

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**MEMÓRIAS DE GESTORES DO PROEJA: UM
RESGATE DE ESCRITOS ATRAVÉS DE MEMORIAIS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

São João do Polêsine, RS, Brasil

2011

MEMÓRIAS DE GESTORES DO PROEJA: UM RESGATE DE ESCRITOS ATRAVÉS DE MEMORIAIS

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Dr^a. Liliana Soares Ferreira

São João do Polêsine, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**MEMÓRIAS DE GESTORES DO PROEJA: UM RESGATE DE
ESCRITOS ATRAVÉS DE MEMORIAIS**

elaborada por
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Liliana Soares Ferreira, Dr^a.
(Presidente/Orientador)

Elena Maria Mallmann, Dr^a. (UFSM)

Mariglei Severo Maraschin, M^a. (IFFarroupilha)

São João do Polêsine, 17 de setembro de 2011.

**Dedico esse trabalho à minha mãe, pelo seu amor incondicional, apoio,
incentivo, paciência e carinho.
À pessoa mais bonita, amorosa, corajosa, generosa que conheço.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar todos os dias e ter me abençoado com pessoas maravilhosas que fazem e fizeram parte da minha vida, e contribuíram para minha caminhada. Agradeço também por ser minha fonte inesgotável de energia e fé.

À Universidade Federal de Santa Maria que me oportunizou cursar esse curso de pós-graduação em Gestão Educacional. Aos professores fizeram parte de minha caminhada e que compartilham seus saberes comigo e com os meus demais colegas.

Agradeço a minha orientadora, a professora doutora Liliana Soares Ferreira, por sua coerência entre palavras e ações demonstradas ao longo dos anos, por sua dedicação, incentivo, troca de experiências, compreensão, paciência, aprendizagem e demonstração de amizade.

As professoras Elena Maria Mallmann e Mariglei Severo Maraschin, que participaram da banca avaliadora deste trabalho e dispuseram de tempo para a leitura e assim contribuíram com seus apontamentos para a melhoria deste trabalho.

Aos gestores que participaram voluntariamente deste trabalho, e deste modo disponibilizaram seus memoriais para minha leitura, análise e assim construção deste trabalho.

Aos meus mais que colegas de grupo de estudos, amigos, Gabriel Kehler, Joacir Marques e Letícia Brittes, que me incentivaram, ajudaram e apoiaram nos momentos que antecederam e durante a elaboração de minha escrita, estando sempre dispostos a discutirmos os assuntos de minha pesquisa.

A minha família, em especial a minha mãe, que é meu porto seguro a quem devo tudo que tenho e tudo que sou a pessoa que em todos os momentos de minha vida esteve e está ao meu lado, um exemplo de amor, fé, coragem, minha eterna amiga. Mãe te amo!

A minha irmã, meu cunhado. As minhas sobrinhas, meus dois tesouros a Dica e Juju, que mesmo estando longe, estão sempre demonstrando seu amor e me incentivando.

A família de meu namorado, mas em especial a ele o Henrique, por sua amizade, companheirismo durante toda essa caminhada, incentivo, carinho, cumplicidade, respeito e compreensão nas horas mais difíceis.

Por último, porém não menos especial ao meu pai, que está sempre em meu coração, por seu amor e que mesmo não estando aqui fisicamente, está brilhando muito em outras esferas, e olhando por todos nós.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

MEMÓRIAS DE GESTORES DO PROEJA: UM RESGATE DE ESCRITOS ATRAVÉS DE MEMORIAIS

AUTORA: ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO

ORIENTADOR: Dr^a. LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 17 de setembro de 2011.

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada a partir da leitura de Memoriais de gestores que participavam do curso de Pós-Graduação em PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) – UFSM. O objetivo do estudo é compreender como o processo de se constituir gestor revela-se nas memórias discursivas desses profissionais e, assim, vislumbrar que sentidos atribuem ao seu trabalho como gestores do PROEJA. A pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso. A coleta de dados deu-se através da leitura dos Memoriais, Análise de Conteúdo. No referencial teórico do trabalho desenvolveu-se a discussão sobre as seguintes categorias: PROEJA, Gestão Educacional e Trabalho. Essas categorias compreendem a temática e os objetivos da pesquisa como um todo. As considerações sobre os Memoriais dos gestores foram construídas a partir do capítulo de Análise de Dados, que teve como categoriais prévias: Gestão Educacional e Gestão Escolar, Trabalho, PROEJA, Educação, Escola e Outros Aspectos Relevantes, porém outras categorias emergiram da leitura dos memoriais e, assim, estão presentes nas análises e conclusões do trabalho.

Palavras-chave: gestores. trabalho. PROEJA.

ABSTRACT

Monograph of Specialization Degree
Specialization Course in Education Management
Federal University of Santa Maria

MEMÓRIAS DE GESTORES DO PROEJA: UM RESGATE DE ESCRITOS ATRAVÉS DE MEMORIAIS

AUTHOR: ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO

ADVISER: Dr^a. LILIANA SOARES FERREIRA

Place and defense date: São João do Polêsine/RS, September 17th, 2011.

This work presents a research developed through the reading of managers' memorials of the post graduation course in PROEJA (National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in Adults and Young People Education modality) at UFSM. The aim of the study is to comprehend how the process of becoming a manager is revealed through discursive memories of these professionals and thus to discover the senses that they attribute to their work as a managers of PROEJA. The research has a qualitative approach, being a case study, the data collection was built through memorials' reading and, for analysis, it was chosen the Content Analysis. In the theoretical reference of this work it was developed a discussion on these categories: PROEJA, Educational Management and Work. These categories comprehend the thematic and the aims of research as a whole. The considerations on managers' memorials were built through the chapter of Data Analysis, which had as previous categories: Educational Management and School Management, Work, PROEJA, Education, School and Other Relevant Aspects, however the other categories emerged by the memorials' reading and thus they are present in analysis and in conclusions of this work.

Keywords: managers. work. PROEJA.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento	50
APÊNDICE B – Quadro das categorias resultantes da Análise de Conteúdo	52

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	14
2.1	Contexto e sujeitos da pesquisa	14
2.2	A abordagem, procedimentos e a técnica de coleta de dados da pesquisa	15
2.3	Técnica de análise de dados da pesquisa	18
3	REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1	Considerações acerca do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Percurso histórico, desafios e perspectivas	19
3.2	Apontamentos acerca da gestão educacional	27
3.3	Considerações sobre as categorias emprego e trabalho	32
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
4.1	A pré-análise	35
4.2	Exploração e análise do material	36
	CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O MOMENTO	43
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICES	49

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para a escolha de um tema de pesquisa faz-se necessário que exista uma relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. O assunto pesquisado precisa fazer sentido para quem se dispõe a investigá-lo, pois exige a convivência, leituras e (re) leituras sobre o assunto. Sendo assim, o estudo que será apresentado neste trabalho surge de questões que, mesmo não sendo claramente explícitas, de alguma maneira, fizeram parte de minha trajetória acadêmica.

Com o intuito de esclarecer a problematização da pesquisa, torna-se necessário registrar algumas de minhas experiências acadêmicas e profissionais, que deram origem a ela.

Durante a graduação do curso de Pedagogia, realizei atividades como bolsista em alguns setores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), porém cabe aqui destacar a experiência que vivenciei durante três anos, no colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM).

No período em que desempenhei atividades como bolsista na escola, trabalhei em um setor específico: Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC), sendo responsável pelos estágios dos alunos, pois a escola é uma instituição de Ensino Médio e Pós-Médio com formação técnica, na época, nas áreas de eletrotécnica, mecânica, automação industrial e segurança do trabalho.

O trabalho que realizava nesse setor da escola era um trabalho de gestão escolar, pois se tratava de articular ações entre os alunos, a escola e as empresas. Como naquele período era acadêmica do curso de Pedagogia, algumas questões me inquietavam em relação às atividades que desenvolvia, porém não tinha compreensão clara sobre a amplitude das mesmas.

Então, após me graduar e estar cursando a pós-graduação em Gestão Educacional (UFSM EAD) tive a oportunidade de novamente trabalhar com gestão, porém, dessa vez, na gestão de curso de pós-graduação em PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), também pela UFSM, no qual consistia em auxiliar no apoio e execução de todas as atividades pedagógicas e administrativas, juntamente com a coordenação, equipe de professores e com o

grupo de alunos do curso. Nesse momento, encontrava-me como aluna de um curso de Gestão Educacional e, ao mesmo tempo, gestora. Foi, então, que, além de estar tendo acesso às leituras, também me remetia às minhas vivências, memórias anteriores, para a realização do meu trabalho. Esta situação que estava ocorrendo comigo, acontecia dentro do contexto do curso de Pós-Graduação em PROEJA, também com os gestores que estavam participando do curso, ou seja, esse fenômeno não estava isolado. Partindo dessa minha experiência aparentemente subjetiva e o que ocorria no curso naquele momento, é que justifico o tema dessa pesquisa.

