



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LUISA TENÓRIO DOS SANTOS

**AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES: um estudo sobre o trabalho
docente na Educação de Jovens e Adultos**

Maceió

2020

ANA LUISA TENÓRIO DOS SANTOS

**AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES: um estudo sobre o trabalho
docente na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho

Maceió

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237c Santos, Ana Luisa Tenório dos.

As culturas organizacionais escolares: um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos / Ana Luisa Tenório dos Santos. – 2020.

96 f. : il. color.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

Coorientador: Paulo Manuel Teixeira Marinho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 91-96.

1. Cultura organizacional. 2. Escolas públicas. 3. Professores de educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU: 371



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES: UM ESTUDO DO
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANA LUISA TENORIO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS (UFAL)
Orientadora

. Dr. PAULO MANUEL TEIXEIRA MARINHO – CIIE/UPorto -Portugal
(Coorientador)

Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof^a. Dr^a ROSEANE MARIA DE AMORIM (UFPB) Examinador(a) Externo(a)

À minha filha, Hanna, por tornar o mundo um lugar melhor todos os dias. Com muito amor, compreendeu minhas ausências.

À minha mãe, Joana, por todo apoio, dedicação e cuidados. Você me inspira com sua bravura e generosidade.

A meu companheiro e esposo, Marcos, pela tranquilidade emocional e companheirismo na jornada

Aos meus avós, Dorinha e Luiz (*in memoriam*) de quem herdei a atitude de partilha e compreendi que a serenidade vem da presença de Deus em construção do dia a dia em nossa alma.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus, Nossa Senhora e a espiritualidade que nos assiste minha eterna gratidão, pelas tantas vezes quando por meio da prece e em sintonia mais sensível foi possível o encontro com minh'alma. Agradeço pelo refúgio necessário, pelo socorro, pela presença em todos os momentos.

À minha Família, meu abrigo, primeira escola, meu marco geodésico. Em especial aos meus avós Dorinha e Luiz que me acompanharam no início dessa jornada ainda nesse plano da vida, à minha mãe Joana, à Hanna, minha filha e ao Marcos meu companheiro e esposo, que estão ao meu lado, por acreditar e confiar em minhas escolhas. Aos meus tios e tias verdadeiros Pais e Mães acolhedores e guardiões Tia Alexandra, Tia Fátima, Tia Rosa, Tio Osvalilton. E ao meu irmão Lucas. Gratidão por todo apoio e incentivo.

À Profa. Marinaide, pelas orientações, por sua generosa inteligência e por seu formidável valor humano. Ao seu lado pude perceber os sentidos e significados da EJA, e que os saberes nunca se esgotam. Por meio de suas orientações, fui aprendendo a interpretar os contextos históricos e sociais e assim nos tornando *docentesdiscentes* comprometidos/as com a transformação social.

Ao Prof. Paulo Marinho, pela solicitude e auxílio durante toda nossa trajetória na pesquisa, com sua postura ética e profissionalismo, que prontamente acolheu junto com a Profa. Marinaide os meus trabalhos para coorientação. Meus sinceros agradecimentos pelas contribuições nesse intercâmbio “além mar”.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), espaço que favoreceu bases e fundamentos para as atividades de pesquisas e estudos. A todos os membros, nas pessoas de Lyzandra, Nara, Andresso, Manoel, gratidão pelos momentos de estudos, diálogos, lanches pedagógicos, com quem compartilhamos as experiências construídas em colaboração. Agradeço ainda ao Prof. Antonio Francisco Ribeiro de Freitas, do curso de Jornalismo e integrante do Multieja, por contribuir e se dedicar com suas ideias e excelentes orientações, sempre atento às necessidades desse coletivo.

Aos outros grupos de estudos – GEPHECL, GPECD, Gipeja, nas pessoas de Profa. Andréa, Profa. Valéria e Prof. Jailson, que desde a graduação se constituíram como verdadeiros espaços de formação e também onde construí laços de amizade com quem vivenciei tantas outras partilhas na universidade.

Aos membros da banca, Profa. Roseane Amorim e Prof. Walter Matias, profissionais docentes que admiro desde a graduação, quando eu ainda nem imaginava ser possível meu

ingresso na pós-graduação. Felicito-os por aceitarem participar da banca deste trabalho, contribuindo com importantes considerações.

Aos/as professores/as, estudantes, gestores/as e demais atores escolares, que contribuíram com este estudo, mesmo que por meio do banco de dados (Nepeal), eles/elas disponibilizaram seu tempo, proporcionando a possibilidade das pesquisas.

Aos colaboradores do PPGE e do Cedu, pelo apoio como instituição e pela gentileza ao atendimento de minhas solicitações.

Aos meus amigos/as, primos/as, irmãos e irmãs de jornada, que ficaram na torcida pela finalização deste ciclo e comigo se alegraram. Ainda às amizades que construí na universidade desde a graduação e que levo para a vida.

À minha terapeuta, psicóloga Ekatiane Aparecida, pelo profissionalismo e por contribuir nessa jornada de autoconsciência, que se constituiu como fundamental durante a trajetória na pós-graduação.

A todos/as que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta dissertação. Meus agradecimentos ainda, aos professores/as do Cedu, e do PPGE que contribuíram de alguma maneira com a minha formação.

À Capes, pela manutenção da bolsa de estudo como apoio financeiro. Sem ela não seria possível terminar esse curso.

[...] Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há [pessoas] que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos [outros]. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito [de todos].

Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido, 1987.

RESUMO

Esta investigação objetivou produzir conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares, tendo como foco o trabalho dos/as professores/as no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas públicas pertencentes ao município alagoano de Maceió. Partiu-se da seguinte problematização: Quais as implicações da cultura organizacional escolar no trabalho dos/as professores/as da EJA? Para alcançar o objetivo e “responder” à questão elencada optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos; a análise dos dados se deu por meio da técnica da Análise de Conteúdo. O percurso do estudo requereu uma (re)visita ao material disponível no acervo do Banco de dados do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), advindo de uma pesquisa anterior sobre as culturas organizacionais escolares financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal, 2017-2018). Nessa lógica, analisaram-se os dados das Sessões Conversas com os professores e os registros dos cotidianos dos estudantes das escolas pesquisadas. Os achados apontaram implicações das culturas organizacionais escolares no trabalho dos/as professores/as da EJA, ocasionando a construção de culturas voltadas para colaboração em enclaves pedagógicos, isolamento/individualismo, e ao “*apartheid*” organizacional e profissional.

Palavras-chave: Culturas organizacionais escolares e profissionais docentes; Trabalho docente; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This investigation aimed to produce knowledge about school organizational cultures, focus in work of teachers in context in two public schools belonging to Alagoas municipality of Maceió. It started from the following problematization: What are the implications of school organizational culture in the work of EJA teachers? To achieve the objective and answer the question listed, a qualitative approach was chosen, of multiple case study type; the data analysis was carried out using Content Analysis technique. The study path required a revisit to material available in collection of the Data base of Centre for Study, Research and Extension in Literacy (Nepeal) of Education Centre (Cedu) of Federal University of Alagoas (Ufal), arising from a previous research on school organizational cultures financed by Alagoas State Research Support Foundation (Fapeal, 2017-2018). In this logic, the data of Conversations Sessions with teachers and daily records of students of researched schools were analyzed. The findings pointed out implications of school organizational cultures in work of EJA teachers, causing the construction of cultures aimed at collaboration in pedagogical enclaves, isolation/individualism, and organizational and professional “apartheid”.

Keywords: School organizational cultures and teaching professionals; Teaching work; Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Rede Rizomática de Pesquisas.....	59
----------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensão e Categorias de análise.....	69
---------------------------------------------------------	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Anfope–Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Anpae–Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- Anped–Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAFTe – Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- Cedes – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
- Cedu – Centro de Educação
- CIIE – Centro de Investigação Educativa
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Confinteia – Conferências Internacionais de Educação de Adultos
- Covid-19 – Corona Vírus Disease 2019
- EDA – Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Ejai – Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- Fapeal – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
- Forundir–Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
- GERM – Movimento Global de Reforma da Educação
- Gipeja – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
- GPECD – Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidade
- Ifal – Instituto Federal de Alagoas
- IFF – Instituto Federal Fluminense
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes Bases da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular

Multieja – Grupo de Estudo e Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos

Nepeal – Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização

Nucleape – Núcleo de Estudos e Acesso sobre Permanência na Educação

PAF – Programa de Alfabetização Funcional

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PEI – Programa de Educação Integrada

Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Procad – Programa de Cooperação Acadêmica

Projeral – Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Secad – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

Semed – Secretária Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ufal – Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFS - Universidade Federal de Sergipe

Uneb – Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TECENDO AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	20
2.1	Das culturas organizacionais escolares.....	20
2.2	As culturas docentes.....	26
2.3	As culturas docentes: formas e lógicas vividas.....	27
3	O TRABALHO DOCENTE: ENTRE OS FAZERES E OS SABERES..	35
3.1	Considerações sobre trabalho docente.....	35
3.2	Relações dos saberes com o trabalho docente.....	40
3.3	Trabalho docente em EJA: tecendo com diversos fios.....	47
4	METODOLOGIA DA PESQUISA: TESSITURA DE UM PERCURSO.....	55
4.1	Da pesquisa qualitativa ao estudo de casos múltiplos.....	60
4.1.1	Das fontes.....	61
4.1.1.1	<i>Sessão conversa.....</i>	<i>61</i>
4.1.1.2	<i>Das observações.....</i>	<i>62</i>
4.1.2	O diário de confidências.....	63
4.2	Especificidades das escolas pesquisadas.....	63
4.3	Caracterizações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	66
4.3.1	Dos/as Professores/as.....	66
4.3.2	Dos/as Estudantes.....	67
4.4	A técnica da análise de conteúdo.....	68
5	O QUE REVELAM AS (RE)LEITURAS DAS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA EJA.....	71
5.1	De um isolamento e individualismo a um “sofrimento profissional”.....	73
5.2	Um <i>apartheid</i> organizacional e profissional.....	76
5.3	Uma colaboração em “enclaves” pedagógicos.....	80
6	CONCLUSÃO.....	87
	REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

O construto desta dissertação inspirou-me a rever meu percurso biográfico de trajetória acadêmica, marco que provocou o meu interesse pela temática das culturas organizacionais escolares. Independente de qual marco se parte haverá sempre uma rememoração que vincula nossos pensamentos ao que passou. E assim, reescrever minha trajetória é fazer o movimento presente/passado com vistas a reconstruí-lo e ressignificá-lo o presente que vivo.

O meu envolvimento com os estudos sobre as culturas organizacionais escolares e o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA) deu-se quando cursava a Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e cursei as disciplinas EJA 1 e EJA 2² e assumi ações articuladas ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), no Cedu/Ufal. De forma bem discreta inseri-me no Grupo de Estudos e Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja). Essa participação possibilitou-me interações muito ricas e com isso adentrar nos estudos das Culturas Organizacionais Escolares, promovidos pelo citado grupo, sob a responsabilidade do Professor Doutor Paulo Marinho, que atuava como visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Cedu/Ufal.

Ouso dizer que esses estudos aguçaram a minha curiosidade epistemológica fazendo com que na condição de bolsista de iniciação científica vivenciar duas pesquisas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/Ufal/CNPq), respectivamente nos anos, de 2015/2016 e 2016/2017e, de uma terceira investigação financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), realizada entre 2017/2018.

A primeira pesquisa Pibic (2015/2016) denominou-se: **A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico**. Teve como objetivo geral: apresentar uma genealogia e cartografia analítica e compreensiva, sobre culturas organizacionais escolares, por meio de um trabalho de análise dos diferentes referenciais teóricos luso-brasileiros. Consistiu em uma genealogia conceitual, analítica e interpretativa esplanada em uma cartografia temática sobre culturas organizacionais escolares. Esse estudo gerou um banco de dados bibliográficos, sobre a temática que passou a fazer parte dos arquivos digitais no Nepeal, compondo o banco de dados desse Núcleo.

¹ A Secretaria Municipal de Educação do Estado de Alagoas (Semed) utiliza a nomenclatura Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), neste estudo optamos por usar Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerando que contempla todos os sujeitos, incluindo-se os/as idosos/as.

² Disciplinas eletivas ofertadas pelo curso de Pedagogia – Eletiva em Educação de Jovens e Adultos 1 e 2

Os resultados evidenciaram a existência de 46 produções bibliográficas nos âmbitos do Brasil e Portugal, que possuíam enfoques multirreferenciais em contextos escolares e apresentou uma multidimensionalidade de foco de análise que compreende as culturas organizacionais escolares. Essa investigação apontou uma lacuna em relação à temática nas publicações de artigos no Brasil.

A segunda pesquisa Pibic (2015/2016), que foi a continuidade da primeira denominou-se: **Da genealogia/cartografia da cultura organizacional escolar à construção de um glossário de fundamentos teórico-epistemológicos**. Assumi como objetivo aprofundar os princípios, fundamentos, conceitos e autores luso-brasileiros que a genealogia conceitual e analítica explanada em uma cartografia temática expressou, em relação às dimensões emergentes sobre as culturas organizacionais escolares, o que permitiu a organização de um glossário sobre a temática das culturas organizacionais escolares por meio de um trabalho de análise dos diferentes referenciais teóricos que surgiram nas dimensões cartografadas na pesquisa anterior.

No âmbito dessas pesquisas chamou nossa atenção o fato que nenhum dos estudos, cuja temática envolvia a cultura organizacional escolar, possuíam enfoque sobre a EJA. Nesse sentido, em um momento de possibilidade o Multieja, elaborou um projeto de investigação tendo como base a temática da cultura organizacional escolar e o foco na EJA, que se consolidou numa terceira pesquisa financiada pela Fapeal (2017/2018), denominada: **A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos**. Concorri à seleção e novamente fui bolsista de Iniciação Científica. Tal investigação objetivou produzir conhecimento sobre cultura organizacional escolar na EJA e envolveu os sujeitos estudantes, gestores e professores/as de três escolas municipais situadas na periferia urbana de Maceió, em três regiões geográficas diferentes.

O resultado³ dessa investigação apresentou uma produção de conhecimento teórico-epistemológico sobre as culturas organizacionais escolares nas três categorias: *acultura escolar e profissional docente, os sujeitos estudantes e os sujeitos gestores*, que foram estudadas de forma sintetizada.

A participação nessas pesquisas constituiu-se como fator primordial para minha trajetória enquanto estudante no curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que além de inserir-me no mundo da investigação, despertou muitas curiosidades epistemológicas eteve

³ Com o propósito de disponibilizar os resultados das investigações construímos um acervo online (site) onde organizamos as produções desenvolvidas nas pesquisas. Estas podem ser visitadas pelo link <https://culturascolares.wixsite.com/multiplosolhares>. Esse site está passando por uma reformulação para socializar também as informações pertinentes ao grupo Multieja.

ainda um “sabor” diferente em nossa vida pessoal e profissional. É que tudo se iniciou quando cursava a disciplina eletiva EJA I, no Curso de Pedagogia do Cedu-Ufal, enquanto trabalhadora-mulher-mãe-estudante, diante de uma série de situações limites, que se constituíram desafios vividos nessas experiências de estudo. Sentia-me como uma estudante da EJA.

Isso contribuiu para que ultrapassasse as quatro paredes das salas de aula e o convívio no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) me permitiu outras interações e estudos de temáticas necessárias, mas, que eram distantes do currículo da graduação, além de possibilitar intercâmbios com pesquisadores brasileiros e portugueses

Esses intercâmbios em rede, nas duas primeiras pesquisas, possibilitaram a participação em cursos, seminários, congressos internacionais, nacionais, regionais e locais, o que provocou, por sua vez, a inserção no Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho, financiado pelo CNPq/Capes/Inep – 2012-2017), que teve como eixos temáticos: Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais, no âmbito do Nepeal, envolvendo Instituições públicas de Ensino Superior: Universidade Federal de Alagoas (Ufal – coordenação geral do projeto), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj - Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II).

Todos esses desafios materializam-se em demandas do cotidiano acadêmico de uma graduanda o que deu outro sentido à vida universitária, promovendo aprendizagens significativas na trajetória acadêmica na medida em que abordamos um universo de conhecimento que extrapolou aquele estudado ao longo do percurso da graduação. Conhecimentos esses, que em minha compreensão são pertinentes e necessários na formação inicial de professores/as, uma vez que ofereceu um estudo aprofundado de como as culturas escolares interferem no cotidiano da escola e de seus agentes educativos. Nesse sentido, o aguçamento do olhar epistemológico, bem como o desejo de permanecer estudando e concorrer a uma vaga no Mestrado de Educação Brasileira do Cedu/Ufal.

Permaneci fazendo leituras que provocavam novas reflexões sobre os conceitos estudados anteriormente, que aguçaram o olhar crítico-reflexivo sobre a escola e as culturas que se desenvolvem no espaço educativo, especificamente, o da EJA. Nessas leituras tivemos acesso a um acervo bibliográfico considerável sobre as culturas organizacionais escolares, que contribuiu para ampliar sobremaneira o conhecimento no âmbito da temática e do trabalho docente.

Nesse sentido, em busca de aprofundamento sobre as categorias criadas na pesquisa Pibic (2015/2016), já citada, revisitei o banco de dados do Nepeal, no sentido de ampliar as buscas, anteriormente circunscrita aos anos 2005 a 2015, de modo que nesse recorte foram localizadas 46 produções com enfoque sobre as culturas organizacionais escolares, no Brasil e em Portugal. Ampliando a busca para os anos de 2016 a 2019, localizamos mais 2 produções, congregando no que apresentamos na sequência por levantamento bibliográfico sobre as culturas organizacionais escolares. Os levantamentos foram realizados em sites de repositórios de trabalhos acadêmicos de Universidades do Brasil e de Portugal, onde 14 foram localizadas em sites de Portugal e 34 em sites do Brasil. Dessas produções, 1 do tipo artigo, de autor brasileiro publicada em site de repositório de Portugal e 4 produções, do tipo artigo, de autores portugueses em sites de repositórios do Brasil.

Esse levantamento foi aprofundado qualitativamente e gerou no livro “Educação continuada, currículo e práticas culturais II” (LOPES; OLIVEIRA; FREITAS, 2018)⁴ e um capítulo intitulado “Construindo uma genealogia e uma cartografia da cultura organizacional escolar” (SANTOS; FREITAS; MARINHO, 2018)⁵. Este artigo traz por meio da análise dos diferentes referenciais teóricos, uma multidimensionalidade no foco interpretativo sobre as culturas organizacionais escolares e que permitiu organizar as publicações levantadas em quatro dimensões: *da gestão e organização escolar; do local e global; identidades profissionais; do cotidiano escolar e os sujeitos alunos(as)*.

Considerando o mergulho nessas leituras atrelado à constatação de ausência nas duas pesquisas do Pibic (2015/2016 e 2016/2017) de produções das culturas organizacionais em EJA, modalidade foco da minha opção passei a me interessar, cada vez mais, em continuar a pesquisa financiada pela Fapeal (2017/2018), usando o banco de dados existente no Nepeal para trazer novos olhares desse corpus e, novos encaminhamentos sobre as culturas organizacionais escolares e a EJA.

Para tanto elaborei um projeto para concorrer à seleção de 2018 para o Mestrado em Educação da Ufal denominado: **AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES: um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos**, que após minha aprovação constitui-se na continuidade da pesquisa realizada entre 2017-2018 financiada pela Fapeal, temática ainda pouco estudada na educação em geral conforme Gomes (2000); Hargreaves (1998); Santos Guerra (2001); Torres (2008); Marinho (2014) e, em particular

⁴ LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês B. de; FREITAS, Marinaide (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. v. 2. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2018.

⁵ SANTOS, Ana L. T.; FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. Construindo uma genealogia e uma cartografia da cultura organizacional escolar. In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês B. de; FREITAS, Marinaide (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. v. 2. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2018.

namodalidade de educação de jovens e adultos em que existe uma vigorosa ausência de estudos nesta área. Teve como problematização: Quais as implicações da cultura organizacional escolar no trabalho dos/as professores/as da EJA?

E como objetivo geral: produzir conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares e suas implicações no trabalho docente na EJA, considerando os seguintes objetivos específicos:

- 1 Caracterizar os estudos que delineiam as culturas organizacionais escolares e culturas docentes;
- 2 Analisar as configurações do trabalho docente na/para EJA;
- 3 Identificar e descrever efeitos das culturas organizacionais e profissionais no trabalho dos/as professores/as na EJA.

Para alcançar os objetivos e “responder” às indagações optamos pela abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), do tipo estudo de casos múltiplos (YIN, 2010) e a análise dos dados por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2008). O percurso do estudo requereu (re)visitas ao material disponível no acervo do Banco de Dados do Nepeal onde constam as transcrições das Sessões Conversas e os registros dos cotidianos dos estudantes, realizadas com professores/as das escolas observadas.

Esta dissertação está organizada em cinco Seções. Após esta que é a **Introdução** e se constitui na primeira segue-se a Seção 2 denominada: **Tecendo as culturas organizacionais em contextos escolares** que busca tecer sobre as contribuições dos estudos em torno das culturas organizacionais escolares, bem como com as ideias apresentadas sobre a cultura escolar e a cultura docente, nas perspectivas dos pesquisadores Hargreaves (1998); Santos Guerra (2001); Torres (2008); Marinho (2014) e outros pesquisadores internacionais, bem como em diálogo com Marinho e Freitas (2016, 2018), Rocha e Pelagio (2011), Silva (2006) dentre outros.

A Seção 3 intitulada **O trabalho docente: entre os fazeres e os saberes** apresenta os diálogos sobre o trabalho docente com base nas contribuições de Hargreaves (1998), Tardif (2014), Freire (1981, 1987, 1989, 2001, 2011), e outros autores que contribuíram para compreendermos como se tecem os sentidos e o trabalho docente dos/as professores/as na/da escola da EJA.

Na Seção 4 apresentamos a **Metodologia da pesquisa: tessituras de um percurso** de nossa investigação, destacando a organização do método, os procedimentos, instrumentos, especificidades das escolas pesquisadas, os sujeitos participantes envolvidos e a técnica de análise dos dados.

E a Seção 5 cujo título é **O que revelam as (re)leituras das narrativas dos professores da EJA**, insere a análise dos dados, com base na (re)leitura das narrativas advindas das sessões conversas realizadas com professores/as, bem como os registros dos cotidianos dos estudantes participantes da pesquisa Fapeal (2017/2018), e destaca as implicações das culturas organizacionais no trabalho dos/as professores/as da EJA. Por último, na Seção 6 trazemos as **Conclusões** e encaminhamentos para outros objetos suscitados.

Esta investigação em nosso entendimento deve ser vista pelos entrelaçamentos que tece com a cultura, assente nas formas e os conteúdos que se desenvolvem nos contextos organizacionais escolares e têm diferentes implicações para a escola; para o trabalho dos/as professores/as (MARINHO; FREITAS, 2016) e para os demais atores educativos. Visto desta forma, são necessárias as reflexões e compreensões que venham contribuir para realidades vivenciadas pelos/as professores/as, bem como pelos jovens, adultos e idosos especificamente nos contextos das escolas da EJA.

Ao analisarmos as implicações das culturas organizacionais escolares no trabalho dos/as professores/as da EJA, com base nos dados da pesquisa Fapeal (2017/2018) esperamos contribuir com a produção de conhecimentos que possam fornecer subsídios para as formações inicial e continuada dos professores em atuação e aos futuros docentes da modalidade em questão.

2 TECENDO AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES

Esta Seção apresenta o construto das ideias de Hargreaves (1998); Santos Guerra (2001); Torres (2008, 2013) e Marinho (2014) pesquisadores das culturas organizacionais escolares em diálogo com outros estudiosos a exemplo Marinho e Freitas (2016, 2018), Silva (2006), Rocha e Pelagio (2011) dentre outros. A nossa opção balizou-se pelas influências que esses autores exerceram na nossa participação em pesquisas de iniciação científica – que mencionamos mais adiante-, sobre esta temática e permanecem os investigando no mestrado.

