nos

¹⁹ Professor Carvalho, assumiu a função de supervisão na EJA juntamente comigo, formando a equipe diretiva do noturno na escola Mangueira. Também professor de Educação Física, com percurso formativo semelhante ao meu, tem uma visão bastante progressista da educação e da função da escola na vida dos jovens.

²⁰ Professora Acácia pode ser considerada alguém com experiência de docência na EJA, com mais de 10 anos de atuação na modalidade, além de estar entre os professores com mais tempo de escola.

enche de esperança²¹ (FREIRE, 2015). Essa esperança está centrada, por exemplo, no trato direto com o grupo de professores. Um exemplo disso aconteceu logo após essa primeira reunião. Ao chamar os professores individualmente para tratar dos dias de planejamento e de suas cargas-horárias nas turmas, a professora Ipê²² recebeu a informação de que, apesar de ser a professora com mais tempo de escola, não poderia planejar no dia que escolhera. A impossibilidade de seu planejamento ocorrer às sextas-feiras se deu em função de uma série de problemas pessoais que afetaram outros professores. A reação de Ipê foi a melhor possível, e demonstra toda a sensibilidade humana: "Aceito trocar porque se fosse eu pedindo também entenderiam. Todos temos necessidades e no momento isso acabou sendo necessário" (Diário de campo, 23/02/16).

Senti-me aliviado pela professora ter aceitado a situação. Sabia que recairia sobre mim o peso da decisão, caso a mesma se mostrasse irreduzível, afinal, os critérios adotados pela escola são o de antiguidade no cargo. Mas, para além do meu alívio e gratidão, é importante sublinhar a consciência e a empatia de Ipê, ao se colocar no lugar dos colegas entendendo que suas necessidades eram de maior importância naquele momento.

Ao introduzir esses dois primeiros destaques ocorridos já no primeiro dia de trabalho efetivo na escola, pretendo dar visibilidade às bonitezas²³ da EJA e forma como essas proporcionam esperança aos educadores progressistas que ocupam esse espaço. Como forma de melhor aproveitar o contexto dos acontecimentos e buscar uma melhor coerência no texto escrito, escolhi os três *momentum*²⁴ mais ricos ao longo deste ano, que se entrecruzam, dando sentido à minha práxis e à compreensão da cultura escolar da EJA na escola.

²¹ Para Paulo Freire a esperança é necessidade ontológica, e por isso, ancorada na prática para tornar-se concreta historicamente.

²² Professora Ipê é professora na EJA com mais tempo de escola, tendo mais de 15 anos como professora de Alfabetização e Pós-Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Pelo tempo de prática, reconhece as mudanças na forma de trabalho da modalidade, e se reconhece comprometida com a mesma.

²³ Terminologia utilizada por Paulo Freire para designar a razão de ser da vida. Boniteza é tudo aquilo que, esteticamente bonito e eticamente comprometido com o "Ser Mais", gera esperança e possibilita o inédito viável.

²⁴ A escolha do vocábulo "*momentum*" ao invés de momento, por compreender no mesmo uma relação de continuidade e de influência de determinados eventos em eventos futuros. Os desdobramentos destes eventos são de essencial importância para a compreensão da cultura local da EJA na escola. Na física o termo é utilizado para se referir á impulso ou quantidade de movimento.

Estes três *momentum* são espaços temporais em que algumas narrativas aconteceram. O primeiro deles diz respeito a esperança gerada pelo processo de implementação de um projeto democrática. Fala das necessidades de um olhar para o coletivo, que valorize as relações e partir delas construa condições históricas para práticas educativas libertadoras. O segundo *momentum* se centra nas resistências que os sujeitos que compõe a EJA da escola Mangueira produziram. Estas resistências não necessariamente são motivadas pelo mesmo objeto, nem são realizadas da mesma forma, mas são marcas das ações de uma cultura hegemônica frente a cultura marginal que é muito representativa da EJA. Entre estas resistências se ressaltam a luta pelo não fechamento de uma turma, e a forma como coletivamente a cultura da EJA da escola Mangueira foi construindo formas de resistência conscientes de suas condições históricas. E o terceiro *momentum* se dá na afirmação do projeto democrático por parte daqueles sujeitos, da forma como mulheres e homens, dando-se conta da sua importância dentro da cultura, somavam esforços e foram constituindo um espaço plural e democrático, um espaço de pertencimento. Vale ressaltar que estes três *momentum* não se dão cronologicamente orientados, mas são desdobramentos do ano de 2016, com narrativas que se cruzam, e por isso não são contadas de forma linear.

8 DA BONITEZA À ESPERANÇA

Como forma de exemplificar essa esperança a que me refiro, é necessário que ela nos sirva atrelada a fatos concretos. É dessa concretude da vida e dos projetos que compreendo ser importante falar. Como projeto de EJA para o ano de 2016, propus-me, como gestor, a orientar as ações da EJA na escola Mangureira o mais democraticamente possível. Essas ações, levadas ao grupo de professores e aos alunos, como sonho realmente possível, criaram um ambiente de otimismo e incerteza. Otimismo pela crença de que poderíamos fazer o diferente e incerteza por, muitas vezes, duvidarmos da nossa capacidade de ação. Em muitos diálogos com a professora Amoreira²⁵, a mesma se colocava em situação de querer mudar sua prática, mas não se saber capaz:

“Lucas, fui criada professora, constituída professora na ditadura. Como posso ensinar na democracia? Nem sei se acredito nisto que estamos fazendo! Tu já me convenceu de algumas coisas, mas não sei se são pra mim!” (Diário de campo, 22/03/16).

Em muitas das práticas realizadas pela professora Amoreira, percebi uma vontade de mudança, um desejo real pela construção de um conhecimento que fosse realmente sentido pelos alunos, uma vontade de fazer a diferença, que remeto ao desejo pela humanização do outro (FREIRE, 2015). A relevância disso também está no fato da professora estar na fase final de sua carreira como educadora e, ainda assim, desejar fazer diferença na vida dos alunos e na construção de um mundo possível. Dessas bonitezas é que me atenho a falar, porque são práticas inspiradoras da esperança. É na reflexividade (ANDERSON; GLASS-CONFFIN, 2015) da minha prática e das minhas relações que sigo no processo de me constituir como professor.

Ao longo do primeiro semestre de 2016, o processo de implementação do projeto da EJA na escola Mangureira se deu sempre com muito empenho do grupo de professores. Nos diários de classe, era possível ver a preocupação com as dúvidas dos alunos sobre o funcionamento dos projetos e a forma como seriam cobrados: "Os alunos demonstraram interesse, mas muitas dúvidas de como os conteúdos serão cobrados em cada projeto" (Diário de Classe, turma T2A,

²⁵ Professora Amoreira - Professora de língua portuguesa, com mais de 15 anos de escola, já aposentada da rede privada, e com tempo final de carreira para o magistério público. Iniciou o ano com a incumbência de trabalhar as artes, dentro da área da "Linguagem, seus códigos e Tecnologias".

professora Amoreira, 21/03/16). Ao longo das noites de aula e das reuniões de planejamento, era possível notar um total engajamento dos colegas em reorientar suas práticas para uma construção democrática com os alunos. Ao sentir esse gosto de liberdade, de trabalhar um projeto realmente pensado por todos, onde a responsabilidade sobre a construção do conhecimento não recai apenas pelo professor, mas é dividida, criou um clima sempre de entusiasmo e permitiu que os professores pudessem se reconstituir na própria prática, como afirma o professor Bambu²⁶:

“Me sinto um professor iniciante. Comecei buscando vídeos e músicas que fossem parte da rotina dos alunos e percebi que quanto mais me aproximava do local de fala deles, mais eles me permitiam avançar no conteúdo da matemática e das ciências. Não sei se consigo voltar a ser um professor tradicional de novo (risos)”, afirmou professor (Diário de campo; 11/10/16).

Ao mesmo tempo em que a construção dos projetos de trabalho²⁷ seguiam causando reflexão e estranhamento nos colegas professores, em minha prática, eles também acabavam por acarretar uma grande necessidade de repensar minha atuação como professor. Percebia que, ao dialogar com os alunos e professores sobre o envolvimento deles na construção dos objetivos, dos conteúdos, na orientação do semestre, eu mesmo muitas vezes ficava alheio a esse processo, sendo arbitrário e impositivo. Ao verificar isso, acabava por ser tomado de uma vergonha ao não realizar plenamente aquilo que sugeria que os outros fizessem. E durante esse processo de autoanálise, percebi que agora fazia parte também da minha prática essa ação reflexiva e que, em processo, já me ressignificava como professor.

Como processo formativo, as escolhas, tanto as minhas quanto as do professor Carvalho, buscavam sempre a horizontalidade das relações, tanto entre o grupo de professores, quanto na relação professor-aluno. A horizontalidade dessas

²⁶ Professor Bambu - Professor da área das Ciências Exatas e da natureza. É bacharel em Administração com especialização em docência da Matemática. Sem a formação em licenciatura, demonstra na sua prática um enorme gosto por ensinar. Ao longo de 2016 demonstrou muito engajamento nos projetos, reafirmando-se como professor.

²⁷ Projetos de Trabalho na EJA - é o nome dado a construção curricular para orientar o trabalho na EJA no município de Canoas. São pensados através de um eixo temático, onde se organizam os conteúdos a serem trabalhados por cada área de conhecimento ao longo de um semestre.

relações era central ao projeto e trazia um desconforto constante a nós, gestores, quando deslocavam nossa autoridade frente aos demais professores. Uma dessas ocasiões ocorreu em conflito com a professora Acácia. Durante a noite do dia 24 de fevereiro, a professora em questão, por conta própria, transferiu sua turma de sala, ocupando a sala da professora Araçarana²⁸. As trocas de sala não deixaram a professora Araçarana confortável, ao mesmo tempo em que causaram transtornos no ambiente, com alunos pelos corredores e algum barulho de classes e cadeiras sendo arrastadas. Ao saber do ocorrido, o professor Carvalho foi conversar com a professora Acácia sobre o fato em questão e buscar entender. A professora Acácia alegou que a troca de sala se deu por uma questão dos armários com o material que a mesma mantinha na outra sala de aula. Porém, ficou claro que a troca não foi feita com consentimento da professora Araçarana. A fala do professor Carvalho demonstrava muito desconforto ao retratar as ações da professora Acácia:

"Não é porque sou supervisor e porque tu é vice-diretor, é porque somos todos professores e o tratamento dela com colegas não pode ser este. Não podemos passar por cima de ninguém, mas em nenhum momento a autonomia pode desrespeitar o espaço do outro colega" (DIÁRIO DE CAMPO, 24/02/16).