Em razão de trabalhar na coordenação do curso, como secretária e ter contato com a coordenadora/professora, responsável pelo trabalho integrador do primeiro módulo, acompanhei quando o trabalho avaliativo e reflexivo foi solicitado aos alunos, a escrita de um Memorial. Os alunos, no Memorial, poderiam registrar, através de palavras, suas memórias, relacionadas a sua trajetória profissional e também pessoal, afinal elas estão imbricadas na constituição dos sujeitos.

Diante disso, percebi a relevância de pesquisar e, assim, analisar, nesses Memoriais, os diferentes sentidos atribuídos por cada um dos gestores do PROEJA ao seu trabalho como gestor.

Apesar de os professores terem uma participação significativa na história da sociedade, suas memórias, ricas em experiências de vida, não são valorizadas como deveriam ser. Percebe-se que, se não for através de projetos de pesquisa, essas memórias não são tornadas públicas. Assim, nota-se que uma maneira dessas vivências “terem voz” é através da escrita do Memorial, pois assim essas lembranças/recordações são registradas e vem a público, enriquecendo a todos. Em específico, nesse trabalho, acessar-se-á as memórias de professores/gestores, ou seja, uma trajetória mais específica, ainda que com poucos registros em comparação as suas trajetórias profissionais tão ricas de relatos significativos no âmbito do trabalho com educação .

Diferentemente da História de Vida, em que é narrada a vida de uma pessoa de maneira cronológica (linear) em que fatos, situações, acontecimentos, são relatados, narrados, o Memorial proporciona um exercício de constante ir e vir do autor, pois exige uma reflexão crítica para os acontecimentos da trajetória do sujeito. Além do que as vivências que ocorreram no passado refletem nas escolhas que levaram a determinadas situações no presente e no futuro.

A proposta da escrita do Memorial é fazer com que ocorra “um aprofundamento sobre os significados do trabalhar como professor/*gestor* [...] sustentada e embasada na significação da experiência docente a partir da escrita de si” (FRANZÓI 2007; ARENHALDT 2007; SANTOS 2007, p. 23, grifo meu).

A memória, ao ser verbalizada e cristalizada após a sua escrita, faz com que o sujeito, que é protagonista e autor dessa história, remeta-se a suas vivências profissionais, pessoais, sociais e, à medida que essas são revividas, esse sujeito reflete, questiona e compreende o sentido de ser o atual profissional da educação que é e, assim, projeta a sua vida, revendo-se na condição de sujeito e pode até resolver questões subjetivas que lhe afligem.

Compreende-se que o gestor, ao “narrar, oralmente ou por escrito, suas vivências profissionais, modifica as representações de sua prática pedagógica” (PASSEGI, 2006, p. 257). Sendo assim, problematiza-se: **como o processo de se constituir gestor revela-se nas memórias discursivas dos gestores do PROEJA e que sentidos atribuem ao seu trabalho como gestores?**

Desse modo, a fim de constituir argumentos para responder à problematização, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as categorias que serão estabelecidas para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: trabalho PROEJA, Gestão Educacional e Gestão Escolar, buscando assim ratificar o entendimento dessas categorias.

O objetivo geral constitui-se em analisar os diferentes sentidos atribuídos pelos Gestores do PROEJA ao seu trabalho como gestor e assim propor uma discussão dos aspectos observados durante a leitura dos Memoriais. Essa leitura terá como objetivos específicos:

a) Perceber como, através de suas memórias, esses sujeitos constituem-se, cotidianamente, gestores; b) Observar em que momento durante suas trajetórias profissionais escolheram pela formação em PROEJA; c) Sistematizar uma análise sobre as categorias estabelecidas antes da leitura dos Memoriais e as que se evidenciarem nos Memoriais desses profissionais.

Os resultados do estudo irão compor esse trabalho acadêmico que será organizado em mais três capítulos: percursos metodológicos, referencial teórico, análises dos resultados e considerações finais para o momento.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

Como foi relatado anteriormente, os sujeitos participantes da pesquisa são professores/gestores, que participam do curso Especialização em PROEJA, da Universidade Federal de Santa Maria, que ocorre no Centro de Educação, na cidade de Santa Maria/RS.

Cabe explicar que o curso é composto por profissionais da educação, como professores/gestores¹ das diversas áreas da educação e funcionários públicos de escolas municipais, estaduais e federais. Porém, para a realização da pesquisa convidou-se os professores/gestores que ocupam um lugar social como diretores, vice-diretores e coordenadores de escola.

Após apresentar a proposta da pesquisa e convidá-los a aderirem ao estudo, dos cinco gestores apenas três aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e, portanto, disponibilizaram seus Memoriais para que eu pudesse realizar a leitura e, desse modo, desenvolver o estudo.

Os sujeitos da pesquisa são duas mulheres e um homem: Irei denominá-los como gestor E, gestor F e gestor J.

Em relação à Gestora E trata-se de uma mulher com idade em torno de quarenta anos, que é vice-diretora em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria/RS. F relatou já ter residido em outras cidades do Estado do Rio Grande do Sul, onde trabalhou em escolas privadas como professora regente do 4º ano do Ensino Fundamental e em escolas públicas, também como professora do 4º ano do Ensino Fundamental e Orientadora Educacional.

A Gestora F é uma mulher com idade também em torno dos quarenta anos, que é coordenadora em uma escola pública de Ensino Fundamental e também trabalha como diretora de uma escola particular, na cidade de Santa Maria/RS. Sempre morou nessa cidade, e só trabalhou nessas duas instituições.

¹ Como citado no texto, para a realização da pesquisa foram convidados os professores/gestores que ocupam o lugar social de diretores, vice-diretores e coordenadores e supervisores de escola, escolhidos de acordo com a função que desempenhavam no momento da pesquisa, pois se entende que, no contexto escolar, todos são gestores.

O Gestor J é um homem com idade em torno de quarenta anos, que é diretor em uma escola municipal de Ensino Fundamental no município de Mata/RS. Nessa mesma escola, antes de trabalhar como diretor foi professor da disciplina de Língua Portuguesa e Técnico em Serviços Gerais.

O primeiro contato com eles foi a apresentação da proposta da pesquisa e convite que ocorreu pessoalmente e depois foi ratificado via e-mail. Então, um segundo encontro aconteceu pessoalmente, para a assinatura dos Termos de Consentimento (ver Apêndice A) e a entrega dos Memoriais. Entretanto, o contato com os participantes durante toda a pesquisa deu-se por e-mail.

2.2 A abordagem, Procedimentos e a técnica de coleta de dados da pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo escolheu-se, como percurso metodológico, desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa que,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa [...] (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

Através da pesquisa qualitativa, é possível desenvolver um estudo no qual o pesquisador procura observar as situações implícitas em determinado ambiente ao qual um grupo faz parte, em um período de tempo específico, ou seja, o pesquisador irá fazer um recorte de uma realidade, porém estará inserido na mesma e não procurará mensurar seus resultados quantitativamente, mas refletir sobre o que observa: vivências, expressões, falas, escritas desses sujeitos. Chizzotti, nessa perspectiva, esclarece:

[...] A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas (CHIZZOTTI, 2009, p. 80).

Durante a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador terá as primeiras impressões que surgiram a partir das observações realizadas, captará os

significados atribuídos pelos sujeitos e, posteriormente a isso, ocorrerá o processo de interpretação, através da decodificação das informações obtidas no primeiro momento.

Nesse sentido, procedeu-se a uma pesquisa documental, que tem como característico a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Assim, como afirma Tozone-Reis (2006), no estudo bibliográfico, a coleta de dados ocorre através de documentos para empreender uma análise, geralmente crítica. Esses documentos da pesquisa documental são um material que ainda não passou por nenhuma análise. Deste modo, a pesquisa documental procura selecionar, tratar e interpretar as informações “brutas” do material e, dessa maneira, extrair informações relevantes.

Ainda, entre os procedimentos de pesquisa, o Estudo de Caso caracteriza a presente investigação, pois se trata de um estudo de natureza empírica que investiga um determinado fenômeno, geralmente contemporâneo, dentro de um contexto real de vida. A esse respeito, Chizzotti explica:

[...] O Estudo de Caso é uma caracterização para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso em particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente (CHIZZOTTI, 2009, p. 102).

Logo, através do Estudo de Caso, o pesquisador através de sua intervenção direta na pesquisa, percebe os significados que vão sendo obtidos e considera os mais relevantes dentro do contexto sociocultural em que ocorrem esses fenômenos. Então, a partir disso, avalia as decisões ou as ações transformadoras a serem propostas aos sujeitos daquela(s) determinada(s) situação(ões).

Através da coleta de dados é que serão obtidos os materiais necessários para que o objetivo da pesquisa seja respondido. Desse modo, o presente estudo caracteriza-se por aspectos próximos da coleta de dados através do Memorial que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes (CHIZZOTTI, 2009). Como nessa pesquisa utilizaram-se Memoriais, há uma diferença na maneira com que os dados foram coletados, pois o Memorial deve ser compreendido por seus autores como um processo e não como um produto já elaborado, porque sua escrita não permite uma busca linear dos fatos que

ocorreram durante a vida do sujeito, ao contrário, é um exercício de idas e vindas, que sugere mais de uma interpretação dos fatos que ocorreram durante sua trajetória. Nesse sentido, difícil, muitas vezes, é expressar a dinamicidade do processo através de palavras.