Esses pesquisadores vêm nos mostrando, por meio dos seus diálogos, que as culturas organizacionais escolares têm sido determinantes para os conteúdos, formas, modos e saberes dos sujeitos nas instituições escolares e que esta tem implicações no trabalho dos/as professores/as.

Compreendemos a escola como o espaço entremeado de culturas diversas que se entrelaçam entre: professores/as, estudantes, gestores, outros atores da escola e da comunidade, que Silva (2006), mais adiante neste texto, ampliará esses elementos. Nesse contexto, se criam e se recriam formas de ações, agem-se e se reagem aos mecanismos estruturados em funcionamento na instituição de ensino. Nesse sentido Silva (2006, p. 203), exemplifica que existem mecanismos de adaptação e dominação, que são mobilizados por “processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola”. No entanto, em reações a essas formas de organização, a escola configura-se como “instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível” (SILVA, 2006, p. 205).

Para Santos Guerra (2001, p. 194) “a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social”. Dito isso, ao olhar para a cultura escolar e para a cultura docente estamos buscando compreender os aspectos do trabalho dos/as professores/as, no sentido enfatizado por Hargreaves (1998), de ser necessário conhecer as comunidades de que faz parte em seu trabalho e a cultura de trabalho em que está inserido.

2.1 Das culturas organizacionais escolares

A cultura organizacional, expressão utilizada comumente nos moldes das organizações empresariais, evidenciou-se no contexto mundial, na segunda metade do século XX trazendo

conceitos relevantes para abordar e tratar os processos complexos vivenciados nas organizações. Segundo Silva (2006), a ideia em torno de cultura escolar fortaleceu-se no Brasil por volta de 1990, período em que emergiram estudos apresentando diferentes perspectivas e focos de análises.

Na análise de Santos Guerra (2001) o conceito de cultura emerge em um entrelaçamento de sentidos e significados, forjando-se na organização e não se impondo sobre a mesma. Para o autor a cultura remete a,

Padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grupo de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem (p. 193).

É que para o pesquisador, não se trata de uma única expressão de valores e normas, mas de significados que são construídos e partilhados por determinados grupos. Teixeira (2000) enfatiza que estudar a cultura organizacional na instituição escolar constitui-se de valioso recurso para desvendar, fundado de uma perspectiva humana e integradora, a “complexidade de sua organização e funcionamento” (p.8).

A cultura escolar é destacada pela autora como os processos que se vivenciam na escola, que relacionam “cerimônias e rituais específicos que representam um papel crucial na vida da instituição na tessitura da cultura escolar” (p. 13). Estes rituais e cerimônias são representações caracterizadas como formas de vidas cotidianas nas escolas e tornam-se no dizer da pesquisadora “senso comum” passando a ser realizadas naturalmente, muitas vezes de maneira inconsciente.

Torres (2008) nos diz que a cultura organizacional escolar expressa-se por distintas formas de análises e conceituações; e se apresenta como conceito primordial para compreender o funcionamento das organizações e das especificidades culturais por envolver relação entre a estrutura e os sujeitos da escola, as culturas estabelecidas entre o exterior e o interior do campo organizacional, as manifestações culturais no âmbito escolar. Por isso, apresenta-se como objeto de diferentes significados e conceitos emanando de diversas perspectivas teóricas, emergentes das ciências sociais e humanas.

Continua argumentando a pesquisadora que compreende a escola como espaço de mediação das culturas que emergem de diversos campos culturais ou “sedimentos culturais”. É que abarca “[...] um patrimônio cultural e simbólico historicamente depositado na memória

coletiva da instituição e que resultou do labor antropológico de apropriação das várias possibilidades da estrutura, nos vários espaços-tempo educativos da escola” (p.64).

E nesse sentido, se entrecruzam como em um “entrepasto cultural”. Nas sedimentações culturais apontadas por Torres (2008), que envolvem a organização escolar e os atores sociais, tomam formas processos que reerguem as culturas próprias existentes na escola, bem como as culturas hegemônicas. Desse modo, a cultura organizacional lança-se aos complexos comportamentos implícitos nos sujeitos e refletem em produção de sentidos em suas maneiras de agir, o que se configura em construções de identidades próprias em cada instituição.

Marinho e Freitas (2018, p.676), acompanhado as ideias importantes que foram destacadas vão enfatizar que “a cultura (re)constrói-se e reconfigura-se, assente em uma tessitura de redes que possibilitam entrecruzamentos e reconexões entre os sujeitos em contexto de ação”. E, nesse movimento definido pelos autores de ordens e desordens vão sendo forjadas nos contextos escolares novas formas de culturas que “movem-se e reinventam-se”.

Segundo Marinho e Freitas (2016, p. 162) as diversas culturas que se renovam nos contextos escolares estão costuradas numa “rede intercultural que se (re)conecta, constantemente, por meio de vários canais comunicacionais formais e informais, conscientes e inconscientes”, implicando nas relações entre os sujeitos em suas ações cotidianas.

É nesse sentido que Silva (2006, p. 204) refere que a cultura escolar perpassa todas as ações do cotidiano escolar, como um “conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar [esse] cotidiano escolar”. Dessa maneira as ações dos sujeitos e suas práticas são fundamentais para o entendimento desta cultura. Afirma ainda Silva (2006) que, “os discursos e as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem aspecto fundamental de sua cultura”.

Chama-nos atenção que a pesquisadora, nos diferentes pontos de vista que envolvem o campo de estudo na escola, aponta-a como detentora de uma cultura própria, pois se considera as diversas características que desenham no arcabouço de cada instituição escolar. A autora define como elementos principais que tornam a escola possuidora de uma cultura própria, ampliando o que já mencionamos a exemplo os atores – famílias, professores, gestores e alunos: “[...] os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

Unindo-se nesse diálogo, considerando a mesma linha de pensamento destacamos Santos Guerra (2001, p. 42), ao advogar que “é um erro pensar que todas as escolas são iguais”, e se não há escolas iguais, também, não há cultura escolar iguale sim culturas no plural, como diz De Certeau (2011). É que cada instituição escolar possui uma cultura que a define como única, alicerçada em um conjunto de pessoas que mesmo vinculadas aos controles e regras globais dos mecanismos organizativos, criam e recriam suas relações e práticas cotidianas, o que torna cada contexto escolar único e os diferenciam umas das outras.

Continuando com os seus argumentos, situando-se alinhado a essa análise o investigador acrescenta a importância de perceber as relações e práticas cotidianas existentes na escola, bem como os mecanismos organizativos da natureza do poder, sendo necessário reconhecer as nuances que para a escola fazem sentido e que influenciam em sua estrutura. No que se refere aos mecanismos de poder afirma que:

[...] Instalam-se na cultura da organização, e dela recebem sentido e significados através de crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas. Para perscrutar esses significados é preciso contemplar rigorosamente a vida da organização, contextualizar os comportamentos, analisar as representações e estabelecer redes de significado (SANTOS GUERRA, 2001, p.184).

Considerando esses aspectos, o pesquisador vem lembrar ainda que as instituições escolares são heterônomas e que sofrem determinações externas, que foram e ainda são forjadas aos moldes dos arranjos empresariais; e isso ocasiona em um duplo perigo, assim ao adotar os moldes de instituição empresarial, a escola perde o seu caráter de individualidade e características peculiares que a tornam uma instituição única, podendo gerar conflitos entre o poder e a cultura escolar.

O poder no sentido de Santos Guerra (2001, p.17) atua de duas maneiras; ora como o “poder legal [...] como a capacidade de interferir nas condutas”, ora como o “poder educativo [...] actuar sobre os mecanismos internos de convencimento e autodecisão”. Nesse sentido, constituindo-se de um poder oculto, que intimida o/a professor/a em sua prática e revela-se contrapondo à sua individualidade.

Na cultura organizacional escolar essa dicotomia entre cultura e relações de poder, pode fazer com que cada instituição escolar tenha uma diversidade de entendimento sobre seus funcionamentos na organização e, que resulta também em implicações na organização comunicativa, na diversidade cultural existente na escola, nas relações de respeito, nas relações de compartilhamento com o entorno escolar, na gestão e com os demais sujeitos e por que não dizer traz implicações no trabalho docente (LOUIS; LEE, 2016).

Em Hargreaves (1998, p.214) o poder apresenta-se por meio de uma perspectiva definida como micropolítica, que “resulta do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão do controle” e se estabelece na organização impondo aos sujeitos da ação educativa a execução de determinações da instituição e dos preceitos externos.

Torres (2013), como base o que diz Hargreaves, infere que a organização escolar, por meio da liderança ou gestão, pode exercer um poder com influência sobre a cultura escolar, segundo padrões instituídos na gestão da escola para se difundir uma determinada cultura, em detrimento de mascarar as diferentes culturas existentes na escola, desenvolvendo um efeito homogeneizador na cultura escolar.

Dessa forma, gera reflexo desse efeito é que todos os sujeitos da instituição escolar tornam-se peças de uma engrenagem de caráter perversa, que instrumentaliza, sistematiza, controla, regula, e mesmo não sendo perversos os sujeitos que dela/nela estão imersos, não podem evitar os mecanismos das perversidades instituídas (SANTOS GUERRA, 2001).

É nessa rede de entrelaçamentos institucionais e situacionais que se encontra a cultura organizacional já enraizada no cotidiano costurando-se por diversas maneiras, também, muitas vezes perversas, silenciosas e imperceptíveis e nesse sentido sendo difícil de ser confrontada. Entendemos por perverso, com base em Santos Guerra (2001), todos os fatores visíveis e invisíveis, internos e externos, que se instalam na cultura escolar, que possui uma conotação de legalidade e interfere na ação dos sujeitos. O perverso escolar, para Santos Guerra (2001, p. 17), é “institucional”, “coerente”, “racional”, “positivo”, conceitua-o como “um estado de coisas que se instala no funcionamento do cotidiano da instituição escolar”, e caracteriza-se pela ordem fundada em normas, regras, modelos construídos com base em um processo contínuo e gradual.

Morgado (2011, p. 392) menciona que “as racionalidades econômicas e financeiras prevalecem sobre os valores sociais e políticos” e vêm exercer sobre as culturas forte influência, por meio das políticas educativas e curriculares que têm por finalidade acomodar as práticas pedagógicas nas escolas, centralizando-as, implicando no protagonismo dos sujeitos da escola e na cultura escolar.

Quando esse protagonismo sofre implicações advindas do poder perverso, podem caracterizar-se em nosso entendimento prejuízos para as culturas que se desenvolvem no cotidiano escolar. O protagonismo é em nosso ponto de vista imprescindível para a atuação dos sujeitos na instituição escolar, pois coloca a escola como construtora da sua própria

cultura baseada nos valores, crenças, mitos, normas, regras, mesmo aberta às influências políticas, sociais e da comunidade escolar.

Em outras palavras Carvalho (2006) destaca que mesmo com toda influência do contexto global, a cultura escolar remete, para cada escola, sua própria forma de organização e expressão dos próprios valores, práticas, rituais, relações de poder que apesar das influências macro e microestruturais possui sua diversidade, complexidade e heterogeneidade, baseada nos sujeitos que a forma. Nesse contexto, a escola não se constitui como agente passivo de uma cultura imposta, mas capaz de criar e recriar sua própria cultura com base nos elementos e exigências externos.

Compreendemos dessa forma a escola como possuidora de uma identidade própria e com uma cultura que a identifica e que norteia seus objetivos e suas ações, tornando-se o lugar de construção e reconstrução de “uma prática social própria e única” (SILVA, 2006, p. 202). Podemos concordar que vista por essa perspectiva, o cotidiano escolar é percebido por um olhar plural e dinâmico, alicerçado em crenças, valores e interações características de cada organização, tornando-se a cultura organizacional a vida em ação, que pode refletir e fortalecer uma cultura de participação e criação de espaços democráticos que venham romper com determinados efeitos do poder, sobre a escola e sobre os sujeitos da ação educativa, ou de ordens e lógicas autoritárias e perversas.

Compreendemos, também, que a cultura escolar abarca em si outras culturas, sendo uma delas a cultura docente, assumida como um lugar de possível construção e mudança identitária profissional, na qual os/as professores/as, cotidianamente vão estabelecendo relações nas várias dimensões das suas práticas, nas relações pessoais e interpessoais com seus pares. Portanto, a cultura escolar constitui-se como pressuposto básico na (re)construção das identidades profissionais docentes onde as relações entre os sujeitos da escola; os usos dos *espaçostempos*; as estruturas escolares; as lideranças; a gestão e organização das escolas se caracterizam por elementos de fortes tensões e contradições.

Ao mergulharmos no cotidiano escolar, quando da pesquisa da Fapeal (2017/2018) e ao observar os aspectos que foram surgindo da cultura organizacional, nos sentimos como Marinho⁶ (2014, p.214), a “desocultar o *icerberg* cultural organizacional, ou seja, conhecer as percepções, crenças e valores” em que estão imersas nos espaços e, conseqüentemente, nas relações que se desenvolvem na escola. Relações estas que se manifestam por meio da cultura profissional docente assente em “valores, crenças, e os modos como [os/as professores/as]

⁶ Paulo Marinho fez parte da pesquisa da Fapeal (2017/2018), que nesse período era professor visitante da Ufal, atuando no PPGE Cedu.

atuam e se relacionam entre si” (p.117). É importante ressaltar que ao desocultar esses cotidianos, a pesquisa gerou no Banco de dados do Nepeal, corpora, que parte trouxemos para esta dissertação.

É nesse quadro de ideias que desenvolvemos a seguir aspectos da cultura docente, como se constituem, contribuem ou implicam nos/para os contextos do trabalho docente, continuando no diálogo com Hargreaves (1998), Santos Guerra (2001), Marinho (2014), dentre outros já mencionados.

2.2 As culturas docentes

Como afirma Hargreaves (1998, p.186), para compreender as formas de fazer e agir dos/as professores/as “[...] devemos compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”. A esse respeito Rocha e Pelgio (2011) sinalizam que, os aspectos individuais dos sujeitos na organização escolar são subjetivos e não estão afastados quando se analisa a cultura organizacional e que fazem parte e que estes aspectos influenciam na forma destes de perceber as culturas que se desenvolvem na instituição.

Santos (2012, p. 108), diz que a “Cultura é conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificativa última”, e de acordo com o autor a cultura se transmite e perpetua apoiada em um trabalho paciente e contínuo vindo de uma “tradição docente”. Em torno dessa ideia a cultura organizacional escolar, não está distante da cultura docente, sendo esta última fundamental para compartilhar normas, regras e processos pedagógicos nas instituições escolares.

Hargreaves (1998, p. 185) vem dizer que, baseado na cultura docente é possível partilhar os eventos acumulados e gerados, como soluções aos problemas vivenciados ao longo dos anos para os novos membros que chegam. E isso leva a ações diferentes a depender da classe, dos níveis e das escolas. Por isso, para conhecer os fazeres dos/as professores/as, é necessário entender em qual cultura ele está inserido e de que maneira influenciam em seu trabalho.

Num amplo aspecto das culturas docentes Hargreaves (1998), Santos Guerra (2001) e Marinho (2014) demonstram que, nos contextos escolares não existe apenas uma, mas, diversas culturas e estas possuem diversas implicações no trabalho dos/as professores/as, por isso consideramos relevante destacar apontamentos de como os autores as define.

2.3 As culturas docentes: formas e lógicas vividas

Hargreaves (1998) anuncia que uma das formas e lógicas vividas na cultura dos professores é a cultura do individualismo. Cultura em que a sala de aula é um espaço reconfigurador de uma dicotomia onde, ao mesmo tempo os/as professores/as permanecem sozinhos/as. Separados/as uns/umas dos/as outros/as pelos muros das salas, modelos estruturais dos dias idos, que não favorecem a exposição daquilo que os/as professores/as realizam em sua prática. De outro modo, a sala é o ambiente em que se pode exercer sua privacidade, onde está protegido/a das influências e opiniões externas, sendo esse aspecto de acordo com o autor o que mais se aproxima do que agrada aos docentes.

Em nosso entendimento o isolamento aparentemente é um mecanismo de proteção, no qual o/a professor/a ao se isolar acredita ser a melhor maneira, ou fuga para não se expor, e isso constitui-se, considerando a afirmação de Hargreaves (1998), de um problema, pois, ao tempo que estão isolados/as “porque a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio” (p.187). Como resultado disso, não haverá a possibilidade de perceber opiniões e orientações sobre seu trabalho, para que possa até mesmo realizar uma autoavaliação.

Hargreaves (1998, p.188) continua focando o individualismo “associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade”, bem como dúvidas e incertezas, onde os/as professores/as inseguros/as com sua atividade docente utilizam-no para não deixar evidentes suas falhas e fraquezas, por falta de confiança no trabalho que realizam.

Nesta lógica, outro nível de percepção sobre o individualismo dos/as professores/assão, ainda de acordo com Hargreaves (1998), as condições do local de trabalho, que podem interferir no isolamento. O autor apresenta segundo a análise de Flinders⁷, três diferentes aspectos do isolamento, são eles: “Enquanto estado psicológico, enquanto condição ecológica do trabalho [...] enquanto estratégia adaptativa” (p.191), no que amplia ao explicar esse tipo de isolamento como uma estratégia de sobrevivência ao tempo e energia que os/as professores/as devem empreender para responder às determinações e exigências da organização.

A escola, ainda, é constituída como surgiu na modernidade: por turmas, organizada por idade, currículo prescrito e dividido por disciplina, tendo o/a professor/a como o trabalhador para atuar neste modelo. As estruturas burocráticas buscaram neste período, individualizar os/as professores/as, ainda como acontece nos dias atuais. Bem como

⁷ Flinders, D. J., Teachers' isolation and the new reform, *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 1988, 17-29.

individualizar os sujeitos partícipes do processo de ensino, por meio dos departamentos, níveis de ensino, sistemas de avaliação do nível micro ao macro, antevendo e agregando antecipadamente os processos (HARGREAVES, 1998).

Explica o pesquisador que as maneiras encontradas de vencer o isolamento, como as modificações estruturais na arquitetura dos ambientes escolares que buscam favorecer um comportamento diferente por parte dos/as professores/as, bem como o desenvolvimento dos aspectos técnicos e intelectuais que visam desenvolver o trabalho colaborativo, não garantem mudanças na cultura do isolamento.

E assim sendo Hargreaves (1998, p. 191) citando as contribuições de Mc Taggart⁸, acrescenta e explica tendo por base as condições de trabalho dos/as professores/as o que vem reforçar o privatismo, e nesse sentido diz que:

[...] Os desincentivos à colaboração têm suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar. Os sistemas de prestação de contas e de avaliação promovidos pelo distrito escolar colocam os fundamentos (*basics*) no topo das prioridades dos professores, empurrando a estética para as margens.

Continuando na perspectiva de apresentar argumentos sobre as formas do individualismo Hargreaves (1998, p. 193) identifica-o em três aspectos: “constrangido, estratégico e electivo”. O individualismo constrangido apresenta-se quando os/as professores/as, seguindo o ritmo das determinações da instituição escolar, estão sozinhos/as e exercem sua atividade ao ensinar e planejar. Esses moldes afastam dos/as professores/as a possibilidade de aproximação dos seus pares. O individualismo estratégico é apresentado como as maneiras encontradas pelos/as professores/as para, no cotidiano, conseguir desenvolver suas atividades individualmente a tempo e responder as demandas normativas instituídas pelas determinações e exigências da organização e programas.

E o individualismo “electivo” acontece quando, por opção o/a professor/a escolhe trabalhar sozinho/a mesmo quando há possibilidade de um trabalho em colaboração. De acordo com Hargreaves (1998), a opção por uma das formas de individualismo tem muito a ver com as vivências de cada professor/a, decisão esta vinculada à história de vida, biografia e outras relações profissionais que já tenham feito parte de sua vivência.

Esperamos que não seja necessário ao/a professor/a, comprovar a qualidade da sua prática baseado no olhar de outros, e que por isso, ao lhe faltar elogios e aplausos todo o

⁸McTaggart, R., Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism, *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 1989, 345-61

esforço que empreende em seu trabalho seja desprezado. Nesse sentido, que outros o afirmem significaria o mesmo que validar as culpas que automaticamente são lançadas aos/as professores/as pela “falha” nos resultados de todo um sistema educativo. Concordamos com Hargreaves (1998) quando aponta a necessidade de se evitar o isolamento quando apresenta como resultado a solidão, a privação do diálogo, da partilha, entre outras possibilidades e ainda quando aponta que a causa maior será não combater o individualismo, mas sim os “constrangimentos organizacionais complexos” (p.192) que o circunda e que interfere sobremaneira na cultura docente.

Dessa forma, o que define o/a professor/a é o que está no seu contexto de vida, de relações, interações e que estão intimamente ligadas às suas experiências, bem como as relações que desenvolve com colegas, com as comunidades locais onde desenvolve o ensino, ou quando estão em isolamento. O que se configura em inseguranças que, por vezes, resulta de medos e incertezas. É que falar sobre os desafios enfrentados pelos/as docentes para além de falar sobre a formação inicial e continuada requer olhar sobre a gestão e organização, sobre os contextos externos e internos, sobre as comunidades do entorno da escola, sobre os sujeitos estudantes, sobre as políticas e programas educacionais, porque tudo isso está intimamente ligado à vida do/a docente na escola.

Visto de outra forma, desenvolver os/as professores/as em formação inicial e continuada se constituem também como possibilidades para, ao longo de sua jornada na docência, mais que ensinar-lhes novas estratégias de ensino é compreender o que acontece dentro da sala de aula e que está diretamente ligado ao seu percurso de processo formativo, à maneira como se desenvolve em sua profissão e em sua vida

A organização escolar, o currículo, a avaliação, as políticas e programas inerentes à escola, muitas vezes reforçam as formas de isolamento e individualismo e tendem a silenciar o/a professor/a. Sendo o/a professor/a aquele/a que desenvolve, define, interpreta, pensa, acredita, faz e nesse sentido delinea a escola, bem como o que é feito em sala de aula (HARGREAVES, 1998).

Para Marinho (2014) o individualismo está vinculado a uma cultura de conservadorismo, visto deste modo assume formas de isolamentos docentes que apontam para as estruturas físicas escolares que evitam interações entre pares. Aponta também o “secretismo profissional” numa atitude de não partilha de conhecimentos e experiências, o que resulta em isolamentos que “restringe o crescimento, o aperfeiçoamento, o acesso de ideias e o desenvolvimento de práticas profissionais, em geral de práticas avaliativas” (p.121), ou seja, se perdem relações dialógicas que resultariam em resolução de problemas. Uma

cultura escolar isolacionista em que a colaboração entre professores não é uma prática comum, limita seriamente os ambientes de aprendizagem poderosos (SCHLEICHER, 2016).

Considerando os entraves provocados pelo individualismo, Marinho (2014) aceita a hipótese de que a colaboração pode apresentar-se por uma cultura transformadora como promissora para processos de avaliação de aprendizagens; bem como para as relações desenvolvidas entre os docentes. A este nível, aponta essa cultura como possibilidade de construir-se elos significativos, bem como vencer barreiras existentes nos espaços da escola. Aponta ainda, que a cultura transformadora parte do desejo dos/as professores/as e não de determinações da organização. Nesse sentido, essas culturas constituem-se de suma “importância para o desenvolvimento profissional e organizacional, uma vez que ultrapassam o campo de intimado e passam para o campo do desejo” (MARINHO, 2014, p. 124).

Nessa mesma linha Hargreaves (1998) apresenta a cultura de colaboração e colegialidade artificial, ambas como possibilidades de crescimento do desenvolvimento das escolas e dos/as professores/as. Esse desenvolvimento responde positivamente quando, como aponta o autor, as “relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores” (p. 210), resultam em contribuições efetivas no desenvolvimento do currículo, trabalhado coletivamente entre os/as professores/as da instituição.

Vista desse modo, quando a cultura de colaboração e colegialidade utilizada pela escola, desenvolve-se com os/as professores/as partilhadas, colaborações, incentivos a tomadas de decisão, não centrando a liderança em apenas uma pessoa, mas entre os/as professores/as. Quando, pois utilizadas por políticas externas para promover mudanças de fora para dentro ou mudanças pelo interior, corre-se o risco de recair sobre ela grande responsabilidade, pois depende de um conjunto partilhado das relações de colegialidade.