Compreendo que, dentre as bonitezas que o projeto da EJA nos implica, estão a busca por uma relação mais horizontal e as aprendizagens que surgem da tensão dialógica entre a liberdade não licenciada e a autoridade não autoritária (FREIRE, 2015). Como exemplo dessas tensões entre os contraditórios da licenciatura e do autoritarismo, trago uma fala minha para a professora Amoreira, durante um diálogo no recreio da noite de 12 de abril de 2016, onde discutíamos sobre as estratégias para conter o uso de drogas no recreio: "Precisamos trabalhar os limites da liberdade dos alunos e oferecer sempre um espaço para o diálogo e, se não der certo, onde tivermos que ser autoritários, que seja em momentos pontuais" (DIÁRIO DE CAMPO, 12/04/16).

Essa minha fala se deu ao ser questionado sobre os problemas que enfrentávamos de drogadição durante o intervalo. Em Freire (2015), é possível compreender que o processo dialógico entre a liberdade não licenciada e a

²⁸ Professora Araçarana é professora experiente, em ano de aposentadoria. Atende as turmas de Alfabetização e Pós-Alfabetização na EJA, tendo passado pela função de vice-diretora nos três anos que sucederam este estudo.

autoridade não autoritária é fator determinante para a conquista e a manutenção das práticas democráticas. É nesse fazer democrático que nos construímos como sujeitos e possibilitamos ao outro ser mais. Na luta por espaços mais democráticos, somos levados a buscar a horizontalidade nas relações.

A prova dessa busca também seu deu no próprio planejamento dos professores. Ao compreenderem que o problema com o uso das drogas não era uma afronta à autoridade e sim uma questão de saúde e segurança pública, os planejamentos dos professores começaram a levar para a sala de aula a problematização do tema. O professor Bambu produziu uma série de vídeos com os alunos falando sobre o tema das drogas na periferia (Diário de Classe, T2A, Professor Bambu, 17/05/2016). Outro apontamento que aqui reflete muito dessa minha fala particular se dá no medo à liberdade. Freire (2005) nos atenta para uma preocupação de quem lida com processos de libertação, onde os indivíduos ainda se manifestam contrários à libertação total dos indivíduos por enxergam perigos na conscientização, um indicativo de futura desordem. Para a libertação, é necessário que ocorra um processo de horizontalidade entre os sujeitos dentro de determinados processos, aqui exemplificado na prática educativa.

Essa horizontalidade, antes citada e referenciada como uma das bonitezas da prática na EJA, fica evidenciada como uma busca constante pelos professores, que ao sugerirem autonomia aos alunos, também entendem que precisam ceder espaço para que os mesmos se tornem sujeitos no processo. Na noite de 26 de agosto de 2016, o professor Bambu organizou uma saída com os alunos pelo bairro. Ao me informar sobre a saída, pediu que ele pudesse levá-los sozinho, sem a presença de ninguém da equipe diretiva. Ao retornar para a escola, o mesmo afirmou:

"Foi muito bom, cara. Pude conversar com eles de igual, fora do ambiente da escola. Eles entendem que temos que ganhar o respeito uns dos outros. Às vezes, é importante pra gente descer e se aproximar deles, criar esse vínculo. E fora da escola é mais fácil" (Diário de campo, 26/08/16).

Entendo que o professor Bambu demonstra o quanto às funções de professor são vinculadas à autoridade na sala de aula. E, mais do que isso, a nossa falta de tradição democrática, pelas relações políticas que foram construídas no nosso país, ainda levam à contradição autoridade/autoritarismo. Por mais que nossa prática em sala de aula seja buscando a democracia e a horizontalidade, o aluno desloca nossa

posição para uma de caráter autoritário. Essa busca tem de ser constantemente contrastada com as práticas efetivas através do diálogo com os alunos e o quanto é mais fácil para os alunos, ao nos verem fora do ambiente da escola, perceberem-nos como mulheres e homens em igual condição de vida, expostos aos mesmos riscos, como à falta de segurança, por exemplo, nos bairros próximos da escola.

Todos esses fatos relatados até aqui compõe um mosaico de bonitezas que formam a EJA. Bonitezas não porque são apenas fatos felizes e alegres, mas sim porque são fatos feitos e refeitos por nós, professores, na construção diária da escola. Não somos, estamos sendo e buscando ser a EJA que a escola Mangueira nos possibilita por seu momento e percurso histórico. Como gestão, encharcados pelo sonho democrático, eu e o professor Carvalho travamos algumas batalhas com a Rede Municipal de Educação de Canoas e os gestores da EJA à época do estudo.

Uma dessas batalhas era travada pelo não fechamento de uma turma de Educação Cidadã, modalidade referida anteriormente como uma Totalidade 2, voltada para alunos maiores de 18 anos. Na sua razão de ser, a turma era destinada a jovens e adultos com experiências da vida adulta, na sua maioria, trabalhadores. Essa turma, por falta de *quórum*, vinha sendo ameaçada de ser fechada pela gestão municipal. A justificativa era dada sempre no sentido de distribuir os alunos nas demais turmas de Totalidade 2 da escola. Segundo a gestão, não haveria perdas significativas para os alunos e a professora seria transferida para uma escola onde houvesse falta de docentes.

Apesar dessa justificativa, na nossa interpretação era um processo de redução de custos. As lutas travadas pela manutenção da turma são a boniteza do processo democrático assumido pelos alunos, e a construção do inédito viável (FREIRE, 2013). Uma construção de esperança que, como Paulo Freire nos lembra, é forjada na luta pela justiça, por uma justiça que é nossa, de homens e mulheres que, no espaço da EJA da escola Mangueira, buscavam ser e vinham sendo aquilo que lhes havia sido negado antes, seres do mundo e com o mundo, produzindo conhecimento num espaço que outrora lhes foi cerceado por diferentes acontecimentos da vida.

9 RESISTÊNCIA ESPERANÇOSA

Centralizando a narrativa na turma de EJA Educação Cidadã, a luta travada por eles diante da ameaça de fechamento por parte da Secretaria de Educação foi das experiências mais pedagógicas pelas quais eu passei na minha trajetória escolar²⁹. O percurso dessa turma, desde o início do ano, já se mostrava ser de indignação e de luta. Como exemplo, na noite do dia 30 de agosto de 2016, depois de vários acontecimentos que indicavam um possível fechamento da turma, a professora Acácia pediu que, ainda que toda a escola estivesse dispensada para uma formação na Secretaria de Educação, a turma dela pudesse ter aula naquele dia (Diário de Campo, 30/08/16). Como vice-diretor, fiquei na escola para que a mesma pudesse dar aula. O combinado feito para que não ocorresse o fechamento da turma foi que se mantivesse um *quorum* mínimo de 15 alunos por noite. A professora chegou cerca de 45 minutos antes do início da aula com sanduíches e refrigerantes para os alunos, uma forma de agradá-los e compensar pelo esforço que todos faziam para manter a turma aberta. Era uma noite de muita chuva e acreditei que não teríamos a turma completa: "Péssima noite para chover. Logo agora que precisamos de aluno". A resposta dela me surpreendeu: "Confio neles, sei que virão. A esperança a gente não pode perder", afirmou. Ao longo dos minutos, eles iam chegando, em pequenos grupos. As 19h30 já eram 17 alunos que se somavam. Não havia presenciado na EJA uma noite com tanta chuva em que contássemos com um *quorum* tão alto (Diário de Campo, 30/08/16).

Esse fato só foi possível pela forma como a turma foi se constituindo. A turma foi passando por diversos processos administrativos, desde a escolha da professora Acácia para assumir a unidocência da turma. Essa escolha foi muito contestada pelos gestores da EJA no Município. A professora Acácia tinha um histórico de falta de comprometimento com o trabalho, apresentando acúmulo de faltas e atestados médicos ao longo de sua vida funcional, fato relatado pelos gestores antes do início do ano letivo (Diário de campo, 23/02/16).

Por ser uma turma de unidocência, falava-se muito entre os gestores da EJA no município que o professor deveria ter perfil para trabalhar com essa turma, pois o comprometimento do mesmo é que levaria os alunos a se manterem estudando e

²⁹ Tomo por trajetória escolar todas as minhas experiências escolares, seja as que tive como aluno até minha experiência atual, na docência.

motivados. Nessa perspectiva, a escolha da professora por parte da escola se tornou foco de atenção. O que consigo ler a partir da relação de Acácia com a escola é uma forte resistência às mudanças, que ela apresentou desde o início do projeto.

No dia 25 de fevereiro, primeira semana de aula, após um fato já relatado na seção anterior, sobre a troca de sala da sua turma, a professora Acácia veio até a secretaria da escola por novamente te enfrentado decisões tomadas pelo grupo. Ela liberou sua turma às 20h30min. daquela noite sem informar os motivos nem dar qualquer justificativa prévia. Ao ficar sabendo da decisão dela, chamei-a na secretaria para esclarecer o ocorrido e a mesma já se colocou na posição de enfrentamento e até certo deboche: "Já vamos assinar minha primeira ata³⁰? Se estamos na chuva, é pra se molhar!" (Diário de campo; 25/02/16). Afirmei para a mesma que, na verdade, deveríamos tomar com cuidado esse tipo de decisão, pois dependemos de alunos para manter a EJA aberta e, ao liberá-los antes do horário, poderíamos causar certa desmotivação nos discentes. A mesma afirmou em resposta: "Não tem problema, se precisar dançar, a gente dança" (Diário de campo; 25/02/16).

Compreendo que tais fatos, tanto o da troca de sala quanto o da liberação dos alunos, demonstram uma posição de enfrentamento em relação ao poder hierárquico que exerço na função de gestor. É uma postura de resistência frente às mudanças que, muitas vezes, podem dar-se de forma ingênua e desconexa da realidade. Ao opor-se ao poder, de qualquer forma, acabo por desconsiderar se tal poder exerce opressão ou se faz a favor do meu trabalho. Faz parte também da construção das relações, testar os limites da mesma e colocar a prova a capacidade dialógica que era proposta pela gestão.