Dessa maneira, é possível compreender que na elaboração de um Memorial, o autor da história também é protagonista da mesma e, para a elaboração dessa narração, tem como principal ferramenta a sua memória.

A partir da compreensão dos procedimentos metodológicos da presente pesquisa, torna-se possível vislumbrar que o estudo com o grupo de gestores do PROEJA vem ao encontro dos objetivos propostos pelo estudo.

2.3 Técnica de análise de dados da pesquisa

A técnica utilizada para a análise dos dados obtidos com a pesquisa foi a Análise de Conteúdo que Bardin define como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (BARDIN, 2006, p.11).

A Análise de Conteúdo objetiva ir além da simples leitura dos discursos dos entrevistados, procura fazer uma releitura, buscando a compreensão daquilo que se encontra ser revelado quando se faz leitura aprofundada e mais crítica, trazendo a essência desses discursos. Assim,

[...] a Análise de Conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 2006, p. 46).

Assim sendo, a Análise de Conteúdo tem como questão principal não apenas a mensagem transmitida pelo sujeito, mas considera as condições contextuais de seus autores, observando a concepção crítica e dinâmica da linguagem, que está presente na mensagem do sujeito.

Os procedimentos adotados na Análise de Conteúdo são:

a) Fase de pré – análise, os dados são analisados individualmente para depois, na etapa de codificação, passarem a ser reagrupados e analisados em sua totalidade. Nessa fase de pré – análise realiza-se uma leitura superficial “leitura flutuante”, essa leitura busca reviver as primeiras impressões do *pesquisador* (grifo meu) (BARDIN, 2006).

b) Após a pré-análise estar completa, inicia-se a preparação das informações obtidas, para assim iniciar uma análise, propriamente dita, através da codificação (BARDIN, 2006). Então, busca-se manter o referencial teórico e as questões norteadoras da pesquisa como base para realizar o recorte e a reunião dos dados em categorias (BARDIN, 2006).

c) A fase de categorização ocorre através de uma verificação quantitativa da constância em que aparecem expressões, palavras, temas e conceitos, nos discursos dos sujeitos que participam da investigação, ou seja, a fixação de uma categoria acontece através da repetição, com a finalidade de analisar o sentido e significação do conhecimento. Compreende a classificação dos elementos que fazem um conjunto, seguida de uma reorganização dos grupos. Sobre a categorização, Bardin (2006, p. 146) apresenta que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Então, após essa fase, inicia-se a interpretação dos dados (BARDIN, 2006).

Os procedimentos propostos por essa técnica permitem ao pesquisador conseguir organizar sua pesquisa de maneira que consiga, em cada momento do estudo, identificar quais são os objetivos a serem desenvolvidos e alcançados, naquela determinada etapa.

Portanto, conclui-se que esse procedimento, apesar de reduzir o volume de informações contidas na comunicação dos sujeitos, consegue tratar esses dados de maneira minuciosa, fazendo com que os resultados obtidos estejam o mais próximo possível de seu contexto de origem e ainda, em acordo com o que os sujeitos da pesquisa tinham como objetivo comunicar. Assim sendo, o pesquisador consegue de maneira coerente, através da compreensão e interpretação dos resultados, responder aos objetivos propostos em sua pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo do presente trabalho, dar-se-á, início à discussão sobre as seguintes categorias: PROEJA, Gestão Educacional e Trabalho. Essas categorias compreendem a temática e os objetivos da pesquisa como um todo. As considerações sobre os Memoriais dos gestores serão construídas a partir do capítulo de Análise de Dados, através do referencial teórico elaborado. Desse modo, este capítulo objetiva desenvolver as aproximações e distanciamentos teóricos nos quais este estudo está pautado.

3.1 Considerações acerca do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Percurso histórico, desafios e perspectivas

A educação profissional no Brasil teve sua origem em uma perspectiva assistencialista: “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961, p.68). Dessa maneira, acreditava que atendendo aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social se conseguiria manter a ordem e os bons costumes na sociedade.

No início do século XX, no ano de 1909, o então presidente da República Nilo Peçanha, sancionou, pelo Decreto – Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a criação oficial da educação profissional brasileira, criando, em diferentes instituições federais, dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, destinadas ao ensino profissional gratuito, com o intuito de preparar gerações pobres para executarem os ofícios das áreas de agricultura, indústria e comércio, atendendo ao mercado produtivo dominado pela burguesia². O ensino foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

² Este estudo pauta-se no pressuposto de que a sociedade divide-se em classes sociais. Em acordo com Marx (2008) existem duas classes sociais antagônicas: a burguesia e o proletariado. Sendo que a primeira é a detentora dos meios de produção e, a segunda detém a posse somente de sua força de trabalho e a vende em troca de salário para o burguês (capitalista).

Apesar de as políticas públicas terem sido implementadas para essa modalidade de ensino, ainda ocorria uma discriminação por parte da sociedade em relação à educação profissional, em razão de que essas pessoas eram consideradas incapazes intelectualmente, incapazes de prosseguirem nos estudos e assim só serviam para esse tipo de estudo e trabalho. Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), “o conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos”.

A educação desses trabalhadores era de um nível de escolarização muito baixo, e não se havia nessa época nenhuma intenção de criar políticas públicas que proporcionassem uma educação crítica ou humanizadora. Ao contrário, o que se pretendia era continuar com uma educação que reforçasse a ideia de uma educação instrumental, que incentivasse uma atitude de submissão em relação aos patrões (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Devido o momento histórico da década de 1930 em que Getúlio Vargas, presidente do país, adotou uma política industrializante, substituindo a mão de obra imigrante pela nacional, foi necessária a criação de um projeto de educação profissional que atendesse a acelerada demanda causada pelo rápido ritmo de urbanização e industrialização naquele momento histórico (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Assim, em 1937, a Constituição mencionou as escolas vocacionais e pré-vocacionais, como sendo de responsabilidade do Estado, em colaboração com as indústrias e sindicatos econômicos, com a intenção de “eliminar” seu caráter assistencialista em relação aos menos favorecidos, passando a ter também como público, os filhos de operários e associados (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Durante o período de Estado Novo 1937-1945, as questões da educação, entraram em “uma espécie de hibernação”, pois a Constituição de 1937 marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial deu-se como preparatório para o ensino superior e passou a se preocupar mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino

secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Nesse momento, o governo adotou o ensino profissional como sendo prioritário, com o objetivo de organizá-lo de acordo com o modelo fordista-taylorista de produção industrial. Devido ao contexto histórico dessa época a Constituição tinha por objetivo atender aos interesses e necessidades da sociedade de maneira restrita (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Apesar dessa aparente importância dada ao ensino profissionalizante nesse período, faz-se necessário pontuar que, nas entrelinhas, ficou mais claro ainda o abismo existente entre os indivíduos com uma carreira educativa e os “indivíduos desfavorecidos”, ou seja, com uma educação para a oferta de mão de obra e assim continuou privilegiado o ensino para as classes que detinham o poder econômico e político. Segundo Kuenzer,

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam, acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico profissionalizantes, “interessados”, mas pela sua função, a de preparar diferentemente intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores (KUENZER, 2002, p. 38).

Dessa maneira, o caráter democrático da educação acaba por perder seu sentido, pois uma educação igual não é ofertada para todos, ou seja, ocorre o reforço do processo de exclusão social através do ensino escolar.

No período de Estado Novo (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009), ocorreram alguns acontecimentos que permearam a educação profissional do Brasil, que são relevantes de serem pontuados, como:

1940 – Ampliação de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão de obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio.

Criação do chamado sistema S.

1942 – Criação do SENAI (S Pioneiro).

Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.

1943 – Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.

1946 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI).

Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola. (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Durante o contexto histórico da educação profissional no Brasil, até a década de 1970 a educação era baseada em treinamento para produção em série. Assim os operários eram semi-qualificados, desempenhavam atividades simples, delimitadas sem nenhuma autonomia. Até esse momento a baixa escolarização dos funcionários não influenciava na expansão econômica das indústrias (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

No ano de 1971, o Congresso promulgou a lei 5.692, que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória, porém por falta de docentes habilitados, em 1982, o Estado extinguiu a profissionalização compulsória (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Nesses anos, o Brasil iniciou suas associações com o modelo de desenvolvimento capital, pois apesar de o país possuir um sistema industrial diversificado, não se equiparava aos sistemas das economias centrais. Assim funde-se a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como maneira de atingir as metas estabelecidas pelo desenvolvimento econômico global, deste modo a educação tem como objetivo atender as exigências do mercado de trabalho (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Diante do cenário que se apresentava, o governo em 1978, transformou algumas escolas técnicas em CEFETs, que passaram a ter por objetivo “preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário” (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009, p.04).