Nesse aspecto Hargreaves (1998) apresenta algumas implicações ao seu funcionamento, dentre eles as: “[...] dificuldades de implementação [...] relativas ao tempo durante o qual os/as professores/as têm a possibilidade de trabalhar juntos [...] na prática, aquilo que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes” (p.211). Em nosso ponto de vista, o tempo que o/a professor/a tem para dedicar a qualquer realização do seu trabalho constitui-se como uma implicação às suas práticas na escola.

No que diz respeito da colegialidade artificial Hargreaves (1998) vem informar que trata-se de sistemas que atribui responsabilidades aos/as professores/as, e as regulações externas exercem um controle também sobre as ações docentes, em um movimento que força a atividade de colaboração.

Considerando essas nuances para dizer que uma cultura de colaboração e colegialidade para realizar-se implica primordialmente um trabalho colaborativo, autônomo, de partilha mútua. No entanto, nem sempre isso se realizará dessa maneira, mas de diferentes formas nem sempre satisfatórias. E nesse aspecto Hargreaves (1998) deixa clara a necessidade do tempo para a compreensão dos seus significados.

Na análise de Marinho (2014) as culturas de colegialidade artificial transformam-se em culturas de colaboração que se constituem entre burocracia e enclave, quando tornam-se uma colaboração burocráticalogo transformam-se em obrigações e desgastando-se com o tempo. Vista deste modo “uma colaboração que não perdura no tempo, que é coerciva e não fortifica os espaços contínuos de análise e reflexão, não proporcionando, assim, mudanças de percepções, crenças e práticas” (p.129).

A respeito da cultura de balcanização o autor aponta para uma cultura docente não voltada para o isolamento nem à colaboração no aspecto de interações gerais, mas para a divisão em “subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como departamentos disciplinares” (HARGREAVES, 1998, p. 240) das instituições. Isso resulta em consequências não boas, principalmente para os sujeitos da aprendizagem, pois o que está em jogo não são as opções dos/as professores/as por estar em grupos maiores, ou menores, ou individualmente, mas de que maneira esses grupos são formados. Nesse sentido o autor infere que,

[...] os desequilíbrios do poder e de status existentes entre grupos que estão estritamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldade de obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho (p. 242).

Afirma Marinho (2014) que a cultura de balcanizações são consignadas em culturas de colaboração em enclaves, ou seja, vivenciadas por certo grupos e departamentos que “se submetem raras vezes a processos de reflexão e a troca de experiências, de práticas e de saberes em debate coletivo” (HARGREAVES, p. 131). Desse modo, fecham-se em grupos isolados constituídos dos mesmos membros, que não estão abertos a desenvolver outros olhares sobre seus conhecimentos e vivências, permanecendo resistentes a mudanças. Para Santos Guerra (2001) as culturas constituem-se de diversas maneiras, a saber:

- Cultura individualista: o professor age de forma isolada, fechado em suas salas de aula, é conferida ao aluno a autorização de sua aprendizagem;

- Cultura de rendimento: a valorização está nos resultados e não nas construções empreendidas para seu alcance;
- Cultura formalista: as formas são mais valorizadas do que os conteúdos. Considerando o conteúdo como valores, e as formas ações manipuláveis pelos mecanismos de poder;
- Cultura da uniformidade: todos são tratados da mesma maneira quando se tratam das regras e normas da instituição, por razões de justiça e igualdade;
- Cultura hierarquizada: a hierarquia em escala de poder, o mais “forte” exerce autoridade sobre o mais “fraco”;
- Cultura de rotinas: quadro de padrões como forma de controle do tempo e dos espaços;
- Cultura dominada pela síndrome do número um: relações de apadrinhamentos desempenhados por aqueles que se “subordinam” ao poder;
- Cultura de rituais: essa se assemelha à cultura das rotinas, onde existem normas e regras que devem ser seguidas, como sendo naturalmente instituídas.

As características dessas culturas vão sendo delineadas nas escolas, de maneira muitas vezes imperceptíveis, e implicam na prática dos/as professores/as, bem como nos demais sujeitos das instituições escolares.

Em síntese, o que vimos com Marinho (2014) e Hargraves (1998), podemos considerar que as culturas do individualismo apontam para as formas de isolamento, onde os/as professores/as encontram-se afastados e mergulhados em suas salas de aula. Isso pode levar a limites de partilha e diálogos, mas, ao mesmo tempo exerce uma defesa às influências que vêm de fora da escola.

Vemos uma relação do individualismo com a cultura de balcanização, que para Marinho (2014) apresenta-se como uma cultura de colaboração em enclaves, tendo em vista que os/as professores/as também escolhem formas de isolamento, porém não totalmente. Nessa perspectiva os/as professores/as buscam os grupos com os quais têm afinidades, onde perpassam o poder e a vinculação de resoluções que visam os próprios interesses.

Na cultura da colaboração estão presentes as formas de trabalho em conjunto, o compartilhamento, a partilha, a confiança e há entrelaçamento nas relações entre os/as professores/as. Nessa cultura há busca pelo aperfeiçoamento ao nível de lideranças em um movimento circular; diferentemente, as culturas de colegialidade artificial, que na perspectiva de Marinho (2014) configura-se por cultura de colaboração burocrática apresentam-se por

movimentos de controle, em que se colocam as decisões institucionais em detrimento das vontades e desejos dos docentes.

Na cultura de colaboração transformadora (MARINHO, 2014) é realizada com os/as professores/as culturas de partilhas, colaborações, incentivos a participação e a tomadas de decisão. Essas relações congregam espontaneidade, além da colaboração pelo desejo de que as práticas se constituam em ações transformadoras. É nesse sentido, que a maioria dos estudos de aprendizagem organizacional pressupõe que ocorre durante ou como consequência de interações colaborativas com outras pessoas no contexto de trabalho (CAMBURN, 2010; PARISE; SPILLANE, 2010; WILSON, GOODMAN; CRONIN, 2007). O processo de colaboração é assim considerado como potência substancial na transformação da ação docente (SCHIPPER; GOEI; VEEN, 2020).

O diálogo com os pesquisadores mencionados nesta Seção contribuiu, sobremaneira, para a compreensão dos aspectos da cultura escolar e da cultura docente o que nos aponta caminhos para observar e reinterpretar as realidades escolares vivenciadas pelos/as professores/as e estudantes, nas escolas estudadas. Reconhecemos que esses espaços são carregados de sentidos, significados e representações, por isso que para conhecê-los, além de considerar as lentes das críticas requer também, o cuidado de olhar para além da superficialidade.

Acrescentamos que para estudar tais culturas constitui-se na maioria das vezes reconhecer o entrelaçamento de conceitos, considerando a multiplicidade de entendimentos a esse respeito. Entendendo as diferenças entre cultura organizacional escolar, cultura escolar e cultura docente, no entanto, considerando-as imbricadas.

Em Torres (2003, p.6), encontramos uma expressão acerca da cultura organizacional, quando destaca que: “[...] é um produto das condições sociais, políticas e econômicas”. Nesse sentido, no aspecto macro a cultura organizacional tem suas construções com base nos aspectos externos e também interno considerando-se a instituição escolar, onde as influenciados aspectos externos se sobressaem e se constituem determinantes para o funcionamento da organização. Em se tratando da cultura escolar, de acordo com Caixeiro (2011) deve ser compreendida por um “conjunto de aspectos transversais” que a caracterizam por agregar múltiplas relações numa heterogeneidade, assim, devendo ser considerados os variados sistemas de valores que perpassam esse espaço constituindo-se em subculturas, dentre elas as culturas docentes e discentes.

Para Tura (2000, p.18) a cultura docente envolve sentidos, significados e valores partilhados e vivenciados pelos/as professores/as com basenos aspectos relacionados à sua

formação e das interações entre os grupos em que convive. Aponta ainda que a cultura discente envolve conjuntos de sentidos significados e valores próprios dos estudantes, apresenta-se por aspectos vindos das culturas vivenciadas nas comunidades, nas famílias e ainda na escola.

Neste sentido, concordamos com Torres (2008) ao defender um entreposto cultural como um entrelaçamento entre as culturas existentes no *dentrofora* da escola, onde os sujeitos, a organização escolar, o entorno e as normas que orientam o sistema escola, se entrecruzam num complexo de maneiras, que corroboram para a identidade de cada escola.

Considerando a interlocução com os autores que contribuíram para o construto desta seção, compreendemos que as culturas, sejam: organizacional escolar, escolar, da escola e docente, constituem-se por uma tessitura de redes e entrecruzamentos, por reconexões interculturais. No entanto, a cultura organizacional escolar estabelece sobre a cultura escolar e a cultura docente uma relação de poder, considerando que estáé instrumentalizada para imprimir uma determinada cultura na instituição como um efeito homogêneo tratando-as como semelhantes. Na próxima seção situaremos sobre os desafios e relação dos saberes com o trabalho docente e enfocaremos essas tessituras na educação de jovens e adultos.

3 O TRABALHO DOCENTE: ENTRE OS FAZERES E OS SABERES

A docência é a chave para as transformações na educação (HARGREAVES, 1998).

Nesta Seção situaremos o trabalho docente, seus desafios e encontros no contexto social, compreendendo a impossibilidade de abarcar a pluralidade e complexidade das bases teóricas que envolvem os aspectos, da formação inicial e continuada. Primeiramente comentaremos sobre **a relação dos saberes com o trabalho docente, na sequência focalizaremos os diversos fios que constituíram esse trabalho na EDA/EJA e em continuidade comentaremos os *fazeressaberes* num processo de rede.**

Nesse cenário dialogamos com Tardif (2014); Tardif e Lessard (2005), Hargreaves (1998), Freire (1981, 1987, 1989, 2001, 2011), entre outros, que contribuíram para o delineamento das subseções, constantes neste texto.

3.1 Considerações sobre o trabalho docente

Concordamos com Tardif e Lessard (2005, p.17), quando nos alertam, fazendo a crítica de que o trabalho docente é visto como menos importante, comumente destacado em uma posição periférica considerado como um processo de escolarização “dispendioso, improdutivo ou, quando muito, reprodutivo”, complementa que em relação à hegemonia do trabalho material – este é destacado como o que garante o desenvolvimento material e econômico da sociedade.

Hargreaves (1998) defende uma máxima muito importante ao afirmar que “A docência é a chave para as transformações da educação”. Docência essa, que para Tardif e Lessard (2005, p.8) deve ser entendida “[...] como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (grifo do autor). Nesse sentido a docência é um trabalho interativo entre seres humanos e por acreditar registramos essa frase na epígrafe desta seção.

A este nível de análise Imbernón (2011, p.28) diz que “ser um profissional da educação significa [participar] da emancipação das pessoas” e nesse sentido, contribuir para que desenvolvam pensamento crítico e cada vez mais consciente sobre as influências dos poderes políticos, econômicos e sociais.

A docência, mesmo sendo considerada uma das mais antigas ocupações modernas, o mundo capitalista a enquadra na chamada “sociedade cognitiva”, que exige profissionais que

tenham condições de lidar com informações abstratas e novas tecnologias. É de salientar que a docência têm sido obrigada a assumir, há muito tempo, práticas organizacionais apoiadas nas instituições econômicas hegemônicas cujos modelos de organização e gestão do trabalho nada tem haver com a escola (TARDIF; LESSARD, 2005), seguindo um viés de produção e reprodução para atender a interesses da ordem mundial. Observamos que, nesse contexto, a educação assume-se orienta-se por bases e lógicas do mercado. Contexto esse, que tem colocado vigorosos desafios à educação, na medida em que não se constitui tarefa fácil romper com essa perspectiva que tem realimento de uma ordem mundial consignada ao Movimento Global de Reforma da Educação que tem sido usado metaforicamente por GERM⁹ (SAHLBERG, 2016).

As influências desse movimento têm emoldurado as reformas educacionais ao serviço do mercado, ajustadas em uma “agenda educacional comum de ordem global realimentada por mecanismos transacionais que se articulam por meio de tentáculos operacionais para contextos locais” (MARINHO, LEITE & FERNANDES, 2019, p. 925), de sentidos de hegemonização de normas, currículos, avaliações/testes e práticas, tendo ancorado as escolas e seus agentes a viverem uma cultura do *GERM* escolar e profissional padronizado (MARINHO, LEITE & FERNANDES, 2019).

Desse modo, a escola vem atuando como instituição da sociedade do trabalho, ou seja, sua forma e estrutura são pensadas como uma organização do trabalho estruturada e regida sob diretrizes de ordem mundial e dos Estados (locais) para atender seus fins e seus interesses, o que para Hargreaves (1998), faz com que o trabalho do/a docente restrinja-se a questões de padronização, burocráticas e não só a isso, implicando em individualismo, isolamento, solidão, privação e competição.

Nessa linha de pensamento Nóvoa (2007, p.8) elucida algumas tensões em torno do trabalho docente com e no cotidiano nas escolas provocadas pelas avaliações e controles da opinião pública sobre os/as professores/as, reformas do sistema educativo, relacionamento com associações/comunidades, a necessidade da formação contínua, dentre outras. Tensões essas, que surgem na vida dos/as professores/as e que são muitos reais. Vejamos alguns exemplos:

– Nas/das escolas, os/as professores/as são convidados/as a desempenhar atividades que não estão relacionadas com suas funções e sim à gestão e organização da escola, coordenação de projetos, dentre outras, que lhes consomem “a calma e o tempo” que deveriam ser destinados à reflexão sobre o exercício do seu trabalho e da sua profissão. Na

⁹Sigla em inglês, mundialmente conhecida.

nossa pesquisa presenciamos fatos semelhantes, considerando que na escola noturna nem sempre o gestor ou gestora estão presentes e os professores têm de extrapolar as suas funções além da atuação na sala de aula;

– O controle pelos meios de avaliações nacionais e os mecanismos utilizados para manipulação da opinião pública sobre o trabalho desempenhado pelos/as professores/as. Isso foi sempre expressado, nas falas de professores que conversamos e veremos na seção de análise dos dados, mesmo considerando que a EJA, não entra nessas avaliações, aos/s professoras/as, que pertencem à outra modalidade e são atuantes na modalidade no contraturno, passam pelo controlerigoroso e transportam para a atuação noturna toda essa carga;

– As determinações e mudanças constantes dos sistemas educativos - por meio de normas, reformulações e diretrizes curriculares e sistemas de avaliações -, que centram-se em “verificar” o desempenho dos estudantes o que reflete diretamente nas formas de gestão e organização escolar, provocam fortes tensões e angústias nos docentes. Uma das angústias mais presentes para os professores de EJA passa pelo movimento pendular de entradas e saídas dos trabalhadores-estudantes, que têm como condição primordial a sobrevivência econômica da família, além das escolas não se preocuparem com a permanência material e simbólica¹⁰ (REIS, 2009) desses sujeitos;

– As formas de relacionamentos com as famílias, as associações e com a comunidade no geral, implicando em conflitos de poder, tendo os/as professores/as a necessidade da prestação de contas sobre o seu trabalho, o que muitas vezes submete-os/as à responsabilização pelo fracasso do sistema educacional. Relacionamentos, também, com as Secretarias de Educação a quem têm de prestar conta do chamado fracasso escolar – evasão, repetência e reprovação -, que têm nos trabalhadores-estudantes destinatários de culpas além da culpabilização dos professores/as;

– A crescente necessidade da competência profissional que incentiva a busca por aperfeiçoamentos, que os/as conduzem para formações continuadas, tendo em vista que as formações iniciais não foram suficientes para suprir as demandas específicas que emergem dos/nos espaços escolares. Sendo que nestes percursos existem suas vidas pessoais entre a casa e a escola onde desenvolvem seu trabalho. As formações esuas vidas cotidianas não possibilitam, muitas vezes, percursos formativos pautados em “ritmos e tempos próprios”. Em relação às formações, ouvimos dos nossos interlocutores muitas reclamações, que pela carga

¹⁰Material “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudantes” e Simbólica “[...] identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele” (p.68).

horário de trabalho, não dispõem de tempo para estudos e planejamentos e quanto tentam fazer uma pós-graduação lato ou stricto sensu, não são liberadas as suas horas de trabalho.

Nesse diálogo Hargreaves (1998), vai nos dizer que o/a professor/a é socialmente e academicamente reconhecido como que detém: conhecimento, destreza e aquiescência, considerando-o/a eficaz sem considerar as influências que estão além desses parâmetros que os/as qualificam. E também de reconhecer que esses profissionais vivem seus cotidianos que não se repetem (DE CERTEAU, 2011), com questões que estão muito além do que se espera que façam enquanto docentes.

Trazemos também Alves (2002) que destaca com muita propriedade três tensões relacionadas às realidades das escolas e a forma de construir o conhecimento. A primeira está relacionada ao mundo do trabalho; a segunda relacionada às inovações tecnológicas e novos campos de saberes, configurando-se em novas formas de se construir conhecimento, ao que chama de conhecimento em rede. E, por fim, a terceira tensão são as contribuições que trouxeram das ciências dentro de uma racionalidade, mas avançando no sentido de se reconhecer as subjetividades que estão relacionadas aos sujeitos que como aponta a autora desenvolvem “conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente como consumidores, mas no uso que fazem do que é criada pela ciência e pela técnica” (p.117).

Nesse sentido, o trabalho docente também está envolto de múltiplas redes de conhecimentos que se relacionam de diferentes maneiras, constituindo-se de significações nos currículos *pensados/praticados* e nas interações *dentro/fora* das escolas, mesmo quando os fatores externos às escolas e os sistemas que a regulam controlam os currículos retirando também a autonomia dos/as professores/as. E o *dentro/fora* envolve

A Prática Pedagógica [que] não se constitui apenas de elementos presentes na escola, mas interage com os fenômenos políticos, sociais, culturais e educativos do qual os educandos fazem parte. Nesse aspecto, pode-se apontar o seu caráter multicultural e o desafio proposto ao docente enquanto mediador do conhecimento, de ressignificar sua prática, respeitando os diferentes sujeitos presentes em sua sala de aula, oportunizando uma formação crítica/reflexiva, da qual possa agir sobre ela, buscando desenvolvimento sustentável para a sua comunidade [...] (SANTIAGO, et al, p.4)

Influências essas, que se integram aos *saberes/fazer*es do/a professor/a, muito embora não sejam partes visíveis em caráter de ser reconhecido. Esse/a profissional ministra aulas: orienta, aconselha, mantém a “ordem”, elabora materiais, avalia, corrige trabalhos – muitas vezes os leva para casa -, entre outras tarefas, como participar/realizar reuniões com pais e estudantes adultos, com a comunidade. Junte-se a isso o trabalho com os colegas ou

individualmente, a execução de programas, de projetos, as determinações legais, e as questões burocráticas da instituição. Para que possam garantir a sobrevivência familiar e no caso o/a professor/a de EJA, em sua maioria assumem tripla jornada. Sem esquecer as ameaças externas e internas que segregam o seu falar, e ao mesmo tempo, é vigiado.

Os pesquisadores Tardif e Lessard (2005, p. 25) nos dizem que é “[...] praticamente impossível compreender o que os/as professores/as realmente fazem sem, ao mesmo tempo interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização do seu trabalho”, tendo em vista, que sua prática está condicionada, principalmente por influências externas de nível macro, assim submetida ao cumprimento de tarefas impostas, padronizadas, sistematizadas e controladoras de suas ações, envolvendo no trabalho obrigações e exigências coletivas.

No mesmo sentido Hargreaves (1998) aponta que a instituição escolar é um lugar de normas e regras que organizam esse *espaçotempo* e que influenciam na maneira como o/a professor/a exerce a docência, pois esse lugar recebe “ordens” de outras instâncias, ou seja, do contexto global - como os sistemas de ensino e programas -, e do contexto local como – as comunidades, a gestão e os estudantes.

Arelado a isso os docentes vivem num cenário de incertezas e de ataques à educação, como desde janeiro de 2019 estão vivendo no Brasil. No que os/as professores/as fazem e dizem são constantemente questionados/as, sendo ameaçados para implantação de uma “Escola Sem Partido” e também de escolas militares. Muitos com receio, diríamos com consentimento demedo sentem-se obrigados/as a justificar suas práticas tendo por base um aparato também questionado e subjugado pelos mecanismos de controle social: o estado, a mídia, as comunidades. Nessa direção,

[...] pressões [...] se vão fazendo sentir[e] o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos [...] as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga [gerando] o colapso das certezas morais, as antigas missões e desígnios começam a desagregar-se [...] os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justifica, são constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores (HARGREAVES, 1998, p. 4).

De acordo com o autor e recorrendo a Freire (1987) essas “situações-limites”, que são obstáculos criados como vimos na citação podem possibilitar processos de superação educativa, tornando-se oportunidades de mudanças favoráveis para os/as professores/as, e para isso é preciso conjugar o verbo esperar, em busca dos “inéditos viáveis”. Mas quando não acontecem as mudanças, ficam em acomodação e contribuem para que os mecanismos de

controle e contenção, sejam reforçados, implicando em mais sobrecargas e barreiras para o trabalho docente.

É que o trabalho docente está envolto em uma coletividade pública implicando em dar respostas, por essas pessoas, por serem considerados há muito tempo “agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes (TARDIF; LESSARD, 2005, p.36), e nesse nível de exposição e relações são expostos aos diversos ditames.

Os diálogos tecidos com os pesquisadores mostram-nos aspectos sobre o trabalho docente, que abarcaram além de questões institucionais, de influências e deliberações políticas e sociais, de demandas pedagógicas, envolveram também o ser e saber do/a professor/a, “[...], sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Além disso, para entendermos os aspectos do trabalho docente, importa também reconhecer as transformações e mudanças que envolvem os cotidianos escolares, como afirma Alves (2002, p.120), “para se entender a introdução de novas tecnologias e dos novos conhecimentos no cotidiano escolar, é preciso compreender o saber que surge do uso, com sua forma e inventividade próprias”.

Nas subseções seguintes, buscando compreender os *fazeressaberes* docentes em diferentes aspectos.

3.2 Relações dos saberes com o trabalho docente

O trabalho docente envolve, com já focamos, além das questões burocráticas de ordem organizacional, compreende *fazeressaberes* docentes que implicam no trabalho realizado pelos/as professores/as no dia a dia *dentrofora* das escolas. De acordo com Tardif (2014, p. 11), o saber não pode ser tratado isoladamente das questões “sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores encontram-se mergulhados”. Esse saber prescinde do/a professor/a e está relacionado com a pessoa que ele/a é, com sua identidade, a história de sua profissão, a experiência vivida e com as relações que estabelece como seus pares, com os sujeitos da escola e contextos.

A esse nível de análise o autor aponta o/a professor/a como aquele/a que sabe e aprende com saberes vindos de seus conhecimentos teóricos e suas experiências, portanto, “o ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não

como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2014, p. 16).

É de considerar que não podemos compreender o trabalho do/a professor/a distante da relação do trabalho com o saber, posto que, embora realizem sua atividade docente de diversas maneiras, permeado por diversos saberes, a ação se realiza alicerçada no seu trabalho na escola e na sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 17) vem nos dizer que,

[...] As relações dos/as professores/as com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Tardif (2014) aponta ainda que ao serem questionados sobre seus saberes os/as professores/as remetem-se a formas de conhecimento que perpassam saber-fazer, saberes curriculares, programas, livros didáticos, conhecimentos disciplinares, suas experiências e sua própria formação. Defende que o saber do/a professor/a é plural, vindo de uma formação profissional, e nesse sentido, dos saberes disciplinares, curriculares e da sua experiência.