Ao ter minha autoridade questionada fui tentado a ser autoritário, exercendo sobre a professora Acácia o uso da Ata como registro da insubordinação. Não o fiz por entender naquele momento que estaria justificando uma postura de rebeldia e frente ao grupo de professores poderia ter uma repercussão negativa no início de

³⁰ Ata é um instrumento administrativo que tem por finalidade o registro de fatos que podem incorrer em dano para o serviço público, podendo os mesmos serem de ordem material ou imaterial. O registro é sempre feito pelo superior hierárquico com anuência do autor dos fatos, e assinatura de todos os envolvidos. Durante o registro, a parte responsável pelo ato infrator pode relatar a sua versão, que deve ser registrada conjuntamente.

trabalho podendo vir a ser interpretado como uma ação contrária à proposta democrática da gestão. Ao não fazê-lo naquele momento, também compreendi o que Paulo Freire apresenta como a grande dificuldade de compreender que o diálogo não necessariamente exclui o conflito (FREIRE, 1990). A relação dialética entre autoridade e liberdade se estabelece no diálogo e no exercício da prática democrática. É também da prática pedagógica que falo, uma prática que não pode ser apenas discursiva, mas vivida. E, no ambiente escolar, entendo que vivida também na relação entre os pares, onde a prática democrática da gestão deve proporcionar horizontalidade nas decisões sobre os processos escolares.

Voltando ao caso da turma da EJA Educação Cidadã, esse início de ano acabou por ir construindo uma turma com o espírito de indignação, muito marcado pelo espírito questionador da professora Acácia. Com o andamento do ano letivo, e a baixa assiduidade dos alunos da turma, chegamos ao mês de agosto com o momento mais flagrante de resistência da turma frente o poder público, exercido na figura da secretaria de educação e dos gestores da EJA no município de Canoas. No dia 6 de agosto de 2016, recebemos a visita na escola do então coordenador da EJA e das duas assessoras pedagógicas com o intuito de conferir o funcionamento da escola e o *quorum* dos alunos. Ainda que o processo de contagem de alunos não se dê de maneira explícita, compreendo que esse é sempre o real motivo dessas visitas. Ao visitarem a sala de aula da turma da Educação Cidadã e constatarem o baixo número de alunos frequentes naquela noite, comparando os dados que a professora informava no seu caderno de chamada, o gestor veio até mim antes de sair da escola:

"Professor, precisamos conversar sobre a turma da Acácia. Tu vais ter que, a partir de hoje realizar uma chamada paralela a da professora e informar diariamente o número de alunos. Do jeito que a coisa vai, vamos precisar fechar a turma!". De pronto, respondi: "Gestor, não é meu papel contar aluno em sala de aula. A professora Acácia tem total autonomia sobre o seu trabalho e sobre os dados que ela informa nas reuniões pedagógicas realizadas na secretaria de educação. Nesta função, não conte comigo. E sobre fechar a turma, mais uma vez vou lhe dizer que a escola não apoia este tipo de decisão e entendemos que é nossa obrigação seguir trabalhando com empenho, mesmo que poucos alunos sigam vindo" (Diário de Campo; 04/08/16).

A partir dessa fala, a relação entre mim e a secretaria de educação, que já era estremecida, chegou ao limite³¹. A decisão pelo fechamento da turma já estava tomada pela gestão municipal, ainda que se atribuíssem determinados procedimentos administrativos para justificar tal posição, como a contagem de alunos por parte da gestão da escola Mangueira, até aqui vinculada à minha pessoa.

Tendo em vista a decisão já tomada, conversei com a professora Acácia, deixando claro para ela a posição da escola e a posição da gestão municipal frente à baixa quantidade de alunos frequentando as aulas na turma da EJA Educação Cidadã. A mesma professora, que outrora fora resistência à minha gestão na escola Mangueira, agora me compreendia como um aliado na luta por seu direito de dar aula e pelo direito de seus alunos de seguirem frequentando a turma sem nenhum prejuízo. Ao saber dos fatos, a mesma me relata:

"Lucas, pode deixar que vou mexer meus pauzinhos. Amanhã a candidata a prefeitura pela situação (candidata apoiada pela atual gestão na corrida eleitoral para Prefeito de Canoas) estará no centro e vou levar meus alunos lá para conversarmos com ela e a pressionarmos pelo não fechamento da turma. Vamos ver o que ela vai achar sobre estarem fechando turmas de EJA nessa altura do ano" (Diário de campo; 08/08/16).

A partir desse dia, o movimento da turma se acentuou e coletivamente se organizaram contra o seu fechamento, pressionando a mim, enquanto equipe diretiva, e à Secretaria de Educação, através do contato com a candidata à prefeitura. No dia seguinte, foi marcada uma reunião às pressas entre a gestão da EJA no município e a escola, a fim de acordar a melhor forma de redistribuir os alunos da turma nas demais turmas de Totalidade 2, procedendo, assim, com o fechamento da mesma. No entanto, ao chegar à escola, a equipe de gestão da EJA, composta pelo coordenador da EJA, a quem me refiro como gestor, duas assessoras administrativas, professoras da rede e a diretora do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do município, deparou-se com um movimento dos alunos da turma, que exigiam uma reunião com a equipe de gestão (Diário de campo; 09/08/16).

³¹ Retomando as situações-limite (FREIRE, 2015), é importante salientar que nem sempre fui eu quem sofreu resistência. Em determinado momento, ao final do primeiro semestre letivo, tomadas algumas decisões internas na escola, fui chamado junto ao professor Carvalho para comparecer na secretaria e assinar uma Ata administrativa por insubordinação (Diário de campo 27; 22/07/14), fato a ser retratado mais adiante nesta dissertação.

Compreendo essa manifestação como um processo de conscientização coletiva, onde, mesmo que alguns sujeitos individualmente não tenham real dimensão de suas condições de sujeitos no processo de construção da sociedade, o coletivo assume responsabilidade frente às mudanças e feitura da história. Como exemplo disso, pego a fala de uma aluna durante a reunião:

"É nosso direito estudar. Pago o imposto pra isso, não é? Vocês vêm aqui representando a prefeitura, e eu venho aqui como trabalhadora que tá buscando o direito de estudar. Independente de ter 3 ou 4 aqui, vocês não podem fazer isso conosco. Começamos nesta turma e temos o direito de formar nesta turma" (Diário de campo; 09/08/16).

O reconhecer-se como sujeito acabou sendo um dos indicativos que uso para interpretar o processo de conscientização coletiva pelo qual esta turma passou. Da reunião entre gestão municipal, escola e turma, ficou acordado que a turma seria mantida aberta com o comprometimento dos alunos em serem mais frequentes. Em contrapartida, o compromisso da escola e da prefeitura é manter a turma aberta e a professora Acácia à frente do projeto de trabalho.

Também ficou acordado com a turma que a professora Acácia não faria mais o controle de frequência dos alunos e quem faria isso seria a própria equipe diretiva, fato com o qual eu não havia concordado anteriormente, mas que, dessa vez, fez-se por acordo entre todas as partes e não por imposição da gestão municipal. Ainda que me sentisse agredido ao fazê-lo, cumpri com o combinado: "ao chegar em frente à sala, um aluno já saía para me chamar. Sorrindo, o aluno me falava que estava indo me buscar para fazer a chamada" (Diário de campo; 01/09/16). O bom humor da turma também chamava a atenção, e a relação que construíram comigo era horizontal, do meu ponto de vista. Uma aluna me chama a atenção: "Professor, hoje o senhor vai cansar de marcar presença nesse caderno [risos]".

Em Freire (2015) compreendo que uma das estratégias daquele que não pode mudar sua condição atual na história está em preparar as condições para no futuro mudar. Vejo, nessa situação, que, mesmo contrariado, sou obrigado a exercer tal ato de controle sob pena de, ao me negar, ser aliado da função de gestor, o que me impediria de seguir lutando com melhores armas pelo projeto político da EJA. Além disso, atento para o fato de que fiz a chamada copiando diretamente a já feita pela professora, subvertendo, ainda que minimamente, o poder da gestão municipal,

e deixando claro meu posicionamento aos alunos frente a essa ação do poder público.

Numa outra ocasião, no dia 08 de setembro, pós-feriado, chego a escola e me encontro com o professor Figueira e a com professora Sequóia. Os dois estavam em planejamento na terça-feira e, na preocupação sobre o possível fechamento da turma da EJA Educação Cidadã, queriam saber como tinha sido o *quorum* da turma naquela noite, pois foi uma noite de fortes chuvas em Canoas. Feliz, respondi: "Tínhamos 17 alunos, mesmo com toda aquela chuva. Eu acho que eles se sentiram desafiados!" (Dário de campo; 08/07/16). Foi então que a resposta de Figueira me atentou para um dos aspectos relevantes dessa experiência autoetnográfica: "Mais que isso Lucas, **eles se sentiram sujeitos**" (Dário de campo; 08/07/16).

Essa resposta do professor Figueira sobre o processo de tomada de consciência dos alunos da EJA Educação Cidadã me faz compreender como os espaços democráticos são importantes nesse processo e que, somente quando somos convidados a sermos sujeitos, compreendemos o real sentido de ser mais (FREIRE, 1990). Faço a relação aqui do compromisso assumido pelos professores da EJA da escola Mangueira pela humanização dos alunos e, ao fazê-lo, esse compromisso se torna parte também do processo de humanização dos docentes. Em essência, são processos dialéticos, que só podem ser separados por uma necessidade de abstração. O professor Figueira fez a fala de quem reconhece o ser humano como sujeito de própria educação e não objeto dela, ao passo que eu reconheço essa como uma das minhas aprendizagens ao longo desta autoetnografia.

Na mesma noite, durante o intervalo da aula, uma aluna da EJA Educação Cidadã me encontra no pátio da escola e comenta sobre a reunião com a gestão municipal, que havia acontecido dias antes, corroborando a minha interpretação sobre a tomada de consciência, pois objetiva a realidade com transividade, onde a mudança é possível e, nesse caso, manteve a turma aberta até o final do ano, com um total de 17 alunos formados: "Professor Lucas, coloquei eles no lugar deles. Eles trabalham pra nós, povo. Eu não admito que me façam perder mais tempo nessa vida. Eu voltei a estudar e não vou abrir mão disso" (Dário de campo; 08/07/16).

Outras formas de resistência também foram observadas ao longo do ano letivo de 2016. Dentre elas, muitas se localizaram no grupo de professores com relação ao projeto. Como seres da mudança, é impossível compreender o mundo sem a contradição, pois mudança e estabilidade surgem como facetas aparentemente contraditórias (FREIRE, 1990). Frente a essa realidade, no início do período de implementação do projeto para o ano de 2016, um fato que destaco aqui se apresentou logo nas primeiras semanas do trabalho com a professora Glicínia³².