A criação desses CEFETs obteve uma dupla interpretação por parte dos empresários e políticos, porque se, por um lado, era uma maneira de os alunos terem acesso ao ensino superior, por outro lado, não desenvolviam bem sua função que era a de preparar mão de obra com um nível técnico de alta qualidade para atender aos setores produtivos (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Assim, durante todo esse período da história o ensino médio e a educação profissional buscaram atender às necessidades dos trabalhadores, de um ensino de melhor qualidade, porém sempre ocorreu que esbarrou no que era exigido pelos grandes empresários, ou seja, o que exigia o mercado de trabalho. Dessa maneira, por mais que fossem previstas políticas para atender a esses trabalhadores, de “pano de fundo” havia os investimentos internacionais que, ao investirem dinheiro no

maquinário brasileiro e conseqüentemente na educação profissional, também exigiam um retorno que atendesse aos seus setores produtivos.

A partir da criação da LDB – Lei 9394/96, e conseqüentemente com o estabelecimento do Decreto Nº 2208/97 e Portaria MEC Nº 646/97, e o Programa de reforma da educação profissional – PROEP, Portaria MEC Nº 1005/97, é que na segunda metade dos anos 1990 a educação profissional começa a ter uma nova configuração (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

A partir dessas novas configurações a educação profissional é gerida a partir do plano Nacional de Qualificação Profissional, dessa maneira a educação profissional passa a ser destinada à qualificação e à profissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade.

Cabe ressaltar que o contexto histórico em que estavam ocorrendo essas medidas políticas na educação estava envolto com os planos econômicos daquele momento, ou seja, estava havendo uma abertura econômica mundial, privatizações (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Essas ações tiveram início no Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, porém tiveram continuidade durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Assim, essas ações que foram articuladas e implementadas na educação, como por exemplo, a LDB, provém dos financiamentos internacionais como FMI, UNESCO. A educação passa a pertencer à esfera do mercado e, portanto, é orientada pelas políticas neoliberais (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Uma das medidas geradas por essa organização é transferir para as empresas privadas os gastos e responsabilidades do Estado. Assim, “uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico “sadio” consistem em reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado (CARNOY, 2002)”.

Com isso, pode-se falar que o Estado brasileiro caminhava a passos largos em direção à privatização do ensino, sendo esta a etapa final do processo de sucateamento do sistema educacional.

Antes da LDB 9394 em 1997, o MEC criou o Decreto Nº 2.208, que estabelecia reformas nos níveis de modalidades da educação profissional, articulando esta com o ensino regular. E iniciou o Programa de Expansão da

Educação Profissional (PROEP/MEC), programa esse financiado pelo Banco Internacional de Desenvolvimento. Esse financiamento trouxe como consequência a fragmentação do sistema educacional e o enfraquecimento da rede pública (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Sob orientação dos órgãos internacionais e financiado pelo BID, implementa-se o PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio, esse programa teve como desígnio ser um “laboratório experimental” para o ensino técnico no país (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Em 2004 com a promulgação do Decreto 5.154/2004 e a revogação do Decreto 2.208, inicia-se a expansão da Educação Profissional no país. E assim começa uma reestruturação curricular que busca favorecer a formação do cidadão/trabalhador, com a intenção de proporcionar a articulação das diferentes dimensões do trabalho, para a formação do aluno/cidadão (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

A nova Legislação propõe a oferta pública da educação profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Esses princípios estão imbricados e são norteadores na organização curricular integrada ao ensino médio (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, também nesse mesmo ano surge a primeira Universidade Tecnológica Federal do Paraná, através da transformação do CEFET em universidade (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Desse modo, o início da formação profissional no Brasil que tinha caráter assistencialista passa com o decorrer da história a ter uma perspectiva que busca a formação profissional como uma maneira de inserção no mercado de trabalho (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Apesar do que busca atualmente a Educação Profissional no Brasil, um ensino que procura disponibilizar uma compreensão mais global do processo produtivo, faz-se necessário que a Educação Profissional seja compreendida de maneira reflexiva e crítica, para que assim os objetivos que não são explícitos e as influências internacionais e nacionais de empresas privadas possam ser percebidas e assim problematizadas por todos os envolvidos (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Diante das necessidades atuais, juntamente com movimentos sociais, surgem forças que fazem com que haja uma atenção maior para a formação profissional de jovens e adultos trabalhadores do país. Diante dessa “dívida social-histórica” o governo criou um programa que tem como objetivo atender a esses sujeitos (BELONI, 2009; WONSIK, 2009; PEREIRA, 2009).

Com a publicação do Decreto 5.478/2005, Portaria nº 2.080 foi instituído o PROEJA, esse Decreto estabelecia a implementação de uma Educação profissional integrada à Educação Básica para jovens e adultos, com carga horária máxima de 1.600 horas para formação inicial, e 2.400 horas para formação continuada no ensino médio integrado, nas instituições federais vinculadas à educação profissional.

Em razão da restrita carga horária e do número de vagas, o Programa não foi bem aceito em um primeiro momento, e assim foi necessário que o Governo Federal revisse o Programa.

Desse modo, foi constituído um grupo de trabalho que teve como função elaborar um documento base, que tinha como intenção rever os princípios e concepções do programa, para que sua direção apontasse para a transformação do programa em uma política pública. Sobre isso, o autor Filho (2010) cita o seguinte fragmento do Documento Base do programa,

[...] O PROEJA foi apresentado como um programa governamental que pretende transformar-se em política pública inovadora e de caráter estratégico para a redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania na sociedade brasileira, mediante ações voltadas para a elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população, sobretudo do amplo contingente da população de jovens e adultos que em sua idade correspondente não concluiu a educação brasileira (BRASIL, MEC, 2007).

As diretrizes do Documento Base são apontadas no Decreto 5.840/2006, que revoga o decreto anterior e passa a denominar o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que proporciona como possibilidades, a adoção do PROEJA em instituições públicas, estaduais, municipais e nacionais. Também a aprendizagem e formação profissional de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA vinculados aos sistemas sindicais.

Portanto, o Programa propõe-se a oferecer oportunidades educacionais aos jovens e adultos que terminaram o ensino fundamental, mas ainda não cursaram o ensino médio e não possuem uma educação profissional técnica.

O Documento Base afirma o PROEJA com uma dupla condição, uma Política de Inserção e uma Política de Integração:

[...] políticas de inserção são as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como as políticas de integração as que projetam para o médio e longo prazo, restituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras (BRASIL, MEC, 2007, p. 32).

Para que se consiga propor a construção de uma sociedade democrática, faz-se necessário destacar que as políticas de inserção devem estar articuladas com as políticas de integração e estas articuladas entre si, pois caso aconteçam de maneira isoladas uma da outra, não cumprirão com o que está previsto, e não atingirão os objetivos almejados com essas políticas.

O PROEJA, ao propor a oferta de educação básica (ensino fundamental e médio) integrada à educação profissional, torna-se pioneiro ao ofertar a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, na educação brasileira.

Em relação à formação de professores para atuar nessa modalidade, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, MEC, 2007), prevê a oferta de cursos de pós – graduação *latu sensu*, conferindo, em sua conclusão, o título de especialista. De acordo com o Documento esses cursos serão preferencialmente dirigidos a profissionais que trabalhem nas redes públicas federais, estudantis e atuem na educação profissional técnica de nível médio, ou na educação de jovens e a adultos ou ainda para aqueles que venham a atuar nestes níveis e modalidades educacionais como professores e Gestores.

Além dos objetivos iniciais que o Programa apresenta, há ainda alguns desafios a serem superados, como a construção de ações pedagógicas e políticas que consigam transformar esse Programa em Política Pública Educacional, assim como integrar os seguintes campos da educação: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Essas ações que precisam ser criadas para propor diálogos que consigam concretizá-las necessitam perpassar por todos os envolvidos com o Programa. Desse modo, a gestão da escola desempenha um papel fundamental no estudo sobre as Políticas Públicas do PROEJA, pesquisas com a comunidade sobre as

necessidades a serem vencidas, ou seja, criar “redes de relações”, entre a escola e a comunidade.

3.2 Apontamentos Acerca da Gestão Educacional

No contexto atual da educação no Brasil, tem-se dedicado muita atenção à gestão do ensino e, ao se propor a olhar questões relacionadas à gestão referente ao PROEJA, percebe-se que torna-se necessário construir uma reflexão a respeito considerando os desafios presentes na implementação deste programa e a gestão educacional.

As ações realizadas pelo sistema, as próprias transformações nos significados da educação, as maneiras de organizações das escolas, são ações que estão ocorrendo através do trabalho realizado pelos gestores envolvidos nesse processo.

Entende-se a gestão educacional como sendo à área da educação

[...] responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo como da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p. 25).

Percebe-se que no contexto contemporâneo da educação, que as transformações e necessidades relacionadas a aspectos sócio-econômico-culturais, estão ocorrendo de maneira dinamizada, perspicaz. Exige-se um trabalho mais organizado e articulado de maneira quase que imediata por parte dos gestores para se conseguir garantir os avanços socieducacionais. A mobilização exigida por parte dos gestores nos diversos âmbitos da educação existe, porém é mais gritante no contexto do PROEJA, pois o público-alvo é composto por alunos jovens e adultos trabalhadores, que vivenciam diariamente esses os desafios apresentados pelo mundo atualmente.

Lück (2006), afirma que a gestão educacional, se justifica na medida em que orienta,

[...] a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a contribuir para que se tornem capazes de enfrentar adequadamente, dentre outros aspectos, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia, que passa a centrar-se cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento (LÜCK, 2006, p. 26).