O autor lembra que o saber dos/as professores/as tem uma origem social e longe está de ser produzido por ele/ela, pois resulta da cultura pessoal, dos lugares de onde foi formado/a, das regras institucionais na qual esteja vinculado/a, de cursos de formação, dos seus pares. Explica que além de ser plural o saber é temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de sua carreira profissional. Ensinar, no nosso entendimento, supõe *aprender ensinar aprender* e dominar processualmente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Nesse percurso o pesquisador afirma que o saber dos/as professores/as já é desenvolvido durante suas experiências nas escolas quando de suas vivências como estudantes, convivendo, cotidianamente, com seus professores e culturas escolares por onde passaram. Nesses espaços adquiriram “[...] crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor/a, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2014, p. 20). Assim, ao começar a ensinar, após a sua trajetória formativa em universidades e outros espaços de formação, os saberes adquiridos já enraizados não serão apagados, tão pouco, abandonados imediatamente e nesse sentido apropriam-se também dos saberes acadêmicos.

No que diz respeito à carreira profissional Tardif (2014, p. 20) aponta a existência de **saberes conexos** que são edificados no processo de construção do saber do profissional, sendo essas conexões a “socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória

profissional [...] e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores”. Dessa forma, entendemos que o trabalho docente constitui-se esse enlaçamento que possibilita-os/as fazerem o que fazem em suas interações com seus pares, com os estudantes e com os demais sujeitos no exercício da sua profissão.

Nesse sentido, os saberes que os/as professores/as possuem são oriundos de diversas fontes de saberes, a este respeito inserimos as contribuições de Paulo Freire (2011) em sua vasta experiência no âmbito da educação, avança no sentido de que todo ato educativo deve estar pautado nas realidades, nas culturas, nos conhecimentos dos sujeitos da aprendizagem, ou seja, nos educandos. Os textos escritos por esse educador são verdadeiros orientadores para a prática docente, onde educadores e educadoras, são convocados ao exercício docente pautados em processos que promova/estimule/provoque o diálogo para a conscientização, ou seja, “[...] uma pedagogia fundada na ética [na pergunta], no respeito à dignidade e à própria autonomia do[a] educando[a]” (FREIRE, 2011, p.7).

Incluindo-se os saberes dos/as educandos/as, toda ação docente precisa ser carregada de *ação reflexão ação*, tendo em vista que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.” (FREIRE, 1981, p.14). Ao dizer isso, Freire nos convoca a pensar na prática não como estanque ou determinante, pelo contrário, todo/a educador/a imbuído de vontade transformadora, deve renovar-se e o princípio dessa renovação deve está centrada nos/as educandos/as. Assim, a construção do conhecimento precisa começar com pelos educandos/as e os educadores/as contribuem como mediadores desse processo dialógico. Esse é um argumento importante destacado por Freire, para mostrar que o/a educador/a não é o único detentor/a dos conhecimentos e que os/as educandos/as não são meros receptores/depositórios destes conhecimentos “transmitidos pelos/as educadores/as”.

Na contramão de uma educação bancária onde os/as educandos/as são considerados receptores da aprendizagem, inaptos a questionar e indagar, reflexo da uma realidade opressora pautada numa cultura do silêncio¹¹, Freire (1987) nos convida, a pensar em uma educação problematizadora, sendo essa educação em relação com o mundo, “[...] respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e

¹¹ Freire explica que a Cultura do silêncio é gerada nas condições objetivas da realidade opressora, em que as classes oprimidas são silenciadas, ficando “semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser”, nesse processo são “submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem”. (FREIRE, 1981, p.41)

existência à comunicação” (p.43), assim a educação se constitui pelo diálogo, provoca e impulsiona a consciência que se politiza ao passo que no cotidiano vão educando-se.

É que nessa prática libertadora educativa não cabe a neutralidade, ainda que os sistemas educacionais “imponham” ao educador/a uma neutralidade nutrida de incoerências, cabe ao educador/a realizar a opção “[...] de decidir, de romper, de escolher” diante das situações que lhe convocam compromisso e coerência ética” (FREIRE, 2001, p.22), destacamos a exemplo os currículos prescritos formas de imposição dos sistemas educacionais como mecanismos de controle da prática educativa.

Nessa movimentação os currículos são elaborados para atender os conteúdos que formem uma identidade nacional, a exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na perspectiva direcionada por uma elite, de modo que as disciplinas elaboradas a certos moldes reforçam as desigualdades já existentes entre grupos/classes que vivenciam culturalmente acessos desiguais. A construção de uma base nacional traz intenções em contextos históricos marcados por conflitos, os quais os/as professores/as devem dar conta dos seus conteúdos.

Assim sendo, há a necessidade de compreensão quanto ao tempo e espaço que mudam de perspectivas, acrescentando-se as incertezas ideológicas e crises de identidade, incertezas científicas que põem em xeque todas as formas de conhecimentos já produzidos. Dessa forma, inserimos Hargreaves (1998) para dizer que é preciso compreender o lugar que o/a professor/a ocupa no sistema educativo e vê-los como a chave para a mudança educativa dos tempos atuais.

Não se trata de definir como o estudante deve aprender e como o/a professor/a deve ensinar, mas dizer da necessidade de serem possibilitadas condições concretas, a exemplo do espaço físico, orientações, materiais, tecnologias, para o desenvolvimento de uma prática de ensino cotidiana que permita a formação integral do sujeito observando, sobretudo, como os/as professores/as desenvolvem-se e realizam seu trabalho e apreendem as mudanças contextuais dos processos de inovações que estimulam transformações em suas práticas.

Hargreaves (1998, p.12) permanece nos alertando que “[...] mais do que a simples aquisição de novo conhecimento sobre conteúdos curriculares, as novas técnicas de ensino”, os/as professores/as, precisam compreender quais são as suas práticas e o que nelas são necessárias e passíveis de mudança ou que se deve preservar.

É que ser professor/a requer uma atitude crítica e reflexiva tendo em vista os desafios que carrega a ação docente permeada por atitudes e valores, modos de perceber e compreender as transformações na sociedade e tornar isso conhecimento compartilhado, além de tomar consciência sobre sua prática.

Segundo, ainda, Hargreaves (1998, p. 27) “[...] as escolas e os/as professores/asestão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado”. Nesse sentido, não se é possível falar sobre o trabalho dos/as professores/as sem contextualizar no presente em que estas relações estão inseridas.

A exemplo citamos o contexto da pandemia desencadeado pela Covid-19 neste ano de 2020, que demonstrou além de outros agravantes, as condições de vulnerabilidade provocado pela exclusão dos meios digitais, evidenciando o grande abismo existente entre as desigualdades sociais vivenciadas pelas classes populares e a elite dominante, onde professores/as, estudantes, gestores vinculados à educação pública viram-se obrigados a dar respostas às exigências da excepcionalidade do momento atual¹².

Nesse cenário, em todos os âmbitos – Educação Básica e Superior - evidencia-se o trabalho docente como desqualificado e subjugado, os/as professores/as são submetidos/as a exigências que impactam diretamente na maneira de refletir sobre suas ações. Na contramão de se considerar as expectativas da escuta das vozes dos/as professores/as, os mecanismos do estado, por meios burocráticos e arbitrários buscam empurrar as mudanças educativas por meios coercitivos e decisões regimentares, colocando os/as professores/as como coadjuvantes, além de culpabilizá-los/as por insucessos escolares.

Nesse movimento, em nome da eficiência social, na escola complexificam-se as formas de regulação, controle, intervenção, por meio de reformas e domínio do currículo escolar, onde dentre as principais intenções está, por meio da educação, formar a força de trabalho. Para Hargreaves (1998) é nesse âmbito que os sistemas educativos funcionam, formando a classe trabalhadora baseados nos interesses do estado, cuja finalidade é atender as necessidades econômicas. Ao que Freire também nos ajuda a refletir, quando destaca:

É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. ”(FREIRE, 2001, p.49)

É tanto que, no sentido que Freire aponta na citação os impactos do momento presente que refletem também na maneira como os professores/as usam metodologias e didáticas, além de serem pressionados pela opinião da comunidade, que interroga o trabalho docente, para dar respostas a demandas que não são necessariamente de sua competência atender. É que se

¹² A excepcionalidade do momento atual resultado da tentativa de uma busca pela normalidade, aceitação e reorganização para adequação as demandas do tempo presente (2020).

espera da docência respostas às situações ou necessidades atemporais locais e globais no âmbito do social, cultural, econômico, político.

Mesmo quando desprovidos de mecanismos e apoio oficial do Estado, para confrontar situações que ameaçam seu trabalho/prática docente, os/as professores/as precisam compreender o poder da voz de sua ação educativa, além de confiar em suas táticas (DE CERTEAU, 2011) de criarem e recriarem seus currículos, como práticas cotidianas.

Esses aspectos nos convidam a pensar o trabalho docente enquanto entrelaçamento entre os *saberes-fazer* e *ação-reflexão*, de ser, estar na profissão, que requer valorização do trabalho e também condições necessárias para que os/as professores/as desenvolvam e realizem as suas práticas educativas.

O trabalho docente enquanto uma atividade também cognitiva sustenta-se principalmente numa formação inicial e continuada sólida e que são requisitos imprescindíveis para uma boa prática educativa, o que vem a corroborar com a ideia também de que, para ensinar em qualquer modalidade da educação é necessária a formação profissional específica e na EJA, é necessária, além disso, um compromisso político, que é.

[...] fundamental, neste exercício [é importante] deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a 'seus' educandos de suas opções. (FREIRE, 2001, p.21)

É que se constitui imprescindível ao docente que possua consciência do seu papel para compreender as singularidades dos/as educandos/as, respeitando seus contextos de vida e criando possibilidades para que se desenvolvam processos de conscientização envolvendo uma prática educativa que problematize a realidade.

Para promover uma prática educativa problematizadora, a ação dialógica tem caráter fundamental, e nesse sentido Freire aponta que se concretiza assentada ação cultural que se constitui como diálogo que provoca e impulsiona para uma tomada de consciência. Essa tomada de consciência implica em compreender pares de conceitos opostos que considera relevantes na educação – opressor versus oprimido, liberdade versus opressão, diálogo versus anti-diálogo. Essas oposições dialéticas estão relacionadas em si e para se posicionar coerentemente, invariavelmente, é necessário aos professores/as um olhar sobre ambas.

Sobre o anti-diálogo – conceituado principalmente no livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) -, caracterizado pela conquista, o dividir para dominar, a manipulação e a

invasão cultural, situações que se desenvolvem na prática educativa quando o/a professor/a acreditando-se possuidor de todo conhecimento e considerando os/as educandos/as como receptores apenas, desprovidos de conhecimento, desconsiderando as suas realidades e culturas discentes, e lhes impõe por meio da sua prática, conteúdos permeados única e exclusivamente com base em sua visão, cultura e engessado também em um currículo prescrito.

Na oposição dialética ao anti-diálogo Freire (1987) apresenta o diálogo – que pertence à natureza do homem e embora tenha uma dimensão individual só se realiza na comunicação entre os seres humanos, é no diálogo que o sujeito tem o direito de dizer sua palavra, constituindo-se nesse caso, o diálogo como ato político -, dessa vez em relação a prática educativa baseada na ação dialógica, apontando alguns elementos que devem ser considerados para tal, como: colaboração, união, organização, síntese cultural.

No sentido da “colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 1987, p. 104). Comunicação prescinde que os/ sujeitos/s trabalhem em conjuntos e união partindo, enquanto classe oprimida, de uma organização. A este respeito Freire trata de um aspecto mais amplo de transformação da realidade, o que implica no aprendizado da liberdade, da autoridade e não do autoritarismo como alavancas para essa transformação e nesse sentido, é imprescindível que professores/as e educandos/as trabalhem em conjunto, em união como possibilidade de desconstruir as formas de opressão construídas sob a realidade.

Assim, os/as professores/as que em sua prática educativa, ao invés de indução de conteúdos, partem do universo temático em que estão os sujeitos da aprendizagem, entendem que é na síntese cultural, ou seja, dos conhecimentos que se processam onde o/a educando/a desenvolve sua ação e onde está a possibilidade de superação de culturas que promovem a alienação resultante do silenciamento cultuado para dizer a palavra do outro – opressor/dominador. Entende nesse sentido que como produtores de culturas, os oprimidos devem participar da elaboração de sua formação.

Para Freire (1989, p.17) toda ação dialógica envolve a prática para a liberdade, mais para que essa prática aconteça deve estar permeada pela humildade, sem ser subserviência, que implica reconhecer nos outros o direito de dizer sua palavra e ao/a professor/a cabe a escuta, e ao mesmo tempo em que escuta dialoga com eles.

Nesse sentido, o/a professor/a pode também na prática pedagógica optar por uma “neutralidade” resultante em silêncio diante das injustiças sociais, apenas pelo desejo de não

tomar posição alguma. Independente da sua opção, que sempre será política, o/a educador/a na ação cotidiana precisa estar coerente com ela bem como é preciso refletir que mesmo ao proclamar uma opção crítica, será apenas na prática possível perceber a coerência entre o discurso e a ação.

Dito desta forma entendemos que reconhecer os saberes dos professores leva-nos a reconhecer a abrangência dos vários determinantes do seu trabalho, isso envolve além dos saberes curriculares e disciplinares, os saberes experienciais, que vêm das suas experiências profissionais e também de saberes que vem de suas culturas (TARDIF, 2014).

Independente da posição política e cultural, o/a professor/a tende considerar a priori o princípio do outro, em sua condição humana que é histórica e social, e nesse sentido o respeito deve estar implícito, fundado na ética numa perspectiva universal (FREIRE, 2011) que permeará sua prática, não ferindo o seu eu individual, mas como princípio educativo.

3.3 Trabalho docente em EJA: tecendo com diversos fios

A inspiração deste subtítulo tem como base ao longo da história da Educação de Adultos e de Jovens (EDA/EJA), os diversos fios que o trabalho docente do professor dessa modalidade teceu e ainda vem tecendo. Oficialmente essa tecelagem iniciou-se fundamentada na institucionalização dessa modalidade, enquanto Campanhas de Alfabetização¹³ em 1947, onde os professores desenvolveram uma prática docente alicerçada como se o adulto fosse uma criança que cresceu e as formas de pensar e de aprender não precisariam ser diferenciadas; uma vez que a formação de professores estava voltada para uma faixa etária de 07 a 10 anos, data limite na década de 1940¹⁴, para se ter acesso ao ensino primário. Nesse âmbito, inferimos que o saber da experiência como destaca Tardif (2014) teve muita relevância no processo pedagógico usando procedimentos e metodológicas infantis.

O contexto dessas Campanhas foi muito criticado nos anos de 1950. É tanto que no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o próprio Governo Federal, coloca em dúvida a atuação dessas Campanhas (FÁVERO; FREITAS, 2011). Nesse espaço do referido Congresso, o educador pernambucano Paulo Freire apresenta o seu Relatório denominado A Educação de Adultos e as Populações marginais: o problema dos Mocambos¹⁵ com uma proposta realizada na periferia de Recife, que dentre outros aspectos dava outro rumo ao

¹³ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA de 1947; Campanha Nacional de Educação Rural de 1952; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958.

¹⁴ Nessa época a educação de crianças só era obrigatória dos 7 aos 10 anos.

¹⁵ Termo a época que fazia referências a favelas.

trabalho docente na Educação de Adultos, uma vez que defendia no dizer de Moura (2004, p.27-28),

[...] uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, e participação e responsabilidade política, Explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador [estudante], quando defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador comunidade Omo prática de partida da prática pedagógica.

Essas teses defendidas pelo educador não foram aceitas no Congresso e foi vivenciada na prática educativa com os educadores populares, inseridos nos movimentos freireanos iniciados em Recife, a exemplo o Movimento de Cultura Popular (MCP), que se proliferou por muitas cidades. A este respeito, Moura (2004) aponta que Paulo Freire foi quem propôs conceituações de formação e de trabalho docente que demarcaram o campo da educação de adultos, sendo suas defesas constituindo-se divisor de águas até os dias atuais.

Fica explícito que era um trabalho educativo mediado pelos conhecimentos da vida, perdurando essa prática até início de 1960, quando aconteceu o golpe Civil-Militar, que para os sujeitos adultos analfabetos foi implantado o Mobral e nesse Movimento sobressaíram-se no campo da alfabetização o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), contando com os voluntários que recebiam uma bolsa para transporte de valor irrisório e o Programa de Educação Integrada (PEI), com os professores dos estados e municípios – com formação voltada para crianças - onde estava inserido e atendia os egressos do PAF e também pessoas da comunidade.

Em ambos os Programas a prática pedagógica era mecânica, considerando que a formação continuada eram capacitações com os modelos de aulas considerando os sujeitos estudantes como homogêneos. Eram as mesmas capacitações de norte a sul do país e tudo se materializava por um rico material didático.

Costa, A., Costa, M. e Freitas (2007) lembram que o reconhecimento da EJA enquanto direito foi urdido em contexto de lutas, cujas principais frentes foram forjadas pelos movimentos sociais, quando do processo de redemocratização do Brasil situado historicamente de 1978 a 1988, fase de transição da Ditadura para o Estado de Direito e a sociedade é imersa em processos de mudanças e incertezas sobre o que se esperar do futuro e a formação e o trabalho docente também inserido nesse processo de mudanças.

Tudo isso iniciado com os Movimentos, a exemplo os da educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e

Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (Cedes), Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (Forundir), Centro de Educação ou Equivalentes de Universidades Públicas Brasileiras -, que trouxeram um novo olhar para a formação docente e conseqüentemente, para o trabalho docente não só da EJA, mas de toda Educação Básica e do Ensino Superior. Contou-se também, com a influência de leituras de pesquisadores internacionais da área como Maurice Tardif, Rui Canário, Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón.

O último ano do período da redemocratização é marcado com a promulgação da Constituição Federal, configurando como sujeitos de direito as crianças, os jovens, adultos e idosos, bem como as influências internacionais, sobretudo, das Conferências Internacionais¹⁶ de Educação de Adultos (Confinteá).

Na luta incessante para fazer valer as conquistas para a modalidade a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDBEN) n. 9.394 de 1996, estabelece que a EJA insira-se no contexto da Educação Básica e nessa direção a modalidade institucionaliza-se nos Estados e Municípios brasileiros, em formas de cursos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Bem como o Ensino Médio, e dá-se prioridade, inicialmente às definições de políticas públicas e à formação de professores considerando que é no final dos anos de 1990 que as Universidades públicas começam a preocuparem-se com essa formação, conscientes que havia um silenciamento nesse âmbito. Chega-se ao século XXI e o “acesso aos conhecimentos essenciais da EJA” (COSTA, A.; COSTA, M; FREITAS, 2007, p. 65) na formação dos professores, ainda são insuficientes. É que nem todas as Universidades aderiam a assumir a formação desses profissionais.

Em muitos municípios brasileiros, os educadores populares– que tinham os saberes da experiência (complementar), que vivenciaram os Movimentos de Cultura de Popular freireanos, foram os formadores de profissionais, todos com ensino superior, que iam atuar na escolarização de jovens, adultos e idosos. Isso ocorreu, sobretudo, nos municípios do Sul, podendo ser citado a cidade de Porto Alegre e no Sudeste o município de São Paulo, sobretudo na Gestão (1989-1992), da prefeita Luiza Erundina, com Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, após o seu retorno do exílio.

As adesões foram crescendo nas Universidades e nesse contexto a formação docente do professor de EJA e conseqüentemente seu trabalho docente, foram ganhando outros

¹⁶ São eventos internacionais que acontecem de 12 em 12 anos, para deliberações sobre a Educação de Adultos, a serem desenvolvidas pelos países signatários. Dentre esses países encontra-se o Brasil, que sediou a VI Confinteá, na cidade de Belém do Pará, cujo documento aprovado tem o título de Marco de Belém. Em 2022 acontecerá a VII Confinteá em Marrocos

espaços e sentidos e o/a professor/a dessa modalidade, além de ser questionado/ano que se refere aos seus saberes e prática docente, tendo em vista a elevada velocidade em que as informações vêm sendo processadas e disseminadas, encontra-se inserido/a nos mesmos níveis de exigências sobre conhecimentos acerca de mecanismos tecnológicos, no fluxo das necessidades do momento de Pandemia, que instalou neste ano de 2020.

Sendo necessário reinventar para conseguir dialogar em tamanha distância humana, desenvolver a esperança e confiança e reunir os saberes de sua experiência para acolher os/as estudantes e com eles/as superar os desafios e obstáculos coletivos e individuais, sobretudo, pelas condições que lhes são dadas, no ensino noturno, onde a modalidade é vivenciada, na maioria dos Estados e Municípios brasileiros

Seria impossível iniciar este subitem sem trazer esses aspectos do ano corrente, e constatar que o trabalho docente, assim como a escola, não está alheio ao que ocorre nos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos da vida humana. A escola é também o espaço de construção e desconstrução das visões aprendidas e preconcebidas que temos do mundo, passando a desenvolver compreensão crítica sobre essa mesma realidade.

A este nível de análise, é imprescindível ao/a professor/a reconhecer minimamente as especificidades dos/as educandos/as que frequentam a modalidade, em termos de desigualdades não só tecnológicas, mas em todos os aspectos, que estavam silenciadas pelos gestores, para evitar desenvolver práticas perversas de exclusão como avaliações, obrigatoriedade de frequência desses sujeitos e que seja assegurado, como aponta Freire (1987), as perspectivas e interesses desses sujeitos, reconhecendo além de suas capacidades intelectuais, também as morais e físicas. É nesse sentido que Vóvio sustenta que:

Além do tratamento da EJA como uma modalidade educativa com características próprias, sempre se tem em mente o pressuposto de que o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos. Assim, espera-se que os educadores ampliem recursos e realizem aprendizagens que se prestem à atribuição de sentido próprio à experiência educativa que empreendem, à investigação sobre as situações de ensino aprendizagem que oferecem e ao diálogo com seus pares e com sua própria prática. (VÓVIO, 2005, p.202)

Nesse âmbito, o trabalho docente assume grandes desafios, solicitando uma ação teórico-metodológica adequada às especificidades do público da EJA no processo de ensino aprendizagem. É de salientar, que a desarticulação entre as práticas curriculares e o conhecimento dos sujeitos e dos contextos acaba por desfavorecer um conhecimento emancipatório e reforça a ideia de educação bancária (FREIRE, 1999).

Pois dentre a diversidade de sujeitos que “tardamente” retomam ou iniciam seus estudos na EJA, inserem-se os trabalhadores-estudantes, que já possuem responsabilidades financeiras e chegam ao cotidiano escolar já cansados devido à jornada de trabalho – a maioria na informalidade -, o que vem comprometer a sua disposição e atenção, sobretudo, se os conteúdos explorados não fizerem sentido para a sua vida profissional e pessoal.

Retomando a formação do/a professor/a Costa, A., Costa, M. e Freitas (2007, p. 53) defendem que é necessário a esse profissional uma formação política para compreender os processos históricos e sociais como fatores predominantes do afastamento desses estudantes da escola. Considera-se que “[...] essa formação política faz com que o (a) docente conjugue [a sua] prática pedagógica com uma ação política de igual qualidade”, reconhecendo os equívocos de outrora que refletem no presente e que, tem por resultado a manutenção da estrutura social de exclusão para as classes oprimidas.

Arroyo (2006, p. 17) lembra que a EJA por muito tempo permaneceu às margens ou “à outra margem do rio”, num lugar reservado ao que está separado do restante, a uma condição inferior ou de inexistência, bem como o professor que faz opção por essa modalidade, que passou e ainda passa com ausências de políticas públicas ou centros de educação com formação de professores para a EJA e como consequência a inexistência de um parâmetro que defina o seu perfil.

Para Costa, A., Costa, M. e Freitas (2007), o trabalho do/a professor/a prescinde e é permeado por uma relação inseparável *teoriaprática*, isso significa, dizendo de outra maneira, que não se separa o trabalho intelectual e o manual, e nesse sentido é imprescindível aos professores/as da EJA uma formação específica fundada em concepções teórico-metodológicas, formas específicas de trabalhar nas escolas, nos espaços formais ou mesmo não formais, evitando-se principalmente práticas centradas em abordagens infantis e que em nada contribuem para que os jovens, adultos e idosos impulsionem uma consciência possível de ser problematizadora a realidade.