No dia 10 de março de 2016, após uma noite bastante extensa na produção dos projetos, encontrei a professora Glicínia aos prantos na sala da supervisão (Diário de campo; 10/03/16). Como de costume, a mesma seguia de carona comigo até Porto Alegre, cidade em que ambos residíamos. Ela foi me relatando que não havia gostado da maneira que tinha sido tratada, pois havia sido obrigada a assumir alguns períodos nas turmas de alfabetização e pós-alfabetização. Glicínia não se sentia preparada para lidar com jovens e adultos não alfabetizados e afirmava que sua área de formação não era aquela. Coloquei-me à disposição para ouvi-la, reafirmando meu compromisso com o grupo de professores.

Compreendo que é legítima a resistência dos professores em não assumir dar aulas fora da sua área de formação e o choro foi a forma como ela encontrou para lidar com a frustração à qual ela estava sendo imposta. Ao mesmo tempo em que entendo a posição dela, também reafirmei que, ao buscar trabalhar dentro da sua área de formação, ainda que com turmas de Alfabetização e Pós-alfabetização ela estaria se permitindo aprender de uma forma nova. Ela entendia que tinha sido traída pela equipe diretiva, uma vez que seu horário foi montado sem prévio contato, mas compreendia que, pelo caráter emergencial, as coisas não poderiam ter acontecido de outra forma.

Depois de dialogarmos bastante, sua frase final foi: "Não tinha como não ficar chateada, mas entendo que não é culpa de ninguém. Até amanhã!" (Diário de campo; 10/03/17). Naquele momento, muito compreendi do papel de gestão ao qual

³² Professora Glicínia é uma professora iniciante na profissão (buscar referência). Com menos de 5 anos de docência, formada na área das ciências humanas, tem forte inclinação para o uso das artes no desenvolvimento dos conteúdos da sua área. Assumi dentro do projeto da Escola Mangueira a responsabilidade de fazer a conexão entre os saberes das diversas áreas, dando materialidade ao projeto final de cada turma. Um dos aspectos que destaco como contradição está no fato do compromisso assumido pela professora com a humanização e o respeito aos saberes dos alunos, e mesmo assim não se ver capaz de atuar junto à determinados grupos de alunos da escola.

estava à frente. Do conflito e da capacidade dialógica surgem a compreensão do outro, do papel coletivo na formação e transformação dos indivíduos que compõe a cultura. Ao dar ouvidos para a professora Glicínia, pude rever-me no papel de professor-gestor que, também sem formação, assumiu uma função para a qual não estava plenamente preparado.

No dia seguinte, ao dialogar com o supervisor Carvalho, buscamos uma solução para o problema. O mesmo se sentiu incomodado com a reação da professora Glicínia, pois entendia como falta de compreensão da mesma com a situação da escola ao não querer assumir determinada turma:

"Cara, se cada professor que vier me chorar que precisa de alguma mudança fizer como ela, não teremos mais professor na escola. Entendo ela, e respeito muito a posição dela, mas também acho que ela poderia colocar as coisas de uma outra forma" (Diário de campo, 11/03/16).

O que elenco aqui como contradição está no fato da mesma professora se mostrar resistente a mudanças com as quais ela assumiu o compromisso. A própria professora escolheu ser a responsável por fazer as conexões entre as áreas de conhecimento e se dispôs a organizar o trabalho final de cada projeto. Sua escolha também sempre se dava por um processo horizontal e democrático nas turmas. No entanto, ao negar sua capacidade de assumir determinada turma pelo nível de escolarização dos mesmos, compreendia ali uma negação do próprio sujeito. Não posso eu assumir o compromisso pela humanização em um dia e negar o mesmo compromisso no dia seguinte (FREIRE, 1990).

De alguma forma, ao propor o diálogo franco e aberto com a professora Glicínia, esse produziu na mesma uma importante reflexão, que a fez me procurar no dia seguinte, afirmando querer experienciar com a turma formas de buscar o conhecimento que superassem a falta de instrumentalização dos mesmos com a decodificação da palavra escrita:

"Lucas, **decidi que vou ter esta experiência**. Não mexe no meu horário. Eu preciso encontrar meios de tornar estes alunos protagonistas do nosso projeto, mesmo que eles não saibam ler, nem escrever. **Me deixa aprender com isso**" (Diário de campo; 11/03/16).

Naquele momento, a opção da professora se deu por aderir à mudança, buscando pelo movimento de construir novos caminhos para a transformação da sua

relação com aquele determinado grupo de alunos. Na experiência freireana, reconheço aqui uma profunda esperança na ação da colega Glicínia. Esperança de mudar a si mesma e mudar o outro, que só é possível por compreender a educação, não como um processo de adaptação de homens e mulheres, mas como dever de transformar as realidades e buscarem o "ser mais" nos espaços que ocupam. Ela, ao decidir assumir o compromisso com a turma, se identificou com a própria ação, objetivando o tempo e o espaço e construindo a história junto daqueles alunos (FREIRE, 1978; 1990).

Outros processos de resistência dentro da cultura frente às relações de preconceito que muito são produzidas pela cultura hegemônica se deu em algumas aulas. Como representatividade desses processos, trago duas ocasiões distintas, porém que aconteceram curiosamente nas aulas da professora Amoreira. Durante uma aula da professora dentro do laboratório de informática, um aluno branco começou a rabiscar desenhos no caderno. Dos desenhos no caderno, ele passou para rabiscos na própria mão e terminou por desenhar uma suástica. Ao ver o acontecido eu questionei se ele sabia o que significava aquele símbolo e ele me respondeu com desdém: "Sei sim professor, fiz só de sacanagem" (Diário de campo, 12/09/16). Ao perceber a conversa e atentar para o desenho um colega negro falou: "Cara, isso é coisa séria. Se a polícia te pega, vai tomar pau" (Diário de campo, 12/09/16). Outro colega próximo retrucou: "Tu tá cheio de preto na tua volta, já ia tomar pau aqui. Tira esse negócio aí" (Diário de campo, 12/09/16).

A reação do aluno que fez o desenho foi levantar-se e afastar-se dos demais, sentando isoladamente. Possivelmente, ele não estivesse suficientemente esclarecido sobre o que representa aquele símbolo, no entanto, os vários alunos negros que estavam presentes na sala reconhecem. Esse tipo de resistência e reação ao racismo presente na significação da suástica demonstra o quanto aquele que sofre no corpo as marcas de um preconceito é reativo a qualquer forma de representação do mesmo.

A reação daquele que sofre a opressão nem sempre se dá com essa consciência crítica (KRONBAUER, 2016). Para Freire (2016), a consciência crítica é engajada e significa o mundo de forma corporificada. Compreendo, aqui, que o aluno negro corporifica o racismo e se torna resistência ao mesmo quando toma

consciência da opressão. De determinadas formas, também se dá como consciência corporal.

Sendo essa uma autoetnografia, também cabe ressaltar uma aprendizagem minha a partir do que foi compartilhado pelos alunos. Fui naquele momento capaz de sentir corporalmente a opressão que um símbolo distante temporalmente ainda pode exercer sobre aquele que foi oprimido. É possível também refletir de que forma a cultura reconhece certos aspectos que desumanizam o outro. Ao se afastar dos colegas, o aluno que fez o desenho da suástica demonstrou constrangimento por talvez ter reconhecido que o significado do símbolo ia além da sua compreensão. Não se reconhecer como oprimido, muitas vezes, representa introjetar o próprio opressor, reproduzindo muitas vezes a ação de dominação sobre o outro.

Em muitos casos, esse processo de reconhecer-se dá-se no encontro com o outro, quando percebemos o corpo do outro ao reescrever nosso próprio corpo, nos dando conta do papel que estamos assumindo na cultura (DOUGLAS; CARLESS, 2016). Como primeiro passo para a conscientização (FREIRE, 2016), está a tomada de consciência e isso só pode se dar na relação coletiva, logo, dentro da cultura.

Outra experiência similar se deu com uma aluna que foi mãe muito jovem. Durante uma aula da professora Amoreira, a proposta era refletir sobre o papel da mulher na sociedade e de que forma surgem os preconceitos de gênero. Ao longo da noite, surgiu uma conversa sobre métodos contraceptivos e dois alunos da turma começaram a produzir um discurso de culpabilizar a mulher pela gravidez indesejada: "É a mulher que engravida, logo, é ela quem tem que se cuidar" (Diário de campo, 20/10/16). O mais marcante dessa afirmação é que ela partiu de um aluno que foi pai durante a adolescência. A mediação da professora permitiu que uma aluna que se sentiu incomodada pudesse se manifestar:

"Eu fiquei grávida aos 14 anos. Não foi apenas falta de cuidado meu, meu namorado forçou a barra e eu não tinha cabeça naquela época. Ele tinha 19 anos e depois que fez me abandonou". Durante a fala dela, era possível ver que os alunos homens logo ficaram desconfortáveis na sala. O silêncio após a fala é ensurdecedor. Quase um minuto depois, toca o sinal para o recreio (Diário de campo, 20/10/16).

Esse fato é um dos momentos em que o silêncio tem muito mais significado que qualquer diálogo que pudesse ser produzido. Ao mediar, a professora optou,

talvez de forma inconsciente, por não buscar nenhuma outra fala para dar seguimento ao fato. O silêncio, eu entendo ter sido uma forma de reconhecer esse empoderamento (FREIRE; SHOR, 1986) por parte da aluna. Mais tarde, na mesma noite pude dialogar com a professora Amoreira e a mesma me auxiliou a interpretar a fala da aluna:

"É difícil para uma menina que foi mãe adolescente expor a vida assim. É mais difícil ainda se expor diante dos homens. Os alunos homens sempre se sentem mais a vontade para expressar o machismo em sala de aula. Tu já te perguntou quantas falas parecidas com a dela foram silenciadas nas tuas aulas? Presta atenção! Essa menina hoje deixou eles mudos, essa turma tem tido umas conversas muito interessantes, elas [as alunas] estão se sentindo muito mais à vontade para debater porque temos dado esse espaço" (Diálogo gravado, 20/10/16).