A autora ainda explica que a gestão educacional constitui, portanto, uma área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente.

Diante das mudanças que se fazem presentes em nossa sociedade e a escola fazendo parte central dessa sociedade, nota-se que as mudanças econômicas, culturais e educacionais provocam uma mudança de visão em relação à educação e as estratégias de ações humanas nesse contexto. Lück (2006) esclarece que,

[...] a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento (LÜCK, 2006, p. 31.).

Desse modo, em meio a esses processos de mudanças e ações humanas, não apenas a sociedade desenvolve a consciência sobre a necessidade de se refletir sobre essas mudanças como também a escola. Pois a educação é reconhecida como “condição necessária para se alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento humano, como pessoas e cidadãos” (LÜCK, 2006, p. 31).

Os esforços exigidos pela escola hoje, com o objetivo de preparar os alunos para uma formação completa, no sentido de conseguir atender às exigências da sociedade hoje, exigem com que todos os envolvidos com a escola, professores/Gestores, alunos, pais, comunidade em geral faça parte desse processo, ou seja, da Gestão Escolar.

A Gestão Escolar engloba a esfera micro, e está imbricada na Gestão Educacional macro, que é compreendida como processo de articulação nas diferentes instâncias educacionais de governo, ou seja, as esferas Federal, Estadual e Municipal. Tem tarefas de sua exclusiva competência, que se processam no campo pedagógico, administrativo, financeiro, em articulação com a comunidade escolar. Assim, exercer a gestão na escola resulta em uma “atitude” diferenciada que auxilia na transformação da sociedade. Dessa forma, para que a gestão não

ocorra apenas dentro da escola, mas na sociedade, faz-se necessário que a gestão escolar (micro) e gestão educacional (macro), estejam imbricadas, e todos os envolvidos com a educação (professores, pais, alunos, sociedade em geral) proponham-se a participar e assumir o compromisso com a educação. De acordo com Libâneo (2003),

[...] O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2003, p. 329).

Portanto, a participação exige a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo da educação, para que situações sejam articuladas e assim as necessidades de todos sejam atendidas, ou seja, as necessidades dos alunos, professores/Gestores, comunidade.

Então ao compreender o processo de gestão, como sendo um trabalho que não é desenvolvido apenas por um gestor que centraliza toda a organização, decisões, assim como já ocorreu algum tempo atrás, em que o diretor era a figura central da tomada de decisões e escolhas dos rumos da escola. Nesses termos, a descentralização das decisões não deve ser confundida com desconcentração de tarefas, pois a descentralização precisa avançar para que ocorra a participação autônoma de todos. A esse respeito Lück (2000) afirma que,

[...] a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos [...] a autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino (LÜCK, 2000, p. 21).

Afirma-se que em um processo de gestão, todos os envolvidos direta e indiretamente com a educação são Gestores escolares e estão envolvidos nos campos, pedagógico, financeiro e administrativo da instituição escolar.

A autora assegura que a gestão abrange “a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho como prática social passa a ser o enfoque orientador

da ação executada nas organizações de ensino por toda a equipe” (LÜCK, 2006, p. 38).

Como pano de fundo da gestão escolar estão as concepções de descentralização do ensino, democratização da escola e autonomia dessa gestão.

Em contextos descentralizados, em que ocorre a conscientização da comunidade sobre a importância de suas relações com a escola para educação de crianças e jovens, percebe-se a criação do senso de responsabilidade da comunidade sobre a educação desses alunos. Nesse caso, não é que essa conscientização aconteça de maneira errada, retirando a responsabilidade do estado sobre a educação, mas o que se percebe é a importância da consciência de toda a comunidade sobre essa responsabilidade complexa: a educação. Conforme Sander (1995, p.67), “a verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola”.

Nesse sentido, a descentralização precisa ser compreendida como um processo de mudança nas relações políticas, sociais, e culturais da escola com a comunidade, mudanças nas relações entre os sistemas centrais e as escolas, uma reorganização de ações e responsabilidades, enfim que mediante a gestão compartilhada um objetivo maior seja alcançado, ou seja, a educação para todos.

A respeito disso, Lück aponta que,

[...] além da desconcentração geográfica, de mudança de localização da tomada de decisão e orientação de ensino, dos centros para as periferias, os movimentos de democratização da gestão educacional devem focalizar a escola e o desenvolvimento de uma cultura democrática efetiva e eficaz (LÜCK, 2006, p. 31).

A descentralização tem como pano de fundo uma perspectiva de democratização da sociedade, ou seja, está imbricada no processo de democratização da gestão educacional.

Sobre a democratização da gestão, compreende-se como sendo o estabelecimento de relações e decisões que oportunizam a participação potencial de todos, proporcionando a conscientização das pessoas envolvidas a respeito de sua responsabilidade sobre a educação e os caminhos que a escola segue.

Esse processo de conscientização precisa ocorrer com todos os sujeitos da escola, porém pode ter início, por exemplo, a partir da maneira como o professor

percebe o estudante no processo de aprendizagem, pois a partir do momento que o professor percebe o estudante como sujeito ativo nesse processo e lhe proporciona caminhos para que o mesmo possa problematizar sobre o conhecimento, atitudes, escolhas, conclui-se que está ocorrendo o processo educacional de maneira efetiva e não um processo de “domesticação” dos estudantes.

Essa compreensão sobre a democratização da gestão da escola serve para o relacionamento entre professores, funcionários e Gestores da escola. Lück comenta que, “quando o exercício de *conscientização* é orientado por valores de caráter amplo e social, como são os educacionais, estabelece-se um clima de trabalho em que os profissionais passam a atuar como artífices de um resultado comum a alcançar (LÜCK, 2006, p.60, grifo meu)”.

O trabalho desenvolvido por todos na escola, almejando um objetivo comum alcança esferas na sociedade que conseguem atender às diversificadas necessidades que fazem parte do contexto social dos estudantes. Desse modo, “a democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos em conjunto” (LÜCK, 2006, p.61). Assim, esse trabalho consegue se articular com o sistema maior de ensino, buscando através da democratização da gestão da escola, a autonomia da mesma.

A autonomia da gestão escolar, assim como a descentralização e democratização da escola, são processos múltiplos da gestão democrática, que estão interligados entre si. A autonomia como os demais processos da gestão democrática, está relacionada com a necessidade de mudança que emergem da escola e da sociedade atualmente. Conforme Lück,

[...] A autonomia da gestão da escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças urgentes e consistentes, [...]. Mas, acima de tudo, adotando-se uma perspectiva política e formadora, para que se desenvolva o sentido da cidadania e de responsabilidade social de todos (LÜCK, 2006, p. 63).

Entende-se a autonomia como sendo um processo de ampliação do espaço para decisões, escolhas, fortalecimento do ensino, compromisso com a aprendizagem de sujeitos ativos e participativos na sociedade. Além disso, a autonomia é vista como um movimento de conscientização que atinge dimensões

sociais, culturais e políticas. Enfim, para a autonomia ser efetivada exige-se uma concepção democrática clara e objetiva sobre os níveis de gestão.

A democratização da gestão, em relação ao PROEJA, é possível ser percebida como um processo frágil que ainda está em construção. Tal fragilidade se dá em razão da falta de discussões e reflexões anteriores à criação do programa nas escolas técnicas e institutos federais.

Como em outros âmbitos da educação o Programa foi pensando, planejado por pessoas que não pertencem ao espaço em que ele acontece, o que acaba por ocasionar uma situação que é “imposta” pelo sistema.

Essa imposição ocasiona com que de alguma maneira as pessoas da esfera micro (escola), se articulem para que isso se efetive, porém ao mesmo tempo causa uma situação ambígua em razão solicitar de todos da escola envolvimento com as práticas educacionais, para que ocorra a gestão democrática.

Considerando como o contexto no qual o gestor trabalha, faz-se necessário discutir pontualmente a concepção sobre trabalho, assim isso se dará no próximo subtítulo.

3.3 Considerações sobre as categorias emprego e trabalho

Agora, serão indicadas reflexões acerca da categoria trabalho para poder, ao longo do texto pontuar o trabalho do gestor e também esclarecer as diferenças conceituais entre trabalho/emprego.

Considera-se importante ressaltar, que, nesse momento do capítulo referente ao referencial teórico do presente trabalho, o conceito de trabalho que será proposto é diferente do sugerido pelo senso comum de que trabalho remete-se à idéia de emprego, ocupação. Desse modo, cabe diferenciar trabalho e emprego.

Os seres humanos disponibilizam sua força de trabalho, ou seja, sua capacidade de trabalho, “[...] conjunto de faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade vivia de um ser humano” (MARX, 2008, p. 197). Disponibilizam-na mediante uma relação social, na qual, o proprietário livre da força de trabalho e aquele que possui o dinheiro em condições humanas iguais, estabelecem um acordo, porém, de modo que o possuidor da força de trabalho não

a venda completamente, ou seja, possa alienar sua força de trabalho “sem renunciar à sua propriedade sobre ela” (MARX, 2008, p. 197). Então, para Marx (2008), o trabalho é o processo de humanização, na medida em que através de sua intervenção no ambiente e conseqüente produção, os seres humanos se tornam cada vez mais humanos, com humanas condições de continuar viver em seu grupo social. Os trabalhadores são, nesse processo, a força de trabalho, que, com a invenção da máquina, passa a ser mercadoria como outra qualquer, uma mercadoria que produz valor. Também, nesse processo, cabe ao capitalista extrair a riqueza da exploração da força de trabalho, pois somente a mais-valia produz riqueza.