É importante ressaltar que a opção pela EJA não deve prescindir de uma escolha secundária, o/a professor/a para atuar na modalidade precisa conhecer os sujeitos e seus contextos. Para Freire é preciso “coerência entre a opção proclamada e a prática [sendo] uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos e que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 1989, p.16).

A formação crítica, política e permanente são fundamentais para que se reconheçam e se desenvolvam práticas que estejam pautadas no respeito “que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem

eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2011, p.90). Nessas relações professores/as alunos/as fundadas na reciprocidade, na valorização das suas realidades e experiências de vida, nascem as aprendizagens dos/as estudantes, situação que ultrapassa o currículo prescrito – reprodutores/domesticadores a exemplo a BNCC -, e cria possibilidades para outros diálogos.

A respeito do currículo prescrito chamamos Freire (2011) para dizer que a importância da formação inicial do/a educador/a na EJA e da formação continuada é justamente para que se evite cair em processos de reprodução de concepções dominantes que tem por finalidade manutenção dos ideais historicamente construídos em processos de exploração, dominação, domesticação de um povo sobre o outro, é um saber imprescindível dos/as professores/as, o de seu papel consciente e crítico. Destaca-se outro saber, também, muito importante

[...] de que não [se pode] duvidar um momento sequer na [...] a prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, **a educação é uma forma de intervenção no mundo**. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (p.96, grifo nosso)

Considerando essa citação, entendemos que professores/as são todos aqueles/as que se lançam a processos de formação para o exercício da docência e, como lembram as autoras Costa, A.; Costa, M.; Freitas (2007) é imprescindível a garantia de formação para que possam atuar com maestria. No caso da EJA as suas especificidades “exigem uma formação que dê conta, além da escolarização básica, da construção [de táticas] de transformação, seja individual ou coletiva” (COSTA, A.; COSTA, M. FREITAS, 2007, p.65).

Ressaltamos que o processo de formação do/a professor/a para atuar na EJA ainda é negligenciado, pois em grande parte não se constitui nos cursos de formação, e fica para a formação continuada o processo de “reparação” dessa falta. Isso traz consequências no trabalho docente.

Em nosso entendimento, relegar apenas para a formação continuada a possibilidade dos debates teóricos metodológicos para a atuação do/a professor/a na modalidade é o mesmo que redundar a EJA em lamentáveis escombros. Ou muitas vezes, esperam-se aqueles/as professores/as que possam por ela nutrir interesse, seja apoiados em suas histórias de vida e tenham pela modalidade alguma reciprocidade, seja por aqueles que, após deparar-se com a diversidade da sala de aula da EJA busque enveredar-se por esse caminho. Seja por

aqueles/as professores/as que estão nas salas de aula da EJA, e não possuem afinidade e, por questões pessoais – a exemplo para ter maior renda assumem-se para trabalhar no terceiro turno-, sendo “obrigados” nesse caso, pelos sistemas escolares a encaminhar-se para a formação continuada.

Independente do motivo defendeu a vertente de que o/a professor/a desde sua em formação inicial precisa ter acesso aos saberes necessários para o trabalho com crianças, com os sujeitos jovens, adultos e idosos – saberes que envolvem os processos históricos, sociais, econômicos, políticos e as consequentes relação de poder, bem como os saberes que envolvem as concepções teórico-metodológicas para a modalidade-, e não esperar isso na formação continuada. Esta última constitui-se como apontam Costa, A.; Costa, M. e Freitas (2007) um lugar imprescindível para o processo formativo dos/as professores/as, tendo em vista que esse processo ocorre ao longo da vida, e já tenham experienciado de alguma maneira ao longo do seu trabalho na escola.

A educação deve assegurar a todo ser humano, a possibilidade do pleno exercício da reflexão diante das vivências que a realidade lhe confia. É bem verdade, que não cabe ao ser humano a reflexão sobre o mundo, estando distante dele. É por isso que defendemos que o trabalho docente na EJA não pode prescindir de conhecer e compreender as singularidades dos jovens, adultos e idosos e nem dissociar-se dos contextos de vida desses sujeitos.

Diante do exposto, compreendemos que pensar o trabalho docente envolve também pensar os saberes que se constroem durante o processo em que os/as professores/as se formam, e não somente, esses saberes vêm também de suas histórias de vidas, de experiências, durante e após a formação, em formações continuadas e, além disso, em sua atividade prática, onde esses saberes vão modificando-se constantemente.

Nesse sentido, experiências vividas, saberes construídos em formação, formações continuadas, experiências vividas na prática docente, acrescentando-se a esses aspectos aos sujeitos – estudantes e colegas de profissão-, que com eles/as vivenciam essas experiências, assim, o trabalho docente realiza-se permeado pelos conhecimentos e saberes intrínsecos aos/as professores/as. Unido a isso congregam-se os elementos de sua cultura, identidade pessoal, saberes em ação nos espaços escolares, nas salas de aula, bem como elementos do ser profissional. Esses aspectos relacionam-se de muitas maneiras e constituem a realização concreta do trabalho docente.

De acordo com Imbernón (2011, p.28) a profissão docente é marcada por determinadas concepções ideológicas e contextuais que tem influencia sobre a prática profissional, é que a formação e a profissão docente estão imersas na complexidade do mundo

em transformação e num contexto de mudança, numa paisagem de prática educativa, a docência longe de ser incapaz de produzir conhecimentos e culturas, e ser apenas aquela que transmite conhecimentos sem refletir sobre eles, é ao contrário a profissão que reúne um arcabouço de conhecimentos *teóricospráticos* através de uma multiplicidade de fenômenos dentro do cenário educativo, que permite aos/as professores/as desenvolver o processo de *ensinoaprendizagem* além de adquirir autonomia em sua profissão.

Nessa linha Tardif e Lessard (2005) dizem que para compreender o trabalho docente, é preciso levar a pesquisa para dentro das práticas cotidianas com seus atores, ou seja, na escola envolvendo as culturas que se entrecruzam nesse contexto entre professores/as, educandos/as, gestores/as, entre outros. Isso nos motivou a realização desta pesquisa, uma vez que compreendemos que é no contexto da escola que é possível compreender as práticas e ações realizadas e vivenciadas por esses atores. Na próxima seção apresentamos o percurso metodológico com os fundamentos, procedimentos, instrumentos e técnicas, bem como os sujeitos e as escolas participantes desta investigação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: TESSITURAS DE UM PERCURSO

Como explicitamos na introdução, o interesse por esta pesquisa é a continuidade da investigação denominada: As culturas organizacionais escolares e o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos financiada pela Fapeal (2017-2018), cujos dados estão armazenados no Banco de Dados do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) pertencente ao Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), juntamente com os *corpora* advindos da investigação de Marinho (2015-2020)¹⁷ e da Pesquisa de Iniciação Científica – Ciclo 2015-2016¹⁸-, das quais fiz parte. Esta dissertação toma como referência a pesquisa da Fapeal, realizada em três escolas¹⁹ públicas municipais situadas em Maceió. Nessa continuidade compreendemos as implicações das culturas na atuação das professoras da EJA, que fizeram parte da citada pesquisa. Neste estudo fizemos opção por duas escolas, aquelas que contaram com nossa atuação de forma mais sistemática.

Consideramos importante dizer que permanecer com a temática das culturas organizacionais na EJA implicou em buscar fios que nos possibilitaram compreender a existência cotidiana das redes de relações que foram tecidas e partilhadas, nas unidades escolares, o que permitiu outros olhares para essa modalidade de ensino, inspirados no que nos diz Alves (2005, p.1): “[...] os seres humanos, em suas ações para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]”. Entendemos que os/as professores/as usam as suas táticas (DE CERTEAU, 2011) e “[...] vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo [...]”, mas “[...] em contrapartida, vão [burlando e] criando modos de usar [esses] artefatos técnicos” [...] “de formas diferenciadas e criativas”.

Imbuídos desse sentimento, buscamos em De Certeau (2011), a definição de cotidiano que para o pesquisador não significa rotina, mas aquilo que é dado todos os dias, e que os sujeitos, *praticantespensantes*²⁰, de acordo com seus interesses de uso ou consumo, vivenciam os espaços e (re)criam a sua ação cotidiana, entrelaçados como diz Torres (2005), em um “caldo” cultural que se (re)constrói em seus papéis de autores e atores dentro de um “entreposto-cultural”, que nesse caso é a escola.

¹⁷Pesquisa de Pós-doutorado denominada: A Cultura Organizacional Escolar e os efeitos no trabalho docente (CAPES/Pós-Doutorado).

¹⁸Pesquisa de PIBIC 2015/2016 denominada A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico.

¹⁹ Critérios de escolha das escolas: atuarem com EJA anos iniciais e finais, possuírem professores efetivos e situarem-se em regiões geográficas diferentes.

²⁰ O neologismo, criado com a junção de termos, anuncia os limites das dicotomias teóricas e práticas, são “[...] assumidos como uma necessidade epistemológica e política [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Esta investigação teve como objetivo geral produzir conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares e suas implicações no trabalho docente na EJA e como específicos:

- i) Caracterizar os estudos que delineiam as culturas organizacionais escolares e culturas docentes;
- ii) Analisar as configurações do trabalho docente na/para EJA;
- iii) Identificar e descrever efeitos das culturas organizacionais e profissionais no trabalho dos/as professores/as na EJA.

Situa-se, no contexto da problemática: Quais as implicações da cultura organizacional escolar no trabalho dos/as professores/as da EJA? Essa problemática desdobrou-se, em indagações como:

- i) Que culturas organizacionais escolares e docentes são construídas e vivenciadas com/pelos/as professores/as na EJA?
- ii) Qual a percepção dos/as professores/as em relação à escola e ao trabalho na modalidade da EJA?

E nesse quadro de objetivos e questões anunciadas, apresentamos na sequência nossa opção pela pesquisa qualitativa e pelo estudo de casos múltiplos, além dos procedimentos utilizados.

Antes de tratarmos da abordagem qualitativa com foco em casos múltiplos, dos procedimentos, instrumento e técnicas da pesquisa, abrimos um parêntese para tratar sobre o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), no sentido de contribuir de forma aprofundada a compreensão deste percurso de pesquisa.

Esse Núcleo foi oficializado em setembro de 1991 por meio da Resolução Nº 040/1991 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), articulado ao Gabinete da Reitoria²¹ com objetivo de propor uma linha de ação política para as questões referentes à alfabetização no âmbito de ensino²², da pesquisa e da extensão e possibilitar a integração da Ufal junto aos órgãos federais, estaduais, municipais e às organizações não governamentais. O evento que marcou a sua oficialização contou com a presença do educador Paulo Freire que proferiu uma conferência sobre “Alfabetização e Cidadania”.

Esse Núcleo agregou ao longo da sua história muitas ações formativas de extensão e de pesquisa, dentre as quais destacamos a formação de pesquisadores em nível de mestrado,

²¹Nos meados dos anos 2000, passa a fazer parte da estrutura do Cedu.

²² As atividades do Nepeal no campo da EJA “[provocaram a reestruturação do currículo da Licenciatura em Pedagogia, incluindo-se, entre outras, a habilitação em Educação de Adultos [...]” (MOURA, 2006, p.168) depois extinta passando a ser duas disciplinas eletivas: EJA II e II.

doutorado e pós-doutorado, e no qual também fazemos parte desde a graduação inserimo-nos nas pesquisas que eram desenvolvidas com as quais enredamos nossa pesquisa atual.

Para Moura (2006) esse Núcleo, garantiu a época:

[...] organicidade e sistematização às ações de extensão [no âmbito da EJA] até então desenvolvidas, institucionalizar as parcerias já em desenvolvimento, desencadear atividades de pesquisa e influenciar na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, possibilitando uma formação inicial e continuada aos professores que já atuavam na área da educação de jovens e adultos e aqueles que desejassem realizar seus estudos na área. Além disso, possibilitou a captação de recursos financeiros nos órgãos federais para a sustentação das referidas atividades. (p.165)

Ressaltamos que o Nepeal agrupou também pesquisadores com ações voltadas para alfabetização de crianças, com intenção de intervir na realidade educacional de Alagoas. Com o tempo, o grupo foi se renovando e contando de forma predominante com pesquisadores da área da Educação de Jovens e Adultos que desenvolveu projetos a exemplo o Programa Alfabetização Solidário (PAS), nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Para Moura (2006, p.171) “a experiência com o PAS possibilitou ao Núcleo assumir o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas (Projeral)”, que fazia parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Destaca-se ainda a atuação no Projeto “Educação de Jovens e Adultos da Área Emergencial da Seca nos municípios de abrangência do Programa Xingó”²³.

Essas iniciativas geraram projetos de pesquisa no âmbito da Iniciação Científica, mestrado e doutorado.

Em seus quase 30 anos, o Nepeal passou por transformações que ampliaram as suas ações e seus intercâmbios a níveis local, nacional e internacional frente às novas demandas sociais, políticas e educacionais do Estado de Alagoas, sem perder o seu foco na alfabetização e suas articulações. Abriga quatro grupos de pesquisa Ufal-CNPq²⁴, e desenvolve investigações a exemplo dois Observatórios, que contaram com recursos da Capes, sendo um alagoano de leitura em EJA e o outro de Lectorescritura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltado para crianças, bem como o Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho-CNPq/Capes/Inep). O desenvolvimento dessas e outras pesquisas foram

²³ Esse projeto objetiva desencadear o processo de escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, sem discriminação de idade, cadastrados nas frentes de emergência. Abrangia nove municípios dos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe e envolvia Universidades: Federal de Pernambuco (UFPE) e Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Federal e Estadual da Bahia (UFBA) e (Uneb), Estadual de Feira de Santana na Bahia – UEFS, Federal de Sergipe (UFS) (MOURA, 2006).

²⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos; Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática de Leitura, da Literatura e da Escrita; Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – Perspectivas Interdisciplinares; Teorias e Práticas (sendo este último, sem atuação).

realizadas nos âmbitos dos seus grupos e vem constituindo um Banco de dados pertencente ao Nepeal.

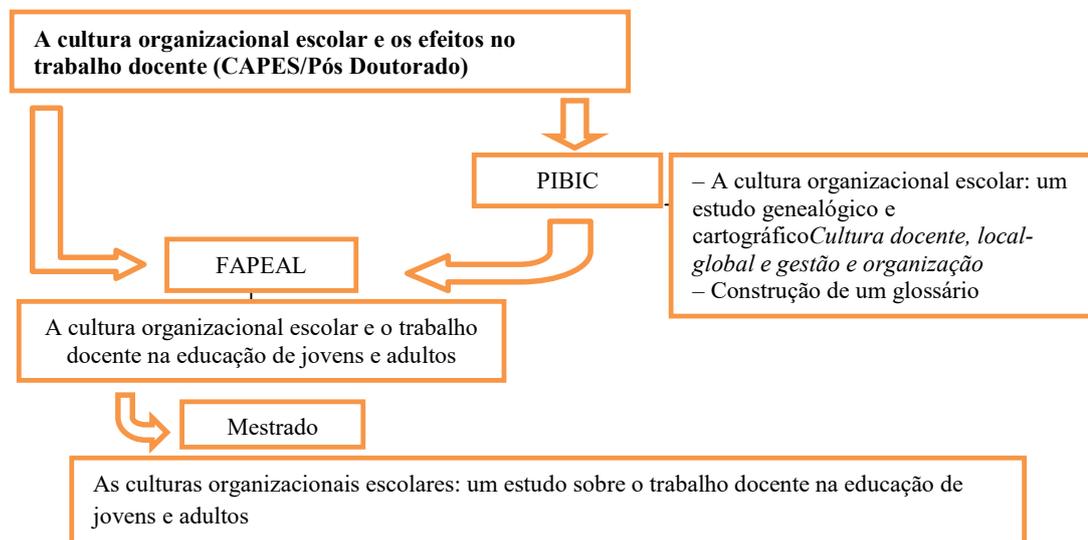
Nessa direção os grupos Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos e o Multieja, desencadearam pesquisas específicas na modalidade que geram investigações nos âmbitos da Iniciação Científica (Pibic), Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações, Teses, além de capítulos de livros e artigos em periódicos. As temáticas dos estudos passaram a constituir-se em tradição.

Para Luvizotto (2010 p. 69) “a tradição [carrega] consigo uma série de referências [...] concepções [e epistemologicamente] tem [...] dentro de si um sentido de coletividade”. Essas referências e concepções são passadas de geração em geração, constituídas como em um rizoma (SOUZA, 2012) originando-se de múltiplas ramificações. Compreendemos que uma tradição é algo que se realiza com o tempo. O Multieja em mais de 10 anos possui em rede rizomática quatro campos considerando essa tradição. A primeira relacionada à História da Educação e Memória da EJA, iniciada em 2006 com um projeto financiado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad) e pela Associação de Pós-Graduação em Educação (Anped), desenvolvido pelo então grupo Teorias e Práticas em EJA, tinha como líder a Profa. Dra. Tânia Moura que se encontra aposentada e é Professora Emérita da Ufal, essa tradição desde de 2018 tem articulação com o Ifal Piranhas por meio do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gipeja); a segunda tradição com o foco na Linguagem, iniciada em 2011 com o “Observatório Alagoano de Leitura em EJA”, e com pesquisas voltadas para Alfabetização/Letramento, mantém parceria luso-brasileira; a tradição de pesquisa voltada à Educação Profissional/ Permanência Escolar que se iniciou em 2014, após contatos do Multieja com o Núcleo de Estudos e Acesso sobre Permanência na Educação (Nucleape) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Instituto Federal Fluminense (IFF), em Goitacazes – Rio de Janeiro e também tem vinculações com o Ifal campus Maceió e Piranhas que preocupados com a evasão passaram a dialogar, no sentido de estudar não o aspecto negativo, mais os aspectos que contribuem para que os estudantes permaneçam na escola e por fim a tradição de investigações relacionados às culturas organizacionais escolares, iniciada em 2014 em diálogo com o Centro de Investigações e intervenções Educativas (CIIE), da Universidade do Porto em Portugal. Uma nova tradição está sendo encaminhada no âmbito dos Currículos, já em interlocuções com o Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidade (GPECD).

Em relação às culturas organizacionais escolares, foco desta dissertação, a temática iniciou seus estudos por meio da pesquisa de Pós-doc, já mencionada no início desta seção,

que resultou no PPGE/Cedu/Ufal duas ofertas da disciplina “Cultura e Educação” e a publicação do livro “Educação e Cultura Escolar: Focus Contemporâneos” (FREITAS; MARINHO, 2018)²⁵, bem como capítulos de livros e artigos em periódicos. Emergiram ainda, desse contexto duas pesquisas de Iniciação Científica – Ciclos 2015/2016 e 2016/2017 e um outro estudo financiando pela Fundação de Pesquisa de Alagoas (Fapeal, 2017/2018), sequenciando-se com nosso estudo de mestrado, e ainda capítulos em duas teses de doutorado com enfoque na temática²⁶, ou seja, um percurso caracterizado por uma Tradição/Rede Rizomática de Pesquisas, como mostra a figura n.º 1.

Figura 1 - Tradição/Rede Rizomática de Pesquisas



Fonte: Marinho & Freitas. Relatório Capes 2020.

É importante ressaltar que a interlocução com o Professor doutor Paulo Marinho²⁷ sobre essa temática, permanece articulada ao Centro de Investigação Educativa (CIIE) da Universidade do Porto, em Portugal, especificamente com o Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe)²⁸.

²⁵FREITAS; Marinaide; MARINHO, Paulo (orgs.). Educação e Cultura escolar: focus contemporâneos. Maceió: Edufal, 2018.

²⁶Teses de doutorado: BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. O formador de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas: da profissionalização à prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.; e OLIVEIRA, Iralde Correia de Souza. (ENTRE)LAÇOS TEORIA PRÁTICA – um análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Ufal, de autoria. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

²⁷MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide (orgs.). Na Teia da Cultural Escolar - compreender e repensar processos e ações. (no Prelo)

²⁸ O Grupo é coordenado pela Professora Doutora Carlinda Leite.

4.1 Da pesquisa qualitativa ao estudo de casos múltiplos

Apoiados na abordagem de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) esta pesquisa permitiu a análise de fenômenos que não poderiam ser traduzidos em números. É que traria limitações impostas traduzidas em caráter meramente quantitativo, bloqueando as possibilidades de gerar significativas indagações que esta pesquisa requereu. Nela atuamos como sujeitos que observam de forma distante, mas sem passividade. Compreendemos a importância dos estudos que usam as abordagens quantiqualitativas, a exemplo da que vivenciamos na pesquisa do Pibic já mencionada.

Nesse processo de natureza qualitativa foi possível a compreensão dos cotidianos escolares por meio de vivências singulares, preenchidas de sentidos, o que vem realçar a relação entre vários sujeitos por meio “da interação, da comunicação e proclamando-o como o espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61). Para Minayo (2016, p.20) essa abordagem de pesquisa, nos fez emergir em sentidos e significados das realizações sociais dos sujeitos atores das escolas com base nos “[...] motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo estes vindos das realidades vivenciadas, das experiências e cotidianos nos espaços escolares e fora deles, no qual nossa investigação construiu-se.

Considerando essas realizações com os/as professores/as em situações cotidianas, de forma complexas, específicas e singulares alicerçadas em seus *saberes/fazer*s, e em seus *espaçotempos* – cenários escolares –, que criaram relações com base na ação e reflexão, é que optamos pela natureza qualitativa (MINAYO, 2016).

Nesse contexto, optamos pelo estudo de casos múltiplos (YIN, 2010), que nos apresentou a possibilidade de integrar e de lidar com dados advindos de duas escolas, que escolhemos como objeto de estudo. Para Ponte (2006, p. 5) os casos múltiplos “[...] são de algum modo comparáveis, com o fim de ajudar a conhecer melhor a diversidade de realidades que existem dentro de um certo grupo”, no caso desta investigação, não tivemos a intenção de comparação do grupo de professores/as das duas escolas em questão. A nossa intenção foi de entender as culturas organizacionais das referidas instituições e suas implicações no trabalho docente, no sentido de produzir conhecimentos que abra o diálogo com a coordenação geral de EJA no município de Maceió.

Acreditamos que as singularidades e diferenças entre contextos escolares e condições de trabalho docente apresentam-se em alguns contextos incomparáveis. É que na pesquisa Fapeal, atuou-se junto a seres humanos respeitando as suas subjetividades e as suas condições

de trabalho. Isso porque o estudo de casos múltiplos em uma investigação poderá usar a mesma metodologia e apresentar resultados diferentes para cada caso (YIN, 2010), sem, no entanto, generalizar.

No que se refere à análise dos dados recorreremos à técnica da análise de conteúdo em Bardin (2008) para elaborarmos as categorias que comentamos na última seção desta dissertação.

4.1.1 Das fontes

4.1.1.1 Sessão conversa

Concordamos com Lira (2019, p. 50), quando afirma que,

A sessão conversa não é apenas uma composição espacial de cadeiras, mas, a possibilidade de um grupo dialogar sobre um tema de forma aberta, sem a preocupação única da convergência e sim de partilhar olhares diversos, que se entrecruzam para contribuir em uma ação transformadora.

Na pesquisa da Fapeal as Sessões Conversas envolveram em cada escola os grupos de professores do Ensino Fundamental de EJA que atuavam em diferentes turmas, nas escolas Alfa e Beta²⁹, situadas na periferia urbana da cidade de Maceió, em regiões geográficas diferentes.

A Sessão na escola Alfa contou com 8 professores/as, sendo 3 do primeiro segmento e 5 do segundo. E na escola Beta teve 10 professores/as, sendo 4 do primeiro segmento e 6 do segundo. Desse modo, estiveram presentes, nas Sessões Conversas, 18 professores/as.

Essas Sessões desenvolveram-se considerando as questões lançadas pelos pesquisadores. Inicialmente os participantes apresentaram-se dizendo: nomes, tempo de docência, tempo de serviço naquela escola, se atuavam em outras escolas, formação, turmas que atuavam. Em seguida foram encaminhadas as questões mais amplas, que abordavam o trabalho docente: o ser e fazer docência; a organização escolar; influências dessa organização no fazer docente; relações com os *estudantes*, direção, entre professores/as e outras questões que abordavam os aspectos da escola que eram mais significativos o grupo.