Reconhecer que apenas abrir espaços não promove a conscientização (FREIRE, 2016) é tarefa central do processo de educação. Não posso apenas me dizer progressista porque, em minha aula, permito que os alunos debatam e participem. É da cultura desse coletivo docente que compõe a EJA da escola Mangueira a mediação, como bem vimos em outros espaços, e a busca pelo caráter democrático. Esse convite ao diálogo foi bastante frequente ao longo de 2016 e compreender-se progressista, muitas vezes, dá-se posterior à prática. A opção pela prática progressista se dá de forma consciente, mas nem sempre essa consciência se dá na palavra falada, ainda que sua prática se dê a partir da práxis.

Essa práxis é levada a, então, produzir o que Freire (2015) chama de palavra autêntica, pois se contrapõe ao discurso de acomodação. Logo, a prática dos professores da EJA da escola Mangueira se demonstra progressista ao lutar contra o discurso de acomodação e se propõe a mudança. Nesse aspecto, é imperativo compreender que a prática progressista, democrática, também não acontece espontaneamente e corre os riscos da contradição. Buscar ser progressista e democrático me faz compreender as palavras de Apple (1997), quando ele afirma que, por mais consciente que eu seja, preciso me reconhecer homem, branco e hétero, em outras palavras, "preciso abraçar minha branquidade". Ao falar da prática democrática, é preciso também trazer à tona algumas das contradições que se fazem e refazem na cultura da EJA da escola Mangueira.

10 OS RISCOS DA LICENCIOSIDADE E DO AUTORITARISMO

Dentre os acontecimentos do ano de 2016 e os seus desdobramentos, passamos diversas vezes pela tensão de um projeto com viés democrático e a interpretação do mesmo pelos seus atores. A prática democrática na sala de aula em muito se deu por uma compreensão de horizontalidade nas relações entre professores e alunos. O mesmo se deu na minha relação como gestor junto aos meus pares professores e aos alunos que, desde muito cedo, viram na minha pessoa a disposição para construir uma relação mais próxima a eles. Por horizontalidade, tomo como premissa o respeito ao educando como sujeito da educação, sujeito da cultura e do mundo, que se faz também construído por ele.

No processo democrático, surgem esses riscos que menciono no título desta seção. Risco de, ao optar por uma prática libertadora, cair em licenciosidade ou, ao ter reconhecida a autoridade, ser autoritário e impositivo na relação (FREIRE, 2015). Destas experiências, inicio com a mais marcante para mim, minha saída da posição de vice-diretor em meados do mês de setembro (Diário de campo; 17/09/16).

Depois de um primeiro semestre bastante corrido na função de vice-diretor da EJA na escola Mangueira, ao início do mês de julho, tínhamos o calendário escolar marcado por diversas reuniões, com a finalidade da realização dos conselhos de classe, da produção final do projeto e da organização das turmas para o segundo semestre do ano de 2016. É bom lembrar que na EJA o ano é dividido em semestres, com a saída de alunos formandos ao final de cada um e entrada de novos alunos. É como se um novo ano letivo se iniciasse ao final de cada seis meses. Entre uma reunião e outra, a escola tinha autonomia para elencar as datas de algumas reuniões e orientar a finalização do semestre vigente. Na terça-feira, dia 5 de julho, realizamos o último conselho participativo com os alunos e deixamos marcado para a semana seguinte, última do semestre, as duas noites de conselho final e fechamento dos diários de classe.

Nessa reunião, ficou acertado entre o grupo de professores que realizaríamos os dois conselhos finais na segunda-feira e na terça-feira, deixando a quarta-feira para uma reunião de confraternização do grupo de professores e a realização da entrega dos certificados para os alunos formandos em cerimônia interna. Na quinta-feira, 14 de julho, os professores viriam em turno único na escola, cumprir horário,

sendo dispensados do comparecimento no turno da noite e, assim, entrando no recesso de meio de ano (Diário de campo, 05/07/16).

Ao optar por essas datas, realizei uma alteração no calendário que era proposto pela gestão municipal, em reunião realizada na semana anterior com os professores da escola, e era minha função informá-los da alteração. Acabei por fazer a alteração na terça-feira, dia 12 de julho, e não obtive resposta da secretaria de educação, o que, ao meu entender, não era problema, tendo em vista que alteramos apenas o dia das atividades que estavam marcadas e que não haveria prejuízo para os alunos (Diário de campo; 12/07/16). No entanto, na noite da quarta-feira recebi um *e-mail* da gestão municipal questionando a troca de datas e informando que não havia autorização para a realização das atividades na ordem solicitada pela escola. Além disso, o contato feito por *e-mail* no dia 15 de julho ainda trazia um teor de cobrança no sentido de que ninguém poderia autorizar tal troca, ainda que tivesse sido combinado através de uma conversa que, segundo a gestora, não tinha caráter formal. Dessa forma, a diretora do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do município requisitava a minha presença junto ao professor Carvalho na secretaria de educação para realizar uma acareação dos fatos (Diário de campo, 15/07/16).

Por ter se tratado de uma decisão do grupo de professores, optei por manter as datas como as mesmas haviam sido combinadas e assumi a responsabilidade de qualquer problema que viesse a ocorrer frente à gestão municipal. Na reunião pedida pela gestão, ao chegar à secretaria de educação, fui informado que a diretora do DEF não estava presente, mas que os gestores da EJA no município estariam ali para cumprir as suas ordens. Em uma extensa ATA administrativa, eu e o professor Carvalho fomos advertidos de que "havíamos passado por cima da autoridade dos gestores e que não tínhamos essa autonomia. A diretora exigia que se fizesse cumprir sua autoridade dentro das escolas" (Diário de campo; 19/07/16). Ao sermos chamados, fizemos constar em ATA também o quanto estávamos decepcionados com a gestão, uma vez que entendíamos que um processo democrático não podia ser feito com tamanho autoritarismo por parte da gestão. De minha parte, fiz constar:

"Entendo que a posição da secretaria aqui é completamente incoerente com o projeto de escola que a mantenedora afirma ter em sua propaganda. Me sinto coagido, uma vez que realizamos tudo dentro da legalidade, e mesmo assim estamos sendo impostos a esta situação bastante constrangedora. Vocês, enquanto gestão,

estão pouco preocupados com o processo pedagógico ou o conteúdo do que é trabalhado nas escolas. A preocupação de vocês só se dá na forma. Não tivemos aqui nenhum prejuízo para os alunos e nenhum desconto de carga-horária para os professores. Isso pra mim é reflexo de uma gestão autoritária que não combina com o tipo de escola que pretendemos ter" (Diário de campo; 19/07/16).

Ao fazer constar esses termos na ATA, sabia que meu tempo na vice-direção da escola estava prestes a terminar. Ao sair de lá, o professor Carvalho se mostrou bastante preocupado com o que se daria a seguir na gestão da escola:

"Lucas, não sei o que aconteceu aqui hoje. Sinto que não merecemos nada do que foi vivido e não sei se quero seguir à frente desse projeto. Não é pra gente passar por esse tipo de coisa. Estamos sendo punidos para servir de exemplo, sendo que sabemos que não realizamos nada fora da lei" (Diário de campo; 19/07/16).

A partir dos desdobramentos desse acontecido, o recesso se passou com um grande peso para mim. Um peso vinculado ao futuro, tanto do projeto da EJA na escola quanto ao futuro desta dissertação, pois sabia que as decisões tomadas estariam e estão muito implicadas neste texto. Ao retornar para o segundo semestre, reuni-me com a equipe diretiva da escola e a diretora Jacarandá me deixou muito à vontade para dar seguimento ao projeto ou, se fosse necessário, sair da função de vice-diretor, ainda que isso fosse causar um transtorno para a escola, deixando-me muito à vontade para pesar minhas ações e como as mesmas refletiriam no futuro do projeto:

"Lucas, neste momento temos que pensar em ti. Tu estás feliz? Tu queres seguir? Sei que está pesado e tenho certeza que esta situação toda que se armou não era pra vocês. Isso foi um recado pra escola porque tem pessoas lá que estão sempre de olho no trabalho daqui. Nossa escola é muito visada porque aqui as coisas funcionam" (Diário de campo; 01/08/16).

Com o retorno das atividades, tivemos o fato supracitado da turma com ameaça de fechamento que, ao me colocar na situação de ter que fazer o controle da mesma, passando por cima da autoridade da professora, deixou-me em conflito. Como manter uma posição democrática dentro da escola ao realizar ações que considero autoritárias? Nessa posição, segui como gestor da EJA até o mês de setembro, quando me afastei da função e assumi o cargo de professor articulador, com o papel de auxiliar nos projetos de cada turma.

Confesso que foi uma das decisões mais difíceis que já tomei na vida, primeiro, porque me senti muito responsável pelo que foi feito ao longo do ano de 2016. Depois, o segundo sentimento que mais me marcou era o de posse do projeto. E talvez esse seja um dos grandes motivos pelo meu afastamento. Queria afastar de mim a soberba da realização do projeto e faço questão também de abrir mão de qualquer que seja o mérito individual, não desejava me sentir insubstituível: "Chego na escola para o dia da minha troca de função. Sinto um misto de dever cumprido e de uma certa insegurança pelo que terei pela frente, eu e a EJA da escola Mangueira" (Diário de campo; 31/08/06).

Entendo que a decisão de me afastar naquele momento foi a mais acertada. Primeiro, porque, naquele momento, eu conferi aos professores um certo grau de protagonismo sobre o projeto; segundo, porque me coloquei na posição de auxiliar, estando mais próximo dos alunos, participando das discussões em sala, da construção das aulas. Também pude perceber o quão importante foi me colocar à disposição dos colegas para dialogar ao longo desse tempo onde recebi *feedback* sempre muito positivo por parte dos colegas. Na noite de 22 de setembro, o professor Figueira me chamou para uma conversa sobre minha saída e sobre o meu futuro como professor:

"Lucas, não é para inflar teu ego. Em 20 anos de EJA nunca tive uma pessoa como tu na gestão. Tu realmente coloca na prática as ideias do Freire. Não é só na teoria, tu vive isso com a gente. Sinto que vivemos na carne o que é ser EJA. Cara, tu não podes abrir mão desse aprendizado" (Diário de campo; 22/09/16).

Após receber esses elogios, minha resposta foi a mais honesta e sincera que tive ao longo do ano, até pela voz marejada e pela emoção que me tomava conta:

"Fico muito lisonjeado com a tua fala, mas afirmo que não teria como fazer nada se não fosse o coletivo. Precisamos desse coletivo, e é isso que me motiva. É frustrante trabalhar sozinho pra mim, e percebi isso quando eu saí da gestão. Em determinados momentos ter poder nos coloca numa posição de solidão. Obrigado mais uma vez pelas palavras" (Diário de campo; 22/09/16).