A esse respeito, Ferreira (2010) afirma que “O trabalho está relacionado teleologicamente ao que é o ser humano, sua capacidade de intervir na natureza e de se constituir cidadão. Já o emprego diz respeito à capacidade dos seres humanos de manterem-se, de poderem consumir” (FERREIRA, 2010, p. 12). Ainda, na compreensão de Ferreira (2010, p. 12), “o trabalho estabelece a condição de o mundo humano existir, o emprego reproduz as relações sociais, viabilizando as condições materiais de sobrevivência, mediante a venda da força de trabalho e um salário”. Especificamente, em se tratando de Gestores, o trabalho é sua produção humana, porque inserido em ambientes pedagógicos, nos quais buscam atingir objetivos, ao mesmo tempo, individuais e coletivos. O emprego diz respeito ao contrato social que o mantém na escola. Neste caso, empregado, o gestor não está livre em sua produção, pois está em condições de venda de sua força de trabalho para alguém, reduzindo-se a empregado, muitas vezes, repetindo-se em uma rotina que o consome. Contrário a esta perspectiva redutora e considerando que para Marx (2008), através do trabalho, o ser humano se autocria, transforma e recria a natureza. Trabalhando, o ser humano interfere em seu ambiente, transformando-o e, dessa forma, autoproduzindo-se, acredita-se que o gestor não pode se reduzir tão-somente a mera condição de empregado, pois o emprego é reprodução, repetição de atividades que não exigem criticidade por parte do sujeito. O gestor precisa compreender seu trabalho como reflexão, produção, algo que transforma, o constitui como sujeito.

Assim, de acordo com Saviani (2007),

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. [...] a essência

humana é produzida pelos próprios homens. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p.154).

Em síntese, o ser humano deve ser compreendido como um sujeito inacabado, em que está em constante *devenir a ser*, e se constitui através das relações humanas sociais que estabelece no decorrer de sua história. Logo, o trabalho constitui o ser humano tanto em sua dimensão individual quanto social através dos diversos ambientes sociais, como por exemplo, na família, na escola. Para Frigotto (2005), o trabalho configura-se como um princípio formativo e educativo. E segundo, Saviani (2007) “[...] a produção do homem é ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do mesmo homem”.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisados os dados coletados a partir da leitura realizada através dos Memoriais dos gestores do curso de Pós-graduação em PROEJA da UFSM a fim de se alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

Nesta pesquisa buscou-se compreender, a partir da leitura dos Memoriais, os diferentes sentidos atribuídos pelos gestores do PROEJA ao seu trabalho como gestores, e como o processo de se constituir gestor revela-se nas memórias narrativas desses profissionais.

Conforme foi citado na metodologia desse trabalho, utilizar-se-á para a análise, a Análise de Conteúdo, que adota como procedimentos: fase de pré – análise; análise; e fase de categorização. Todos esses procedimentos foram explicados anteriormente na metodologia. Assim, a organização desse capítulo dar-se-á seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo.

O primeiro momento desse texto tratará dos procedimentos realizados na pré-análise e, o segundo, sobre aqueles desenvolvidos na análise propriamente dita, constituída pela exploração do material e pela interpretação. Esta parte também utilizará o referencial teórico apresentado no Capítulo 3.

4.1 A pré-análise

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, em que se desenvolvem as primeiras intuições, porém tem por objetivo sistematizar as primeiras ideias. Esta primeira fase possui cinco procedimentos: a) A Leitura Flutuante, b) A escolha dos documentos – o conjunto de documentos escolhidos é denominado *corpus* e é submetido a procedimentos analíticos, c) A formulação das hipóteses e dos objetivos, d) referenciação de índices e elaboração de indicadores, e) A apreciação do material (BARDIN, 2006).

Segundo a autora, esses procedimentos não se sucedem, obrigatoriamente, seguindo a uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados

(BARDIN, 2006, p. 89). No caso desta pesquisa, iniciou-se pelo segundo procedimento: a escolha dos documentos, pois a escolha dos documentos precisava atender aos objetivos da pesquisa, sendo assim, fazia-se necessário que as memórias fossem de professores que ocupam o lugar social de gestores. Ainda segundo Bardin (2006, p.41), a Análise de Conteúdo trabalha com mensagens (comunicação); o objetivo da Análise de Conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

Optou-se pela utilização integral dos Memoriais, que passaram a constituir o *corpus* da pesquisa. O *corpus* selecionado, no entanto, representa uma amostra do universo inicial. Essa amostragem leva em conta o quesito da homogeneidade do grupo de sujeitos pesquisados, lembrando Bardin: “um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que um universo homogêneo” (2006, p.123). Torna-se necessário ratificar que dos cinco gestores que se obteve contato, apenas três aceitaram participar voluntariamente da pesquisa disponibilizando seus Memoriais e estando à disposição para maiores informações, caso fosse necessário.

Após esse momento partiu-se para a leitura flutuante dos Memoriais, que se deu em mais de uma leitura, pois como se trata de um Memorial é uma leitura não apenas de aspectos relacionados à vida acadêmica dos gestores, mas também a momentos da vida pessoal desses sujeitos.

Dessa forma, a leitura flutuante configurou-se como a tentativa inicial para referenciação de índices e, conseqüentemente, elaboração de seus indicadores. A seguir, apresenta-se o andamento da análise.

4.2 Exploração e análise do material

Para a realização da pesquisa ocorrer em consonância com os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo, definiu-se as categorias de análise previamente, pois assim ficou lúcida a relação entre tema e objetivos do estudo.

As categorias estavam diretamente relacionadas aos objetivos propostos e serviram como critérios para decomposição e organização do material coletado através dos Memoriais. Dessa forma, esta parte da análise foi organizada a partir

das categorias fundamentais: Gestão Educacional e Gestão Escolar, Trabalho, PROEJA, Educação, Escola e Outros Aspectos Relevantes.

Cabe mencionar que os participantes desta pesquisa foram identificados pelas letras E, F e J, para fins de sigilo de identidade, apesar de estarem cientes da interpretação e divulgação do conteúdo de seus Memoriais.

A leitura dos Memoriais, apesar de exigir um olhar voltado para a busca dos objetivos propostos com a pesquisa, acaba por se tornar um olhar que se envolve nas narrativas descritas, pois os gestores, além de narrarem momentos de sua vida profissional e acadêmica, também relatam sobre sua vida e de seus familiares.

A leitura dos Memoriais desses gestores proporciona ao leitor um momento de idas e vindas junto com o autor, pois fatos que são narrados em determinado momento são retomados em outro pelo autor e assim exigem do mesmo uma reflexão a respeito de determinada situação que foi vivenciada novamente, por exemplo.

Durante a leitura dos Memoriais foi possível perceber que nos momentos em que refletem, mesmo que implicitamente, sobre gestão escolar, diretamente relacionam a questão como sendo o trabalho desenvolvido pelo diretor da escola, isso tanto nos momentos que se referiam às suas lembranças sobre a escola, como quando se referem ao lugar social que ocupam como gestores.

Sobre isso, Lück afirma que,

Até pouco tempo, o modelo de direção da escola que se observava como predominante era centralizado na figura do diretor [...] Nesse contexto, o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar [...] (LÜCK, 2006, p. 34-35).

Ao perceber essa compreensão por parte dos gestores, fiquei bastante surpresa, pois acreditava que por estarem participando de um curso de pós-graduação, o que possibilita inferir que estão em constate reflexão sobre seu trabalho em razão das leituras realizadas no curso já tivessem superado essa forma de compreender ou que, ao menos, estivessem mudando seu ponto de vista em relação a esse modelo estático e segmentado de escola. Porém, o que foi possível entender e, por fim concluir, é que esse modelo presente nas escolas em outro tempo, na verdade ainda se faz presente, logo nota-se que a compreensão sobre as concepções de descentralização do ensino, democratização da escola e autonomia

da gestão escolar, estão longe de serem refletidas, problematizadas ou ainda realizadas através do trabalho desses gestores. A respeito da categoria trabalho, os gestores, em suas narrativas, afirmaram que os trabalhos que desenvolveram antes de ter carteira assinada, não consideravam como sendo trabalho, e sim como uma atividade. A afirmação da gestora F exemplifica isso, *“Agora sim, eu trabalho, com carteira assinada e tudo”*.

A gestora F, assim como a gestora E e o gestor J, antes de começarem a trabalhar com carteira assinada haviam trabalhado em diversas áreas, porém não consideravam como sendo trabalho, até chegar o momento de terem carteira assinada e começarem a trabalhar na área de educação, desde então, se reconheceram como trabalhadores.

O autor Álvaro Hypólito (1997), no livro Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero, ao tratar das questões acerca do trabalho docente, explica sobre trabalho produtivo e trabalho improdutivo segundo a concepção marxiana.