Em alguns momentos foi necessária interferência dos pesquisadores para envolver aqueles que ainda não haviam apresentado suas percepções em torno da conversa e, também,

²⁹ Optamos por manter os nomes fictícios das escolas de acordo com os nomes já definidos na primeira pesquisa.

para a colocação de outras questões com base nas falas que foram emergindo no diálogo entre os participantes dos grupos.

4.1.1.2 Das observações

As observações dos cotidianos das escolas permitiram aos pesquisadores perceberem as formas, lógicas e sentidos de como os sujeitos vivenciavam e (re)criavam na/com a escola as suas relações e como, conseqüentemente, instituem suas marcas nos espaços. Com isso as escolas foram apontadas pelos pesquisadores como o *lugar praticado* (DE CERTEAU, 2011) pelos sujeitos do cotidiano. Essas observações aconteceram no horário noturno, e proporcionou uma melhor relação com os grupos de professores/as e demais sujeitos da escola, tendo em vista que os pesquisadores se tornaram pessoas comuns ao espaço.

É de salientar que o registro dessas observações, foi realizado pelos pesquisadores em seus “diários de confidências” (MARINHO, 2014). E nós, enquanto participantes da pesquisa, na condição de estudante-bolsista, além de realizar os próprios registros das observações dos cotidianos das escolas, registramos também as nossas reuniões com o grupo de pesquisadores, que aconteciam pós-vivências nos cotidianos escolares. Assim, essas reuniões constituíram-se de momentos de trocas, realinhamentos, reorientações para o retorno aos campos, além de consistirem em espaços vigorosos de formação, pois esses momentos eram reservados também para estudos das obras que serviram de base teórica e metodológica, como em círculos de diálogos, que nos guiaram nas observações e vivências dos cotidianos.

É nesse contexto que se reforçamos a importância de os estudantes inseridos em processos de grupos de pesquisa, a exemplo o caso que foi vivido pelos membros deste grupo - em particular os estudantes pesquisadores - usufruir de condições que oportunizam o contato de situações reais e investigando o que nelas ocorre.

Esta situação ofereceu e oferece um aprofundamento no conhecimento e desenvolvimento profissional, em particular como pesquisador (a), onde sob a orientação de professores(as)-pesquisadores(as) temos a oportunidade de desenvolver investigações e realizar artigos com base nos resultados dos estudos que vão realizando.

É também nesse contexto que assumimos o papel de estudantes-investigadores formulando perguntas de pesquisa, debatendo e planejando procedimentos, recolhendo dados e interpretando-os à luz de quadros de análise que pesquisamos e partilhamos. Trata-se, de um tipo de relação fundado em fortes interações de professores(as)-pesquisadores(as) e

estudantes-pesquisadores e em que ambos aprendem, por meio de processos de resolução de problemas de investigação.

As observações dos cotidianos das escolas ocorreram no segundo semestre do ano de 2017, por um período de 4 meses, e foram iniciadas em setembro e encerradas em dezembro do mesmo ano. Nesse período observou-se o relacionamento dos sujeitos na escola e entre si. Sujeitos esses afirmados na pesquisa como *praticantes pensantes* se implicaram em suas ações cotidianas na organização escolar, existindo um imbricamento do (re)fazer no contexto da ação. Nesta investigação emergiram categorias que possibilitaram compreender o cotidiano das organizações escolares estudadas e, concomitantemente, as ações dos sujeitos envolvidos, que comentaremos em outra Seção desta dissertação.

4.1.2 O Diário de Confidências

O Diário de Confidências, como aponta Marinho (2014, p.163) integra “uma certa multiplicidade de registros e sentidos – observações e confidências dos sujeitos e do investigador”. Nele, além dos registros das observações, constam também, percepções sobre os movimentos nos horários de entradas e saídas da escola, na sala de professores/as, os espaços de convivência como o pátio, o refeitório, a quadra (espaço onde se realizavam esportes/jogos/aulas de educação física).

E os instantes em que os estudantes buscavam escapar das normas da instituição, as conversas da vida cotidiana com professores/as, tendo o cuidado de não fazer julgamentos. Na pesquisa da Fapeal uniu-se às transcrições das Sessões Conversas com os/as professores/as, as observações dos cotidianos, que nos permitiram as releituras dos dados.

4.2 Especificidades das escolas pesquisadas

Ao iniciarmos esta subseção abrimos espaço para referir que os registros das observações, nem sempre estavam com a completude que esperávamos, o que inicialmente causou-nos um estranhamento. Depois fomos compreendendo que os registros advindos dos cotidianos são passíveis das subjetividades de cada pesquisador que registrou.

Dessa maneira, os dados das escolas não estão padronizados a exemplo os da Escola Alfa, onde os olhares dos pesquisadores estiveram mais voltados para o funcionamento da escola na perspectiva das formas de organização e estruturação (como a escola se organiza nos aspectos de estrutura, horários, normas, regras). Enquanto os pesquisadores que foram à

escola Beta apresentaram em seus registros, além dos aspectos organizacionais e estruturais, outros elementos voltados a convivências, interações, valores e sentidos partilhados entre os sujeitos da escola. Nesse sentido, Ferrazo (2007, p. 81) diz que os estudos dos cotidianos:

[...] acontecem em meio às situações do dia a dia, por entre fragmentos das vidas vividas [e que] ao acontecerem em meio ao que está sendo feito, [por...] meio aos processos de *tessitura e contaminação das redes*, expressam o ‘entremeado’ das relações dessas redes nos diferentes ‘*espaçostempos vividos*’ [e nesse sentido que emergem as singularidades, cotidianos].

Respeitando essas singularidades cotidianas e apoiadas no fragmento acima, não nos preocupamos com comparações, por isso, optamos por registrar os dados de cada escola, sem a preocupação da igualdade de informações. Dessa forma, apresentamos na sequência suas especificidades.

a) Escola Alfa

A existência da Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Alfa é fruto das lutas e reivindicações dos moradores. Com o crescimento populacional do bairro, obviamente ocorreu o aumento de crianças, jovens e adultos fora da escola; outros moradores tinham que se deslocar para outras localidades distantes para estudar, solução que também era insuficiente para atender a demanda da população.

A instituição passou efetivamente a existir após um período de negociações políticas, e atende a uma demanda de classe socioeconômica considerada de baixa renda. Nos contatos realizados, por ocasião da observação do cotidiano e, posteriormente, nas sessões conversas, constatou-se que grande parte dos alunos são filhos de pessoas que sobrevivem do mercado informal, outros são trabalhadores da construção civil e a maioria das mulheres é empregada doméstica ou artesã. A escola representa para essas pessoas a grande possibilidade de ascensão social. Constitui-se em um espaço para as comunidades interna e externa, por isso o seu portão de entrada é aberto nos três turnos, tendo apenas um funcionário, que não reprime as entradas de pessoas, apenas as encaminham de acordo com as suas solicitações.

Possui em sua estrutura: 1 cantina, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 quadra de esportes, vários bancos para sentar, diversos bebedouros com água gelada e plantas ornamentais. Além disso, constatamos: 8 salas de aula para o atendimento a aproximadamente 150 estudantes da EJA, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de professores/as, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de leitura/biblioteca. E ainda: 1 laboratório de informática, 1 sala de arte e cultura, 1 sala

de recurso, 1 cozinha, 1 sala de vídeo, 1 almoxarifado, 6 banheiros. E registramos: 2 pátios cobertos, 1 quadra esportiva, 1 despensa, 1 área de serviço e 1 horta. O mobiliário da escola é adequado e atende às demandas da escola.

Funciona com uma equipe de 26 professores/as, na sua grande maioria pedagogos e com pós-graduação; no entanto, desses apenas 3 professores/as possuem 40h semanais de aula. Os/As demais professores/as possuem carga horária de 20 horas; e por este motivo todos/as também fazem parte da rede estadual de ensino e da rede particular, e sobra um tempo muito escasso para planejamento e estudos.

Adota o regime seriado, e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos anos iniciais (1ª, 2ª e 3ª fases) e anos finais (4ª, 5ª e 6ª fases). O ano letivo é organizado em 4 bimestres, que correspondem a um total de 200 dias letivos.

A escola recebe alunos da EJA com deficiência auditiva e mental que têm acompanhamento de uma intérprete, que os atende na própria sala de aula; muito embora com atendimento em apenas 3 dias da semana. Na sala de recursos só há atendimento no turno vespertino, porque não existe professor/a para o atendimento no turno noturno.

b) Escola Beta

A Escola Beta situa-se em um bairro da parte alta da cidade de Maceió. Ela integra as etapas de ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º) e Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e é constituída por 19 salas de aula. O número total de alunos que frequentavam a escola, em 2017, era de 1.132, sendo, na sua maioria, oriundos de famílias pertencentes a comunidades carentes. A modalidade EJA possuía durante o ano em que foi realizada a investigação 313 alunos matriculados da 1ª à 6ª fase, e 145 deles em 6 turmas na primeira fase. A organização dos docentes na EJA era atendida por 2 coordenadoras pedagógicas e 15 professores/as.

A Escola apresenta condições físico-estruturais amplas – é que existia na mesma região duas escolas vizinhas que foram unidas, situação que conduz a necessidade de uma reforma estrutural no prédio para acolher melhor professores/as, estudantes, gestores e comunidade escolar, pois mesmo sendo de grande extensão, é carente de espaços onde os/as professores/as possam planejar, conversar e atender individualmente alunos/as que os/as procuram.

A escola está estruturada com: 1 laboratório de informática e de ciências, 1 sala de recursos multifuncionais para atendimento Educacional Especializado, 1 quadra de esporte descoberta, 1 cozinha, 1 biblioteca e 1 sala de leitura. Há também: 1 banheiro dentro do prédio, 1 banheiro e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Bem como: 1 sala de secretaria, 1 banheiro com chuveiro, 1 refeitório, 1 despensa, 1 almoxarifado, 1 pátio coberto, vários computadores administrativos e computadores para alunos. Além de: 1 TV/DVD, 1 copiadora, 1 retroprojeter, 1 impressora, 1 aparelho de som e 1 projetor multimídia. Contudo, no que se refere ao caso específico da EJA, é de se salientar que inexistente bibliotecário/a no turno noturno.

Essa escola no seu cotidiano chamou atenção dos pesquisadores pelo número significativo de estudantes jovens (predominante nos anos finais), adultos (predominante nos anos iniciais) e idosos (em menor quantidade). Isso demonstrou um diferencial no movimento de entradas e saídas e as conversas antes das aulas, em que os alunos, com muita alegria, embora cansados, carregando os livros embaixo do braço, demonstravam entusiasmo de serem estudantes, independentes de faixa etária. Conversavam sobre o cotidiano do dia envolvendo o pessoal, social e econômico, a exemplo “o aumento do gás de cozinha”, fato que rendeu muita indignação e se tornou assunto na escola no decorrer daquela semana.

4.3 Caracterizações dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos envolvidos no cotidiano desta pesquisa foram compreendidos por nós como “[...] aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano [...], e que cada um, à sua maneira, vive a escola ao tempo em que dão vida às escolas” (FERRAÇO, 2007, p.74).

4.3.1 Dos/as Professores/as

Tendo por base que os/as professores/as foram compreendidos como pessoas que são profissionais e construtores/as de inteligibilidade, como seres críticos/as que pensam – são *praticantes pensantes* -, decidem e também se angustiam (GHEDIN; FRANCO, 2011), este estudo não é sobre, mas com eles/as, com suas interpretações, representações e seus olhares.

É importante destacar que os/as professores/as “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38). Os envolvidos na

pesquisa contribuíram com suas experiências, saberes, valores e ações, possibilitando-nos ampliar os conhecimentos com suas práticas bem como com as realidades vividas.

a) Dos/as Professores/as da Escola Alfa

O registro da sessão conversa com os/as professores/as da Escola Alfa contou com 8 participantes. Todos os participantes possuem formação em nível superior e com experiência considerável no exercício da docência, visto que 62,5% possuem mais de 12 anos de trabalho nessa escola. Dentre os/as referidos/as professores/as 3 lecionam nos primeiros anos iniciais e 5 nos anos finais de EJA. Constatamos que há professores/as com licenciaturas em Pedagogia (2); História (1); Letras (1); Pedagogia e Matemática (1); Pedagogia e Língua Portuguesa (1); Pedagogia e Artes (1); Pedagogia e Ensino Religioso (1).

b) Dos/as Professores/as da Escola Beta

Na Escola Beta, a Sessão Conversa com os/as professores/as contou com 10 participantes. Todos os participantes possuem formação em nível superior e com experiência no exercício da docência. Dentre os/as referidos/as professores/as 4 lecionam no primeiro segmento e 6 no segundo segmento da EJA. Interessa destacar também que os/as professores/as têm pouco tempo de trabalho nessa escola visto que, apenas 1 professor/a declarou ter 13 anos de docência na escola Beta; enquanto que 1 trabalha há 10 anos e 8 há menos de 10 anos. Constatamos que há professores/as com licenciaturas em História (1); Letras (1); Pedagogia (4); Pedagogia e Matemática (1); Pedagogia e Letras (1); Artes (1); Pedagogia e Educação Física (1).

4.3.2 Dos/as Estudantes

Os estudantes são compreendidos por nós como *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2008). Caminhantes do noturno, que ao terminarem seus ofícios diários, buscam a escola da EJA mais próxima das suas moradias ou dos seus locais de trabalho. Sujeitos considerados ordinários de acordo com De Certeau (2011) pelo que são “produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista [...]”. E que “Traçam “trajetórias indeterminadas”” (grifo do autor), aparentemente desprovidas de sentido

porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam (p.97).

a) Dos estudantes da Escola Alfa

A observação dos cotidianos dos estudantes da escola Alfa contou com 12 participantes, sendo 7 das fases iniciais e 5 das fases finais, houve predomínio de adultos. Destes 5 foram homens e 7 mulheres. Dentre as ocupações/trabalho realizadas pelos estudantes emergiram 1 empregada doméstica, 1 vendedora, 1 artesã, 1 trabalhador de indústria, 1 pedreiro, 2 donas de casa e 1 aposentada. Já 4 dos participantes não declararam suas ocupações.

b) Dos estudantes da Escola Beta

As observações dos cotidianos dos estudantes da escola Beta contaram com 12 participantes, sendo 6 das fases iniciais e 6 das fases finais, houve predomínio de adultos e apenas 2 jovens. Destes 8 foram homens e 4 mulheres. Destes estudantes 1 se declarou auxiliar de cozinha, 1 empregada doméstica, 1 vendedora, 1 técnico em refrigeração, 1 trabalha com engenharia elétrica, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 auxiliar em empresa. E 2 estudantes informaram estar desempregados no momento, 2 não declararam suas ocupações e 1 nunca trabalhou.

4.4 A técnica da análise de conteúdo

O tratamento de dados envolveu a técnica de Análise de conteúdo (BARDIN, 2008), que permitiu a sua organização em um processo de categorização semântica que contribuiu para compreensão e interpretação dos dados analisados.

Construímos as categorias que emergiram das unidades de registros e unidades de contexto, de modo que nos permitiu realizar inferências. Nesse percurso, consideramos os objetivos específicos e as questões problematizadoras que constituíram o foco do nosso trabalho, relativamente, à cultura organizacional escolar e ao trabalho docente na EJA.

Na pré-análise (re)visitamos o material da pesquisa Fapeal (2017-2018), disponível no acervo do Banco de Dados do Nepeal. Nessa revisita por meio de leitura flutuante realizamos

a separação do material, e buscamos nos aprofundar do conteúdo existente por meio da exaustividade e de pertinência (BARDIN, 2008).

Na exploração do material – processo que envolveu sucessivos ir e vir, entre as narrativas (dados) dos/as professores/as e os registros dos cotidianos contidos nos Diários de Confidências dos estudantes. Por meio da releitura aprofundada e compreensiva desse material, decodificando-o por meio de unidade de registro e unidade de contexto, buscamos como define Bardin (2008, p. 105) “descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Nesse processo, os fragmentos do texto nos permitem as classificações iniciais, ao seguirmos um processo de categorização semântica.

A ordenação e agregação categorial – congregar a elaboração das categorias com foco na análise dos dados nos permitiu impregnar pelo conteúdo existente e realizar inferências e interpretações nos dados, apoiados nos fundamentos e nos pilares teóricos que sustentaram esta investigação, constituindo um movimento circular na construção das categorias prévias. Seguimos o que Esteves (2006) aponta como procedimentos abertos para organizar as categorias, pois no percurso das análises: “Novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material [...], à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material estar feita” (p.110).

Apresentamos no Quadro 1- dimensão³⁰ e as categorias de análise, que foram destacadas como prioritárias para a compreensão e interpretação das realidades das escolas Alfa e Beta, baseado nas vozes dos *praticantes pensantes*, por meio das suas narrativas e dos cotidianos, tecendo redes de significados e conhecimentos.

Quadro 1 – Dimensão e categorias de análise

Dimensão	<i>Escola Alfa</i>	<i>Escola Beta</i>
	Categorias	Categorias
Efeitos das culturas organizacionais e profissionais no trabalho dos/as		De um isolamento e individualismo a um “sofrimento profissional”
		Um “ <i>apartheid</i> ” organizacional e profissional
	Uma Colaboração em “Enclaves” pedagógicos	

Fonte: Autora (2020)

³⁰De acordo com Marinho (2014) as dimensões não constituem tópicos ou indicadores, mas as permeia e estrutura as categorias e ou subcategorias que vão emergir das unidades de registros e unidades de contexto, de modo que permitirá ao pesquisador melhor organização no percurso de análise.

Em síntese, essas categorias foram construídas segundo os sentidos emergentes das narrativas dos sujeitos professores/as, com as contribuições das observações dos cotidianos do ambiente escolar e dos estudantes. Na Seção seguinte apresentamos os resultados por meio da (re)leitura das narrativas dos/as professores/as apoiados nas categorias.

5 O QUE REVELAM AS (RE)LEITURAS DAS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA EJA

Nesta Seção apresentamos a (re) leitura das narrativas advindas das sessões conversas realizadas com professores/as, bem como os registros dos cotidianos dos estudantes participantes da pesquisa Fapeal (2017/2018) já mencionada ao longo do trabalho, de duas escolas públicas municipais que denominamos de Alfa e Beta, com o objetivo de destacar as implicações das culturas organizacionais escolares e profissionais no trabalho dos docentes da EJA.

Ressaltamos que para além das experiências, ações, valores e saberes que nos permitem compreender as práticas profissionais dos/as professores/as, destacamos que suas vidas pessoais não se separam quando adentram a escola, fato que no nosso entendimento, influencia a construção de sentidos e significados que atribuem ao seu trabalho. E nesse sentido, concordamos com Tardif e Lessard (2005, p. 22), quando afirmam que grande parte dos/as professores/as assumem mais turnos de trabalho para ter uma renda salarial melhor, sobrecarregando-se.

Nesse contexto, incluem-se os/as professores/as de EJA, sobretudo, pelas necessidades materiais que implicam em aderir às salas de aulas do turno noturno, para agregar uma complementaridade à carga horária, e, conseqüentemente, financeira, ao tempo que nem todos tiveram formação específica, e/ou formação continuada, de modo que enfrentam dificuldades em relação ao tempo para estudar, conforme a narrativa de uma interlocutora da pesquisa ao dizer: “Que tempo eu tenho para estudar, se eu trabalho os três horários?! Que tempo eu tenho para parar e pensar, ficar em silêncio e pensar!?” (Grupo de professores/as da Escola Beta).

Tempo esse, também, usado nos deslocamentos de outros pontos da cidade— nem sempre a atuação no horário noturno acontece na mesma escola diurna—, enfrentando os condicionantes das trajetórias urbanas, situações que demandam empenho físico e psíquico para completar sua jornada diária de trabalho, o que ficou comprovado na fala da outra professora participante da sessão conversa, também da Escola Beta, ao destacar de forma bem enfática:

Deu o horário, cada um corre, porque um colega tem que uma escola que tem 40 horas ou 50³¹, lá no [bairro distante] tem que correr para pegar o ônibus. A outra tem

³¹ A Constituição Federal permite que um professor tenha uma atuação que envolva no máximo 60 horas.

que pegar a filha na escola, então assim, deu o horário acabou-se, cada um cuida do seu quadrado acabou-se (Grupo de professores/asda Escola Beta)

Ao vivenciarmos os cotidianos nas escolas observamos essas situações sociais e culturais verbalizadas pela professora – a exemplo a correria após cada turno de trabalho –, se assemelham as condições materiais dos trabalhadores-estudantes na EJA das escolas observadas. Compreendemos, nesse âmbito, que suas culturas se inter cruzam, uma vez que chegam, na maioria das vezes, cansados/as nas escolas, porque têm que “[...] *correr para pegar o ônibus*” para não chegarem atrasados. Esse percurso de deslocamento tem implicações no desenvolvimento da atuação de ambos, prejudicando as relações interpessoais, uma vez que o tempo fica escasso e restrito apenas as aulas, não restando momentos para outras atividades–extraclasse, visita a museus, dentre outras.

É que o trabalho dos/as professores/as exige tempos múltiplos, não podendo ser exclusivamente medido pela temporalidade monocrônica instituída na escola. O tempo do trabalho do/a professor/a, para garantir que haja ação e produção do conhecimento efetivo, tanto seu quanto dos estudantes, precisa de ser deslocado da lógica do tempo econômico de modo a permitir-lhe agir e criar, assumindo, assim, características de um tempo mediado.

Nesta seção comentaremos as categorias que resultaram da análise de conteúdo (BARDIN, 2008) e foram advindas das sessões conversas dos professores pertencentes às escolas *loci* deste estudo. Na primeira focaremos sobre o **isolamento e individualismo** que desencadeiam sofrimento profissional nos docentes da EJA. Na segunda categoria destacamos a separação profissional no ambiente que denominamos ***apartheid* organizacional e profissional** e na terceira discutimos as narrativas que apontam haver uma **cultura de colaboração** em enclaves pedagógicos que finalizamos dando ênfase ao movimento de cotidianidade das escolas.

Compreendemos que essas categorias se imbricam, mas no entanto, didaticamente, as comentamos de forma separadas. Antecipamos que as realidades escolares nos mostraram, por meio das narrativas, uma predominância das duas primeiras categorias – **isolamento e individualismo; *apartheid* organizacional e profissional** - na escola Beta, o que não nos causou estranhamento porque o cotidiano apontava que ambas tinham culturas organizacionais diferenciadas, considerando a gestão.

Ressaltamos que aos nos referirmos nas narrativas advindas das sessões conversa sem demarcamos professor/a A, B, C, nos referimos ao Grupo como todo, sem também marcação do gênero humano, para garantir o anonimato de cada pessoa. Esse compromisso assumido deu-se em função de acertos com os/as professores/as para não serem identificados pela

gestão das escolas, uma vez que houve solicitação da não participação dos gestores- diretor/a e coordenadores/as – e as instituições encontravam-se em processo se eleições dos diretores. Dessa forma grafaremos: grupo da Escola Alfa e grupo da Escola Beta.

5.1 De um isolamento e individualismo a um “sofrimento profissional”

As narrativas dos/as professores/as apontadas nessa categoria apresentam práticas e intenções que são construídas e vivenciadas e que estão relacionadas, diretamente, com organização da escola e ao trabalho que realizam. Destaca-se, com grande ênfase, como as formas e conteúdo que emergem dos cotidianos escolares impactam na maneira como os/as docentes se relacionam com os pares e com os demais sujeitos da instituição escolar, e as ressonâncias que isso tem em sua vida profissional, gerando reflexos em suas atividades cotidianas nas escolas.

Para Hargreaves (1998, p. 186), essas formas e conteúdo que emerge nos cotidianos apresentam-se por hábitos, crenças valores, maneiras como os professores desenvolvem suas atividades, agregando também como aquilo que os professores “[...] pensam, fazem e dizem [conteúdo]”, e por relações estabelecidas entre os professores e a maneira como se articula, ou seja, “[...] padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas [formas]”.