Ao me afastar e receber esse e outros retornos dos colegas, pude compreender o quão desconfortável era a posição de gestor e o quanto de esforço foi necessário da minha parte para tornar o processo democrático e menos autoritário.

Cair em autoritarismo é uma das armadilhas que o poder oferece para quem está exercendo uma posição de gestor. Ao longo de 2016, pude experimentar a tentação de decidir e de impor minha vontade frente a outros interesses. Logo no início do ano letivo, um conflito com alunos mais velhos acabou por se tornar uma dessas ocasiões em que fui tentado a usar o poder que o cargo me concedia por uma questão pessoal.

O combate às drogas era uma situação corriqueira na EJA da escola Mangureira desde alguns anos. Na nossa gestão, eu e o professor Carvalho optamos por tentar romper com a lógica da repressão, buscando um trabalho de conscientização junto aos alunos. Concedemos aos alunos com mais de 18 anos a possibilidade de sair da escola para fazer uso do cigarro durante os intervalos da noite. Com relação aos alunos menores de idade, a proibição seguiria, mesmo que os mesmos fizessem uso do cigarro com autorização dos seus responsáveis legais. No entanto, o problema justamente se dava pela grande quantidade de jovens menores que faziam uso do cigarro e outras drogas. Numa constante disputa por espaço e por burlar as normas da escola, esses alunos confrontavam seguidamente nossa autoridade, fazendo uso de cigarro e de maconha dentro dos banheiros ou em cantos escondidos no pátio da escola. Nossa observação passou a ser mais rigorosa e passamos a reprimir o uso de qualquer que fosse a droga dentro da escola.

Uma aluna maior de 18 anos, cursando a EJA na escola desde 2014, passou a confrontar as decisões da direção frente às proibições. Após algumas conversas com a mesma, eu entendia que não deveríamos mais dialogar com ela e que, por ter mais de 18 anos, ela poderia, se insatisfeita, retirar-se da escola. Após alguns dias de confronto, a aluna me atacou no corredor durante o intervalo, depois de eu pedir para que ela se retirasse da escola, pois estava perturbando o ambiente da sala de aula: "Vai te fuder. Não te esquece que eu sou mulher e vou te denunciar dizendo que tu passou a mão em mim. Vou te ferrar. Tu acha que tu é quem pra me mandar embora?" (Dário de campo, 10/03/16).

Naquele momento, apesar de ter me contido em função dos demais alunos que circulavam no espaço e por entender que não podia agir de forma a perder o respeito pelo espaço ou estaria me igualando a ela no comportamento, meu desejo

era de expulsá-la da escola. Meu desejo, como gestor, e meu entendimento, era de que não tinha mais espaço para que ela continuasse na escola em função do desafio que ela havia me imposto.

"Sentia um misto de raiva e satisfação. Raiva por ver uma menina que não era ninguém na vida me desafiando como se eu fosse um igual, e satisfação por saber que agora eu tinha um bom motivo para afastá-la da escola" (Diário de campo; 10/03/16).

Esse sentimento não levava em consideração a história de vida daquela aluna, uma história repleta de descaso e abandono por parte da sociedade. Ao conversar com o professor Carvalho no dia seguinte, o mesmo num primeiro momento também queria se livrar da aluna, como forma de "resolver" o problema, mas depois de repensar e conversar com a aluna me propôs que pudéssemos realizar parte dos estudos dela à distância (Diário de campo, 11/03/16). A legislação da EJA permite que o aluno receba até 20% da sua carga-horária à distância (Canoas, 2010). Com essa solução, compreendemos que seria uma forma de manter nossa autoridade frente ao do projeto da escola, mas sem causar mais um prejuízo na vida da aluna, uma vez que a mesma só compareceria na escola para buscar e entregar os materiais de estudo à distância.

Minha compreensão do fato e a apreensão daquela realidade que me encontrava, com o poder "na mão", só foi me ser mais clara um mês depois. No intervalo da quarta-feira de 13 de abril de 2016, uma turma estava sendo liberada por falta de professor. Um dos alunos da turma que estava saindo invadiu a aula de outra turma para avisar um colega que estava indo embora da escola. Eu passava pelo corredor no momento de sua entrada em sala e o confrontei de maneira ríspida, e sua resposta acabou servindo de gatilho para minha compreensão de qual papel eu cumpria na escola: "Não precisa gritar comigo, eu te escuto. Não é porque tu é o diretor aqui dentro que tu vai falar comigo assim. Me respeita! Não esquece que lá fora todo mundo é igual" (Diário de campo, 13/04/16). Minha sensação era de que ele utilizava da minha posição para afrontar o poder e a autoridade, que na visão dele eu representava.

A partir de um percepção momentânea compreendi qual era a representação que o aluno tinha da minha pessoa e da função que eu ocupava e, de certa forma, resolvi lidar com aquilo de maneira que ele compreendesse o quanto eu desejava

me afastar de um papel autoritário e opressor. Com sua saída pelo portão da escola, eu fui em sua direção e já na calçada o interpelei:

"Estamos aqui fora, onde todo mundo é igual. Quando você vai entender que não te vejo como alguém inferior e que tô aqui tentando te provar que te respeito. Minha posição lá dentro foi de tentar te mostrar que daquele jeito tu não estavas respeitando os demais colegas e o professor daquela sala que tu invadiu. Existem formas de se portar com respeito e é isso que espero de ti. Aqui fora todo mundo é igual e espero que lá dentro também sejamos" (Diário de campo, 13/04/16).

Quando me virei para retornar para dentro do pátio da escola percebi que muitos alunos e alguns professores estavam na grade interna observando o que acontecia do lado de fora da escola. De certa forma, buscando a horizontalidade das relações, permiti-me agir com esse aluno de forma a demonstrar que era importante para mim que ele me respeitasse como indivíduo. E mais que isso, minha atitude demonstrou aos que me observavam que eu não temia ser colocado em um patamar de igualdade com eles, pois não temia a liberdade deles (FREIRE, 2005).

Em muitas das relações entre professores e alunos, a imposição do professor se dá através do corpo. Um corpo que marcado pela significação social, impõe aos demais um histórico de opressão, principalmente quando ocupa posições de poder. Creio que por minha formação ser em Educação Física, minhas ações nesses dois embates com alunos foi privilegiada por esse fato. Ao posicionar meu corpo e colocá-lo em igualdade com o do aluno, ao posicionar-me frente a ele, fora dos muros da escola, compreendi que estava ganhando seu respeito e sua confiança, ao mesmo tempo, que me dava por conta de como agi de maneira opressora no caso da aluna afastada no mês anterior. Talvez a reação de raiva que ela demonstrou na situação em que eu desejava afastá-la da escola tivesse se dado por uma série de ações minhas que a colocaram mais uma vez no papel de marginalizada.

Em Freire (2005), o corpo carrega memórias, marcas culturais de lembranças, sentimentos, sonhos rasgados, talvez por hora desfeitos e ao ser novamente posicionado em situação de opressão, reage com violência. Entendo que essas são marcas históricas que os sujeitos acabam por carregar e somente tornando o corpo também parte da consciência é que nos livramos das amarras de um passado de repressão.

Ao reagir com violência diante de qualquer autoridade, o oprimido tenta expulsar o opressor de seu corpo colonizado (FREIRE, 2005). Essa é a reação de quem é marginalizado e sofre da opressão e não ação opressora. É importante compreender isso para não confundirmos a ação de quem oprime com a reação de quem sofre a opressão. Nesses termos, é possível compreender tanto a reação do aluno com quem fui conversar do lado de fora da escola, quanto a da aluna que, após me confrontar no corredor, não retornou mais para a escola e acabou abandonando o ano letivo. No caso do aluno, fui capaz de compreender o quão opressor minha função como gestor era para ele. Ao sair da escola, fiz o caminho de me humanizar diante dele. Tornei-me acessível e me expus ao risco de ser igual sem medo de sua reação. Objetivamente, tornei-me sujeito como ele e dei a ele a possibilidade de também se tornar sujeito.

Na semana seguinte do fato, o aluno em questão parou-me no corredor para um cumprimento: "Boa noite professor, como estamos hoje? Tava de cabeça quente no outro dia, não me leva à mal" (Diário de campo, 19/04/16). Minha resposta foi apenas um aperto de mão e uma tapa no braço. Não consegui falar nada naquele momento, mas estava retirando um peso de minhas costas ao vê-lo ali novamente, exercendo seu direito de estudar. Infelizmente, não tive a mesma satisfação com a aluna que me confrontou. Soube mais tarde que ela tinha envolvimento com o tráfico local e a escola para ela servia como ponto de distribuição da droga. Ao confrontá-la, acabei por não saber dosar a autoridade, contribuindo para o que Freire (2015) chama de "ser menos", objetificando-a, não compreendendo a razão de ser de suas ações, nem tentando entender que percurso histórico ela trazia.

Ao reviver essa pequena história, sinto quão pesada pode ser uma ação na vida de alguém. Não que eu pudesse "salvá-la", mas poderia ter sido um fator a menos de opressão em sua vida. Ao me colocar no papel de opressor, compreendo o quanto também sou oprimido no papel de professor. Esse reconhecer-se no papel de opressor vem da compreensão de que opressora são as ideias e as ações que por vezes tomamos, mas jamais as pessoas. No caminho de ser mais, proposto por Freire (2005), o oprimido é quem liberta o opressor, pois é capaz de ressignificar as ideias e as ações, se tornando sujeito do mundo.

Refazendo e revivendo parte dos caminhos que trilhei na cultura da EJA no ano de 2016, também refiz e revivi os caminhos que trilhei para me tornar professor. Ao final e ao cabo, todo o processo autoetnográfico é um reviver e um ressignificar das nossas histórias de vida. A cultura é campo produzido por sujeitos históricos, encharcados do saber de experiência feito, saber esse não necessariamente estruturado, porém saber oriundo da invenção e reinvenção, da busca que fazemos no mundo e com os outros. Essa reflexão remete a pensar que os caminhos trilhados foram apenas um dentre as várias possibilidades que foram se apresentando e que, muitas vezes, também foram reflexo dos variados condicionantes culturais aos quais somos expostos. Caminho esse também que, pela reflexão, remonta em muitas contradições, tidas, principalmente, por uma consciência ingênua a respeito dos processos aos quais estamos imersos.