Hypólito (1997) afirma que, segundo Marx (1980, 1987), se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente é apropriado por um capitalista, esse trabalho é considerado produtivo. Já, se um profissional realiza seu trabalho e não se relaciona economicamente com um capitalista, ou seja, arrecada todo seu salário para si, seu trabalho é considerado improdutivo.

Esclarece ainda que o trabalho docente é compreendido como um trabalho tipicamente capitalista, pois as relações econômicas que o definem são do tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados um papel a desempenhar no processo de valorização do capital (HYPÓLITO, 1997, p. 89)

Considerando o que o autor explica sobre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é possível perceber que os gestores desenvolviam trabalhos improdutivos, porém não consideravam como sendo trabalho. Também acreditavam que para serem considerados trabalhadores, era necessário se ter um contrato social, aqui no caso citado por eles como carteira assinada, o que é possível perceber também que, como citado no referencial teórico, eles compreendem trabalho e emprego como sendo sinônimos, ou seja, uma compreensão de acordo com o senso comum.

Os gestores, em seus Memoriais, não mencionaram o PROEJA, como se esperava, de acordo com o referencial da pesquisa, apenas relacionaram como sendo um curso de pós-graduação.

Em determinada ocasião, apenas um dos gestores, a gestora E, comentou que, após a conclusão do curso e de acordo com as futuras políticas de governo, pretende implementar na escola em que trabalha o curso de PROEJA, para as turmas de EJA que já existem na escola.

Uma das gestoras narrou que em uma época de sua vida lecionou aula para adultos, citou como sendo uma experiência significativa em sua vida, *“Passado um tempo surgiram as escolas de MOBREAL. Uma oportunidade para os adultos aprenderem a ler. [...] tive nesse período uma ótima experiência de vida (Gestora F)”*. Porém não relacionou essa vivência com o PROEJA.

Durante suas narrativas os três gestores descreveram, ao longo de suas narrativas, marcas positivas que a escola deixou neles, relatando sobre conteúdos específicos de determinadas matérias que aprenderam na escola, sobre professoras que tiveram durante as séries iniciais que foram determinantes para a escolha de suas futuras profissões.

Quando descrevem essas vivências relacionam que a educação que recebiam em casa, refletia na escola, ou seja, eram educados na escola, principalmente com a professora, pois receberam ensinamentos de seus pais que diziam: *“a professora, sabe tudo, você deve respeitá-la”*.

A partir da maneira como relacionavam educação e escola, é possível notar que, para eles, quando eram crianças e jovens havia uma divisão: em casa o sujeito era “educado”, na escola o sujeito ia para aprender ensinamentos relacionados a conteúdos escolares, que estavam dissociados dos seus conhecimentos de vida, mas serviam para que conseguissem “ser alguém no futuro, ser alguém quando crescer”.

Assim, conclui-se que, a partir da leitura dos Memoriais, a escolarização não prepara para a vida, mas para responder mecanicamente a provas e testes, apenas para se obter uma nota (média), não é um ensino que prepara para as situações reais de existência dos sujeitos.

Franco (2000) ressalta a necessidade de se trazer a articulação entre forma e conteúdo na solução dos problemas cotidianos. O que preconiza não é apenas trazer para a escola conteúdos culturais diferentes, mas contribuir para que se possa melhor compreender a articulação desses dentro das estruturas cognitivas, para assim, transformar a escola em um lugar privilegiado de interações que contribuam

para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, já que não há como produzir formas sem conteúdo, nem conteúdos sem formas prévias.

Além das categorias previamente determinadas: Gestão Educacional e Gestão Escolar, Trabalho, PROEJA, Educação, Escola, estava incluído na tabela para as análises a categoria Outros Aspectos Relevantes e, sobre esses outros aspectos da leitura e análise dos Memoriais, emergiu uma nova categoria relacionada à imagem da mulher no magistério, tanto no Memorial das gestoras como o do gestor, sendo assim, faz-se necessário, nesse momento da análise, refletirmos sobre o que os gestores trouxeram em seus Memoriais a esse respeito.

Algumas narrações da gestora F exemplificam o pensamento da época 1970, sobre as funções ou atividades que a sociedade acreditava serem designadas para as mulheres:

“[...] Minha mãe passou a profetizar: “Se todas as moças quiserem estudar para ser professora, logo vai faltar cozinheira e elas passarão a ganhar mais do que as professoras. [...] podíamos realizar a vontade de voltar à escola quando estivéssemos casadas e acompanhadas do marido, caso ele permitisse” (Trecho do Memorial da gestora F).

Através desse trecho do memorial da gestora é possível notar que, apesar de as mulheres serem aceitas naquele momento na profissão do magistério, ainda não se tratava de uma profissão valorizada pela sociedade.

No próximo trecho do memorial da gestora F, ela explica sobre a necessidade da mulher ser casada na sociedade naquele momento,

“Minha prima e mais duas amigas, tinham se tornado normalistas, se formaram, eram professoras. Era isso que eu queria. Minha mãe sabia onde eu queria chegar e não via todo esse entusiasmo, com bons olhos. Então o jeito era casar. Casei em setembro de 1981, antes de completar dezenove anos, mas não sem antes impor a condição de voltar a estudar. No ano seguinte voltei à sala de aula, trabalhava em casa de dia e estudava de noite” (Trecho do Memorial da gestora F).

Hypólito (1997), na obra mencionada anteriormente, proporciona uma discussão a respeito das relações de gênero na profissão do magistério. Ele explica que, entre as características que permitiram o ingresso das mulheres na profissão do magistério, podem ser destacadas:

[...] A proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPÓLITO, 1997, p. 55).

O autor acrescenta que outros fatores importantes que facilitaram a feminização no magistério foram: a escolarização das mulheres em Escolas Normalistas; o ideário da vocação com as “habilidades” femininas (Hypólito, 1997, p. 55-56)

Analisando os trechos extraídos dos Memoriais, as considerações do autor corroboram com o pensamento que se tinha em relação ao ingresso da mulher no magistério.

Em um trecho extraído do Memorial da gestora E, é narrado sobre como eram tratadas as questões relacionadas ao salário das mulheres:

“[...] comecei a trabalhar como professora, porém apenas meio turno, pois no outro turno precisava cuidar dos meus filhos, e como meu marido era militar era possível que com o salário dele conseguíssemos manter os gastos da casa [...]” (Trecho do Memorial da gestora E).

O gestor J também, em determinado momento de seu Memorial, explica que como era marido e pai, tinha a responsabilidade de manter sua família:

“Mas agora minha responsabilidade havia aumentado dependiam de mim, a esposa e os dois filhos. Nesse período surgiu uma oportunidade de trabalho na Escola Estadual de Ensino Médio em Mata. Nesta escola, trabalhei como técnico de serviços escolares” (Trecho do Memorial do gestor J).

No primeiro trecho do Memorial da gestora E, fica evidente a diferença salarial em razão de ser levada em consideração a questão do gênero, assim para uma mulher, o salário era apenas um modo de complementar, pois as obrigações ficavam sob responsabilidade dos maridos,

[...] A mulher professora, não possuindo obrigações, poderia receber um salário menor, pois de caráter complementar, secundário, nas despesas do lar. Ao mesmo tempo, os baixos salários oferecidos reforçavam a associação do trabalho de professora com a extensão de atividades domésticas e habilidades femininas [...] (HYPÓLITO, 1997, p. 63).

Já a narração do gestor J, sobre sua responsabilidade em relação à família, por ser homem, vai ao encontro do que também o autor explica,

[...] os homens por serem chefes de família, eram responsáveis por manter as obrigações do lar. [...] os professores ficavam pouco tempo no trabalho de sala de aula, sendo promovidos a diretores ou convidados a cargos técnicos no sistema de ensino; as professoras em geral, ficavam quase que todo o tempo de exercício profissional no trabalho docente em sala de aula (HYPÓLITO, 1997, p. 63).

Essas questões a respeito de gênero e feminilização do magistério, que emergiram dos Memoriais, não eram o objetivo principal da pesquisa, porém foram categorias que estavam presentes em todos os Memoriais, sendo atreladas às vidas dos gestores, sendo assim, tornou-se necessário propor essa reflexão a respeito.

Durante a realização de uma pesquisa, sabe-se que além dos objetivos propostos a serem alcançados outros assuntos relevantes são agregados ao estudo.

Infere-se que, em razão do material de análise tratar de memórias narradas através dos Memoriais, a escrita dos gestores está impregnada de lembranças, representações que tiveram durante sua vida escolar, trajetória acadêmica e toda sua vida pessoal, ou seja, fatos e situações que marcaram suas vidas e que, se o procedimento de coleta de dados tivesse se dado através de entrevistas semi – estruturadas, as memórias relatadas não apareceriam nos discursos dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O MOMENTO

Denomino esse momento do presente trabalho como “considerações finais para o momento”, em razão de acreditar que os assuntos abordados durante a escrita dessa monografia estão longe de se esgotar.

A proposta de ler e analisar os Memoriais de gestores, para poder perceber como o processo de se constituir gestor revela-se nas memórias discursivas desses profissionais e assim investigar que sentidos atribuem ao seu trabalho como gestores do PROEJA, foi o objetivo da pesquisa.