Observamos que o isolamento e individualismo apresentam-se em predominância nas situações vivenciadas pelos/as professores/as, cotidianamente, sobretudo, na escola Beta. É tanto que nessa categoria a presença dessa escola é marcante pela ausência de diálogos entre os pares, relações de trocas de experiências, o que impossibilita maior engajamento no desempenho das atividades dos docentes.

A leitura de Hargreaves (1998) nos mostrou que a cultura docente manifesta-se em duas culturas: a do individualismo e a da colaboração, sendo a primeira baseada em lógicas individualistas e de limitação de *espaço* e *tempos* para o desenvolvimento de interação entre pares, o que impossibilita, muitas vezes, o desenvolvimento de processos pedagógicos que tenham por princípio uma construção baseada no diálogo. Essa dimensão tratada pode ser percebida na narrativa abaixo:

Eu falo mais com os funcionários da escola do que com os meus colegas [...] não tenho espaço e a vontade **para falarmos sobre os problemas da escola, eu não tenho.** A sala dos professores não tem ambiente para tal, fico na entrada com os funcionários, é melhor para mim [...](Grupo de professores/as Escola Beta).

Nessa narrativa o-a professor-a mostrou-se com ansiedade e desconfiança dos seus pares o que Hargreaves (1998, p.188) expõe que esses dois pontos são características da cultura do individualismo e associa-se “[...] comportamentos defensivos [...] que seriam “naturais” e em parte o resultado das incertezas do seu trabalho”.

Ressaltamos, ainda, na fala do-a interlocutor-a vontade de dialogar com os colegas de profissão, mas explicita não existir na escola um ambiente próprio. O/a depoente/a considera a estrutura física da sala dos-as professores-as, adaptada a uma arquitetura tradicional e de modelo burocrático, do tempo quando não se preocupava com ambientes confortáveis na escola para que os/as docentes trabalhem em conjunto ou mesmo atendam aos estudantes, e nessa direção escutamos:

É complicado, complicado [o atendimento individual é que os nossos alunos], são jovens, são adolescentes, são adultos, idosos, e ainda temos alunos com deficiência que não temos conhecimento para dar resposta mais direcionadas, específicas, temos alunos surdos, como fazer? Temos uns interessados, outros menos e outros não querem saber é nada [...] como fazer com tudo isto? [...] e ajuda, apoio? nem da escola, nem da secretaria, quando aparece é mais para fazer um registro do que dar apoio efetivo para a resolução, compreensão do problema, eu acho que pouco entendem também, as dificuldades do técnicos são as mesmas da gente, né, compreendo [...] (Grupo de Professores/as da Escola Beta)

Explicitamente ficou evidenciada uma desvalorização das condições de trabalho do docente. A narrativa também nos reporta ao que Marinho (2014) diz acerca das culturas de isolamento e individualismo na instituição escolar. Para o autor, na maioria das vezes, isso se dá em consequência das práticas conservadoras instauradas pelos/as professores/as, quando no mesmo turno de trabalho apresentam dificuldades de comunicação e envolvimento mútuos devido às dificuldades relacionadas ao *espaçotempo*.

É notável que no turno noturno, especificamente para os/as professores/as da educação de jovens e adultos, as situações de isolamento se sobressaíram nas narrativas, como consequência das condições organizacionais complexas, como a exemplo os *espaçotempos* que inviabilizam, também, os encontros pedagógicos, sejam por cargas horárias diversas e/ou por serem atuantes em outras escolas, a maioria sai de uma instituição e já se dirigem à outra, o que resulta nessas situações, que os/as professores/as precisam desenvolver suas atividades sem apoio e colaboração dos colegas, lecionando, planejando e trabalhando sozinhos (HARGREAVES, 1998).

O pesquisador aponta que o isolamento é comum nas práticas dos/as professores/as, e que em alguma medida pode apresentar-se como possibilidade de privacidade e proteção para os professores, no entanto, alerta que a manutenção de atitudes de isolamento impossibilitam

que as ações desenvolvidas pelos professores possam ser percebidas e que recebam retorno sobre o trabalho desenvolvido.

O isolamento e individualismos são comuns, em função da inexistência de um regime de trabalho em dedicação exclusiva para os docentes, como é o caso em Alagoas nas redes de ensino municipais e estadual. Com tempo integral os/as docentes desenvolveriam as suas ações em um único ambiente de trabalho. Nesse contexto, haveria possibilidades concretas de reuniões e estudos, bem como o atendimento individualizado, no contraturno, aos alunos que se encontravam em maior dificuldade de aprendizagem.

Marinho (2014, p.119) reforça a concepção do isolamento e individualismo, dizendo que são provocadores de trabalhos solitários. Destaca ainda que isso é reflexo de espaços físicos, como já aludimos acima, que advém de uma organização curricular que torna dificultoso o contato mais aprofundado, relações de cooperação entre professores/as, sejam para avaliações de seus próprios trabalhos, seja para pedir apoio, seja para troca de experiências, seja para desabafar ou pedir ajuda.

Constatamos nas falas dos professores/as da escola Beta que o isolamento e individualismo, vêm provocando sofrimento, confirmado no dizer de uma das falas “[...] até as cobranças como são realizadas, eu acho que até pra gente, a gente sente aquele baque que no lugar de você ir pra frente talvez você recua” e novamente a ansiedade e angústia são mencionadas:

Eu esses últimos anos venho me sentindo muito angustiada, chateada, aborrecida mesmo realmente. Angustiada é a palavra certa mesma. E assim, a gente vê os aspectos, e isso eu não falo aqui na escola, eu falo em um contexto geral, a gente sabe que pra uns tem um formato e pra outros tem outra forma ou as injustiças e as injustiças do sistema, que pra uns é de uma forma e pra outros é de outra, e você vai sentindo isso. Isso, querendo ou não, interfere na prática da gente. (Grupo de Professores/as da Escola Beta)

Na escola Beta outro aspecto cultural de isolamento e individualismo que se sobressaiu nas narrativas foi a falta de momentos para trocas de experiências e diálogos entre os professores/as pertencentes aos interturnos – diurno e noturno-. Isso impede, segundo Marinho (2014) ações de *feedback* sobre os processos de aprendizagens, avaliações, situações do cotidiano que solicitam partilhas e decisões em colaboração.

Nesse sentido, remete-se a cultura organizacional escolar que caracterizamos como um “*apartheid*”, ou seja, o isolamento e o individualismo que marcam o cotidiano dos/as professores/as, resultam num maior distanciamento deles/as dos colegas e da própria escola,

isso acontece não somente porque estão distantes uns dos outros, mais também devido a fatores externos que adentram à escola, esses aspectos apresentamos na próxima categoria.

5.2 Um “*apartheid*” organizacional e profissional

Nessa categoria emergem narrativas que indicam divisão, separação efetiva na escola, como a existência de mundos distintos dentro do mesmo lugar. Esses aspectos são levantados quando os/as professores/as apontam que existem uma divisão/diferença entre os turnos diurno e noturno. Essas diferenças apresentam-se por meio da falta de articulação entre turnos; por meio de projetos que chegam como propostas da secretaria municipal e são desenvolvidos pelos docentes; por meio das formações continuadas desarticuladas, sobretudo, nos turnos diurnos, a exemplo o Projeto Airton Sena.

Como existem professores desses turnos que a atuam na EJA, fica um estranhamento uma vez que a modalidade tem outro encaminhamento, mas não conseguem identificar o porquê. É que a EJA no município de Maceió, vem de um percurso de resistência no sentido de ter propostas próprias.

A *apartheid* organizacional e profissional traz à tona situações que denotam o perverso e, com ele, a incorporação, muitas vezes, inconscientes de padrões, atitudes, práticas, crenças, mitos, valores, construídos e vivenciados cotidianamente, porém, sem fundamentos e que definem características quanto à identidade e ação profissional, do/a professor/a da EJA e dos estudantes dessa modalidade (MARINHO, FREITAS, 2018). Afirmam, ainda os autores que

É nesse *apartheid* que se poderá compreender o (re)criar de mitos e crenças sobre as diferenças desses dois mundo muitas vezes infundados sobre os sujeitos que neles se reverterem em exclusões e segregações, especialmente, para os profissionais que neles atuam assim como para os estudantes, que cotidianamente vão urdindo nesses dois mundos. (MARINHO; FREITAS, 2018, p. 683)

Indo na mesma direção esse *apartheid* remete ao “perverso escolar” que emerge alicerçado nos modelos instituídos de ações, caracterizando-se por situações de poder e de ordens no funcionamento cotidiano da instituição, e é traduzido por “diversos mecanismos, estruturas, elementos e dinâmicas da cultura organizativa. O caráter difuso que habitualmente apresentam faz com que seja difícil a sua detecção e a sua correspondente eliminação” (SANTOS GUERRA, 2001, p.26). Nesse sentido pesquisador afirma que a perversidade instala-se na instituição escolar por culturas já enraizadas no cotidiano. Essa perspectiva é comprovada quando um/a interlocutor/a diz:

É muita dificuldade, então como você tem dificuldade de juntar todo esse grupão, então a gente fica segregados, então tem o grupo da manhã, tem o grupo da tarde e tem o grupo da noite. Se você conseguir fazer uma reunião, e você botar mesas, você vai ver que ta agregando, o matutino, o vespertino e o noturno, é como se fosse água e óleo, entendeu? [...] agora à noite nós somos minoria, certo, então quando as decisões, porque já teve uma reunião de manhã, já teve uma a tarde e então a noite fica com as sombras, a gente não tem mais voz, né!? Mesmo que a gente fale e diga, mas já tá tudo decidido (Grupo de Professores da Escola Beta)

A falta de comunicação entre turnos, entre gestão e escola, entre os/as professores/as e a própria dificuldade da gestão escolar em agrupar os turnos é apontada como implicação, gerando muitos entraves. E para os/as professores/as do noturno o agravante, como apontado na narrativa, são as decisões que já chegam tomadas “*a noite fica com as sombras, a gente não tem mais voz*”, que retiram dos/as professores/as o direito de dizer sua palavra.

Nas vozes que se seguem podemos perceber como em um mesmo espaço estão presentes múltiplas realidades, de modo que os desencontros causados pelas questões instituídas, a exemplo das já referidas na categoria anterior - como horários entrecortados por vínculos profissionais distintos - acabam ocasionando uma separação interdocentes e interturnos, fazendo com que não construam momentos de colaboração e formações continuadas na própria escola, ocorrências predominantes na Escola Beta. Vejamos:

Não temos qualquer ligação com os colegas do diurno, nem com o que se passa na escola. Não, não temos encontros que englobam todos os[as] professores [as] da escola para partilha. (Grupo de professores/as da Escola Beta)

[...] Sim, o projeto da escola é um todo, mas na noite é outra realidade e outras complexidades, é outro mundo. [...]. (Grupo de professores/as da Escola Beta)

[...] O noturno ele não tem esse, essa interação com o todo, porque os horários dele, é diferente de um professor que tem 50 horas, que ta aqui o dia todo na escola, que participa de tudo, que acontece. (Grupo de professores/as da Escola Beta)

As falas apontam que *o apartheid* configura-se como por um movimento de exclusão e segregação que se desenvolvem nas situações cotidianos entre os docentes, nos turnos diurno e noturno. De acordo com Marinho e Freitas (2016) para os estudantes da EJA esse movimento tem início no “sistema dito regular” e que na escola Beta se caracterizam por muitos adolescentes e jovens fruto de uma exclusão de uma “pré-eja” arquitetada em (re)engenhos como consequência de contextos de uma permanência de insucesso”.

E assim, nesses dois mundos, professores e estudantes vivenciam em seus cotidianos o *apartheid* “[há sim uma grande separação entre o diurno e o noturno [alunos da EJA] [...] as realidades, as idades, os professores são outros, tudo é diferente” (Diário de Confidências

Estudantes escola Beta). Verbalizaram os estudantes no bate-papo durante a merenda, quando provocados pelos pesquisadores, como reflexo das construções do perverso escolar.

Para os professores/as as demandas externas, fazendo referências ao ensino de diurno, já circulam em outra modalidade, vindas, quase sempre, dos órgãos superiores— fazendo referência a Secretaria Municipal de Educação -, que exercem influência no funcionamento da escola e das atividades docentes. Essas normas instituídas por meio de programas ou processos que devem ser realizados nas escolas pelos/as professores/as influenciam a maneira como desenvolvem suas atividades nos cotidianos escolares.

Esses aspectos resultam em dificuldades vivenciadas pelos/as professores/as cotidianamente nas escolas e não são levados em conta quando se realizam, por exemplo, formações continuadas e momentos que seriam dedicados a reuniões – que se configuram como importantes trocas de experiências, planejamentos e reflexões sobre a prática, que tem mudanças bruscas de dias e horários e desabafam:

Analisando é muita mudança, é muita coisa, o ano passado e esse ano [...] por conta do formato das formações, principalmente esse ano que o primeiro segmento foi todo pra sábado. Antes a gente tinha um dia fechado, as terças-feiras, que era um dia fechado que a gente tinha decidido como... E hoje em dia eu sinto muita falta disso. Entendo toda a demanda dos outros professores que cada um tem a sua vida, tem outras escolas(Grupo de professores/as da Escola Beta)

Essa mudança aconteceu em decorrência do/a professor/a atuar em duas modalidades – diurna e noturna – e não dispor mais de carga horária, durante os 5 dias da semana para a formação e a Secretaria Municipal de Educação considerar que o sábado é um dia letivo alegando que o/a professor/a na EJA só trabalha 15 horas semanais. Por fim consideram que,

As horas de formação da gente [...] quando chegamos lá, nós não trabalhamos as dificuldades **e as necessidades que nós encontramos dentro da escola**. Mas a gente tem que estar ali para discutir aquele tema por mais que você diga, mais eu tô precisando disso, eu quero ajuda nisso, não mais agora vocês vão trabalhar nisso(grupo de professores/as da Escola Beta)

Na sequência o grupo se torna saudosistas:

Antes as formações eram diferentes, até o contato com o grupo a gente se reunia mais do que hoje em dia. Nesse formato a gente está se reunindo mais, mas eu sentia a gente conversava muito. A gente tinha mais reuniões para definir como o nosso aluno estava, isso eu sinto falta. Eu sentia que antes era melhor [...] quando se troca essas figurinhas a gente sabe, por exemplo, os alunos do primeiro segmento vão para o segundo, como ela vai mandar esse aluno pra mim? Quando se tem essa troca. E hoje a gente percebe que fica mais difícil (Grupo de Professores/as da Escola Beta)

Essa fala está representada dentro do grupo de profissionais com mais tempo na EJA, que no seu projeto de formação continuada passou para vários formatos. E o formato citado alicerçar-se quando em uma época que o professor-a de EJA, tinha 40 horas – os concursos passaram para 25 horas -, e dispunha de horários que lhe permitia junto à equipe técnica centrar-se no processo *teoriapráticateoria* que desencadeava estudos, planejamentos e replanejamentos.

Isso rompe com o que Freire (2001, p.26) aponta que “[...] uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes”. Nas narrativas o grupo de Professores/as da Escola Beta pontuou que é preciso considerar-se os contextos em que as comunidades escolares estão inseridas, considerar-se ainda as vivências e necessidades apontadas pelos sujeitos da prática, pois diferentes contextos exigem diferentes maneiras de atuação, além da compreensão histórica que revela os limites e possibilidades no tempo em que acontecem.

No entanto, quando provocamos que as orientações curriculares em rede temática, traz essas questões elencadas pelo grupo, gera um silêncio, parecendo ser traduzido no medo do diálogo com a comunidade, que tem se mostrado um espaço de violência pela ausência de políticas públicas sociais. Os cotidianos foram nos mostrando que o tempo de estudo na escola é imprescindível e poderá desencadear uma cultura de formação que levaria a um processo de reflexão coletiva e colaborativa sobre as questões inerentes à profissão e para isso o grupo solicita ter

[...]autonomia, a questão do tempo também, o que é que a secretaria diz, que a gente tem que ficar encaixado, porque o professor que não encaixar aquela carga horária ele tem que ir para outra escola para completar a carga horária e aí a gente vai se perdendo nessas questões (Grupo de Professores/as da Escola Beta)

Essa fala é uma demonstração que a escola é um corpo pensante onde todos os sujeitos são e devem ser significados e respeitados, não deve pertencer apenas à direção o decidir, nem as secretarias e os sistemas de ensino que devem definir sozinhos as formas de ação da escola, mais o conjunto de pessoas que a compõe.

Esses aspectos como apresenta Santos Guerra (2001) apontam para a maior preocupação da escola com a organização, cumprimento de prazos, para atender demandas externas e que esses provocam maior perversidade e efeitos negativos sobre a escola. É que nessa direção a escola passa a preocupar-se

[...] com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controle dos seus membros, como a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo [...] mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que se passa, enquanto as coisas organizadas passam. (p.18)

A citação mostra que esse processo organizativo inviabiliza a participação dos/as professores/as nos momentos de decisões que envolvem sua prática, a escola na figura da gestão e dos sistemas de ensino, demonstram autoritarismo ao priorizar as estruturas reguladoras e processos burocráticos que provocam mais divisões, separação na comunidade escolar, maior distanciamento entre professores/as e demais sujeitos da instituição escolar.

5.3 Uma colaboração em “enclaves” pedagógicos

Além das culturas que remetem ao individualismo entre os/as professores/as e das situações de “*apartheid*” organizacional, as narrativas dos/as professores/as apresentam situações que demonstraram aspectos para uma cultura de colaboração, mesmo que ainda limitada. A este aspecto de acordo com Hargreaves (1998) os/as professores/as desenvolvem uma relação que geram aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem, além disso, emerge nesse movimento situações que remetem a confiança mútua entre colegas que compartilham dos mesmos níveis de ensino, valorização e partilhas, que provocam trocas de experiências por meio de suas práticas.

Para o pesquisador (1998, p. 209) “[...] a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras de crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas” e também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente. Nesse sentido, possibilita transformações na escola e nos/as professores/as, por envolver reciprocidade, cooperação, diálogo e envolvimento mútuo. Observamos indícios dessa postura na Escola Alfa, mas que ainda podem emergir situações de disputas e distanciamentos dentro dos grupos de professores/as, principalmente quando estes atuam em diferentes segmentos da EJA, e nesse sentido, o diálogo entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, precisam de uma certa horizontalidade.

Este aspecto Hargreaves (1998) define por balcanização quando os/as professores/as passam a desenvolver suas práticas em pequenos grupos, dividindo-se, constituindo assim em enclaves pedagógicos, ou seja, fechados em suas ideias, valores, concepções e crenças. Nessas situações que remetem a um processo de balcanização, os/as professores/as dividem-se em subgrupos, geralmente quando atuam em disciplinas distintas ou segmentos diferentes – no

caso da EJA-, separam-se nesses grupos e reunindo-se apenas quando a gestão da escola solicita o envolvimento para a realização de trabalhos em conjunto, ao que Marinho (2014) vem apontar como raros momentos de trocas e práticas de debates coletivos.

O autor apresenta que na cultura de colaboração emerge uma efetiva possibilidade de serem construídos elos fortes na relação entre a escola, os professores e em seus agentes, tendo em vista a maior possibilidade de diálogos, interações e cooperação. Os aspectos relacionados à colaboração se apresentam em uma das falas saudosista do Grupo de Professores/as da Escola Alfa, quando registra:

[...] questão do grupo de professores que nós temos. [...] era um grupo muito unido, muito forte e aos poucos foram se modificando, saindo um, saindo outro e foi se modificando. Eu até dizia: está mudando o grupo, e aí, como é que vai ficar? Ficou do mesmo jeito: quem chegou, chegou chegando. Chegou assumindo o mesmo papel, o mesmo trabalho. (Grupo de Professoras/as da Escola Alfa)

E na sequência o Grupo demonstra a presença dos enclaves ao dizer:

Principalmente os eventos, os trabalhos, os projetos são pensados juntos. [...] **Pragente do primeiro [segmento] é mais fácil, pois se vê todos os dias.** E a gente até combina [...] A gente trabalha muito juntas, junta as três turmas, abre aquele debate com eles [estudantes]. A priori era difícil para eles aceitarem, pois para eles a aula tem que ser na sala, mas hoje está diferente, a gente foi fazendo esse trabalho e está dando certo. (Grupo de Professores da Escola Alfa)

Há reforço no grupo sobre o trabalho coletivo, mas muito na direção do Enclave que figura no envolvimento apenas dos anos iniciais de EJA. O fragmento de fala a seguir é revelador dessa questão: *“pra gente do primeiro [segmento] é mais fácil, pois se vê todos os dias”*. Nesse aspecto podemos compreender como nos diz Hargreaves (1998) uma colaboração que divide-se em subgrupos, uma existência de colaboração por conexões, ou seja, que se realizam entre pares que trabalham nos mesmos segmentos ou disciplinas.

Essas fragmentações em grupos menores podem se tornar prejudiciais as ações desenvolvidas pela escola, tendo em vista que geram dificuldades de comunicação e ainda em competições entre o grupo de professores. Hargreaves (1998) enfatiza sobre a importância de serem desenvolvidas interações entre os grupos para a criação de possibilidade de culturas transformadoras que se construa como realidade efetiva nas instituições escolares.

Um destaque importante foi dado pelo Grupo da Escola Alfa a gestão da escola. Vejamos:

[...] me sinto muito à vontade aqui, e assim, a gente trabalha um trabalho de equipe, ninguém, eu acho, eu não me sinto só, eu me sinto ajudada pelas companheiras, **pela coordenação, pela direção**. [...] No planejamento, na sensibilidade que a direção tem da gente ter um momento, parar a aula, fazer planejamento, ter essa sensibilidade de permitir agente esses momentos de planejamento. (Grupo de Professores da Escola Alfa)

Percebemos na narrativa dos docentes uma tendência a cultura de colaboração que se realiza por diálogos sobre experiências e práticas que refletem compartilhamento, esses momentos se constituem por meio de relações coletivas e configurando-se de ricas possibilidades de construções e reconstruções das práticas pedagógicas, embora muitas situações-limites precisem ser ultrapassadas.

É que nessa escola a diretora foi professora de EJA e demonstra um compromisso político e pedagógico com os professores e com os trabalhadores-estudantes além de morar na comunidade onde a escola está inserida o que a faz dialogar com o *dentroforado* espaço escolar. Tem uma facilidade de se fazer presente, também, no horário noturno todos os dias, o que não é comum no turno da EJA, que na maioria das vezes fica sob a responsabilidade do coordenador pedagógico ou da vice-direção. O Grupo faz questão de ressaltar que reconhecem que há um empenho da equipe docente e da gestão, como indica a narrativa

[...] E essa cultura na escola, eu fui bem acolhido por isso, pelo menos medo de trabalhar eu não tenho, eu quero ter condições de trabalhar. Uma escola que me dê condições que me dê apoio como professor. Então a direção tem um papel fundamental. (Grupo de Professores da Escola Alfa)

Reconhece também o interesse dos trabalhadores-estudantes, que mesmo enfrentando as dificuldades e situações de seus cotidianos – ocupando diversas funções de trabalho-, chegam à escola com a mesma disposição e comprometimento. É que o Grupo verbalizou que “[...] sente que eles são responsáveis” e complementam “[...] vemos que ex-alunos nossos chegaram, conseguiram chegar mais além. Então é um trabalho que vai além do professor”-, são fatores apontados pelos/as professores/as das duas escolas – Alfa e Beta -, como alavancas motivadoras que os impulsionam.

Nesta perspectiva não percebemos nos *loci* pesquisados possibilidades de uma cultura de colaboração e colegialidade ampla que viesse a provocar transformações e consequentemente mudanças que avançassem do isolamento e do individualismo; do *apartheid* organizacional e profissional; e da colaboração em enclaves.

Nas narrativas dos/as professores/as e nos diários de confidências do cotidiano se apresenta como na definição de De Certeau (2011) não se constituindo em repetições e sim

naquilo que é dado todos os dias, pelos sujeitos, *praticantespensantes* (OLIVERIA, 2008) que de acordo com seus interesses de uso ou consumo, vivenciam os espaços e (re)criam a sua ação cotidiana, entrelaçados em culturas que se (re)constróem em seus papéis de autores e atores dentro de um “entrepoto-cultural” (TORRES, 2005).

Nos registros dos diários de confidências sobre o cotidiano das escolas observadas, compreendemos sujeitos como “[...] aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano [...]” (FERRAÇO, 2007, p.74), e que cada um, à sua maneira, vive a escola ao tempo em que dão vida a elas. Como menciona Tura (2000, p. 58), “[...] o olhar para o cotidiano escolar não pode apenas esgotar-se na verificação de seus problemas, acompanhados de determinações burocráticas desconectadas do que é vivido”.

Nesse sentido, ainda segundo Tura (2000, p.50) na cultura escolar há um entrecruzamento das culturas docentes e discentes que se estabelecem em um ambiente de relações e interações. Afirma a pesquisadora que “a escola é o local onde se cria, recria, e ressignifica espaços, memórias, sentidos”, continua nos chamando atenção que escola também é o lugar onde acontecem negociações, trocas de valores, ideias, concepções, e é nessa circularidade de culturas que os sujeitos imprimem suas identidades e significados.

Notamos principalmente na escola Alfa indícios de ações voltadas para uma cultura de colaboração entre professores, independente da disciplina ou segmento em que atua. Esses elementos foram possíveis de serem constatados por meio da escuta das narrativas dos professores, nas quais notamos a presença de maior diálogo e colaboração, ao que os professores apontam ser, a figura da gestão da escola fundamental para promover esse engajamento e cooperação. Vejamos as narrativas abaixo:

[...] a gente consegue dialogar de alguma forma. Há uma interdisciplinaridade e eu vejo que isso tem a mão direta da direção (Grupo de Professores da Escola Alfa)

[a direção] se inquieta, quer saber do resultado. Tem sempre essa história do feedback, vamos sentar, onde avançar, o que fazer. Tem projeto para fazer [...]Grupo de Professores da Escola Alfa)

Esse aspecto da influência da gestão que promove uma cooperação é dito, sobretudo, pelos estudantes da Escola Alfa, fato registrado no diário de confidências com bases nos diálogos tecidos enquanto pesquisadores vivenciavam os cotidianos das escolas. Nesses registros ficaram marcadas as práticas cotidianas dos alunos e alunas da EJA, no que diz respeito à entrada e saída na escola e em sala de aula; do horário de chegada; do intervalo e do relacionamento professor/a, alunos/as e aluno/a-aluno/a.

Na Escola Alfa o portão é aberto às 18 horas e o porteiro fica distante, só intervindo quando necessário. Todos são da comunidade e conhecidos. Na Escola Beta o portão é fechado e tem um servidor que abre para cada estudante entrar. Ao ser perguntado o servidor respondeu, que na comunidade há um movimento muito grande de traficantes e evita-se a venda de drogas dentro da escola, além da instituição ter uma enorme área construída, com 18 salas – a noite só funciona 8 salas de aula - e recebe estudantes de várias comunidades adjacentes. Os estudantes se sentem presos, pois gostam de circular *dentrofora* da escola, sobretudo nos intervalos da merenda (Diários de confidências das escolas Alfa e Beta). O Grupo de Professores dessa escola reconhece que,

[...] a diretora, não desiste de nada, está sempre na luta por recursos, melhoria das condições, diálogo com a comunidade, isso é não desistir, eu acho que existe sim um luta constante para melhorar, para conseguir melhor, para ajudar estes nossos alunos [...], mas como a colega disse, por vezes não é fácil conseguir, mas vamos conseguindo alguma coisa (Grupo de Professores da Escola Beta)

Observamos na narrativa, que os docentes da escola Beta demonstram, mesmo que timidamente, o envolvimento da gestão escolar, não na questão da colaboração, mas em busca de melhorias estruturais para a escola, constituindo como um elo importante entre os estudantes e a comunidade. Em toda permanência dos pesquisadores nessa escola, não ficou demonstrado maior envolvimento de colaboração entre os/as professores/as, bem como sobre a possibilidade de reflexões sobre seu trabalho, levando-os as características das culturas de isolamento e individualismo, como mencionado na primeira categoria, apresentada no início da subseção, anterior. Esses contextos resultam em sofrimento profissionais, na medida em que os professores assumem a imensa dificuldade em dar resposta sozinhos aos problemas que emergem sala de aula.

A dinamicidade dos cotidianos mostrou que na escola Alfa existe uma predominância de adultos e na Beta a heterogeneidade etária envolveu jovens – nos anos finais -, adultos e idosos – nos anos iniciais. Esses estudantes são caminhantes noturnos – *“Eu saio de casa de manhã e vou trabalhar [...] Pego o ônibus, chego aqui desço aqui mesmo na hora. Já arrumo minha bolsa, meu caderno. Desço e já venho direto praqui. A hora que vou chegar em casa é a hora que eu largo daqui”* (Diários de confidências escola Beta). Ao terminarem seus ofícios diários, buscam a escola de EJA mais próxima das suas moradias ou dos seus locais de trabalho.

A escola Beta os caracteriza como aqueles

[...] com liberdade assistida [...] aquele [estudante] que vem para fazer o social, nem sempre ele está comprometido com a aprendizagem [e ainda] acontecem aqueles [que.] aparecem e somem [...] têm os que não trabalham e agora no final do ano arranjam uns biquinhos e desaparecem da escola, quando perdem o emprego ai aparecem [...] e na época das eleições a gente sente uma ausência muito grande dos alunos, que eles vão a noite distribuir bandeirinhas [...] são pessoas carentes (Grupo de professores da Escola Beta)

E o grupo da Escola Alfa que é pequena tem seis salas de aula, diz que seu público é composto de “[...] *senhores de quase 70 anos, [...] deficientes, [...] ressocializando, você tem jovens [...] Ai tem aquelas senhoras que são mais lentas, tem aquele jovem que estão fora de faixa [...]*” (Grupo de Professores da Escola Alfa).

Os estudantes dessa escola destacaram que em suas vivências cotidianas sentem-se seguros e acolhidos, tanto pelos professores que apontam ser bons profissionais e parceiros, bem como valorizam a gestão da escola como tendo o compromisso de oferecer e promover, na escola, relações de confiança que geram motivação para permanecer estudando, o que caracterizamos como permanência simbólica (REIS, 2009).

Registramos também que a maioria dos professores/as da escola Alfa moram na comunidade onde a instituição se insere e se orgulham disso:

[...] eu nasci na comunidade, praticamente eu ensino aqui pessoas que me viram crescer. Eu convivo nessa comunidade, até porque sou engajado na igreja, desço grota, subo grota porque é o meu chão. Aqui é a minha casa, eu conheço todo mundo, todo mundo me conhece. Então o que eu percebo é justamente uma dificuldade que eu passei enquanto jovem de que eu não tinha perspectiva nenhuma enquanto jovem de crescer aqui nesse bairro, eu não tinha sonho nenhum. Imaginava que seria como qualquer outra pessoa que queria jogar bola e virar um maloqueiro. (Grupo de professores/as da Escola Alfa).

E nesse cenário os estudantes consideram que seus professores se constituem como profissionais importantes em seus percursos escolares e nesse sentido apresentam a valorização dos docentes tanto pela relação afetiva e motivacional, como pelo seu potencial de conhecimento.

Nesse aspecto Tardif e Lessard (2005) lembram que, para compreender o trabalho docente, é preciso reconhecer as práticas cotidianas que esse trabalho desenvolve com seus atores. É no contexto da escola que é possível compreender, por meio das observações dos cotidianos, as vivências das práticas e ações realizadas entre os docentes e seus alunos. É importante dizer que sem essas práticas e ações entre os sujeitos a escola seria uma “imensa concha vazia”.

Para Aquino (2014, p. 13): a “prática social complexa” que carrega conflitos e exige atitudes “ética e política” uma vez que,

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criativa para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

Dessa forma, os/as estudantes apresentam também a valorização do saber formal que constroem na escola como forma de ascensão profissional e futuro melhor, assim comentaram durante conversa com os/as pesquisadores/as – “*O meu incentivo é esse, é querer mais para a vida [...] Aprender, porque eu sei que não é fácil a pessoa enfrentar a vida sem saber ler. E eu que nunca tive essa chance [...] quero mais com fé em Deus. Mesmo com todas as dificuldades, mas eu quero é estar aqui*”. Outro/a estudante “*Estou aqui para aprender mais, crescer na vida e recuperar o tempo perdido para crescer mais na vida na profissão. Ter uma profissão melhor para não ficar mais difícil do que já está* (Diários de confidências escolas Beta e Alfa).

A esse respeito lembramos Freire (2001, p.22) “a natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos”.

Cientes que a escola não é o único espaço formativo que determina a ascensão social, pois, não pode tudo sozinha, compreendemos que para sujeitos estudantes, mesmo que ingenuamente, esse espaço se constitui mais que uma esperança—por vezes longínqua—, mas em um lugar comprometido naquilo que lhe compete na sociedade contribuir para outras possibilidades de vida mais digna. Na Seção seguinte e última, apresentamos as conclusões, com encaminhamentos para outros objetos suscitados.

6 CONCLUSÃO

Na caminhada inicialmente traçada quando nos debruçarmos sobre o estudo das culturas organizacionais escolares identificamos por meio da pesquisa de Iniciação Científica PIBIC 2015-2016 ausência de estudos envolvendo a temática e o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Seguindo as bases teóricas dos estudos sobre a temática em foco, nos apoiamos em Marinho e Freitas (2016), para aprofundar conhecimentos sobre as culturas organizacionais nas escolas de EJA, do município de Maceió. Havia em nós uma inquietação sem a pretensão de trazer “respostas”.

Nesse âmbito e no sentido de produzir conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares e as implicações no trabalho docente, nosso primeiro passo foi não fazer julgamentos sobre os cotidianos das escolas, o sentido era de acolher com ética, respeito, admiração, reverência e gratidão a possibilidade de tornar pública uma pequena parte do que os/as professores/as em suas jornadas cotidianas vivenciam nas ações e reações, visíveis e invisíveis, do seu trabalho nas escolas.

Nesse percurso foi imperioso reconhecer que desvelar os cotidianos de duas escolas, não significava generalizar realidades sobre as culturas organizacionais escolares, para o todo das instituições escolares que atuam em de EJA, no município de Maceió, uma vez que temos consciência que nossa ação foi e será sempre a de explicar/expor/demonstrar/ trazer ao cenário da modalidade um fenômeno e não dominá-lo. Isso faz parte do pesquisador/a que opta por estudar os cotidianos.

Assim, tendo por base o objetivo geral produzir conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares e suas implicações no trabalho docente na EJA, assente na questão problematizadora: quais as implicações da cultura organizacional escolar no trabalho dos/as professores/as da EJA? Estruturamos as conclusões deste estudo em torno de dois principais argumentos:

- O trabalho e a ação docente estão fortemente imbricados com as culturas que se reconstroem *dentrofora* da escola operado por via da agência humana no contexto da organização escolar;
- Os cotidianos, permanentemente, em movimento, potenciam (re)configurações culturais singulares.

Dentro desse quadro de pressupostos, o estudo demonstrou que o trabalho e ação docente é vivido e reconstruído em *espaçostempos* organizacionais que têm potenciada

culturas de i) *Isolamento e individualismo*; ii) *“Apartheid” Organizacional e Profissional*; e iii) *Colaboração em Enclaves Pedagógicos*.

No entanto, é de referir que as duas escolas diferenciam-se no sentido das implicações das culturas organizacionais em torno do trabalho docente. Compreendemos que cada escola é única, pois configura-se por uma complexidade e por isso nem sempre é possível definir uma mesma categoria para contextos diferentes, já que os cotidianos em constante movimento, promovem (re)configurações culturais singulares.

Nesse âmbito, a escola Beta apresenta de maneira mais evidente contextos marcados pelo isolamento e individualismo categorias demonstrados por parte dos/as docentes, em situações resultam/resultaram em dificuldades para dar “resposta” a problemas que surgem em sala de aula. Além disso, destacamos que a falta de condições de *espaçostempos* não possibilitam/possibilitaram aos professores/as que se encontrem e possam refletir juntos sobre o trabalho e a ação pedagógica.

Emergiram, também, nas narrativas dos/as professores/as com vozes marcadamente que nos fizeram perceber a presença do *apartheid* organizacional e profissional. Isso porque expressaram as divisões existentes internamente com o que se passa, seja no âmbito pedagógico ou administrativo interturnos, ficando explícito, existir uma separação entre o que acontece durante o dia e no turno noturno.

Nesses relatos os/as professores/as apontaram a existência de dois mundos, e que há privilégios para as decisões tomadas entre a gestão e os docentes dos turnos diurnos, a exemplo cronograma de planejamento, encontros pedagógicos e comemorações, ficando para o turno noturno – *“as sombras”*-, enfatizada pelo grupo interlocutor da escola Beta.

Esse *apartheid*, situa-se no perverso escolar (SANTOS GUERRA, 2001), pois criam-se espaços segregados dentro da mesma instituição, acarretando falta de diálogos entre os/as professores/as e de vivências que os aproximem. Esse movimento, vem reforçar ainda mais as impressões e os discursos a respeito da Educação de Jovens e Adultos que já apresenta-se por um contexto marcado por exclusão e ausência de direitos – fruto de uma EJA desenhada em pressupostos de injustiça social - (MARINHO, FREITAS, 2019).

Na contramão de culturas que remetem ao isolamento e individualismo, bem como ao *apartheid* organizacional, identificou-se na escola Alfa, narrativas que apontaram para uma cultura de colaboração, mesmo apresentando-se ainda, em enclaves pedagógicos. Nessa cultura os/as professores/as se relacionam, se apoiam, trocam experiências, desabafam, mas ficou explícito a relação mais de grupos próximos, ou seja, entre os docentes dos anos

iniciais e outro grupo de professores/as que pertencem aos anos finais da modalidade e muitas vezes acontece aos pares por amizade ou por uso de temáticas que se aproximam.

Ao relacionar-se apenas com professores/as do mesmo segmento ou disciplina, os docentes criam uma cultura de colaboração em enclaves pedagógicos, ou seja, fechados em seus próprios grupos que perdem a possibilidade de dialogar e de se apropriar de outros saberes e experiências e, concomitantemente, a possibilidade de transformar concepções e práticas.

A escola Alfa, destaca-se por ser uma escola muito presente na vida da comunidade, fato atribuído à figura da direção, que segundo os docentes, cria constantemente possibilidades de diálogos e interações.

Nos registros dos Diários de Confidências dos cotidianos dos estudantes, atestamos existir na escola uma relação mais próxima com a gestão e com os professores/as, o que inferimos ser devido a interação já existente na própria comunidade com a escola que está inserida e nela residem a diretora e muitos docentes. Com essa relação próxima, explicitamos vozes de estudantes que afirmaram sentirem-se acolhidos, seguros, valorizados, confiantes e verdadeiros parceiros, aspectos que os motivavam permanecer estudando, caracterizando uma categoria da permanência simbólica (REIS, 2009).

Acreditamos que a ausência de uma dialogicidade entre docentes e gestores, na Escola Beta, dentro do próprio turno, advém das condições de espaço para os professores/as planejarem, conversarem e atender individualmente alunos que os/as procuram, bem como ser uma instituição de muitas salas de aula- embora à noite, nem todas são ocupadas –, inserir-se numa comunidade mais violenta e atender alunos de outros espaços adjacentes. Nesse sentido, a gestão da escola envolve-se muito com as questões administrativas,

Como consequência cristalizou-se uma cultura organizacional, que a gestão tenta romper e o coletivo de professores/as também, com o objetivo de melhor otimizar os espaços da instituição escolar para acolher melhor professores/estudantes, a comunidade e a própria gestão. Contudo, este cenário depende de uma reforma estrutural no prédio a ser autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, existe uma dependência que se consigna a pressupostos culturais e organizacionais *fora* da escola que trespassa a forma de ser e viver o *dentro* da escola –“entrepasto cultural”.

Entendemos que as culturas de isolamento e individualismo, e de *apatheid* organizacional e profissional na Escola Beta, apresentaram implicações para o trabalho docente, no sentido em que distanciam os/as professores/as, impossibilitando-os muitas vezes de criarem redes de diálogos e colaborações mútuas, que lhes permitiriam enfrentar melhor as dificuldades que emergem nas situações do cotidiano, ficando a curiosidade de observamos

o cotidianos das salas de aula, para entendermos com mais propriedade se essas implicações dificultam o processo *ensinoaprendiazagemensino*.

Entendemos também que a cultura de colaboração em enclaves pedagógicos, mesmo apresentando-se ainda por atitudes docentes de divisão e separação em grupos, já evidenciam-se entre os/as professores/as a possibilidade de desenvolverem-se formas de colaboração que impulsionariam transformações significativas nas relações humanas e nas instituições escolares. Transformações orientadas pelo desejo de uma colaboração que impulsione os sujeitos escolares para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, imbuídos de espontaneidade e relações de cooperação para o melhoria dos processos educativos.

Consideramos a importância desta pesquisa que se materializou neste construto, para nós, bem como para as escolas e seus agentes. E nesse percurso de “situações-limites” (FREIRE, 1987) foram muitos os que contribuíram com seus saberes e experiências, na investigação realizada (2017/2018) sobre a temática, financiada pela Fapeal, que fazemos questão de citá-los/lás nominalmente: Profa. Dra. Elizabete Oliveira (Ifal) Prof. Dr. Jailson Costa (Ifal), Profa. Dra. Maria das Graças Marinho (Ufal), Profa. Dra. Abdizia Barros (Ifal), Prof. Dr. Antonio Freitas (Ufal), além da Profa. Dra. Marinaide Freitas e Prof. Dr. Paulo Marinho que fazem parte de nossa orientação nessa continuidade.

Em síntese, este estudo apresenta análises e conceituações, que nos permitiram compreender baseado no funcionamento das organizações escolares as suas especificidades culturais através da relação que se desenvolvem no ambiente organizacional e entre sujeitos da escola, além de contribuir para compreender as culturas desenvolvidas entre o que está no *dentrofora* das escolas.

Esperamos com esse estudo contribuir para impulsionar em um futuro próximo a concretização e desenvolvimento de outras pesquisas no sentido de redefinir o lugar da EJA nas escolas municipais e tentar romper com culturas organizacionais escolares que estão enraizadas na instituição, que podem limitar o trabalho docente e outras transformações na escola.

Além disso, compreender como os/as professores/as se apropriam do seu trabalho e como agem e reagem com as culturas que estão lhes permeando, em tempos de insegurança e incertezas onde o campo educacional vem sendo marcado por tantos conflitos e ataques como reflexo do contexto pandêmico. E também, político reacionário, recessões e retiradas de direitos, partilhar estudos com os docentes e demais atores escolares é mais que uma escolha, se constitui de um compromisso histórico e político que nos impulsiona a refletir sobre as condições reais/matérias/emocionais vividas pelos/as sujeitos da Educação de Jovens e

Adultos. E, também sobre as condições reais dos/das docentes. Fato que no momento presente, deixa mais uma vez evidente as situações de desigualdades e desumanização, além da precariedade da saúde, educação, segurança.

Reconhecemos que no percurso das ações/atividades tivemos a oportunidade de desenvolver no contexto desta pesquisa o aprofundamento de um olhar e ação investigativo-crítico-reflexiva no mergulho dos cotidianos escolares, que geraram diálogos, e estudos para nós e para o Multieja, de autores luso-brasileiros e de outros países que contribuíram, significativamente, para aguçar nossa curiosidade epistemológica de permanecermos estudando, especificamente, sobre as culturas organizacionais e o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; Tecer conhecimento em rede. IN: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola. 3. ed.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. In: **Intercom– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Uerj–5 a. 2005.

AQUINO, Julio. Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual** – uma plataforma para o ethos docente. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 9. ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/Secad-Mec/Unesco, 2006, p. 17-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, Lda. 2008.

CAIXEIRO, Cristina Alpalhão. A cultura organizacional. **Revista Alentejo Educação**, v. 2, p. 23-30, 2011.

CAMBURN, Eric. M. (2010). Embed teacher learning opportunities as a site for reflective practice: an exploratory study. **American Journal of Education**, v. 116, pp. 463–489, 2010.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 5, 2006.

COSTA, Ana Maria Bastos, COSTA, Maria Silva e FREITAS, Marinaide. A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos.** COSTA, Ana Maria Bastos. e FREITAS, Marinaide. (Org.). Maceió: MEC e UFAL, 2007.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESTEVEES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto. **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, p. 105-126, 2006.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed., p. 37-68, São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Duarte. **Cultura organizacional**: comunicação e identidade. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal, Lda. 1998.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do IFAL**: experiências na Educação Profissional de Jovens e Adultos. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LOUIS, KarenSeashore, ; LEE, Moosung. Moosung. Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and contexto. **School Effectiveness sand School Improvement** , v. 27, n.º 4, p. 534-556, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. 2ª ed. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia. In: LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2014.

MARINHO, Paulo. **A cultura organizacional escolar e os efeitos no trabalho docente**. PPGE/Cedu/Ufal, Maceió, 2015

MARINHO, Paulo, FREITAS Marinaide. **Relatório de atividades no âmbito do Pós-Doutorado em desenvolvimento no Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**. Maceió 2020.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. In: FREITAS, M. (Org.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. v. 1, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016, p. 159-169.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. A (re) produção da cultura docente na cultura escolar. v.24, **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2016. p. 95 p-95 p.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n. 3, 2011.

MOURA, Tânia. Evolução histórica das concepções sobre alfabetização de adultos. In: **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos – contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3.ed. Maceió: Edufal, 2004;

MOURA, Tania Maria de Melo. Os estudos e pesquisas sobre a formação dos professores da/para a Educação de Jovens e Adultos: uma releitura do silêncio, vazios e lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-Mec/Unesco, 2006, p. 159-185.

NÓVOA, António et al. **Vidas de professores**. Coleção ciências da educação, 2007.

OLIVEIRA, Inês B. **Pesquisa nos /dos /com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.

PARISE, L. M; SPILLANE, J. P. Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. **The Elementary School Journal**, V. 110, pp. 323–346, 2010.

PEREIRA DOS SANTOS, Marcos. A escola e suas dimensões culturais na contemporaneidade: uma abordagem sociológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n. 19, p. 99-109, 2012.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, p. 105-132, 2006.

REIS, Dyane. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ROCHA, Luiz Célio Souza; PELOGIO, Emanuely Alves. Cultura Organizacional: Um Estudo Empírico em um Campus do Instituto Federal de Ensino. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 12, n. 2, 2011.

SAHLBERG, Pasi. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In: Karen Mundy ; Andy Green; Bob Lingard e Antoni Verger (Eds.). **The Handbook of Global Education Policy**, p.128- 144, 2016.

SANTOS GUERRA, Miguel. Angel. **Entres bastidores – o lado oculto da organização escolar**. Lisboa: Edições Asa, 2001.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (Fapeal/Ufal). 2017/2018. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (PIBIC/CNPq/Ufal). 2015/2016. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. Da genealogia /cartografia da cultura organizacional escolar a construção de um glossário de fundamentos teórico-epistemológicos. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (Pibic/CNPq/Ufal). 2016/2017. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SCHIPPER, Tijmen; VRIES, Siebrich; GOEI, Sui Lin; VEEN, Klaas, Van. Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. **Professional Development in Education**, V. 46, n.º 1, pp. 112-129, 2020.

SCHLEICHER, Andreas. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World. **International Summit on the Teaching Profession**, OECD Publishing, Paris, 2016.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 234-259.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela Anpae, v. 16, n. 1, 2000.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, nº. 1, 59-81. 2008.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Dez 2005, vol.13, nº.49, p. 435451. ISSN 0104-4036.

TORRES, Leonor. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 23, jul. 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Editora Vozes, 2000.

VÓVIO, Cláudia Lemos. (Coord.). **Viver e aprender**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2005.

WILSON, Jeanne M., GOODMAN, Paul S., & CRONIN, Matthew. A. **Grouplearning**. **Academy of Management Review**, V. 32, pp. 1041–1059, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damasceno. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.