11 DOS CAMINHOS TRILHADOS, QUE NOS LEVAM PARA NOVAS ENCRUZILHADAS

Previamente, antes de encaminhar o fim desta escrita autoetnográfica, gostaria de justificar algumas das escolhas feitas neste trabalho que elencaram determinadas situações para compor o mosaico cultural que entendo representar melhor o que foi e o que vem sendo a EJA da escola Mangueira. É o que faço nesta seção do trabalho, porque as reflexões aqui contidas tentam, de alguma forma, dar fechamento e linearidade ao pensamento e às reflexões que formam o universo particular observado e vivido ao longo de 2016. Das primeiras considerações que faço, dou centralidade à prática democrática que, só podendo ser coletiva, reflete as subjetividades nela contida. Prática democrática que foi sendo construída na escola Mangueira a partir da historicidade dos sujeitos que a compuseram no espaço de tempo em que este estudo se deu.

Tanto em situações com alunos, como em situações com professores, algumas das referidas anteriormente, creio que ficaram claros os riscos do autoritarismo e da licenciosidade na construção dessa prática democrática; riscos outrora apontados por Freire (2015). Mesmo que na solução dessas situações não tenha sido central o tensionamento da minha autoridade enquanto vice-diretor, na busca por uma prática democrática, sempre o foi. Em cada decisão, em cada ação ou reação, estava em jogo o projeto democrático para a escola Mangueira. Ao me compreender como gestor e refletir sobre quais significados eram atribuídos a mim, tanto pelos meus pares, como pelos alunos, pude me ressignificar na prática docente e tensionar os meus limites dentro da cultura da EJA.

Entender-me como gestor foi parte da minha autoimagem de professor. Minha prática na gestão sempre foi muito carregada dos significados que eu atribuía à gestão, quando no papel de professor. Talvez isso fique mais evidenciado na fala da professora Amoreira, quando eu fiz uma brincadeira com um grupo de alunos no corredor: "Mas tu não presta mesmo, parece um deles!" (Diário de campo, 08/11/2016). Minha resposta foi sincera e direta: "Eu sou um deles!" (Diário de campo, 08/11/2016). O que mais impressionou, no entanto, foi a resposta do grupo de alunos que estava no corredor para a professora Amoreira: "Tu também é das nossas, sora!" (Diário de campo, 08/11/2016). Esse diálogo é bastante representativo, ainda mais tendo acontecido ao final do ano letivo. Ele vem

carregado da horizontalidade e do pertencimento cultural. Mais do que pertencer à cultura da EJA, eu e a professora Amoreira éramos reconhecidos como parte dessa cultura, mesmo que compreendendo que fazer parte da cultura não nos tornava iguais. Este era um esforço de horizontalidade que fazia com que tentássemos nos colocar no lugar do outro, no sofrimento do outro, na história do outro, ainda que isto se colocasse de forma limitada ao reconhecimento apenas.

Esse transitar da sala de aula para a sala da direção me permitiu olhar a escola e os seus processos burocráticos sob outra perspectiva e compreender que, naquele espaço, é preciso o olhar cuidadoso para não perder de vista o que nos é mais caro dentro do processo, os seres humanos. Esses tensionamentos levam em consideração o processo de reflexividade que confere à Autoetnografia (ELLIS, 2009; ANDERSON & GLASS-COFFIN, 2015) a verdadeira potência do método.

Essa reflexividade vivida na práxis, significando cada gesto e ação tomada. Muitas vezes, por ser professor de Educação Física, também tomei decisões e construí aprendizagens pelo corpo. Pude compreender que nem todos os processos cognoscitivos se dão pela abstração e pela inteligibilidade, mas também se dão pelas marcas e histórias que o corpo traz. Meu corpo, que por ser produto também dessa cultura, reage e reflete a partir da relação com os outros corpos que compõe a EJA. O jeito de me portar, de me posicionar nos ambientes, a forma como buscava me relacionar com os meus pares, com os alunos, também era marcado pelos significados que os mesmos atribuíam a mim. Significados que muitas vezes foram se refazendo pela construção de novas relações.

Ao admirar (ESCOBAR, 2016) a relação dos outros, ressignifico a minha com aqueles que admiro. O mesmo acontece com aqueles que, ao admirar minha relação com outros, atribuem-me novos significados. Muitas dessas significações e ressignificações se dão pela composição cultural tão singular e heterogênea que marcam a EJA.

É imperativo, para compreender esse olhar que propus para a EJA da escola Mangueira, a compreensão de que esses sujeitos que ali estão são frutos de opressão e são marcados nos seus processos escolares por essas relações. Algumas delas, pontuadas neste trabalho, que acarretam a marginalização desses sujeitos. A EJA é um espaço para marginalizados e oprimidos e que, por sê-lo, traz

sujeitos , muitas vezes, carregam os opressores dentro dos seus corpos, fenômeno esse chamado por Freire de "fenômeno da introjeção" (FREIRE, 2015). Ao serem convidados a uma prática democrática e libertadora, mesmo querendo aceitar o convite, seguem tensionando e temendo essa liberdade. As marcas da opressão só podem ser desfeitas quando esses sujeitos assumem protagonismo e, ao libertarem-se, libertam também seus opressores (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva, creio que o ano de 2016 foi determinante na construção de uma prática democrática para os sujeitos que compuseram a EJA da escola Mangueira no período, ao menos na reflexão dos mesmos sobre seu estar no mundo. Não recorro aqui a um caráter redentor do trabalho, mas sim a uma história feita por mulheres e homens dentro de nosso tempo histórico, em busca dos inéditos viáveis e não de uma libertação mística.

Somente ao admirar minha prática no ano de 2016 e resgatando-a na memória enquanto escrevo estas linhas, revivo-a e ressignifico-a. O afastamento temporal auxilia na abstração de determinadas aprendizagens que foram se constituindo. Os processos de busca por autoafirmação na função de vice-diretor acabou por ser um gatilho para compreender uma série de contradições na minha prática de educador, exercida até então apenas na sala de aula. Dentro dessas contradições fui me reconhecendo como professor que, não pronto para viver a plenitude democrática, buscava sustentação nas decisões coletivas e se respaldava pelo trabalho de seus pares e, mais que tudo, aprendeu a confiar neles como sabedores de suas tarefas. Mais claro ficou para mim o conceito de Freire (2005), que nos diz que ninguém educa ninguém, mas todos nos educamos mutuamente enquanto vivemos o sonho democrático e nos propomos a aprender com o diferente, e nesse caso, mediados pela EJA da escola Mangueira.

Na compreensão da cultura vivida como expressão de um entrecruzamento de culturas, das relações entre professores e alunos, na busca por uma horizontalidade nas relações, a cultura foi sendo significada para aqueles sujeitos. Não enxergando a horizontalidade como possibilidade real, mas compreendendo-a como busca utópica, pois ela se dá nas possibilidades das relações, e não na negação da hierarquização entre professores e alunos. Colocar-se no lugar do outro não te torna o outro, mas dá sentido na busca por práticas que levem a

humanização do outro, à negação de uma hierarquização que trabalha com homens e mulheres como se estes fossem números e estatísticas, não seres históricos.

Compreender a cultura da EJA como uma cultura marginal, como apontado na revisão de literatura, é ponto de partida para interpretar o que foi produzido na escola Mangureira. Entre as opressões e resistências vividas, as relações foram sendo ressignificadas. As aprendizagens, tanto para docentes quanto para discentes, foram sendo mais significativas à medida que ambos se enxergavam parte da mesma cultura, parte de um mesmo sistema de opressão, que quando não era reconhecido, impedia homens e mulheres de "serem mais".

Para finalizar, dentre as aprendizagens que ocorreram ao longo deste processo de pesquisa, ressalto o gosto pela liberdade e pela esperança. Esperança, que, dentre todas, é a maior aprendizagem do ano de 2016. Esperança forjada no trabalho diário de homens e mulheres, que de formas particulares, também acreditam no espaço transformador da EJA.

Essa esperança corporifica e vivida, que só existe porque existe movimento na prática. Movimento dialético e não porque todos são homens e mulheres que já se libertaram e são conscientizados, mas porque são homens e mulheres que se propõe à práxis, porque são sujeitos que se compreendem escrevendo a própria história, abdicando de suas sinas, negando a possibilidade de serem fadados a um destino. Mulheres e homens, quer como alunos quer como professores, seguirão sendo parte constituidora e parte constituída da EJA da escola Mangureira e, independente dos espaços que ocupem em outros momentos, carregam, assim como eu, a semente da humanização e o gosto por essa liberdade, ainda que pequena, mas que coletivamente foi construída. Liberdade de enxergar o outro como ser humano, liberdade de questionar, liberdade de aprender.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**. V. 35, N.4, p. 373-395. Agosto de 2006.
- ANDERSON, L; GLASS-COFFIN, B. Chapter I: I Lear by Going. *in*: JONES, S. H; ADAMS, T. E; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p.57 - 83. 2015
- ANDRÉ, M. E. D. A. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995
- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. **Educando à Direita: Mercados, padrões. Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A.; **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996
- AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**, Ano XI, n. 13, p. 205-217 Novembro/1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Zahar. 2000
- BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. Renato Aguiar. 1.ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BAUMAN, Z; BORDONI, C. **Estado de crise** Rio de Janeiro. Zahar. 2014
- BECK, U. **Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. v.2 n.1: p-196-209. São Paulo, 2015.
- BOHM, D; PEAT, F. D. **Ciencia, orden y creatividad**. 2.ed Barcelona: Editorial Kairós, 1998.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física. UFRGS. Porto Alegre, 2003.

BOSSLE, F. **O "eu do nós": O Professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em ciências do movimento humano), Escola de Educação Física. UFRGS. 2008

BOSSLE, F. **No "olho do furacão": Uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Rev. Bras. Cienc. Esporte. Campinas, v.31, n.1, p. 131-146. Setembro, 2009.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. ; MOLINA, R. K. The eye of the hurricane: autoethnography in the southern Brazilian school context. QSE. **International Journal of Qualitative Studies in Education** (impressa), v. 1, p. 1-17, 2013.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento in(feliz)**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Serviço de estatística educacional. Cuiabá. SEC/MT. Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 18 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 18 de novembro de 2015.

BRASIL. **Parecer nº 11**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 18 de novembro de 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 30 de março de 2017.