Analisar e ler as memórias registradas dos gestores através de seus Memoriais exigiu ler também as entrelinhas para poder perceber os significados atribuídos àqueles registros que não eram apenas individuais, mas também coletivos, pois se tratavam de memórias de suas famílias, da escola e todas as pessoas envolvidas, mas principalmente a figura da(s) professora(s).

Pollack já afirmava que a memória não é única e individual, precisando ser entendida como um fenômeno coletivo ou social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLACK, 1992, p. 201). Logo, como explica Bosi (1994), a memória é considerada uma construção coletiva, no sentido que o indivíduo não está isolado do mundo.

Alguns aspectos que Pollack (1992) aponta como constituintes da memória foram possíveis de serem percebidos na leitura dos Memoriais, como as *peçoas*, que nos Memoriais foram: professoras da escola nas séries iniciais, familiares próximos como pai, mãe, irmão (s), marido (s), esposa, filhos (as), diretor (a).

Os *Lugares* que, no caso dos Memoriais, foram: a (s) escola (s) onde estudaram como, faculdade ou universidade, lugar onde passavam as férias quando criança, cidades onde moraram, escolas que trabalharam.

Em relação às *datas*, como afirma o autor, necessariamente não são datas relacionadas a acontecimentos políticos, por exemplo, mas a datas relacionadas a acontecimentos pessoais, próximo (como foram relatadas nos Memoriais) às datas de nascimento dos irmãos, de casamento, de nascimento dos filhos, de

falecimento de entes queridos, ano de ingresso na escola, no ensino superior, enfim, são datas importantes que fazem parte das memórias desses gestores.

Pollack (1992) ratifica que a memória é seletiva e isso também foi possível ser percebido nas leituras dos Memoriais, pois existem momentos relatados em que se percebe a ausência de determinadas pessoas, ou a falta de narração de um específico período da vida do narrador. Desse modo, Pollack acrescenta que, além de a memória ser seletiva, ela é um fenômeno construído, através da memória que relembra fatos, exclui acontecimentos, enfim realiza um trabalho organizado. Conforme Bosi, a memória é trabalho porque, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (BOSI,1994, p. 17)”.

Assim, a leitura dos Memoriais proporcionou que fosse possível perceber que as escritas desses gestores estavam impregnadas de experiências, memórias, relacionadas à sua trajetória escolar, acadêmica, profissional, permeadas pelas vivências familiares e, nesse sentido, Bruner (1997) afirma que “uma pessoa não estaria apenas em sua própria cabeça, mas também nas relações. Ela constrói-se na interação com os outros e na inter-relação com os discursos formadores [...]”.

O fato de as representações que os gestores possuem, em relação à gestão escolar, reduzirem-se à figura do diretor, é uma conclusão que é possível de ser apontada após a leitura de seus Memoriais, pois escrevem em determinados momentos de seus relatos, que hoje resolvem problemas sozinhos e que não aprenderam na faculdade como fazer para resolver e precisam dia-a-dia desenvolver estratégias para resolver sozinhos os problemas que aparecem na escola.

Essa conclusão é algo que, infelizmente, não se esperava encontrar, porém faz parte da realidade desses gestores, assim como em nenhum momento relacionaram as atividades que desenvolvem como gestores como sendo seu trabalho, apenas relacionaram trabalho como sendo um contrato social, estabelecido através da carteira de trabalho assinada.

Em diversas ocasiões relacionam educação e escola e expõem a ideia de a escola ser um espaço para se ser alguém na vida, conseguir um trabalho melhor, ser um cidadão, porém não relacionam essas compreensões com o PROEJA, que é um programa que procura resgatar jovens e adultos para a escola com o intuito de oportunizar situações de ensino e profissionalização que lhes garantam seus deveres e, principalmente, seus direitos como cidadãos participativos na sociedade.

Desse modo espera-se que esses gestores, assim que concluíam seu curso de Pós-Graduação em PROEJA, consigam rever as concepções sobre gestão educacional, escolar e trabalho, e deste modo, mesmo que a passos lentos, compreende-las assim como foram abordadas no referencial teórico deste ensaio. Uma maneira para contribuir com esses gestores seria proporcionar a estes um grupo de interlocução, para que as categorias abordadas nesse trabalho pudessem ser problematizadas e assim refletidas dentro do contexto dos memoriais e também de acordo com o referencial teórico abordado nessa pesquisa.

Enfim, nesse momento do trabalho conclui-se que o objetivo da pesquisa em perceber como o processo de se constituir gestor revela-se nas memórias discursivas desses profissionais e assim que sentidos atribuem ao seu trabalho como gestores do PROEJA, se deu de maneira diferente do que se almejava, pois as categorias que se esperava encontrar, nem todas foram alcançadas. Porém outras categorias emergiram dos memoriais e assim tornou-se necessário serem abordadas, pois se tornaram relevantes no desenvolvimento e análise da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Brasil Ltda, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Instituído, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o **Programa de Integração da educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília, DF, 2005a.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Instituído, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o **Programa de Integração da educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA**, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006(a).

_____. Ministério da Educação. PROEJA. **Documento Base**. MEC, SETEC: Brasília, 2006(b).

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: Documento Base. Brasília: MEC/ SETEC, 2007.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BELONI, M,B; WONSIK,C,E; PEREIRA, L, A. Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: Apontamento Introdutórios. **IV EPCT**, São Paulo: 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CAMBOIM, A. M.; MARCHAND. S. P. PROEJA: Possibilidades e Implicações. In.: BENVENUTI. J. et.al. **Refletindo sobre PROEJA**: Produções de Porto Alegre. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, 2010.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, L. S. "Gestão escolar: os movimentos entre o imaginado e o possível, registrados nos discursos de professores". **Anais do VI REDESTRADO**, Buenos Aires: 2008.

FERREIRA, L. S. "**O trabalho dos professores na escola**: quando o tempo se trai". In: Revista HISTEBR, on-line, 2010. www.histebr.fae.br Acessado em: 22/08/2010.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, S. R. K. As construções cognitivas do adulto e suas repercussões no processo educativo. **GT18. Anais da 23ª R. A. Anped**. Caxambu/MG, 2000. Disponível em: < WWW.anped.org.br > Acessado em: 03 novembro 2008.

FRANZÓI, N. L.; ARENHALDT, R.; SANTOS. S. V. Acontecendo o currículo da Especialização/ PROEJA/RS: Diálogos de formação de nós para nós mesmos. In.: SANTOS. S. V. et. al. **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: Produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf LTDA. 2007.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KUENZER, A. **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**/ Acácia Zeneida Kuenzer (org). 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2 ed. Sao Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília. V. 17. n. 72, p.1 – 195, fev./jun., 2000.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008, livro I, vol. I.

PASSEGI, M. C.. **Memoriais de formação:** processos de autoria e de (re) construção identitária. III Conferência de Pesquisa Sócio – Cultural. Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<<http://WWW.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>>>. Acesso em: 15.01.2011.

PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M.; CARRILHO, M. F; MELLO, M. J. M; COSTA, P. L. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, T. V. G; SOLIGO, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação.... in '**Educação e Sociedade**', ano XXI, n 71, julho de 2000. Disponível em: <<www.fe.unicamp.br/.../proesf-Memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>>. Acessado em: 14.02.2011.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M de M; AMADO, J (orgs.). **Usos & abusos da história oral.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 93-101.

SANDER, B. **Gestão de educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p.152-165, jan./abr.2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa.** Curitiba: IESDE, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento



Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Termo de Consentimento Informado

Como é de seu conhecimento, estou concluindo o Curso de Especialização em Gestão Educacional, desenvolvendo uma pesquisa sob orientação da professora Doutora Liliana Soares Ferreira, acerca dos diferentes sentidos atribuídos por cada um dos Gestores do PROEJA ao seu trabalho como gestor, através da escrita de Memoriais.

Tenho grande interesse em realizar este trabalho com você. Esta pesquisa compõe o Trabalho de Final de Curso, pré-requisito para que eu obtenha o grau de Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Sendo assim, é de grande valia para meus estudos poder realizar a leitura de seu Memorial do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, mediante seu consentimento.

Sobre a leitura de seu Memorial, pergunto-lhe:

a) Autoriza que após a leitura realizada sobre seu Memorial, as informações obtidas sejam analisadas e integrem o Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado a uma banca examinadora da UFSM, constituída por professores do curso?

Sim

Não

b) Autoriza a utilização do Memorial em outros trabalhos que venham a ser realizados com base neste, por mim ou por minha orientadora?

Sim

Não

No caso de estar satisfeito com as informações que lhe forneci, solicito que assine abaixo, autorizando a realização do trabalho.

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
(Especializanda do Curso de Gestão Educacional-UFSM)

Autorização

Data: ____/____/____.

Assinatura do Gestor Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – Quadro das categorias resultantes da Análise de Conteúdo

Categorias	Participantes		
	gestor E	gestor F	gestor J
Gestão Educacional e Gestão Escolar			
Trabalho			
PROEJA			
Educação			
Escola			
Outros Aspectos Relevantes			