BRASIL. **Resolução nº466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 07 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BUTT, R; RAYMOND, D; YAMAGISHY, L. L. Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. **Journal of Curriculum Theorizing**. v. 7 n. 4 p. 62 - 93, 1988.

CAMILO, C. H. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 245-261, dezembro/2014.

CANDAU, V. M. F.; Interculturalidade e educação na América Latina. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, nº 77, p. 38-43, 1998.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação: **resolução nº 11**. 2010. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369035/Resoluo_CME_n_11_2010.pdf> Acesso em: 23 de novembro de 2015.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARVALHO, R. M. **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

CHANG, E. Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others, in WALFORD, G. (ed.) **Methodological Developments in Ethnography** (Studies in Educational Ethnography, v. 12. Emerald Group Publishing Limited, p.207 - 221, 2007

COSTA, M. C. S.; HAGE, S. A. M. O trabalho docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense: a educação física em questão. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez., 2014.

DENZIN, N. K. Analytic autoethnography, or Déja vú all over again. **Journal of Contemporary Ethnography**. v.35 n.4. p. 419-428. Agosto de 2006.

DOUGLAS, K.; CARLESS, D. Chapter 2: A history of Autoethnographic Inquiry. *in*: JONES, S. H; ADAMS, T. E; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p.84-106. 2015

ELLIS, C. **An ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, CA: Altamira, 2004

ELLIS, C. **Revision: Autoethnographic reflections on life and work**. Walnut Creek, CA: Left Coas Press, 2009.

ELLIS, C. Carryng the torch for autoethnography. *in*: JONES, S. H; ADAMS, T. E; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p.10-12. 2015

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y., 2000. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: p. 733-768. 2000

EMICIDA. **Nóiz**. O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui. Laboratório Fantasma, 2013.

ESCOBAR, M. **AD-MIRAR**. *in*: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 24-26, 2016.

EVANGELISTA, A. R.; MENEZES, J. S. S.; COSTA, F. L. O. O Direito à EJA nas Constituintes e LDBs Brasileiras (1934 – 1996). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba , v. 10, n. 25, p.211-228 maio/ago. 2015.

FERNANDES, C. **AMOROSIDADE** *in*: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 37-38 2016.

FISCHER, N.B.; LOUSADA, V.L. **SABER**. *in*: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 367-368, 2016.

FONSECA, D. G; Machado, R. B. **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre. Sulina, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo. UNESP, 2000b.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que Fazer - Teoria e Prática em Educação Popular**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

- FREITAS, A. L. S. Conscientização. *in* STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 88-89, 2016.
- FREITAS, A. L. S. Saber de experiência feito. *in* STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 365-367, 2016.
- FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.
- FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio. aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun, 2010.
- GANDIN, L. A. Pesquisar em Educação: desafios contemporâneos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco; CRUZ, Lucas Lopez da; BOSSLE, Fabiano. Educação Física na EJA: Desafios e possibilidades. **Kinesis**, Santa Maria, v. 34, nº 2, p. 117-131, Jul-Dez. 2016.
- GOSWAMY, A. **O Universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material**. São Paulo: Goya, 2015
- HARGREAVES, A. Momentos de milenio: agendas de investigación educativa para la era post-moderna. **Revista de Educación** (impresa), n. 312, p.111-130, 1997.
- HERNÁNDEZ, F. Como aprénden los docentes? Kikirikí. **Cooperación Educativa**, v. 42-43, p.120-127, 1997.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; CREUS, A.; MONTANÉ, A. Becoming university scholars: Inside professional autoethnographies. **Journal of Research Practice**, v.6 e.1, Article M7, 2010
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOLT, N. Representation, legitimation, and autoethnography: An autoethnographic writing story. **International Journal of Qualitative Methods**, v.2 e.1 p.18-28. Agosto de 2010.
- HORD, S. M. **Evaluating educational innovation**. New York: Croom Helm, 1987.
- HUBERMAN, M. **O ciclo da vida profissional dos professores**. In NÓVOA, A; FINGER, M. Vida de Professores. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

JONES, S. H; ADAMS, T. E; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. 2015

KRONBAUER, L. G. Consciência. *in* STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 86-86, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LIMA, A. B; SILVA, A. M; MARINHO; I. C; OLIVEIRA, O; CARVALHO, R. M. Orientações para a Educação Física na EJA - Uma experiência em construção. *in* CARVALHO, R. M. **Educação Física Escolar na educação de Jovens e Adultos**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação, História e Políticas). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS): São Leopoldo, 2012.

LOURENÇO, B. A. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. *in* BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. (Orgs). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LUCHI, J. P. **A superação da filosofia da consciência em J. Habermas: A questão do sujeito na formação da teoria comunicativa da sociedade**. Editrice Pontificia Università Gregoriana. Roma, 1999.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: publicizar experiências positivas e romper com a ficção nos currículos. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.74-90, jan/ jun 2015.

MATURANA, H. R. **La realidad objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento**. México: Ed. Anthoropos/Universidad Iberoamericana/Iteso, 1996.

MAUERVERCK, Wesley Silva; FRANCO, Neil. Olhares discentes sobre o ensino da Educação Física Na EJA. **Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 416-433 , jul.-dez. 2014.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1997

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas publicas de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação). Universidad de Barcelona. UB, Espanha, 1996.

MOLINA NETO, V. **A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre**. Revista Movimento. Porto Alegre: UFRGS, ano V, nº 9, p. 31-46, 1998.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R. K. **Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física.** Revista Movimento. Porto alegre: UFRGS, v.8 n.1 p. 57-66, janeiro/abril, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas/SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, M. A; MASSONI, N. T. **Epistemologias do século XX: Popper, Kuhn, Lakatos, Laudan, Bachelard, Toulmin, Feyerabend, Maturana, Bohm, Prigogine, Mayr.** São Paulo: E.P.U., 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NGUNJIRI, F. W., HERNANDEZ, K. C., CHANG, H. **Living autoethnography: Connecting life and research.** Journal of Research Practice, v.6 e.1, 2010

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, João Paulo do Santos; SOUSA, Fábio Cunha; MELO, Máira da Rocha. Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 247-261, setembro/2015.

PEREIRA, G. M. S.; MAZZOTTI, T. B. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1, p.53-62, jan./mar, 2008.

PEREIRA, R. R. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana.** Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. 163f.

PÉREZ-GOMÉZ, Á. I. **La cultura institucional de la escuela.** Cuadernos de Pedagogía, n.266, p. 79-82, 1998.

PÉREZ-GOMÉZ, Á. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Ediciones Morata, 2ª Edición. S. L, 1999.

PIRES, R. G.; CARNEIRO, J. A. O.; COQUEIRO, R. S.; CRUZ JÚNIOR, L. A.; SANTOS, I. C. A educação física na educação de jovens e adultos (EJA) sob o ponto de vista do estudante. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 153-168, maio 2015.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: Tempo, caos e leis da natureza.** São Paulo: Editora UNESP. 1996

PRIGOGINE, I. **As leis do caos.** São Paulo: Editora UNESP, 2002

- QUINTANA, J. C. **O professor de Educação Física na escola pública estadual.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola Superior de Educação Física. UFPEL. Pelotas, 2010.
- REED-DANAHAY, D. **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social.** Oxford. Berg. 1997.
- REIS, José Antônio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos:** os significados da Educação Física. Um estudo de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2011. 216f.
- REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e adultos. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014.
- ROCHA, L. O. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física. UFRGS. Porto Alegre, 2014.
- SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F; CARBONEL, J. et al. **Aprendiendo de las innovaciones en los centros.** Barcelona: Octaedro, 1997.
- SANTOS, B. S. **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SPARKES, A. C. **Autoethnography: self-indulgence or something more?** in A P BOCHNER and C ELLIS (org) *Ethnographically Speaking: Auto- ethnography, Literature and Aesthetics*, Oxford, Altamira Press, p.209-232, 2002.
- STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VARGAS, P. G.; GOMES, M. F. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VELHO, G. **Observando o Familiar**. In: NUNES, E. O. (org.) *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: Escola, resistência e reprodução cultural. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WITTROCK, L. **La investigación de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 1989

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilmo Sra. Prof^a. Lisandra Meyer

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada AS INTERPRETAÇÕES DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EJA E A CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS a ser realizada na EMEF Rio de Janeiro, pelo aluno de mestrado do PPGCMH/ESEFID/UFRGS Lucas Lopez da Cruz, sob orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle com o seguinte objetivo: COMPREENDER A CULTURA ESCOLAR COMPARTILHADA NA EJA NA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA AUTOETNOGRAFIA POR UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, necessitando, portanto, ter acesso as informações a serem colhidos durante o curso do ano letivo de 2016 na EJA, na forma de Diário de Campo, Entrevistas Semiestruturadas e Diálogos gravados dentro da instituição. Ao mesmo tempo, informo que o nome desta instituição não irá constar no relatório final, nem em futuras publicações na forma de artigo científico para preservar a identidade dos participantes.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Canoas, _____ de _____ de _____.

Prof^o Lucas Lopez da Cruz
Pesquisador Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação **Não concordamos com a solicitação**

Prof Lisandra Meyer
Diretoria da EMEF Rio de Janeiro

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Estamos realizando um estudo para construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **AS INTERPRETAÇÕES DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EJA E A CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS: NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS**. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

1. Objetivos do estudo:

Geral:

Compreender a cultura escolar compartilhada na EJA na perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia por um professor de educação física.

Específicos:

- I) Analisar os elementos que configuram a EJA no contexto de uma escola da rede municipal de educação de Canoas/RS;
- II) Descrever as representações de EJA produzidas e compartilhadas na cultura escolar particular de uma escola de Canoas/RS;

2. Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências da escola, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3. Riscos e benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a questões constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o (a) senhor (a) venha aceitar participar deste projeto, estará garantido que o (a) senhor (a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar a sua decisão.

4. Confidencialidade:

Os dados referentes ao (a) senhor (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) senhor (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta (s) entrevista (s).

5. Voluntariedade:

A recusa do senhor (a) em seguir contribuindo como participante do estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6. Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS.

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308 5804/ 3308 5819

Prof. Lucas Lopez da Cruz

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.
Fone: (51) 9667 1654

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Av. Paulo Gama 110, 7º andar, Porto Alegre/RS – Fone: (51) 3308 4085

Lucas Lopez da Cruz
(Mestrando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante