



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

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ALUNOS NA MODALIDADE
PROEJA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MARTA REJANE DA LUZ FERNANDES

Sapucaia do Sul, RS, Brasil

2010

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS
NA MODALIDADE PROEJA**

Por

Marta Rejane da Luz Fernandes

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

Orientadora: Prof^a. Ms. Ana Paula da Rosa Cristino

Sapucaia do Sul, RS, Brasil

2010

**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

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS
NA MODALIDADE PROEJA**

elaborada por
Marta Rejane da Luz Fernandes

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Paula da Rosa Cristino, Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maria Luiza Rodrigues Flores, Dra. (UFSM)

Patrícia Thomas Heltz, Ms. (SMEC)

Sapucaia do Sul, 18 de setembro de 2010.

Ao meu filho,

*Eric Fernandes Bach, gerado por amor,
acolhido com amor, transformando
nossas vidas em amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Luz de meu caminho.

Aos meus pais João Fernandes (*in memoriam*) e Lidia pela base familiar que me formou e me transformou.

Ao meu filho Eric, fonte inesgotável onde busco forças para continuar lutando, sem desistir.

À orientadora Prof^a Ms. Ana Paula da Rosa Cristino, presença incansável nessa trajetória.

Aos docentes de todas as disciplinas do Curso de Gestão Educacional na modalidade EAD, Pólo Sapucaia do Sul/RS.

À coordenadora da UAB Pólo Sapucaia do Sul/RS, Prof^a. Elizabet de Souza Petersen, sempre atenta às necessidades e demandas dos especializandos.

À tutora da UAB Pólo Sapucaia do Sul/RS, Prof^a. Ms. Patrícia Thoma Heltz, pelo seu comprometimento e afetividade com os especializandos.

À coordenadora, supervisora pedagógica, docentes e discentes do Instituto Federal Tecnológico de Sapucaia do Sul/RS, sem os quais essa pesquisa não seria possível.

Aos demais familiares, amigos e colegas presentes nesse percurso.

*Não tenho um caminho novo. O que eu
tenho é um jeito novo de caminhar.*

Thiago de Mello

RESUMO

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

IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS NA MODALIDADE PROEJA

AUTORA: Marta Rejane da Luz Fernandes
ORIENTADORA: Prof^a. Ms. Ana Paula da Rosa Cristino
Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 18 de setembro de 2010.

Esse estudo de caso tem como objetivo analisar as implicações da gestão escolar nas práticas educativas da modalidade PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em um Instituto Federal Tecnológico do município de Sapucaia do Sul (RS). Foram colaboradores dois professores das disciplinas propedêuticas (Matemática e Ciências Biológicas), dois das profissionalizantes (Ciências Contábeis e Administração), uma supervisora pedagógica, a coordenadora do Curso Técnico em Administração do PROEJA e três discentes do terceiro ano do Técnico em Administração. As informações foram coletadas através de questionários abertos e analisadas em categorias, utilizando-se análise de conteúdo. Entre os docentes foram pesquisadas as concepções de gestão escolar, conhecimentos gerais e experienciais para a docência, desafios das práticas pedagógicas coletivas e as implicações da concomitância das disciplinas propedêuticas e profissionalizantes na formação profissional dos alunos. Entre os discentes, foram analisadas as motivações, perspectivas e expectativas com relação ao PROEJA. A análise das informações indicou que a gestão escolar dessa modalidade desafia e motiva os gestores a desenvolver coletivamente o projeto pedagógico integrado, alicerçado nos saberes, dificuldades e expectativas dos alunos, e nas relações entre as disciplinas, a formação para o trabalho e a educação geral. Quanto aos discentes, a formação profissional em tempo reduzido na modalidade PROEJA precede à formação geral, focalizada na inserção ao mercado de trabalho. Assim, a gestão escolar nessa instituição apresenta-se como um processo em construção, na interlocução entre os diversos segmentos, no engajamento participativo e na co-responsabilidade coletiva.

Palavras-chave: PROEJA. Gestão Escolar. Educação Profissional.

ABSTRACT

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

IMPLICATIONS OF MANAGEMENT PRACTICES IN SCHOOL EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE MODALITY PROEJA

AUTHOR: Marta Rejane da Luz Fernandes
ADVISER: Prof^a. Ms. Ana Paula da Rosa Cristino
Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 18 de setembro de 2010.

This case study objective is to analyze the implications of educational management in educational practices of PROEJA – National Program for Integration Between Professional Education and Basic Education in the Youth and Adult Education modality on the Federal Institute of Technology at the city of Sapucaia do Sul (RS - Brazil). Contributed to this work two teachers of propedeutical disciplines (Mathematics and Biological Sciences), two of professional subjects (Accounting Sciences and Administration), one pedagogical supervisor, the PROEJA Administration Technical Course supervisor and three teachers of the third degree of the Administration Technical Course. The docents were questioned about school management concepts, general knowledge an experiences for decency, defies of collective pedagogical practices and implications of concomitance between propedeutical and professionalizing disciplines in professional formation of apprentices. For the alumni, motivations, perspectives and expectations with reference to PROEJA were analyzed. The analysis of gathered information pointed that school management of that modality defies and motivates managers to develop collectively the integrated pedagogical project based on knowledge, difficulties and expectations of apprentices and relationships between disciplines, labor oriented formation and general education. With respect to apprentices, the reduced term of professional preparation in the PROEJA modality precedes the general formation, focused in labor market insertion. So, the school management in that entity is observed as a process in construction, in interlocution between various segments, in participative engagement and collective co-accountability.

Key words: PROEJA. Educational Management. Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Km – Quilômetro
m² – Metros quadrados
MEC – Ministério de Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
SEC – Secretaria de Educação e Cultura
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia do Sul
SPBA – Sociedade de Propagadora das Belas Artes
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|----|
| APÊNDICE 1 Termo de Consentimento Informado | 83 |
| APÊNDICE 2 Questionário para Docentes | 84 |
| APÊNDICE 3 Questionário para Discentes | 86 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA | 16 |
| 1.1 Aspectos teóricos da gestão escolar na EJA | 16 |
| 1.2 Objetivos | 20 |
| 1.2.1 Objetivo geral | 20 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 20 |
| 1.3 Encaminhamentos metodológicos | 20 |
| 1.3.1 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa | 20 |
| 1.3.2 Procedimentos metodológicos | 22 |
| CAPÍTULO 2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 24 |
| 2.1 A EJA no Brasil: pressupostos históricos, políticos e sociais | 24 |
| 2.2 Aspectos gerais da educação profissional | 33 |
| 2.2.1 As transformações da educação profissional no Brasil | 34 |
| 2.3 Gestão Escolar: aspectos teóricos | 41 |
| CAPÍTULO 3 A GESTÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MODALIDADE PROEJA | 45 |
| 3.1 Caracterização do campo de pesquisa e dos colaboradores | 45 |
| 3.2 Concepções de gestão escolar na modalidade PROEJA | 47 |
| 3.2.1 Concepções administrativa e participativa na gestão escolar | 48 |
| 3.3 As implicações das práticas pedagógicas na formação profissional dos alunos | 59 |
| 3.4 PROEJA: entrelaçando proposta e percursos | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 76 |
| REFERÊNCIAS | 78 |
| APÊNDICES | 83 |

APRESENTAÇÃO

Minha primeira experiência como “educadora” antecede, em muitos anos, a decisão de formação acadêmica em educação. Ainda cursava o 3º ano ginásial, quando fiz minha primeira incursão na educação de jovens e adultos, no bairro onde morava. Sabendo que um grupo de jovens era somente alfabetizado, me prontifiquei a ajudá-los na escolarização. Intenção movida pela emoção. As aulas ocorriam à noite, após um dia de trabalho dos jovens nas plantações de hortifrutigranjeiros, próximas a minha casa.

Minha primeira turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos – contava com oito alunos reunidos em torno de uma mesa de madeira rústica, à luz de candeeiro (não havia luz elétrica na região). Foi uma experiência desafiadora, tensa e perigosa, percebida anos depois. Sem nenhuma experiência, reproduzia as mesmas práticas em que eu estava sendo formada.

No entanto, intuitiva ou sensibilizada, tomei o cuidado de avaliar o conhecimento de cada um, antes de me aventurar em conteúdos aleatórios, hoje percebidos à luz das teorias freirianas como uma permanente busca da inserção do aluno no mundo do conhecimento, com suas fontes legítimas de saberes ampliadas e diversificadas.

Efetivamente, minha formação acadêmica em educação iniciou-se somente em 1998, depois de ter transitado por outros caminhos e descaminhos profissionais.

Após ministrar aulas particulares para um colega de escola de meu filho, que ficara em recuperação, a notícia se espalhou e, sistematicamente, todos os anos, minha casa se transformava em escola “pronto-socorro”. Inclusive os professores indicavam meu nome para fazer as revisões necessárias. Assim, muitas vezes, tive que pedir o conteúdo do caderno e o livro do aluno para “estudar” antes de “ensinar” porque me transformaram em “professora de todas as disciplinas”, inclusive Química e Física, área na qual meu trânsito é bastante restrito, confirmando a constância que perpassa no ato de ensinar-aprender presente em Freire que afirma que “[...] o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE 1996, p. 26). Também, meu acervo particular, pequeno, porém suficiente

para dar conta da demanda do bairro, transformou-se em biblioteca pública. Quaisquer assuntos, desde literatura clássica, brasileira, infanto-juvenil e infantil, passando por livros didáticos de todas as áreas da educação básica, serviram, e ainda servem de apoio para consulta de muitos estudantes do bairro.

Meu primeiro contrato como professora foi em uma escola municipal de Porto Alegre (RS), dois anos com o Ensino Fundamental, orientando e trabalhando em conjunto com a supervisão. Concomitante, estagiei na Varig, Porto Alegre, no Centro de Treinamento. Durante dois anos, participei de todos os processos de formação continuada em serviço e desenvolvi projetos pedagógicos, inclusive para companhias aéreas de outros países.

Esse período na Varig foi marcado por desafios e estranhamentos porque, concomitante a essa atividade, tive a oportunidade de fazer a assessoria técnica-pedagógica no programa de formação continuada de professores da rede estadual da 27ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação.

Enquanto na Varig havia um programa, quase aos moldes militares, de reciclagem dos conhecimentos e que, para os funcionários era uma rotina necessária e bem-vinda, os professores da Rede tinham reações diversas: alguns se sentiam gratificados pela oportunidade de trocar experiências e conhecimentos, sugerindo a elaboração de um calendário fixo, enquanto outros reclamavam da “obrigatoriedade” da formação.

O fazer sentido de seus fazeres era presente nos funcionários da Varig, mas para alguns docentes os seus fazeres estavam construídos e formatados, o que me fazia questionar se a significância dos conteúdos pelos alunos não deveria ser antecedida pela significância do fazer-pedagógico dos professores.

Após ser aprovada em concurso público, fui lotada, em 2008 (RS), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Réus, em Sapucaia do Sul, trabalhando com Educação de Jovens e Adultos à noite. Também, fui convidada a substituir uma orientadora em licença-maternidade na Escola Municipal Profª Aurialícia Chaxim Bes. Esta Escola é de turno integral e caracteriza-se por atender a uma comunidade rural. Realidades diferentes, desafiadoras e enriquecedoras.

Aliado a essa experiência, a SMED, Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (RS), em parceria com o IFSul – Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, ofereceu um curso de extensão para docentes da modalidade EJA, oportunizando um espaço para mais uma desestruturação de saberes e reconstrução da prática docente, que segundo Freire (1996), é uma aventura criadora e não uma simples transferência do conhecimento e deve estar centrada na dimensão social da transformação do ser humano, onde o ensinar pressupõe a criação de possibilidades para a produção do conhecimento ou para sua construção.

Ser educadora pesquisadora pressupõe o comprometimento de todos os segmentos educativos. Assim, senti-me desafiada a entender os processos de gestão escolar na modalidade PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o qual, com certeza, contribuirá para melhor embasamento na busca de alternativas para uma educação que, efetivamente, mobilize os gestores educacionais, articulando a pesquisa com os fazeres pedagógicos no sentido de romper com os modelos tradicionais, privilegiando o coletivo, a interlocução e a construção conjunta de múltiplas práticas educativas.

Assim, através de leituras pertinentes, pesquisa de campo e constante diálogo com gestores educacionais e educandos, as experiências se entrelaçam, rompendo paradigmas e desafiando seus interlocutores à releitura do processo educativo.

A sinergia é um elemento muito importante para o desenvolvimento. É difícil manter o entusiasmo sozinhos. É preciso conversar, trocar idéias e construir, em conjunto, condições para que nosso ensino seja atraente para os jovens de hoje (LÜCK, 2000, 19).

Portanto, o presente trabalho delineou-se a partir de questionamentos que perpassam a trajetória pessoal e profissional de orientadora educacional na Educação de Jovens e Adultos, no município de Sapucaia do Sul (RS), ancorado ao curso de extensão sobre *Formação de Docentes e Gestores no PROEJA*, no qual foram abordadas questões pertinentes à legislação da modalidade PROEJA, à formação continuada de professores e à integração curricular entre a educação geral e a educação profissional. Assim, aguçada pelo ineditismo da proposta, a presente pesquisa pretende investigar como os gestores escolares entendem a integração dessas duas modalidades, justificando-se pela dicotomia que apresentam nas produções intelectuais e nas metodologias de aulas.

Embora o PROEJA seja uma modalidade recente, e em implantação, outras experiências de ensino profissionalizante já estiveram em pauta na educação brasileira, desde D. João VI, com a criação do Colégio de Fábricas:

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a conseqüente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000 *apud* BRASIL, 2010a).

Já o Decreto-Lei 5.840/06 (BRASIL, 2006), que instituiu esta modalidade será abordado em capítulo próprio, relacionando as possibilidades de uma educação integral de qualidade, contemplando habilidades e competências para tornar o educando competitivo para o mercado de trabalho, têm gerado muitas expectativas positivas, tanto entre docentes quanto discentes, conforme demonstram inúmeros artigos e pesquisas de pós-graduação.

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação mais notáveis. [...] A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL, 2007, 31-33).

Não obstante minha experiência também seja recente, tem sido repleta de descobertas e tenho a clareza de que o fazer sentido do currículo escolar, contextualizado ao entorno social do aluno, exige do gestor profunda reflexão para conhecer-se do discurso à prática, constantemente provocando rupturas, novas opções e decisões gestadas em conjunto tendo como objetivo central a efetiva aprendizagem do aluno.

Assim, esta pesquisa busca analisar quais as implicações da gestão escolar para a prática pedagógica no Instituto Tecnológico, do município de Sapucaia do Sul (RS), que se estabelecem na intersecção dos aspectos propedêuticos e os de formação profissional dos alunos na modalidade PROEJA.

No Capítulo 1, Reflexões sobre a gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a partir das considerações iniciais sobre gestão escolar apresenta uma

síntese sobre a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, concomitante com a Educação Profissional. Também, são especificados os objetivos da pesquisa, o delineamento do tema e os encaminhamentos metodológicos.

O Capítulo 2, Aspectos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, proporciona uma rápida retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, da Educação Profissional e do PROEJA, o qual entrelaça as duas modalidades, além de discorrer sobre a gestão escolar que têm permeado essas modalidades.

No Capítulo 3, A Gestão Escolar e as práticas educativas na modalidade PROEJA, explicita e analisa as informações obtidas dos gestores escolares sobre as implicações da gestão escolar para a prática pedagógica na modalidade PROEJA do Instituto Federal Tecnológico, no município de Sapucaia do Sul (RS), que se estabelecem na intersecção dos aspectos propedêuticos da Educação Básica concomitante com os aspectos de formação profissional.

As Considerações Finais apresentam as aproximações entre os teóricos que embasam esta pesquisa e as perspectivas dos colaboradores, docentes e discentes, nas relações da gestão escolar na integração das disciplinas na modalidade PROEJA.

CAPÍTULO 1 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

1.1 Aspectos teóricos da gestão escolar na EJA

Atendendo aos princípios da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) a gestão escolar passou a ser revestida de significativos fundamentos democráticos, contrapondo-se aos preceitos da Administração Escolar, autoritária e verticalizada. As novas bases preconizam a participação de toda a comunidade como gestores educacionais na busca do entendimento e do desenvolvimento de práticas que atendam às demandas educativas, alicerçadas em políticas públicas e na filosofia do processo educativo.

Entre as alternativas para tais defasagens encontra-se o PROEJA, caracterizado pelo empenho do Ministério da Educação - MEC em oferecer aos jovens e adultos uma alternativa de educação geral, concomitante com a educação profissional na modalidade EJA, conforme o Documento Base do PROEJA (2007a) pressupõe e explicita uma maior demanda no processo de formação de gestores no que se refere à integração entre professores e os segmentos representados pela equipe pedagógica, alunos e mercado de trabalho.

Segundo Krum (2009), pode-se inferir que a Gestão Educacional abrange o campo das normatizações, leis que gestam a educação desde a esfera federal até a esfera municipal, sendo representada pelas políticas públicas educacionais no macro ambiente, enquanto a Gestão Escolar trata dos aspectos específicos da escola para atingir suas finalidades pedagógicas, administrativas e financeiras, em consonância com as políticas públicas educacionais, representada pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

Assim, na gestão escolar, o papel do professor deve ser de agente mediador de forma que o entrelaçamento entre políticas públicas, gestão escolar, currículo e cultura não se dissociem no espaço escolar.

Nesse aspecto, a gestão escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pela especificidade do alunado e pelas expectativas de reinserção escolar e

laboral, toma um sentido mais abrangente quanto aos valores, objetivos, princípios e dimensões da participação, tanto no meio escolar quanto na vida as quais requerem maior compreensão na leitura do mundo.

Ressalta-se que a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional (LÜCK, 2010, p. 17).

Gestar o processo educativo pela e para a compreensão do mundo pressupõe que as ações sejam antecedidas pela apreensão dos gestores de como é feita a leitura de mundo pelo educando a qual, segundo Freire (2001, p. 260) precede a leitura da palavra. Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve partir dos conhecimentos prévios do educando e das manifestações culturais de sua comunidade, contribuindo para a construção identitária e para o resgate da dignidade. Considerando tais características da EJA, a gestão do trabalho pedagógico fundamenta-se em três ações básicas:

1. A elaboração do diagnóstico/perfil sócio-antropológico do ambiente cultural do educando
2. A permanente reescrita das reconstituições das histórias de vida dos educandos
3. A organização compartilhada de temas de estudos contextualizados e problematizadores, que expressem interesses e necessidades dos diferentes grupos da turma (CORDIOLLI, 2010, p. 3):

Quanto aos educadores, complementa o autor, faz-se necessário que a gestão pedagógica seja pautada na “[...] diversidade cultural e geracional da turma e na organização compartilhada dos temas de estudo” (CORDIOLLI, 2010, p. 3).

Contemplar a diversidade cultural e o choque entre gerações exige que toda a comunidade escolar seja ouvida: equipe pedagógica, professores, alunos, pais e familiares, substituindo uma práxis vertical pela horizontalização, tornando a comunidade escolar seus legítimos gestores.

Assim, partir do micro ambiente, após a avaliação das especificidades socioculturais, das implicações e da significação da aprendizagem permitirá que

sejam repensadas as estruturas e fronteiras da gestão escolar, garantindo a gestão mais adequada às necessidades da comunidade educativa.

A Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA –, tem buscado compensar a defasagem idade/escolaridade dos educandos que, por diversos motivos, não tenham concluído a educação formal na idade adequada.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo único – Os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e aos alunos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL *apud* ROMÃO, p. 57, 2008).

No entanto, a conclusão da Educação Básica na EJA tem apontado para defasagens dos conhecimentos propedêuticos, introdutórios às ciências, disciplinas que contemplem os conhecimentos fundamentais para a constituição crítica e reflexiva dos educandos, adequados a essa fase de escolarização. Também, os concluintes não têm conseguido mudanças significativas em suas condições socioeconômicas e profissionais e poucos continuam os estudos, conforme o Documento Base do PROEJA, segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – “[...] registrou, em 2005, 19,7 milhões de brasileiros com apenas quatro anos de estudos, e com menos de oito anos somavam-se 47,6 milhões, representando 26% da população nacional” (BRASIL, 2007b, p. 16).

Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA vem suprir a crescente demanda por maior escolarização e qualificação adequada, exigidas pelo mercado de trabalho.

Porém, integrar a educação formal com a educação profissional exigirá dos docentes e gestores constante vigilância, desestruturação/reestruturação para superar a dualidade histórica que sempre perpassou a formação técnica e a formação propedêutica. Com o objetivo de aglutinar com qualidade estes campos do conhecimento, evitando que os gestores incorram na aprendizagem a partir do método de tentativa e erro e, acenando para a transformação de um programa que poderia transformar-se em ações educacionais paliativas em política educacional pública, o Documento Base do PROEJA determina:

[...] a formação continuada dos gestores, técnicos e docentes deve ser realizada, objetivando assegurar aos profissionais o aprimoramento para o exercício de suas funções, devendo garantir a (re)construção de conhecimentos voltados para: a elaboração do planejamento, a construção da proposta pedagógica, a elaboração de material didático que contemple a integração entre EJA e Educação Profissional, a elaboração de relatórios e a implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto. Esta formação deverá ser permanente e sistemática, enfocando ações de natureza política, técnico-pedagógica e administrativa (BRASIL, 2007a, p. 51).

Faz-se necessário que o olhar do educador volte-se para a questão da especificidade do alunado, oferecendo uma escola da qual se orgulhe de estar inserido e se sinta valorizado em sua especificidade.

A escola de educação geral centra-se no conhecimento cientificamente construído, além de valores éticos e morais. Essa mesma especificidade do aluno continua presente na escola técnica, porém, esta se constitui em um espaço diferenciado para a construção de conhecimentos, garantindo ao aluno as habilidades necessárias para executar funções específicas.

O PROEJA busca oportunizar uma pedagogia baseada na integração curricular e suas relações com o saber (educação geral) e o trabalho (educação profissional) com o objetivo de preparar o aluno para ser um cidadão comprometido, incluído nas exigências e na evolução do mercado de trabalho, com senso crítico, habilidades políticas, sociais e intelectuais, gestor de sua própria história. Porém, devido à diversidade cultural e étnica que a educação de jovens e adultos vem apresentando, destaca-se que:

[...] reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o *abandono de uma perspectiva monocultural*, da postura monocultural que Stoer e Cortesão (1999) denominam *daltônismo cultural*. Segundo tais autores, o professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares (MOREIRA, 2002, p. 11).

Diante do exposto cabe destaque ao objeto de investigação: Quais as implicações da gestão escolar para a prática pedagógica na modalidade PROEJA em um Instituto Federal Tecnológico do Rio Grande do Sul?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as implicações da gestão escolar nas práticas educativas e de formação profissional na modalidade PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – em um Instituto Federal Tecnológico no Estado do RS.

1.2.2 Objetivos específicos

Compreender, a partir da análise da pesquisa, os processos de gestão escolar que permeiam as práticas de professores e coordenadores pedagógicos, na modalidade PROEJA, em um Instituto Federal Tecnológico no estado do Rio Grande do Sul.

Compreender, a partir dos professores e coordenadores, as relações entre a prática pedagógica e as perspectivas de formação profissional dos alunos em um Instituto Federal Tecnológico do RS.

Analisar as perspectivas profissionais de alunos do PROEJA de um Instituto Federal Tecnológico do (RS), a partir da gestão escolar.

1.3 Encaminhamentos Metodológicos

1.3.1 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa

As pesquisas sociais de cunho qualitativo, segundo Minayo (1999) buscam o entrecruzamento das informações colhidas a partir de aspectos múltiplos, relacionando pensamento e existência, ou seja, analisados em profundidade onde a quantificação não se presta à compreensão da realidade pesquisada.

Ainda, segundo a autora, a pesquisa qualitativa sempre estará relacionada ao dinamismo presente entre o sujeito da pesquisa e o mundo natural em que se encontra inserido, caracterizando-se, tanto pela interpretação indutiva dos fenômenos sociais, quanto aos seus significados.

Este estudo de caso caracteriza-se como pesquisa qualitativa considerada por Minayo, (1999) como toda a pesquisa social que contemple pessoas circunscritas a determinado grupo e caracterizadas por crenças e valores significativos e que também é definido como

[...] uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto da vida real, com muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, baseando-se em várias fontes de evidências e beneficiando-se de proposições teóricas prévias na condução da coleta e da análise de dados (YIN, 2005, p. 32-34).

Como não são realizados testes para garantir a validade e fidedignidade quanto aos instrumentos, segundo Gil (2002), os levantamentos de dados no estudo de caso torna-se mais complexo, os quais, segundo Yin (2005) ficam circunscritos às fontes de evidências.

Também se apresenta como pesquisa exploratória, porque a modalidade PROEJA é recente (BRASIL, 2006) e a literatura ainda busca descrever formas, normas e procedimentos no estabelecimento da gestão escolar integrada entre a educação geral e a profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

[...] a finalidade da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipótese pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente, envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 1999, p. 43).

Assim, um estudo de caso exploratório tem como pressuposto básico a delimitação do caso, a coleta, a análise e a interpretação dos dados que serão apresentados em forma de relatório descritivo, entrelaçado ao referencial teórico utilizados na pesquisa.

1.3.2 Procedimentos metodológicos

Os dados coletados por meio de questionários foram categorizados e analisados, a partir da posição dos gestores escolares pesquisados, coordenadora, supervisora, professores e alunos sobre o tema da pesquisa: quais as implicações da gestão escolar para a prática pedagógica na modalidade PROEJA do Instituto Tecnológico, no município de Sapucaia do Sul (RS), que se estabelecem na intersecção dos aspectos propedêuticos e os de formação profissional.

A opção por uma instituição federal de ensino tecnológico foi intencional por ser o único a oferecer a modalidade PROEJA na região e pela disponibilidade de acesso às pessoas da Instituição.

Foram colaboradores a coordenadora pedagógica, a supervisora pedagógica dois professores da educação básica, ensino médio, dois professores da educação profissional e três alunos do último ano do PROEJA.

Na primeira etapa, após a assinatura do Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE 1), foram entregues os questionários aos docentes e aos discentes.

O questionário aberto foi escolhido como forma de coleta de dados por ser um instrumento simples e de fácil aplicação, não demandando muito tempo dos pesquisados. “As perguntas abertas provocam respostas livres, tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto à linguagem” (VERGARA, 2009, p. 40).

As questões primaram pelo enfoque da integração das modalidades EJA e Profissionalização na gestão escolar, sob a percepção dos gestores e dos alunos, atendendo a especificidade do instrumento de coleta de dados que “exige uma população de respondentes mais homogênea” (VERGARA, 2009, p. 39).

Na coleta de dados, foi aplicado um questionário aberto para os docentes (APÊNDICE 2) e um questionário aberto para os alunos (APÊNDICE 3) de caráter exploratório, permitindo aos pesquisados exporem seus pontos de vista de forma descritiva e suas experiências distintas na interpretação da gestão escolar da educação básica, integrada à educação profissional, para serem organizados de forma a facilitar a análise.

Questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento. (SILVA; MENEZES, 2010, p. 33).

Após a organização dos dados coletados por meio de questionários, palavras-chave, frases e interpretações pessoais, os mesmos foram categorizados e analisados, a partir da posição dos gestores escolares pesquisados, coordenadores, orientadores, professores e alunos sobre o tema da pesquisa: Quais as implicações da gestão escolar para a prática pedagógica na modalidade PROEJA de um Instituto Tecnológico do RS que se estabelecem na intersecção dos aspectos propedêuticos e os de formação profissional?

A análise de conteúdo buscou entrelaçar o referencial teórico, os aspectos dinâmicos da gestão escolar, na modalidade PROEJA, e a subjetividade dos entrevistados.

Nesse vai-e-vem do particular ao mais amplo e do incluído a seus incluídos importa trabalhar o pesquisador a harmonia das partes em si mesmas e no todo, de forma que cada âmbito tenha suas próprias consistência e coerência adequadas à densidade da tessitura do texto todo. Num sistema de forças correlacionadas produz-se balanceio e reequilíbrio à inteireza do inteiro processo (MARQUES, 2006, p. 118).

Para finalizar o processo investigativo, a análise dos dados foi baseada na categorização simples e aproximada dos conteúdos coletados nas etapas e classificados “[...] para que os dados sejam melhores analisados” (WEBER *apud* ROESCH, 1999, p. 197), entrelaçados ao referencial teórico, destacando as aproximações e os distanciamentos entre as falas e as práxis.

Portanto, na expectativa de não desviar do objetivo principal da pesquisa, mas também não perder a noção da totalidade, as análises serão apresentadas no capítulo três, procurando equilibrar, tanto o descritivo, quanto o reflexivo, considerando-se que é a partir “[...] das leituras e releituras, do paciente reescrever, até que se preencham os interstícios todos e, nos passos posteriores, se complementem os anteriores”, (MARQUES, 2006, p. 116), que se pode chegar ao objetivo da pesquisa, sistematizado de forma consistente e coerente.

CAPÍTULO 2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

2.1 A EJA no Brasil: pressupostos históricos, políticos e sociais

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem apresentado um histórico de amadurecimento, desde o Brasil Colonial ao advento da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Assim, para entender esta trajetória, inserida em seus aspectos econômicos e sociais, torna-se necessário fazer uma rápida retrospectiva histórica e legal.

Na Constituição Imperial Brasileira, de 1824, segundo Benno Sander (2005) citado por Mousquer (2009, p. 9), “[...] graças à sensibilidade política e cultural do Imperador D. Pedro II e ao seu interesse pessoal pela educação” garantia a educação primária gratuita a todos os cidadãos, incluindo os adultos. Ainda, de acordo com Cury (2005), decorrente desta Constituição, a Lei de 15-10-1827 que regulamenta o direito à gratuidade da educação primária, também legislava sobre carreira, salários, currículos e métodos para todo o império e pode ser considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

Embora Rui Barbosa reivindicasse políticas específicas para a educação popular e uma pedagogia “[...] comprometida com a formação da cidadania e a defesa dos interesses nacionais” (CURY, 2005, p. 9), destaca-se, no final do império, a oficialização do analfabeto enquanto ser dependente e incompetente através da proibição de seu voto, através da Lei Saraiva de 1881.

[...] a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares ao movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele (FREIRE *in* GADOTTI (Org.), 2008, p. 17).

Notadamente, a educação como instrumento de formação de cidadania encontra-se no cerne do processo educacional brasileiro, e tem-se estendido ao longo da história, entre avanços e retrocessos, ainda explicitados por Freire

A Constituição do Brasil República, 1891, além de referendar a proibição do voto ao analfabeto, descentralizou a educação, reflexo do positivismo representado, principalmente, por Auguste Comte com o lema: "[...] o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim" (FONTANA, 2009, p. 25), serviu de inspiração para que Benjamin Constant fizesse uma reforma educacional no Brasil. Também a administração escolar foi pensada dentro dos paradigmas sociológicos de Comte.

São conhecidas as implicações desses modelos nas gestões escolares. O planejamento, a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a especialização das funções e a burocratização, em nome de uma eficiência e produtividade maiores, são seus produtos típicos (FONTANA, 2009, p. 27).

O desagrado com a importação dos modelos pedagógicos dos países europeus, segundo Libâneo (1992), resultou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, decisivo para as reformas do sistema educacional brasileiro, presente na Constituição promulgada por Getúlio Vargas, em 1934, começando a delinear-se, oficialmente, a estruturação da educação brasileira vigente até 1937, quando novamente o tratamento à educação fica restrito em termos constitucionais.

Na Constituição de 1946, Brasil (2010c), "[...] foi instituída a estrutura básica do sistema nacional de ensino que vigora, em suas linhas gerais, até hoje" (LIBÂNEO, 1992, p. 58) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61. Destaca-se o Capítulo III, art. 47 que dispõe sobre o ensino técnico industrial, comercial e agrícola e o Título XIII, art. 99 que dispõe sobre os exames supletivos. No art. 115, ao estabelecer que "[...] a escola deve estimular a formação de associações de pais e professores", (BRASIL, 2010d), acenando para uma aproximação entre a escola e a família.

Todos esses movimentos visavam atender às demandas do capitalismo industrial emergente no Brasil. Porém, a partir de 1960 os "Movimentos de Educação Popular" defendiam a educação como processo emancipatório, "[...] de conscientização das massas [...] de transformação das mentalidades e da estrutura social" (LIBÂNEO, 1992, p. 60).

Até o golpe militar de 1964, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos:

1ª De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.

2ª De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto com o Golpe Militar de 1964, depois de um ano de funcionamento.

3ª O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização (GADOTTI, 2008, p. 36).

Com o golpe militar, em 1964, a Constituição de 1946 sofreu várias emendas, consolidando-se os chamados anos de ferro no Brasil, ou a Ditadura Militar, período em que vigorou a Constituição de 1967, “[...] mais fragilizada com a Emenda Constitucional nº 1 de Junta Militar de 17-10-1969. Essa emenda refaz a Constituição de 1967 à luz e à letra dos Atos Institucionais” (CURY, 2005, p. 24).

Em relação à alfabetização de adultos, o Capítulo IV, Art. 25, regulamenta o ensino supletivo “[...] desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar [...]”. (BRASIL, 2010e). Segundo Gadotti (2008), a alfabetização ficava caracterizada como uma educação não-formal, alternativa à escola. Durante o regime militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, 1967, ainda segundo Gadotti (2008), foi articulado mais como forma de controle da população, especificamente a rural.

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 dedica o Capítulo IV exclusivamente ao ensino supletivo, destacando-se a pedagogia tecnicista, e a hierarquização funcional da escola expressa no Capítulo V art.33 “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 2010e). Nesta formatação, a gestão escolar teve como centro a figura do líder imbuído de autoridade e controlador da execução das pré-determinações legais.

[...] dissocia-se o pensar do fazer, uma vez que, de acordo com ela, o líder atua como um pensador e planejador, colocando os demais na posição de fazedores. Verifica-se que, nesse caso, o poder e autoridade de liderança estariam associados exclusivamente aos cargos assumidos e ao seu nível de hierarquia organizacional. Esse poder tenderia a ser exercido mediante um feito doutrinário, hierarquizado e formalizado, sendo por isso mesmo, muitas vezes, associado ao culto de personalidade, que ganha primazia sobre as culturas organizacionais (DEERIUNG; DILTS; RUSSEL *apud* LÜCK, 2009, p. 76).

O MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, extinto em 1985, teve em seu lugar a Fundação Educar, integrante do Ministério da Educação. Soares; Galvão (2008) destacam seu caráter de supervisão e não de executor dos programas de alfabetização. Encerrado em 1990, durante o governo Collor, desarticulou o governo federal da alfabetização de jovens e adultos.

Através desses avanços e retrocessos, torna-se possível entender porque nos dados levantados pela UNESCO o analfabetismo tem crescido mundialmente e o Brasil tenha aumentado de “[...] 17.204.041 analfabetos em 1983 para 17.587.580 em 1988” (GADOTTI, 2008, p. 38). Ainda, segundo o autor, a alfabetização não pode ser promovida de maneira descompromissada das questões políticas e sociais porque, por si só, não liberta e deve ser diferenciada entre a educação urbana e a rural.

Concordando com Gadotti (2008); Lück (2010b), referindo-se à necessidade de ações conjuntas, abranjentes e participativas na solução dos problemas entende que “[...] a realidade social é construída socialmente” (KOSISK *apud* Lück 2010b, p. 39) e explica:

[...] isto é, ela não preexiste, e sim, é criada pelas ações de grupos sociais, mediante contínuos movimentos interativos, marcados por ações e reações, estruturas e funções, dúvidas e certezas, fluxos e refluxos, objetividades e subjetividades, ordens e desordens. Inevitavelmente, a realidade é marcada pela complexidade de dimensões e movimentos expressos por meio de contradições, tensões e incertezas, cuja superação prepara o contexto para novos estágios mais abranjentes e significativos desses aspectos (LÜCK, 2010b, p. 39).

Essa ausência de comprometimento estrutural com a alfabetização pode ser ilustrada com a conferência que Romão (2008) apresentou em 1984, em São Paulo, a qual retoma em 1995 porque, no entendimento do autor, não perdera sua atualidade principalmente devido as suas preocupações em relação ao destino legal

que a Educação de Jovens e Adultos estava sendo tratada no então projeto da LDB, aprovada em 1996, explicitando:

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica (ROMÃO, 2008, p. 55).

Não obstante, o movimento de redemocratização do país e da educação se fortalece durante a década de 80, com mobilizações populares, com a Constituinte de 1987 e, finalmente, com a Constituição Cidadã de 1988, que prescreve em seu Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010c).

No art. 206 – no inciso I que trata da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e VI da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, articulados ao art. 208 o qual determina ser a educação dever do Estado e garantindo “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso a ela em idade própria e oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, dentre outras providências e torna a educação de jovens e adultos parte integrante do processo educativo nacional.

Também cabe destaque ao art. 214 (BRASIL, 2010c) que versa sobre o Plano Nacional Plurianual de educação onde destaca a articulação do ensino em seus diversos níveis, integrando ações das políticas públicas para erradicação do analfabetismo, universalização e melhoria da qualidade do ensino, formação humanística e para o trabalho.

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o **sistema público de ensino** seja capaz de reger o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã (Grifos do autor) (GADOTTI, 2008, p. 39).

O autor sinaliza para a necessidade da migração do sistema de administração educacional, para o de gestão educacional, atendendo os princípios da constituição cidadã.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2010b, p. 35-36).

O governo federal, na tentativa de fazer uma interlocução com o Ano Internacional da Alfabetização que ocorreu em 1990, criou a Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenado por Paulo Freire e, posteriormente, por José Eustáquio Romão, “[...] com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que nem sempre são assumidas pelo Governo Federal” (GADOTTI, 2008, p. 36), confirmando o distanciamento histórico entre as políticas educacionais e a sociedade brasileira.

Entretanto, a desobrigação do governo federal em atender à demanda da educação de adultos, prevista na Constituição de 1988, os municípios e a sociedade fizeram diversas incursões durante os anos 90, com uma “[...] pluralidade de práticas e metodologias de ensino” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 271). Dentre essas incursões, destaca-se o Movimento de Alfabetização - MOVA, “[...] como gestor de uma política pública de alfabetização e ao pressupor a associação entre a educação e cultura como base dessa política, o vínculo Estado-sociedade” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272), buscou a co-reponsabilidade entre o poder público e a sociedade civil.

A Emenda Constitucional nº 14/96, de 12 de setembro, (BRASIL, 2010g) apresenta como segunda redação ao art. 208:

[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” tendo como redação final a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2010f).

Essa Emenda Constitucional foi publicada oito dias anteriores à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sob a égide da constituição cidadã. Não obstante, uma nova LDB tenha transitado desde 1988, “[...] dois meses após ser promulgada a Constituição” (RAMOS, 2005, p. 236), inicialmente “[...] sob nº 1.258/88 pelo então Deputado Octávio Elísio Alves de Brito, (ROMÃO, 2008, p. 43) aponta para os inúmeros projetos, onze ao todo, das mais variadas tendências políticas, como indicativo do “[...] jogo de interesses que a educação desperta” (ROMÃO, 2008, p. 43).

Referendando os princípios democráticos da Constituição Cidadã, a LDB 9.394/96 apresenta, no Título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, como dever do Estado no art. 4^a, inciso I “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e, sob o mesmo Título, art. 5^o:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Após dez anos da extinção da Fundação Educar, o Brasil teve lançado o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, 1996, em conformidade com a LDB vigente, o Governo Federal propunha parceria com empresas, municípios e universidades. No entanto, com o *slogan* “Adote um analfabeto” retoma o pressuposto de incapacidade e ao assistencialismo do analfabeto, princípios fundantes do final do Brasil Império e da Primeira República.

Desarticulado do Ministério da Educação o PAS, sem um programa de pós-alfabetização, também se viu esvaziado de sentido e de resultados já que, “[...]”

apenas um quinto dos adultos atendidos pelo programa foram capazes, ao final do processo, de ler e escrever pequenos textos” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272-273).

Dentre outros esforços do governo federal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, 1998, buscou atender às especificidades dos assentados, “[...] articulando ações governamentais por meio do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, das universidades e dos movimentos sociais” (DI PIERRO *apud* SOARES; GALVÃO, 2005, p. 273).

Para dar identidade à Educação de Jovens e Adultos e definir as bases curriculares nacionais, o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos fora do sistema educacional formal, previstas na LDB, Seção V, Art. 38, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CEB 01/2000, a partir do Parecer CNE/CEB 11/200, além de determinar as idades de quinze e dezoito anos para a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade EJA, respectivamente, determina no art. 5º:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2009).

Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado foi uma tentativa no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva de erradicar o analfabetismo no país. Inicialmente, previa atingir suas metas em quatro anos, porém, o Programa foi redefinido para oito anos. A principal característica desse Programa concentrou-se

na busca do voluntariado que seria preparado durante um mês e a alfabetização dar-se-ia em cinco meses.

Chegamos, então, ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas; são quase 20 milhões os considerados analfabetos absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegam a freqüentar a escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita retornaram à posição anterior. Chega ainda à casa de 70 milhões de brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo-analfabetos que, mesmo freqüentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (SORAES; GALVÃO, 2008, p. 273).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma educação integral, crítico-reflexivo, que permita a inserção no mercado de trabalho, prevista tanto pela Constituição Cidadã art. 205, anteriormente referenciado, quanto pela LDB de 1996,

Título II art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Complementa em seu art. 3º, do mesmo Título, item XI “[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” articulada com o Capítulo III, da Educação Profissional, arts. 39 e 40 “[...] integrada às diferentes formas de educação [...] e desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas [...]” (BRASIL, 1996), renunciando o começo do fim da dicotomia histórica que desarticulava a educação profissional com a formação integral do sujeito.

Portanto, passados vinte e um anos da promulgação da Constituição Cidadã, finalmente, a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte da Educação Básica, não mais como campanha emergencial, porém, como uma modalidade em processo de estruturação e que demanda tempo e políticas públicas bem articuladas e integradas ao processo de desenvolvimento socioeconômico.

2.2 Aspectos gerais da Educação Profissional

Logo que o homem decidiu fixar-se, abandonando a vida nômade, iniciou o processo de transformação da natureza, base teórica do conceito de trabalho e, ao desenvolver relações entre si para a realização de atividades, estabeleceu as relações sociais do trabalho.

No entanto, segundo Durkheim, (2000), a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. A função homogenizadora satisfaz, primeiramente, as necessidades sociais, criando laços de identidade entre os indivíduos para permitir que se sintam membros de uma mesma sociedade. Identidade essa estritamente relacionada com a natureza das sociedades, visto que o perfil identitário muda de acordo com as representações sociais.

Também afirma que a educação tem sido orientada, a cada novo momento social para a formação do homem trabalhador ideal, intelectual, física e moralmente, diferenciando-se a partir das características explícitas e/ou implícitas que perpassam a complexidade organizacional da sociedade.

Por toda a parte, pedagogos e homens de Estado estão conscientes de que as mudanças ocorridas na estrutura das sociedades contemporâneas, em sua economia interna, bem como nas suas relações externas, necessitam transformações paralelas e não menos profundas nessa parte especial de nosso organismo escolar (DURKHEIM, 2002, p. 15).

Para atender suas necessidades, os primeiros trabalhos eram executados por artesãos, donos absolutos de suas ferramentas, matéria-prima e tempo e, principalmente, do produto de seu trabalho do qual poderia dispor da forma que melhor lhe aprouvesse. Seguiram-se os ajudantes assalariados e os aprendizes de ofício.

Ainda, segundo Durkheim (2002) as precursoras das fábricas foram as Corporações de Ofício, onde os artesãos, detentores de todo o processo produtivo, organizaram-se para protegerem seus mercados. Com o advento das manufaturas, cessou a liberdade dos trabalhadores e o controle de todo o processo de produção, dando origem a divisão e a alienação do trabalho, do produto e dos meios de

produção. Também, para garantir o lucro, mais-valia, o sistema capitalista de produção aumentou a produtividade através de longas jornadas de trabalho, especializado e organizado em oficinas.

As fábricas tiveram grande impulso a partir da primeira revolução industrial decorrente da modernização da produção rural, do desenvolvimento científico, da mecanização, da oferta de mão-de-obra e, principalmente, pela existência do crescente mercado consumidor.

No Brasil, somente no início de Século XIX, as políticas públicas se voltaram à formação profissional, inicialmente pela sociedade civil e de cunho assistencialista para depois, a partir de 1930, pautado em uma ideologia desenvolvimentista a educação profissional passou a ser direcionada para atender as demandas produtivas e ocupacionais.

2.2.1 As transformações da educação profissional no Brasil

A educação para o trabalho inicialmente fixou-se nas tarefas manuais e de esforço físico, reflexo do período escravocrata e o primeiro Liceu de Artes e Ofícios surgiu no Rio de Janeiro em 1858, sob a regência da Constituição Imperial de 1824.

Em meados do século XIX, a Sociedade Propagadora das Belas Artes - SPBA criou a escola do povo - o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro -, e pioneiramente agregou à educação elementar a formação técnico-profissional e artística. [...] A pretensão da SPBA era quebrar a dicotomia: bacharelismo *versus* analfabetismo e implantar um segmento intermediário de estudo que permitisse o exercício profícuo e digno de uma profissão nos diversos ramos das chamadas artes industriais ou artes menores. Visava, também, estimular o talento e as habilidades dos alunos-operários através do ensino artístico aplicado às artes e ofícios, e aperfeiçoado como desenho industrial (BIELINSKI, 2009, p. 1).

Em São Paulo, na década de 80 do século XIX, resultado da reorganização da Sociedade Promotora da Instrução, até então voltada à alfabetização, foram criados também “[...] cursos de Ciências Aplicadas e Artes por iniciativa de fazendeiros, profissionais liberais e empresários da construção civil” (RIBEIRO, 2005, p. 211).

A educação profissional foi impulsionada somente a partir de 1902, quando outros cursos foram agregados aos Liceus como marcenaria, serralheria e, em 1910, os de canalizações e instalações hidráulicas os quais recebiam encomendas de projetos de construção de prédios públicos e da burguesia “[...] que combinavam a execução destas encomendas com o processo de aprendizagem e a obtenção de receita para a manutenção da escola” (RIBEIRO, 2005, p. 212).

Semelhante ao Liceu de São Paulo, a Escola Técnica Parobé, fundada em 1909, no Rio Grande do Sul, sob a regência da Escola de Engenharia de Porto Alegre, além da construção civil oferecia outras especialidades, definindo os conteúdos que melhor se adequassem à qualificação profissional.

Os trabalhos ensinados aos alunos das artes do edifício como modelagem em barro, escultura, pintura decorativa, trabalhos em estuque, revestimentos e ornatos eram dirigidos à construção civil e, por fim, os trabalhos em madeira como o de estofador, vimeiro, marceneiro, carpinteiro, tupieiro, escultor e torneiro, que além de atender a indústria da construção civil, servia ao ramo mobiliário e às artes decorativas de interiores (RIBEIRO, 2005, p. 214).

Outros segmentos como o da indústria têxtil e metal-mecânica tiveram grande influência no desenvolvimento das escolas técnicas profissionalizantes, especificamente no que se refere ao complemento formativo no próprio local do trabalho, como os de manutenção de máquinas nas fábricas e nas ferrovias.

No entanto, somente em 1920, o governo federal passou a atuar diretamente no ensino profissional, até então desenvolvido aos moldes assistencialista do Brasil Imperial e Colonial, tomando para si a responsabilidade quanto à reorganização do ensino técnico, sob a coordenação de João Luderitz. “[...] a remodelação foi o embrião da organização do ensino industrial sustentada no âmbito do governo federal destinada a atender à demanda do setor industrial por trabalhadores com qualificação” (RIBEIRO, 2005, p. 218).

Na Constituição de 1937, (BRASIL, 2010b) a educação profissional passa a ser vinculada aos pobres e desvalidos com a concomitância da obrigatoriedade para as indústrias e sindicatos de formarem mão-de-obra específica às respectivas necessidades. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ainda tendo como base a Constituição de 1937, direcionava o ensino secundário à formação acadêmica.

Enquanto nos Estados Unidos e na Europa o meio de produção oscilava entre o taylorismo e o fordismo, pós a Segunda Guerra Mundial, o Brasil tentava alinhar a educação profissional às necessidades do mercado através de leis orgânicas. Segundo Saviani (2005), estas leis orgânicas, conhecidas como Reformas Capanema deram sequência às reformas educacionais entre 1942 e 1946, inclusive com a regulamentação do ensino industrial (1942), comercial (1943) e agrícola (1946), criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946) e a transformação das escolas de aprendizes em Escolas Técnicas.

Somente a partir da Constituição de 1946 (BRASIL, 2010c) a proposta educacional reclamaria por uma lei que regulamentasse as diretrizes da educação nacional, de acordo com as necessidades desenvolvimentistas, de onde teve origem em 1948, de acordo com Ramos (2005), o projeto de lei que resultaria na LDB 4.024/61, treze anos mais tarde.

A Lei Federal 4.024, de 1961, primeira LDB, buscava dissociar o ensino profissional dos “desvalidos da sorte” e através de sua equivalência acadêmica, vinculava o processo educativo às necessidades desenvolvimentistas do país, culminando na equivalência entre as modalidades de ensino “[...] compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores (RAMOS, 2005, p. 231).

Ainda, segundo Ramos (2005), em 1971, a segunda LDB, Lei 5.692, universalizava a Escola Técnica, transformando de forma compulsória toda e qualquer escola de segundo grau em escola técnica.

Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. A contradição que aparece nesse quadro, porém, é a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao Ensino Superior (RAMOS, 2005, p. 233).

Os Planos Nacionais de Desenvolvimento, fomentados na década de 70, sob o regime militar, especificamente o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), sob a orientação do Banco Mundial “[...] foi a semente germinadora dos Centros Federais de Educação Tecnológica” (RAMOS, 2005, p. 233).

Este projeto tinha como função não manifesta reduzir a procura pelo ensino universitário uma vez que formava técnicos de nível superior, entre o técnico de nível médio e o de formação universitária, acelerando assim a formação de recursos humanos e a qualificação dos trabalhadores. No entanto, a classe média não se contentava com o ensino técnico como formação final e desta rejeição resultou a “[...] extinção da profissionalização obrigatória do 2º grau pela Lei 7.044 de 1982” (RAMOS, 2005, p. 234).

Embora na década de 80 o governo federal ainda se propusesse, através da oferta do ensino técnico, reduzir a procura por vagas nas universidades, durante a Constituinte de 87, a movimentação da sociedade civil e da comunidade educacional pressionava em relação ao tratamento que seria dado à educação, principalmente à educação básica, vinculando a educação “[...] à prática social e o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2005, p. 235).

Assim, a Lei 9.394 de 1996, atual LDB (BRASIL, 1996) orientada por organismos internacionais, foi pautada na qualificação profissional de curta duração e de baixo custo. Com a queda da produção fordista e o advento do trabalho imaterial, as habilidades e competências exigidas dos trabalhadores pautaram-se na acumulação de conhecimentos específicos acrescidos de criatividade intelectual, troca de informações e de interação humana, dentre outras.

Sendo assim, ele deveria destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (RAMOS, 2005, p. 237).

As atuais mudanças nas relações de trabalho configuram-se pela noção de empregabilidade, onde o indivíduo deve adquirir habilidades que respondam as necessidades de qualquer organização e de auto-gestão profissional, enquanto as empresas buscam alternativas para reduzir os custos decorrentes de grandes quadros funcionais.

Para atender ao Planejamento Político-Estratégico (1995/1998), conforme as diretrizes do Banco Mundial, foi apresentado o Projeto de Lei 1603/96. Repudiado, foi substituído pelo “Decreto 2.208/97, complementado pela Portaria do MEC 646 e pela Medida Provisória 1549-28/97” (RAMOS, 2005, p. 237) que definiu a educação

profissional durante a década de 90, a qual “[...] baliza e reestrutura o ensino técnico e profissional, atribuindo a essa modalidade de ensino organização própria e independente do ensino médio. (art. 5º, Decreto 2208/97)” (BRASIL, 2005, p. 9),

Com esse decreto, as políticas educacionais brasileiras retrocedem aos anos 20 nas ações que determinam a dicotomia entre a educação profissional e a acadêmica, atingindo a rede federal de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica.

A edição desse decreto representou um retrocesso na concepção político-pedagógica que estava sendo implementada nos CEFETs históricos. Esses CEFETs introduziram em seus currículos disciplinas como sociologia e filosofia e avançavam na construção de uma prática pedagógica que rompia com uma concepção tecnicista de educação técnica. A partir da edição do decreto, acirrou-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que este impedia a existência dos cursos técnicos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conteúdo geral (BRASIL, 2005, p. 9).

Embora contraditório aos princípios da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), esse decreto vigorou até 2004, quando, após muitos debates envolvendo interesses de diferentes segmentos sociais e educativos, os impactos educacionais que o Decreto 2208/97 vinha causando à educação, através da separação do ensino médio e do ensino profissionalizante, foi editado o Decreto 5.154/04.

§ 10 A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, ou

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III Subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008).

Embora o Decreto 5154/04 revogue o Decreto 2208/97 (BRASIL, 2005) permitindo a integração do ensino médio regular com a educação profissional, contraditoriamente, deixa expressa a admissão da educação profissional desvinculada da educação geral, mantendo a histórica e arraigada dualidade que perpassa as políticas educacionais brasileiras.

Para que a sociedade realmente se interesse em acabar com essa dicotomia, basta observar os dados do IBGE (2005) onde 47,6 milhões de pessoas não concluíram nem o ensino fundamental, encontrando restrições de inserção social, política, cultural e econômica. Assim, a expectativa de que a implantação da modalidade PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2007b), integrando a educação básica à educação profissional venha atender às demandas deste público específico.

Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. [...] No horizonte permaneceu a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana (RAMOS, 2005, p. 240-241).

A modalidade PROEJA vem em resposta ao delineamento da sociedade atual, articulando destrezas instrumentais que permitam a efetiva formação profissional, aliando a elevação da escolaridade ao desenvolvimento de competências que habilite o aluno para o prosseguimento dos estudos e sua efetiva integração social, enquanto autogestor de transformações nas relações de trabalho.

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007b, p. 35).

Os princípios norteadores deste Programa foram assentados a partir das especificidades dos alunos da EJA e dos alunos da educação profissional da Rede

Federal de Educação Profissional e Tecnológica e respectivos arcabouços teóricos e suas práticas.

Frente à dualidade entre os segmentos educativos de formação geral e profissional, o PROEJA contempla a concomitância de três segmentos dicotomizados e com características próprias: Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos – EJA, articulando a inclusão da população de jovens e adultos que não concluíram a educação básica, expressos nos seguintes princípios:

1. Inclusão da população em suas ofertas educacionais;
2. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
3. Ampliação do direito à educação básica pela universalização no ensino médio;
4. O trabalho como princípio educativo;
5. A pesquisa como fundamento da formação;
6. Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007b, p. 37-38).

Para atender a estes princípios, tanto o Projeto Político-Pedagógico quanto o currículo na modalidade PROEJA necessitam serem articulados de forma muito específica para que seja evitada a dissociação entre a cultura geral e a profissional. Assim como a heterogeneidade dos alunos, idade, gênero, etnia, condição socioeconômica, tempo de afastamento da escola, dentre outras características, existe a heterogeneidade dos projetos pedagógicos das diferentes instituições e modalidades de ensino. Portanto, a integração de que trata o PROEJA está fundamentado no respeito à diversidade dos alunos, das instituições educativas e das múltiplas experiências de cada segmento, entrelaçadas a nova modalidade.

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007b, p. 41).

A organização e a estrutura curricular, no entrelaçamento das três modalidades para atender aos preceitos da LDB 9394/96, (BRASIL, 1996) art. 35, do Ensino Médio, art. 39, da Educação profissional e art. 37 da EJA, implicam em

constante diálogo entre os gestores escolares, a realidade dinâmica e as políticas públicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade EJA, quanto aos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, expressos na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (BRASIL, 2009), permitem a flexibilização tanto da organização quanto da estruturação curricular podendo “[...] levar a diversas formas de organização e estratégias metodológicas” (BRASIL, 2007b, p. 50).

Dentre as possíveis flexibilizações, encontra-se a organização de tempos e espaços, aspectos em constante construção na modalidade de ensino regular e, devido a peculiaridade da modalidade, conseqüentemente, torna-se imperativo o equilíbrio entre os aspectos legais, a proposta de formação integral e a especificidade do alunado que têm “[...] dificuldade de articular os tempos de viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola” (ARROYO, 2007, p. 187).

A articulação do PROEJA, projeto, currículo, processos, metodologias, conteúdos, espaço e tempo escolar, forçosamente exige uma forma de gestão coletiva, com formações específicas para professores e equipe pedagógica e a presença interativa da comunidade escolar.

2.3 Gestão Escolar: aspectos teóricos

A administração e a gestão educacional caracterizam-se pela interatividade e pela tensão que perpassam as duas formas de conduzir um sistema educacional em um determinado tempo histórico e político. De acordo com Lück (2010b), as duas formas apresentam-se como úteis e corretas, dependendo do momento e da perspectiva em que estiver associada, tendo como fator diferenciador o pressuposto e como fator aglutinador “[...] um *continuum* da uma mesma realidade” (LÜCK, 2010b, p. 102).

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2010b, p. 111).

Tanto a administração quanto a gestão implica em liderança, demandando competências e habilidades não dissociadas de nenhuma forma de gerenciamento educativo. Embora a administração tenha centrado essas competências e habilidades no sujeito gestor, no individualismo e na verticalidade das ações, a gestão democrática pressupõe sujeitos mediadores, com capacidade de administrar conflitos e buscar consenso na dinâmica escolar, exigindo muito mais dos gestores em torno da definição de objetivos comuns, métodos, tempos e espaços.

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforços coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas (LÜCK, 2009, p. 96-97).

O princípio norteador da gestão escolar, ainda segundo Lück (2009), exige dos gestores o desenvolvimento de competências de liderança, habilidades e atitudes. A primeira etapa diz respeito ao autoconhecimento sócrático, ou as relações intrapessoais. A segunda se refere ao desenvolvimento de competências profissionais específicas ao contexto e às demandas da comunidade escolar, a qual, segundo a autora “[...] permite à pessoa que exerce a liderança tornar-se confiável e ser reconhecida por sua credibilidade, uma condição fundamental para que possa exercer influência sobre os outros” (LÜCK, 2007, p. 126).

A diversidade e especificidade presentes no contexto escolar também requerem dos gestores competências específicas para enfrentar e mediar tensões e conflitos, que tanto podem ser de poder, de objetivos, políticos, sociais ou econômicos, presentes em todas as formas de relações sociais e não dissociados do contexto escolar.

No entanto, o compartilhamento do trabalho entre a equipe docente e discente demanda do gestor líder despojar-se do individualismo próprio do ser humano e, esforço imensurável, mediar posições inadequadas, de professores, alunos, pais, funcionários, etc., inferindo a necessidade de superações nem sempre contempladas nas formações acadêmicas.

Além do domínio dos aspectos legais, possibilidades e limitações, fundamentos educacionais, métodos e técnicas educativas, competem ao gestor líder reconhecer a escola como uma organização social e seus desdobramentos, desenvolver tantas competências pessoais quanto oportunizar para que todos os sujeitos da comunidade escolar também se sintam motivados a desenvolver competências e habilidades para gerir, em cooperação e em colaboração, todas as demandas escolares. Desse modo, torna-se possível a efetiva gestão democrática do coletivo escolar.

Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (LÜCK, 2006, p. 57).

No entanto, a efetiva participação não se apresenta de forma cultural no espaço escolar. Ao contrário, historicamente, tem sido conservadora, centralizada e verticalizada. Portanto, para a construção da participação ampla e consciente devem-se quebrar paradigmas, sem sempre de forma indolor. Deste o gestor líder, professores, funcionários da escola, alunos e pais dos alunos torna-se imperativo perceberem-se como construtores da realidade e, assim, responsáveis pelas conquistas via transformações, construções e reconstruções do espaço educativo, através de ações coletivas.

Aos responsáveis pela gestão compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2010a, p. 78).

A gestão escolar participativa e seu processo cotidiano somente tornam-se efetivos e eficazes quando a responsabilidade pelo conjunto é interiorizada, a dinâmica social e os processos escolares são compreendidos, os objetivos comuns são claros e o comprometimento e a reciprocidade forem pautados pela ética e pela transparência, eliminando arestas e ações individualistas.

3 A GESTÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MODALIDADE PROEJA

3.1 Caracterização do campo de pesquisa e dos colaboradores

O campus do Instituto Federal de Ensino pesquisado localiza-se em Sapucaia do Sul (RS), cidade a 25 km ao norte de Porto Alegre, RS. Foi a primeira unidade a ser instalada fora de seu polo de origem em Pelotas (RS). Inaugurado em 1996, é um dos sete institutos integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, oferecendo educação profissional e tecnológica pluricurriculares e multicampi (BRASIL, 2010i).

Com o objetivo de habilitar docentes para a educação profissional, em 1998 implantou um programa de formação pedagógica e, em 1999, passou a oferecer cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão.

A unidade pesquisada ocupa uma área de 40.000 m², 18.000 m² de área construída, distribuídos em 18 salas de aula, 10 laboratórios, 1 auditório com capacidade de 315 lugares, 1 mini auditório de 42 lugares, além de uma quadra poliesportiva coberta, abrigando 1.180 alunos, dos quais 120 alunos na modalidade PROEJA, distribuídos em três turnos, manhã, tarde e noite nos cursos tecnológicos concomitantes, subseqüentes, educação superior e a modalidade PROEJA da educação básica. Também disponibiliza sala de arte, sala de desenho, setores de saúde, cantina e amplo espaço de convivência. (C1, 2010).

Para atender demanda, o campus conta com o Departamento de Administração com quatro coordenações e o Departamento de Ensino, com oito coordenações as quais buscam alcançar a missão expressa em seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI.

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (PPI, 2010).

O corpo docente, especificamente atuante no PROEJA, na unidade pesquisada é formado por 22 professores, sendo 7 da educação profissional, todos com formação acadêmica superior, sendo 9 especialistas, 6 mestres e 2 doutores (C1, 2010).

A seleção dos colaboradores procurou contemplar um grupo representativo dos sujeitos envolvidos na gestão escolar da instituição pesquisada. A escolha pelo terceiro ano foi intencional por inferir que, nessa etapa, tanto alunos quanto professores, em razão do tempo de interação, desenvolveram melhor interlocução entre si. Assim, foram selecionados quatro professores, dois das disciplinas propedêuticas, de formação geral, e dois das disciplinas profissionalizantes, de formação profissional específica, para avaliar o entrelaçamento das disciplinas das duas modalidades. A coordenadora do PROEJA foi convidada a participar, por representar a pessoa que faz a mediação entre os objetivos da instituição, dos professores e dos alunos, a supervisora pedagógica por ocupar um lugar privilegiado de proximidade e escuta quanto o entrelaçamento das práticas pedagógicas dos professores e três alunos que, após três anos de curso, possam expressar suas trajetórias, desde as expectativas do início do curso à sua conclusão.

Desta forma, fizeram parte da pesquisa a coordenadora do PROEJA, graduada em Administração e pós-graduada em Educação e Meio Ambiente, com dois anos no PROEJA, sem ter atuado na EJA, indicada como C1, e uma supervisora pedagógica, graduada em Pedagogia, Orientação Educacional e pós-graduada em Administração e Supervisão, com oito meses no PROEJA, indicada como C2.

Os docentes colaboradores foram dois professores das disciplinas gerais, graduado em Matemática, com mestrado em Ensino de Matemática e Ciências Biológicas, com pós-graduação em Educação Ambiental. Dois professores das disciplinas profissionalizantes, um graduado e com mestrado em Administração e o outro graduado em Ciências Contábeis e pós-graduado em Controladoria. Os professores da educação geral serão referidos para fins de registro como PG1,

Ciências Biológicas e PG2, Matemática e os da educação profissional como PF1, Administração e PF2, Ciências Contábeis resguardando as respectivas identidades. O tempo de atuação nas modalidades não foi indicado por PF1, enquanto PF2 está a dois anos nas duas modalidades. O PG1 tem quatro anos na EJA e um ano e meio no PROEJA e o PG2 tem dois anos na EJA e dois semestres no PROEJA.

Os três discentes pesquisados estão cursando o terceiro ano em Técnico em Administração, concomitante com a modalidade de educação de jovens e adultos. São dois homens, 36 e 44 anos e uma mulher de 45 anos. As repostas dos alunos serão registradas e os mesmos serão identificados como A1, A2 e A3, respectivamente, mantendo-se assim o sigilo de suas identidades.

Os colaboradores representam um grupo de gestores nos diversos segmentos e que estão sempre em contato entre si, e com os demais setores, permitindo que a pesquisa contemple os diversos olhares e fazeres no processo gestor da instituição.

3.2 Concepções de gestão escolar na modalidade PROEJA

As concepções de gestão escolar e administração escolar ainda têm-se confundido nas práticas escolares cotidianas. Falar sobre gestão impõe reflexões sobre práticas próprias entrelaçadas ao coletivo docente e discente e ao objetivo final da escola: o aluno.

Especificamente em relação ao PROEJA, modalidade que conjuga concomitantemente três segmentos, historicamente, com características e objetivos distintos, demanda dos gestores conhecimentos, habilidades e competências que considerem as mudanças paradigmáticas nas diversas dimensões educativas, descritas no Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007b):

A formação continuada dos gestores, técnicos e docentes deve ser realizada, objetivando assegurar aos profissionais o aprimoramento para o exercício de suas funções, devendo garantir a (re)construção de conhecimentos voltados para a elaboração de material didático que contemple a integração da EJA e Educação Profissional, à elaboração de relatórios e a implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto. Esta formação deverá ser permanente e sistemática, reforçando ações de natureza política, técnico-pedagógica e administrativa (BRASIL, 2007b, p. 51).

Pode-se perceber que ainda persiste uma visão de dualidade quanto à formação dos sujeitos para o processo de gestão escolar, inferindo-se que a gestão escolar não demande de esforços compartilhados. Nesta ótica, a gestão escolar configura-se como administração e/ou gerenciamento mais em formatação empresarial do que educativa.

Considerando a dicotomia ainda presente, mesmo em documentos oficiais, e a importância do entendimento de gestão e administração escolar, analisaremos as respostas dos professores e coordenadores quanto ao entendimento de gestão escolar.

3.2.1 Concepções administrativa e participativa na gestão escolar

De acordo com Lück, (2009, 2010a, 2010b), a gestão administrativa caracteriza-se pela burocratização, hierarquização e verticalização das ações, além da centralização da autoridade quanto à determinação dos objetivos e procedimentos que devem permear o ambiente escolar, tendo como foco a cobrança de resultados e caracterizado por ações de curto prazo. Na gestão participativa ocorre uma mudança paradigmática, descentralizando a autoridade através da coordenação e horizontalização na construção coletiva dos objetivos e das ações, de cunho dinâmico, em constante reestruturação mediante visão globalizada, focalizando valores através da circularidade das idéias.

Como a gestão participativa não pode prescindir dos aspectos administrativos presentes no sistema organizacional das escolas, nenhuma das formas torna-se excludente, porém, ao promover o diálogo entre elas, muda-se da perspectiva unívoca para a de processos mobilizadores e significativos.

Ainda, segundo Lück (2010b), as mudanças de denominações nos diversos segmentos sociais só fazem sentido quando apropriadas das significações. Os termos administração e gestão têm-se confundido no decorrer da história educacional brasileira, muito bem expressa na figura do inspetor educacional oriundo regime militar e que se manteve presente nas escolas por várias décadas.

No entanto, apesar da Constituição Federal (BRASIL, 2010f) e da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) terem proposto a participação de todos no desenvolvimento de estratégias educativas nas formas de gestão escolar, ainda percebemos a visão verticalizada e centralizada na organização dos processos educativos

Estas duas definições de gestão: “[...] *planejar, monitorar e controlar as práticas pedagógicas*” (PF2, 2010) e, “[...] *é o processo de melhor administrar uma escola*” (C2, 2010), expressas por um professor da educação profissional e por uma supervisora, refletem suas formações acadêmicas: contábeis e controladoria e pedagogia em administração e supervisão.

Administrar, monitorar e controlar são termos que expressam, segundo Lück (2010b) uma hierarquia unidirecional em uma realidade previsível, na qual exige imparcialidade, objetividade e distanciamento do administrador, que tem como foco os resultados individuais de acordo com as respectivas competências, apresentando como única unidade as funções a serem executadas.

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva [...] (LÜCK, 2010b, p. 57-58).

Nesse enfoque, segundo Lück (2010b) os demais participantes da comunidade escolar delimitam suas funções, eximindo-se da responsabilidade de ser gestor coletivo, reforçado pela resposta a pergunta de como observa a gestão escolar em sua instituição:

“Desarticulada, e os gestores da área de ensino, gestão pedagógica, sem preparação para atuar neste campo. Não há norma, regulamentações claras e escritas que sejam de conhecimento de todos” (PF2, 2010).

O colaborador PF2 não se vê incluído no processo da gestão escolar, como se o fato de ser professor o desobrigasse da articulação com as demais áreas educativas. Também, ao apontar a ausência de “*normas e regulamentações*”, como um manual de procedimentos, infere a necessidade da segurança funcional que a regulamentação proporciona, centrado na proposição de dependência, quando frente a situações imprevistas e de obediência se inquirido sobre suas ações. Toda regulamentação rígida provoca uma falsa sensação de conforto e segurança, constantemente desestruturados na reconstrução das ações participativas e cooperativas.

Em acordo com essa óptica, os participantes tendem a delimitar as suas responsabilidades a tarefas burocraticamente determinadas e de caráter fechado, deixando de ver o todo e de sentir-se responsáveis por ele, e de contribuir para a sua construção coletiva (LÜCK, 2010b, p. 74).

Enquanto a participação pressupõe a aceitação de desafios através da visão do todo e do poder compartilhado, a omissão perpetua o poder centralizado e verticalizado.

Nesse sentido, a autora afirma que mesmo profissionais extremamente eficientes em suas funções podem ser totalmente ineficazes, pela fragmentação de suas ações e inexistência de ação conjunta e participativa de toda a equipe. Esta visão também é compartilhada por Brzezinski (2001) que não considera suficiente a construção individual do conhecimento, destacando que a participação exige a contextualização e a sistematização entre o conhecimento, o pensamento e a ação.

Outro ponto que reflete a dimensão administrativa da gestão escolar aparece na questão que versa sobre as implicações da gestão da EJA na formação profissional dos alunos.

“As regras devem ser simples e claras, além do que ser de conhecimento de todos os alunos, antes mesmo de ingressarem na escola” (PF2, 2010).

Essa concepção tecnicista de acordo com Saviani (2005) assenta-se melhor aos princípios de produção da década de setenta e da interdependência educação/produção. A educação integral e a preparação para o trabalho, conforme a LBD 9.394/96 (BRASIL, 1996) desatrelam o alunado da formatação aos moldes do

chão da fábrica para elevá-lo a sujeito pensante, crítico e autor de sua própria história.

A educação de jovens e adultos, na concepção freiriana “[...] se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 2008, p. 16) e a gestão burocratizada e hierarquizada prioriza o “[...] princípio de autoridade formal, da cobrança de respeito a normas e regulamentos como valores em si mesmas (LÜCK, 2010b, p. 87), desarticulando funções e fragmentando a construção coletiva. Nesse aspecto, centraliza o atendimento às necessidades dos alunos de forma generalizada, sem que o poder regulador, pelo seu distanciamento, perceba a dinâmica das necessidades que perpassam o cotidiano escolar.

Deste modo, as propostas educativas dirigidas aos jovens e adultos, deverão contar com processos que descentralizem, impulsionem e organizem, de forma democrática, a gestão das ações pedagógicas, administrativas e político-sociais, garantindo a participação da população interessada no planejamento, execução e avaliação dos serviços educativos a ela destinados (GADOTTI, 2008, p. 121).

A preparação para o exercício da cidadania, presentes na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 pressupõe que todos sejam corresponsáveis pela construção coletiva da vivência social para transcender o espaço escolar que se referem os princípios de participação, “[...] como necessidade humana” (LÜCK, 2010B, p. 54), incluindo o aluno, objetivo máximo da *práxis* escolar. Assim, o coletivo presente na instituição escolar deve ter claro que

[...] seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experiência (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Concordando com Alarcão (2001), Lück (2010b) discorre que o reconhecimento das falhas, das inquietações e da alienação presentes em maior ou menor escala nos envolvidos no processo educativo, é condição básica para iniciar-se um processo dialético, não desprovido de tensões, porém interativos.

Sem diálogo e comprometimento entre todos os setores educativos, recai sobre a figura do administrador toda responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educativo, alicerçado pelo poder individual que lhe foi conferido, e aos demais membros acatar e executar as decisões do dirigente máximo da escola, como se fossem simples executores de tarefas predeterminadas.

A participação como necessidade inerente ao ser humano torna-se condição básica para a construção social em interação mútua. Também, a participação na gestão escolar pressupõe a interatividade entre toda comunidade de forma dinâmica, superando as dificuldades com os novos desdobramentos.

Certamente não há um modelo, gestam-se no cotidiano experiências de superação dos “novos” obscurantismos que vale a pena identificar e conhecer. A palavra dita, a insatisfação explicitada, o encontro construído entre alunos, pais, educadores, trabalhadores da educação podem ser elementos que fecundem estes tempos de viver e estes espaços de educar (MOLL *apud* BRUNEL, 2008, p. 23).

Ainda segundo Lück (2010a) participação e democracia são termos indissociáveis, porém, na prática educacional torna-se possível observar democracia sem participação, quando as práticas são centradas nos direitos humanos: os deveres emanam de cada sujeito; e participação sem democracia, quando a comunidade faz-se presente, discute, vota, mas não há engajamento e consciência de dever próprio quanto a implementação e fiscalização dos resultados. Nesse sentido, todos podem ser capacitados a partir da conscientização de pertencimento e da (co)responsabilização do coletivo.

“Todos os segmentos da escola capazes de gerir o funcionamento administrativo e pedagógico da escola” (PG1, 2010).

Ao indicar *“todos os segmentos”*, o colaborador PG1 sugere uma visão de escola e de processo educativo interligados. No entanto, o possível reducionismo no entendimento da expressão, *“capazes de gerir”*, estabelece a necessidade de se fazer uma leitura sobre os sentidos e as formas de participação na gestão escolar, uma vez que “[...] toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte” (LÜCK, 2010a, p. 30). A participação como presença é comum quando existe a obrigatoriedade, onde as pessoas estão presentes, mas não são atuantes.

[...] alunos que vão para a escola por obrigação, por determinação de seus pais, sem entenderem o sentido dessa necessidade em sua vida e que, durante o processo educacional, não têm seus interesses próprios e motivação despertados para o mesmo; no caso de professores e funcionários que encaram seu trabalho meramente como emprego do qual escapariam caso tivessem outra alternativa; de pais em Associação de Pais e Mestres ou Conselhos Escolares de existência apenas formal, nos quais atuam limitando-se a solicitação da direção da escola, de forma reativa (LÜCK, 2010a, p. 36-37).

Na participação como expressão verbal e discussão de idéias, segundo a autora, têm sua efetividade comprometida quando, mesmo gerando tensões não são aprofundadas as questões discutidas, ignoram-se a necessidade de sistematização dos diversos aspectos debatidos e não concorrem para tomadas de decisões em conjunto.

Desenvolver uma cultura do “pensar a si própria” requer a realização de momentos processuais coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura (BRZEZINSKI, 2010, p. 69).

Aparentemente, a participação como representação induz a concepção de ser a forma mais democrática, inclusive por assentar-se na LDB 9394/96, como princípio básico de gestão democrática. No entanto, Lück (2010a) alerta para o risco de, ao nomear representação, o sujeito desobrigar-se de acompanhar e apoiar o trabalho. “Ela implica trabalhar com a pessoa na consecução das propostas definidas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados” (LÜCK, 2010a, p. 42). Assim, a eleição em si não legitima a democratização, necessitando de participação efetiva e comprometida da comunidade escolar na tomada de decisão e na fiscalização dos resultados dos objetivos traçados em conjunto.

Quanto à participação, como tomada de decisão, tem como primeiro pressuposto o compartilhamento do poder e da responsabilidade. Nesta vertente democrática, as decisões quanto aos objetivos educativos da escola e as ações transformadoras são tomadas em conjunto com toda a comunidade escolar.

No entanto, à semelhança da participação verbal, esta também pode vir revestida de sentidos e formas exclusivamente operacionais, passando a falsa impressão de compartilhamento de poder, “[...] pode-se sugerir que a tomada de

decisão fica circunscrita e limitada apenas a questões operacionais” (LÜCK, 2010a, p. 45).

E, finalmente, a participação como engajamento, que segundo a autora, é a forma mais completa de gestão participativa, englobando todas as formas anteriores, mas com total empenho e comprometimento tanto nas decisões quanto na responsabilidade pelos resultados desejados, sempre em colaboração e cooperação.

Curiosamente, esse movimento veio pôr em destaque a relevância das pessoas como o maior dos recursos. Percebeu-se a importância de sua formação, da atualização dos seus conhecimentos, do desenvolvimento das suas capacidades, do seu potencial de trabalho em equipe, da participação ativa como motivação mobilizadora. A participação nas decisões, o direito à palavra, a capacidade de responsabilização e avaliação foram assumidos como imprescindíveis (ALARCÃO, 2001, p. 28).

Todos os segmentos são capazes e têm o direito ao exercício do poder compartilhado e o dever de agir para que sejam implementadas e implantadas as ações acordadas em reuniões para a qualificação do processo educativo, definidos pelo colaborador C1.

“É o ato de planejar, organizar e coordenar espaços, tempos, pessoas e processos [...] perspectiva holística visando o bem comum. Participativo e democrático” (C1, 2010).

Se em todas as modalidades educativas a organização de espaços e tempos é um dos fatores de sucesso ou de fracasso, na modalidade PROEJA torna-se uma das questões prioritárias, haja vista a especificidade e a diversidade de seu alunado, onde a questão: “Os jovens e adultos trabalhadores conseguem adequar o tempo rígido do trabalho e o tempo inflexível da escola?” (ARROYO, 2007, p. 189), deveria ser uma constante no planejamento e organização dos tempos escolares.

As tensões que perpassam a gestão do tempo escolar são resultados da histórica institucionalização e engessada lógica escolar que vem sendo transmitida através dos séculos. Assim, a articulação entre “[...] os tempos de viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola” (ARROYO, 2007, p. 187) desafia a gestão escolar a intermediar a rigidez dos tempos escolares e a imprevisibilidade dos tempos de sobrevivência e do trabalho dos alunos do PROEJA.

Os espaços de aprendizagens são múltiplos: vivências familiares, na rua, na cultura e nas instituições as quais frequenta, impregnados de significados imediatos e a escola não acolhe um ser dual, de experiências e aprendizagens dicotomizadas mas precisa dialogar com os diferentes espaços, articulando as experiências de vida com a organização do conhecimento.

Na reconstrução das trajetórias escolares dos alunos(as), percebemos como estão marcadas pela diversidade de suas trajetórias humanas. Poderíamos dizer que as trajetórias temporais de aprendizagem dos alunos são inseparáveis da diversidade de suas trajetórias humanas (ARROYO, 2007, p. 221).

A organização das pessoas e processos em uma perspectiva holística requer a total compreensão da realidade. Essa compreensão não se explica, segundo Lück (2010b) pela linearidade, fragmentação e/ou ações isoladas e sim a uma mudança de paradigmas, percebendo o contexto educativo em sua dinâmica mutável, entrelaçado aos diversos segmentos que o compõe.

A gestão de pessoas e processos implica, além do conhecimento da realidade escolar, da visão global do processo social que a circunscreve, e fundamenta as decisões e intervenções articuladas com toda a comunidade escolar, visando o bem comum através da (re)construção da realidade desejada. Nesta gestão, torna-se imprescindível que todos os envolvidos se reconheçam no compartilhamento do poder e como corresponsáveis na tríade ação, participação e conhecimento próprio sobre os processos fundamentais na construção da realidade ideal.

Identifica-se, pois, como característica de escolas democráticas, a expressão de iniciativas autônomas por seus membros coletivamente organizados, mediante organização e controle internos de seus processos e uma transparência de seus atos sociais, sobre os quais presta contas à sociedade continuamente (LÜCK, 2010b, p. 56-57).

A partir dessa visão global e seu comprometimento com o coletivo que a liderança na gestão educacional exerce função inovadora e aglutinadora, ao contrário dos pressupostos autoritários da administração. Ainda, em relação à percepção da gestão, PF1 enfatiza a condução institucional.

“É conduzir uma instituição educacional de forma a cumprir seu papel na comunidade em que está inserida” (PF1, 2010).

“Conduzir” pode inferir autoritarismo, univocidade, verticalização e burocratização. No entanto, ao destacar o “*cumprimento de seu papel perante a comunidade em que se insere*”, determina um olhar mais acurado.

Lück (2010b) afirma que a administração e a gestão são interativas e que a gestão não exclui a administração, mas a supera. Superação que não prescinde das práticas de controle, de gestão de pessoal, de controle de tempo e demais tarefas administrativas presentes em todas as instituições, inclusive as de ensino. No entanto, o que difere a gestão participativa da administração verticalizada é o enfoque decisório. A administração na gestão participativa democratiza no sentido de dar voz e vez a interatividade social e na horizontalização das definições, aceitando todas as tensões e conflitos inerentes ao processo de contínua aprendizagem no ser gestor.

As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base de sua legitimação pela sociedade (SANTIAGO *apud* ALARCÃO, 2001, p. 29).

Nesse sentido, os preceitos da administração unidirecional transformam-se em fundamentos de liderança na gestão participativa e democrática. Lück (2009) ao discorrer sobre administração e liderança infere a gradativa substituição da figura do administrador pela do líder, considerando que as estruturas burocratizadas não têm flexibilidade para acompanhar a dinâmica das mudanças.

Podemos, pois, a partir desses componentes, conceituar liderança como sendo o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2009, p. 35).

Os desafios presentes na interatividade da gestão escolar ainda são mais complexos quando o aluno traz consigo uma trajetória repleta de representações, principalmente, de frustrações. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA apresentam heterogeneidade e especificidades que provocam

profundas reflexões sobre rumos e ações compatíveis com suas expectativas, nem sempre bem delineadas, expressadas pelo colaborador PG1.

“A gestão da EJA precisa atender sempre para as peculiaridades deste curso de formação profissional, criando junto com os professores estratégias para vencer os desafios desta modalidade de ensino” (PG1).

Entretanto, a definição das estratégias não pode ficar circunscrita ao corpo docente, pois este corresponde apenas a uma parcela do grupo gestor. Também, *“as peculiaridades”* não são restritas a modalidade de ensino. Estas se renovam a cada ano e/ou semestre com o acolhimento de novos alunos peculiares, específicos e com trajetórias e expectativas diversas.

Deste modo, as propostas educativas dirigidas aos jovens e adultos, deverão contar com processos que descentralizem, impulsionem e organizem, de forma democrática, a gestão das ações pedagógicas, administrativas e político-sociais, garantindo a participação da população interessada no planejamento, execução e avaliação dos serviços educativos a ela destinados (GADOTTI, 2008, p. 121).

Gadotti (2008), concordando com o perfil de gestão participativa que Lück (2009, 2010a, 2010b) define, desafia ao compartilhamento de responsabilidades através da articulação coletiva. Desafios que, não raro, encontram resistências às mudanças de paradigmas, gerando desconfortos e tensões. Assim, conforme PG1, a interlocução entre os gestores apresenta-se como fator principal para a construção de estratégias que atendam as peculiaridades dessa modalidade de ensino, exigindo do gestor uma capacidade de liderança de mediação aglutinadora e não fragmentadora.

Sabe-se que, enfocando processos sociais, a liderança é exercida como mediação entre condições de tensão e contradição, de modo a promover a superação de hesitações, imobilismos, radicalizações excludentes, decisões orientadas por interesses corporativos e individualistas que fazem parte do tecido social da escola, como naturalmente, de qualquer outro (LÜCK, 2009, p. 102).

Também, a questão da permanência e/ou da evasão foi destacada como um dos objetivos da gestão, entrelaçada ao comprometimento e o cuidado dos docentes com a identidade específica do público-alvo.

“[...] *relação considerável entre a permanência do aluno e o cuidado da gestão. [...] atuação docente comprometida e com identidade com esse público, além de uma gestão focada na perspectiva do cuidado*” (C1, 2010).

Esta abordagem remete a uma das dimensões de liderança apresentadas por Lück (2009), a liderança transacional, que busca a unidade dos membros da escola através do (re)conhecimento das diversas formas de interações e estilos de relacionamentos na convivência diária, preceitos básicos no ambiente educativo, onde “[...] o cuidado com esse relacionamento, com a sua distribuição e frequência é, portanto, percebido como fundamental” (LÜCK, 2009, p. 46).

Convivência tem aqui o sentido dado a esta expressão pelo educador Paulo Freire, quando este enfatiza a importância de se criarem espaços pedagógicos de aprendizagem numa perspectiva da amorosidade, do acolhimento, diálogo *com* o outro, enfim, do reconhecimento de que o outro não é um inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro (BARCELOS, 2010, p. 43).

Em vista do exposto, cabe à liderança transacional conscientizar os diversos atores do ambiente escolar que, no processo educacional, as pessoas é que são importantes e são elas que determinam o sucesso e/ou o fracasso do empreendimento educacional. Também, cabe destacar que a mobilização e as interações na promoção da unidade educacional determinam a qualidade dos resultados.

Portanto, gestão participativa transcende a simples presença nas reuniões com discussão de idéias e problemas sem a sistematização de possíveis soluções. Também não se resume à escolha de um representante, sem que este receba o apoio e tenha suas ações avaliadas pelos que o escolheram, ou de tomada de decisões irrelevantes em reuniões onde se apresentam os problemas e as soluções, previamente organizados sem a discussão e sistematização no e pelo coletivo para que, efetivamente, resultem em significados pedagógicos. Essas formas de participação fornecem aos atores escolares a falsa sensação de gestão democrática que se diferencia pelo engajamento consciente, compartilhamento do poder e corresponsabilização quanto aos objetivos, ações, métodos e avaliação, caracterizados pela circularidade das idéias.

3.3 As implicações das práticas pedagógicas na formação profissional dos alunos

A participação engajada na gestão democrática também se depara com o desafio de proporcionar tempos e espaços para atender às necessidades da equipe docente. A gênese da falta de capacitação dos professores que atuam na modalidade EJA, desde a infantilização na alfabetização, ausência de material educativo e publicações à importação de práticas do ensino regular, descontextualizadas da realidade dos alunos jovens e adultos trabalhadores tem residido, segundo Arroyo (2007) na rigidez do tempo escolar, cristalizado na lógica do conteúdo, do trabalho em sala de aula, desconsiderando os tempos de estudo e de gestão coletiva.

Para atender a demanda da nova modalidade, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) prevê formação continuada, participação em seminários e variados programas que venham agregar saberes e experiências às práticas gestoras e docentes. Também, fomenta a produção de todo o tipo de material educativo, incluindo o uso das tecnologias para que seja facilitada a mediação pedagógica adequada aos objetivos do PROEJA.

A instrumentalização, desprovida de outras formas de capacitação, ratifica a segmentação e a superposição às demandas docentes e discentes. A dinâmica do processo educativo, para o alcance de seus objetivos, apresenta a sala de aula, a prática docente e sua interação com os alunos como local privilegiado da percepção das necessidades requer o engajamento constante de todos os segmentos em cooperação

Como é durante a aula que se dá a essência da Educação Escolar, é para ela que devem convergir as várias competências dos profissionais da Escola - o que não significa que **todos** atuarão na sala de aula! o que não significa, também, que nela só atuam os **professores!**; o que não significa, também, que os **professores só atuam** ali!; nem que as equipes pedagógicas e de apoio só atuam **fora** dali!; nem que aí só elas atuam. Enfim, a organização da Escola é coletiva - requer o concurso de especialistas que atuem coletivamente (Grifos da autora) (PIMENTA, 1993, p 80).

Assim, foi considerada na análise que vem a seguir a percepção dos conhecimentos formais e experienciais necessários para a docência no PROEJA e para a formação profissional dos alunos.

Em relação aos conhecimentos específicos, destacam-se:

“[...] faz-se necessário cursos ou estudos que favoreçam o conhecimento do aluno da EJA, especificamente, sua realidade, história, entre outros” (C2, 2010).

“Acredito na identidade com este público. No comprometimento com o processo de aprendizagem. Tendo essas especificidades, uma especialização e participação em eventos, seminários, pesquisas [...]” (C2, 2010).

“Graduação na sua área específica e sensibilidade para adequar o conteúdo a alunos que trazem experiências de vida riquíssima” (PG1, 2010).

“[...] Não fiz nenhum treinamento ou capacitação para trabalhar com esse público, no entanto percebo o quanto seria importante a capacitação para trabalhar com PROEJA [...]” (PG2, 2010).

A formação específica aparece unânime, mas o que chama a atenção são as referências dos conhecimentos que não são contemplados na formação acadêmica conhecer a “*realidade*”, a “*história*”, ter “*identidade com o público*” e “*sensibilidade*” para o fazer docente.

Esse cuidado é um valor em construção e que permite ao docente perceber e aceitar a especificidade e as diferentes formas e tempos de aprendizagens do aluno jovem e do adulto. Outro desafio no processo de gestão escolar deve contemplar a afetividade na convivência, interlocução e no reconhecimento de parceria de todos os atores envolvidos na dinâmica educacional.

Arroyo (2007) discorre sobre esta nova realidade dos profissionais da educação, antes preocupados em dominar conteúdos, métodos e processos avaliativos e, atualmente (re)educando a forma de olhar o aluno, na sua especificidade e diversidade.

Se estas questões não forem prioritárias os projetos de escola, as propostas inovadoras, as reorientações curriculares... deixam tudo no mesmo lugar. Por quê? Porque a escola e seus currículos, os ciclos, a didática, a prática pedagógica e docente adquirem seus significados da centralidade que damos ou não damos aos educandos. Do olhar com que os enxergamos. Toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos (ARROYO, 2007, p. 56).

Como na escola o objetivo é o educando, principalmente na modalidade EJA e PROEJA torna-se impensável uma gestão participativa sem que o aluno seja olhado e escutado. Sua história de vida, representações, sucessos e fracassos “[...] muito têm a dizer sobre as possibilidades de permanecer ou abandonar a escola” e que “[...] sua permanência na escola está intimamente relacionado aos fatores de gestão” (BARCELOS, 2006, p. 86-89).

No entanto, para os gestores este deter-se para olhar o aluno não se torna possível, sem que seja precedido pelo olhar voltado para si próprios, normalmente permeado de resistências e tensões.

Outros aspectos subjetivos relevantes são o “gostar”, o “*dia a dia*”, e a “*experiência*” que foram mencionados pelos colaboradores da educação geral e da educação profissional.

“Creio que além da formação formal necessária, a experiência (prática docente) com alunos da EJA e/ou PROEJA é muito importante para o bom relacionamento com os alunos” (PF1, 2010).

No cotidiano docente “[...] sua experiência se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2001, p. 3). A convivência com os alunos se constitui em legítimo laboratório de (re)invenções em colaboração e cooperação: hábitos, valores, práticas, enfim, da inter-relação na construção dinâmica das ações educativas explicitadas com a célebre frase “[...] embora diferentes entre si quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2003, p. 25).

[...] o professor deve gostar de atuar e ensinar um público mais maduro. Os conhecimentos formais dão embasamento teórico para o professor, mas nada substitui o dia a dia da sala de aula (PG2, 2010).

Além da experiência, o “gostar” ou a amorosidade docente, o estar presente, elogiar, resgatando a auto-estima do educando jovem e adulto que, sabe-se a que custo, retornou aos bancos escolares, poderá fazer toda a diferença motivacional. “Quando este querer aprender se encontra com a vontade de alguém que quer ver este desejo se realizando, nós temos não apenas um encontro, mas, sim, uma comunhão” (BARCELOS, 2006, p. 95).

Assim, é na consciência da dinâmica das relações interpessoais e respectivos envolvimento que geram nos educandos jovens e adultos sentimentos de pertencimento, integração e corresponsabilidade, qualificando a participação de todos para traçar objetivos e ações, formando uma unidade no processo de gestão.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas, a partir do reconhecimento do fazer docente resultou na possibilidade de escrever uma tese, pela complexidade, tanto nos desdobramentos teóricos quanto de ações conjuntas.

“[...] gostaria de poder mapear todas as necessidades/dificuldades para após desenvolver os Planos de Ensino e até mesmo alterar as ementas das disciplinas técnicas” (PF2, 2010).

A especificidade de cada aluno no contexto educacional tem sido discutida por inúmeros teóricos e, especificamente, na modalidade de educação de jovens e adultos, a heterogeneidade de gênero, idade, raça, situação sócio-histórico-cultural desafia o coletivo de gestores, tanto das políticas públicas quanto da gestão escolar e no cotidiano da sala de aula a questionar constantemente quais as práticas, tempos e espaços adequados a estes alunos tão diferentes em suas subjetividades e tão iguais nos pressupostos curriculares.

[...] na medida em que o educador é envolvido na trama de pensar a prática e criar estratégias para vencer os limites em relação aos conhecimentos não apreendidos, introjeta uma lógica que norteia possibilidades de fazer com o outro, de entender o sentido da participação e, sobretudo, a responsabilidade que se tem como educador (BORGHI, 2010, p. 235).

Gestar as diferenças na homogeneidade dos contextos escolares da EJA, alunos que necessitam ser incluídos, talvez sendo a derradeira tentativa, necessariamente deve passar por uma flexibilização curricular a partir da especificidade do aluno, respeitando seus saberes, potencialidades e limitações.

“O professor que trabalha com a EJA precisa adequar suas práticas pedagógicas, utilizando exemplos e contextualizações ligadas a realidade do aluno e seu futuro profissional” (PG1, 2010).

“Um desafio. [...] os professores que atuam na formação profissional do PROEJA também atuam nos cursos de nível superior [...] Contextualizações

diferentes, exigências diferentes o que exige flexibilidade e conhecimento das especificidades deste público” (C1, 2010).

Contextualizar, fazer sentido, entrelaçar os conteúdos de forma que transcenda o espaço escolar. Nas modalidades de educação de jovens e adultos são condições indissociáveis da aprendizagem o constante diálogo entre educadores e educandos como forma de construção solidária do processo de ensino e aprendizagem.

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentabilidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado [...] (ROMÃO, 2008, p. 69).

Funcionalidade e instrumentabilidade facilmente percebidos nos cursos técnicos e dificilmente sustentados nas disciplinas de formação geral, pois, o aluno, em função das expectativas do mercado de trabalho e da urgência na recuperação do tempo, não valoriza a formação humanística e integral.

“Muitos trazem experiências e vivências que contribuem de forma positiva com as práticas pedagógicas. [...] existe uma grande maturidade que deve ser aproveitada e relacionada com as práticas pedagógicas” (PG2, 2010).

As “experiências e “vivências” da modalidade de educação de jovens e adultos, pelo acúmulo de experiências, fracassos e sucessos, torna-se relevante no processo de aprendizagem significativa e participativa do aluno.

[...] trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar da incorporação da idéia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas (ROMÃO, 2008, p. 69).

A filosofia do diálogo, presente no processo de desestruturação e de reestruturação tanto dos docentes quanto dos discentes que gestam o espaço escolar, são determinantes na construção do desenvolvimento individual e coletivo, “[...] já que toda mudança no conjunto passa por mudanças nos indivíduos” (LÜCK, 2010b, p. 97).

A avaliação participativa das práticas pode ser inferida como aspecto central das interações dinâmicas da gestão escolar. Embora o monitoramento das ações e a avaliação dos resultados possam pressupor práticas autoritárias do modelo administrativo, Lück (2000) destaca a importância do processo avaliativo e auto-avaliativo que indique como os objetivos da escola estão sendo atingidos e em quais aspectos necessitam ser redirecionados, dimensão de “[...] responsabilidade pública da gestão democrática (LÜCK, 2000, p. 18).

“Penso que as práticas adotadas merecem uma constante avaliação tanto da coordenação como do professor para analisar se estão alcançando os objetivos desejados” (PF1, 2010).

O desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm um rumo, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários, que devem ser acompanhados e avaliados, visando à necessária correção, quando for o caso; o cuidado com o ritmo de trabalho, que deve se manter constante; a identificação de problemas a serem contornados; o uso adequado de recursos; o estabelecimento da relação custo-benefício e a identificação de novas perspectivas de ação (LÜCK, 2010, p. 18).

No entanto, não é possível fazer uma avaliação desconsiderando os sujeitos que dão centralidade as práticas pedagógicas e as ações, como um todo, da gestão escolar.

“As vezes os discentes não entendem as exigências necessárias e que são adotadas por alguns professores [...] o aluno quer que “passe a mão na cabeça” enquanto o professor não faz assim porque objetiva o desenvolvimento da autonomia do aluno” (C2, 2010).

O desenvolvimento da autonomia do aluno não deve ser desatrelado da compreensão da sua responsabilidade enquanto ser gestor da própria história, de ser coparticipante das ações educativas, para que possa transcender o conhecimento para suas relações sociais. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2003, p. 41).

As exigências e direcionamentos das práticas pedagógicas na gestão participativa devem ser precedidos pela interlocução entre as partes envolvidas. Estando claros os objetivos e os métodos a serem utilizados para alcançar a

qualidade educativa, torna-se imperativa a ação docente no sentido de orientar o aluno na tomada de decisão em conjunto, forma constitutiva na percepção dos direitos e deveres, das possibilidades e dos limites, enquanto cidadão autônomo.

A educação de qualidade e a permanência do aluno na escola também são objetivos da gestão participativa. No entanto, a fragmentação do conhecimento em tempos e espaços desarticulados tem sido a tônica da formação e da prática docente. Assim, motivar o aluno jovem e o adulto, especificamente da modalidade PROEJA, articulando os saberes cientificamente construídos de forma coerente com sua realidade sociocultural e sua expectativa laboral implica um dos segmentos que mais desafios impõem a gestão participativa.

Neste aspecto, o primeiro desafio é o de aglutinar forças, idéias, criando segundo Lück (2010a, 2010b, 2010c) uma sinergia entre todos os atores da escola para delinear objetivos, ações, métodos e formas de avaliação em colaboração e cooperação. Dentre estas demandas, destaca-se a articulação das disciplinas da educação geral com as profissionalizantes, no cotidiano docente.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada (LÜCK, 2010c, p. 7).

“Os professores do currículo regular têm igual espaço de atuação junto aos alunos. [...] as disciplinas ditas “propedêuticas” tem de acompanhar, preparar para as disciplinas técnicas [...]” (C2, 2010).

Nesse depoimento *“igual espaço”* e *“tem que acompanhar”* permite inferir que as disciplinas de formação geral estão sendo privilegiadas ao receberem o mesmo espaço das disciplinas técnicas. Também, o *“dever de acompanhar”* as coloca em situação de inferioridade. Nesta ótica, destaca-se que:

Se o mercado, os concursos e os vestibulares não valorizam a formação cultural, mental, estética, identitária, se não valoriza os conhecimentos de história, de filosofia, de sociologia, de ética, etc., esses conhecimentos socialmente construídos, de extrema relevância na formação humana, não serão priorizados, nem reconhecidos e garantidos como direito (ARROYO, 2007, p. 74).

Entretanto, a autonomia da gestão participativa permite à escola se organizar quanto aos objetivos e processos necessários à formação do alunado e, especificamente, definir quais as condições determinantes para que as aprendizagens sejam realmente significativas.

“Uma experiência extremamente positiva [...] está sendo realizada é a do PROJETO INTEGRADOR. Uma possibilidade tendo como Norte um tema gerador, onde os professores vêem a integração de suas disciplinas” (C1, 2010).

“[...] através principalmente de um projeto integrador, mas também das reuniões pedagógicas, onde trocamos experiências de sala de aula” (PG1, 2010).

“Através de troca de experiência em reuniões pedagógicas” (PF1, 2010).

Para que o ensino seja significativo e motive o docente e o aluno à participação como engajamento, torna-se necessário que as políticas públicas sejam mais presentes na formação dos professores nas modalidades específicas. Ao instrumentalizá-los, não com receitas prontas ou modelos importados, mas com possibilidades concretas baseadas nas pesquisas, na interlocução das demandas do cotidiano escolar, evitando-se, assim, o desperdício de tempo e esforço, consequentemente, minimizando as frustrações resultantes do método de tentativa e erro.

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheias de idéias, de desejos, de aprendizagens (BARCELOS, 2006, p. 82).

Se as frustrações dos professores da EJA em relação à formação específica ainda causam indignação, modalidade que tem percurso de longa data na educação brasileira, embora com diversas denominações, a modalidade PROEJA, ainda em fase de implantação, e a implantação e implementação da gestão democrática, da

circularidade das idéias, ações e métodos, exigem destes profissionais competências e habilidades raramente contempladas na formação acadêmica.

Outrossim, a especificidade do docente, sua história, seus tempos e espaços em que foram construindo suas representações e estabelecendo sua *práxis* não devem ser desconsiderados. Se a diversidade e heterogeneidade do aluno são fatores que direcionam ações e métodos, a diversidade e heterogeneidade dos docentes não podem ser abstraídas dos fatores de sucesso na gestão participativa, significativa e engajada.

No entanto, a necessidade de fazer sentido dos conteúdos está presente tanto para os alunos da educação básica quanto para os alunos dos cursos superiores de licenciatura ou nas capacitações de gestores.

Os conteúdos organizados e tratados nos cursos de formação tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem características artificiais. Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. É muito comum observar também, que os cursos de capacitação de gestores tendem a apresentar conteúdo de caráter normativo, em vista do que tensões, conflitos, resistências não são levados em consideração. Diante de tal situação, é muito difícil manter o interesse, a motivação e o envolvimento dos cursistas no desenvolvimento das aulas. Quando eles não se vêem em relação ao objeto do curso, não vêem a realidade concreta e objetiva de sua atuação e não conseguem construir imagens em relação às questões tratadas, desligam-se de acompanhar as aulas e, portanto, de aprender (LÜCK, 2010c, p. 31).

Ensino regular e ensino profissionalizante, duas modalidades antagônicas, acrescidos a modalidade EJA, ora concomitantes, provocam docentes e discentes a buscar unidade na multiplicidade dos conhecimentos, na diversidade das representações e na heterogeneidade dos sujeitos.

“As disciplinas regulares estabelecem as bases para o desenvolvimento das disciplinas específicas [...] e o mais importante é estabelecer relações e conexões entre as regulares e as específicas” (PG2, 2010).

“A partir da necessidade de reforço ou ampliação de conhecimentos das disciplinas do ensino regular com as disciplinas técnicas ex: matemática para a disciplina de Custos e Orçamento (técnica)” (PF2, 2010).

Novamente apresenta-se um paradoxo educativo. Enquanto a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) priorizam a educação integral e a formação para a

cidadania, e para a autonomia, urge a formação e a formatação dos alunos da modalidade PROEJA para o mercado, conforme Arroyo (2007), vendáveis, segundo a lógica do mercado capitalista e políticas neoliberais.

Caracterizar as disciplinas “*regulares*” somente como “*base*” para as específicas descaracteriza sua função de formação humana inalienável dos direitos humanos e prioriza a formação para a empregabilidade.

A EJA das camadas populares tem de, necessariamente, assumir como princípio ordenador, o mundo do trabalho. Nele, há que se considerar duas vertentes: a do questionamento das relações que engendram a sociedade e a da instrumentalização para exercer a atividade laboral. Tanto quanto possível, a educação básica de jovens e adultos deverá correlacionar essas duas vertentes ao mesmo tempo em que se desenvolve o domínio de um conhecimento crítico para questionar a realidade e transformá-la (GADOTTI, 2008, p. 122).

Assumindo o mundo do trabalho como princípio ordenador, a modalidade PROEJA busca proporcionar condições de inserção laboral, articulando os tempos de sobreviver e a funcionalidade do saber imediato, para o aluno jovem e adulto, com os tempos da escolarização geral e integração social com autonomia e criticidade.

3.4 PROEJA: entrelaçando proposta e percursos

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi pensada, inicialmente, para a alfabetização. No transcorrer dos anos, como suplência e, atualmente, como uma forma de corrigir a defasagem idade/série de muitos jovens que, dentre outras motivos, trocaram o tempo de estudar pelo tempo de trabalhar para contribuir no orçamento doméstico.

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido da distorção idade/série de 39% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal (BRASIL, 2007, p. 18).

Nesse sentido, pesquisadores vêm tentando traçar o perfil dos alunos dessa modalidade. Embora inicialmente a EJA tenha sido direcionada para a educação popular, atualmente os resultados das pesquisas de Brunel (2008) indicam que a EJA tem sido frequentada por diversas classes sociais, apontando como característica principal a redução da idade desses alunos, entre 15 e 24 anos, evadidos do ensino regular “[...] 12% no Ensino Fundamental e 16,7% no Ensino Médio” (BRASIL, 2007b, p. 18).

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes – e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos (BRASIL, 2007b, p. 19).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário que o olhar destinado ao aluno não seja dissociado do olhar lançado aos profissionais da educação da EJA que se formam e se reformam no ambiente do trabalho e que “[...] aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (BRZEZINSKI, 2001, p. 76).

A (des)reconstrução das relações entre os sujeitos no ambiente escolar exige a desfragmentação das ações tornando-as coletivas, orientadas para a formação do aluno como cidadão integral, humano e profissional. No entanto, o coletivo continuará fragmentado se a formação do sujeito educador integral, humano e profissional e, essencialmente, em tempos e espaços escolares, não for gerida no coletivo para sua consecução. “É preciso que a voz de nossos alunos seja respeitada, mas também é preciso ouvir os professores [...]” (BRUNEL, 2008, p. 23).

Fazer o entrelaçamento das vozes discentes e docentes na construção das ações pedagógicas da modalidade PROEJA para significar o trabalho coletivo torna-se fator indissociável à reflexão da própria gestão democrática.

Nesse sentido, dando voz aos discentes sobre a *motivação* da opção pela modalidade PROEJA, os alunos foram unânimes quanto à concomitância da EJA com a formação profissional, acelerando o tempo que seria despendido se tivessem que cursar as duas modalidades em separado, o que inviabilizaria a formação. Em geral, “[...] diante de uma existência crua, submetida a todos os acidentes da exclusão mais brutal, a escola se orgulha de ser inclusiva porque fornece a cada acidentado social um *kit* dos primeiros socorros” (ARROYO, 2007, p. 78). Os alunos da EJA, desarticulada da Educação Básica, têm sido alvo de muitos preconceitos como fracassados e indisciplinados.

As apropriações desses rótulos pelas escolas ensejam excelentes oportunidades de se livrarem dos alunos problemas, sendo “[...] o aluno jogado para algum outro espaço que ofereça educação de jovens e adultos” (BRUNEL, 2008, p. 20), reduzindo a modalidade a um espaço de correção disciplinar e/ou de defasagem idade/série, descaracterizando os objetivos de educação includente e emancipatória. “É necessário (re)significarmos o lugar “simbólico” destes alunos [...] e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo” (BRUNEL, 2008, p. 21).

No entanto, no PROEJA o aluno percebe outras possibilidades, dentre elas a motivação indicada pelo aluno A2, como a qualidade do ensino no Instituto Federal, acenando com a articulação dos conhecimentos entre o laboral e o humano.

A análise da categoria *Integração* do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante, na percepção dos alunos colaboradores, foi bastante significativa.

“Acho interessante essa interação. Com a idade que eu tenho ficaria difícil eu primeiro fazer o ensino médio para depois tentar um curso técnico” (A3, 2010).

A “idade” para este aluno de quarenta e cinco anos foi um dos fatores determinantes na escolha da modalidade, buscando qualificação profissional rápida, que responda a urgência de seu tempo de sobreviver, possivelmente, “[...] fazendo o percurso inverso ao feito ainda adolescente: da escola à sobrevivência” (ARROYO, 2007, p. 106).

Considerando a idade média dos pesquisados, quarenta e dois anos, e o período de suas adolescências torna-se possível pressupor que a carga cultural dos

objetivos educativos até o final da década de oitenta ainda forma o arcabouço de suas convicções

“Para as pessoas que estão a muito tempo fora da escola é importante pois, se não fosse assim teríamos dificuldades na maioria das disciplinas” (A2, 2010).

“Acho que no 1º ano é valido algumas matérias importantes como matemática, português, informática para as pessoas se acostumarem e entrarem no ritmo e enfatizar mais as matérias profissionalizantes” (A1, 2010).

As referências de que *“teríamos dificuldades na maioria das disciplinas”* e *“enfatizar mais as matérias profissionalizantes”* dão a exata dimensão de que a profissionalização ocupa o objetivo central do aluno desta modalidade, atender o imediato engajamento no mercado de trabalho, exatamente no momento em que as ofertas são para poucos. Português, matemática e informática são destacadas como disciplinas indispensáveis para embasar a formação profissional, enquanto as demais disciplinas de formação geral como ciências, história, artes, etc., sequer são mencionadas por nenhum dos estudantes colaboradores.

Evidencia-se, na pesquisa, que o conhecimento vem sendo produzido de modo fragmentado, dissociando-se cada fragmento de conhecimento do contexto de onde emerge, cria-se, desse modo, um conhecimento limitado, ao mesmo tempo que se produz um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros, e até mesmo antagônicos, todos tidos como legítimas representações da realidade (LÜCK, 2005, p. 21).

Embora o PROEJA tenha sido articulado como modalidade de educação integral, as dificuldades de integrar as disciplinas humanas às profissionalizantes são elencadas pelos docentes colaboradores na categoria desafios na qual far-se-á interlocuções com as categorias dos alunos.

“Contextualizações diferentes, exigências diferentes o que exige flexibilidade e conhecimento das especificidades deste público” (C1, 2010).

“[...] o professor deve mostrar a importância e as aplicações práticas de sua disciplina. Buscar sempre relacionar a disciplina com a vivência e as experiências de cada um” (PG2, 2010).

As propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arbórea, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, se não em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis no paradigma anterior (GALLO *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 95).

O (re)conhecimento das especificidades torna-se condição primeira para relacionar as disciplinas às vivências e experiências dos educandos. Porém, para fazer essa escuta com zelo, o educador necessita ter a humildade de olhar para si e para seus fazeres e dizeres. (BARCELOS, 2009, ARROYO, 2007). No entanto, o tempo do educador também precisa ser alvo da gestão coletiva no sentido de proporcionar momentos de reflexão e de formação, principalmente frente ao desafio da integração curricular na modalidade PROEJA.

Na categoria *expectativas* destaca-se a alusão ao declínio das expectativas durante o segundo ano, apontada pelo colaborador A1. O retorno à escola do aluno jovem e adulto não pode ser dissociada da necessidade da escolarização fazer sentido. Mas, sentido imediato, porque para o jovem e o adulto “[...] avançar para o campo das liberdades pressupõe o equacionamento mínimo das necessidades” (ARROYO, 2007, p. 104).

“Na realidade eu tinha grande expectativa. Mas com o desenvolvimento começou a esfriar e principalmente no 2º ano. Mas agora no final está melhor e com certeza pode melhorar mais” (A1, 2010).

Nesse sentido, os docentes também perceberam a necessidade de resgatar os aspectos de humanidade no aluno que, por diversas razões, cederam lugar a materialidade da vida, estimulando-os e motivando-os.

“O aluno deve ser constantemente estimulado e incentivado” (PG2, 2010).

“Elevar a autoestima dos alunos” (PF1, 2010)

Resgatar a humanidade através da educação também está explicitado no Documento Base que pretende romper a “[...] dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica, ou seja, de uma educação pobre para os pobres” (BRASIL, 2007, p. 35).

“As expectativas estão em andamento pois só poderemos dizer que foram confirmadas após a conclusão do curso” (A2, 2010).

Esse colaborador ainda espera a concretude da educação em sua vida pessoal e profissional, no contexto específico de suas necessidades, sem ter ainda estabelecido relações entre conhecimentos e funcionalidade, “[...] materializando a vida e perdendo o sentido de humanização e transcendência (LÜCK, 2005, p. 84).

Segundo Arroyo (2007) a escola, os professores, o currículo, enfim, toda a estrutura institucional está sendo desafiada a dar conta desses tempos de urgência de sobreviver dos alunos com os tempos de aprender, muito bem descritos pelos docentes colaboradores.

“Necessidades sociais dos alunos/saúde, financeira, familiar”. (C1, 2010)

“Permanência e êxito do aluno, conciliando as dificuldades pessoais com sua vida estudantil” (PG1, 2010).

Pode-se inferir que a motivação e a permanência do aluno no ambiente escolar estão entrelaçadas à motivação e sentido de pertencimento a esse espaço que os próprios gestores conseguem transmitir aos discentes. No entanto, a interação motivacional precisa estar ancorada na contínua (des)reconstrução das ações pedagógicas de seu corpo docente para atender as reais necessidades de seu alunado, amparada na gestão democrática de tempo e espaço para a formação dos educadores.

[...] ninguém pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor, se não estiver bem consigo mesmo; e ninguém pode estar bem consigo mesmo, se não perceber a possibilidade concreta de alcançar usufruto do mundo melhor, de cuja construção participa (ROMÃO, 2008, p. 65).

Ratificando o autor, a colaboradora A3 demonstra apreensão da realidade e capacidade de autogestão, motivada por objetivo comum ao dos colegas, porém com discernimento de possibilidades e limites de se constituir autora de sua história.

“Sim, mesmo com dificuldades estou conseguindo alcançar os objetivos que tracei no início do curso” (A3, 2010).

No entanto, o discurso interlocutivo tem se restringido ao olhar que o docente deve lançar ao aluno em sua heterogeneidade, diversidades étnicas, de gênero, de cultura, etc., exigindo-lhes competências e habilidades nem sempre contempladas

na formação acadêmica “[...] que não formou o novo profissional para construir o novo” (PIMENTA, 1993, p.82),

“[...] *envolvimento e comprometimento com os indivíduos do PROEJA [...] Ações vinculadas à permanência e êxito dos alunos*” (C1, 2010).

O êxito dos alunos significa o próprio êxito dos professores, pois, não há como imaginar que um docente sinta-se feliz com a evasão e/ou reprovação de seus alunos. Nesse contexto, expectativas, perspectivas e motivações tanto dos docentes quanto dos discentes estão imbricados no processo de gestão escolar.

Escola é competência de todos - dentro e fora da sala de aula. A sala de aula é determinada pelo que a circunda para além de suas paredes - e, em certa medida, interfere para além de suas paredes. Como é durante a aula que se dá a essência da Educação Escolar, é para ela que devem convergir as várias competências dos profissionais da Escola - o que não significa que **todos** atuarão na sala de aula!; o que não significa, também, que nela só atuam os **professores!**; o que não significa, também, que os **professores só atuam** ali!; nem que as equipes pedagógicas e de apoio só atuam **fora** dali!; nem que aí só elas atuam. Enfim, a organização da Escola é coletiva - requer o concurso de especialistas que atuem coletivamente (Grifos da autora) (PIMENTA, 1993, p. 80).

Embora a categoria *expectativas* tenha deixado transparecer certa desmotivação, na categoria *perspectivas* pode-se pressupor que os alunos conseguiram fazer uma reflexão, olhando para si e para além do tempo e espaço escolar. “As vontades de estudar estão indissolúvelmente atreladas às possibilidades e limites de ser e aos horizontes de viver” (ARROYO, 2007, p. 103).

“*As perspectiva é as melhores possível, agora é entrar na faculdade de administração de empresas e continuar estudando e se especializando cada vez mais, pois o mercado é muito competitivo*” (A1, 2010).

“*São muitas as perspectivas a realizar, a primeira é ampliar o meu pequeno negocio, não parar de estudar e não perder nem uma oportunidade de crescimento*” (A2, 2010).

“*Conseguir um bom emprego para poder aplicar os meus conhecimentos que aprendi ao longo desses 3 anos*” (A3, 2010).

Paradoxalmente, A1 e A2 que se revelaram pouco motivados na categoria *expectativas* apresentaram determinação em continuar se capacitando, fazendo

curso superior e não perdendo oportunidades de crescimento, enquanto A3 restringe suas perspectivas em “*conseguir um bom emprego*” como objetivo imediato ou pela “[...] premência do presente” (ARROYO, 2008, p. 23).

Portanto, pensar a formação do aluno jovem e do adulto em uma perspectiva humanizadora parece se deparar com os fatores tempo e urgência, porque para o jovem a vida é eterna, enquanto para o adulto a vida são as demandas do presente, da sobrevivência. Assim, tanto a formação docente quanto a interlocução dos gestores, além de ter que superar a histórica fragmentação das atividades e das disciplinas na escola, necessita se preparar para que, efetiva e afetivamente, consigam mobilizar seus alunos a perceberem-se sujeitos constitutivos de suas próprias histórias, indissociáveis do ser e do fazer coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação de jovens e adultos e sua concomitância com a educação profissional, em implantação nacional através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em parceria com os Institutos Federais Tecnológicos, a preocupação tem incidido na forma de gestão escolar que possa dar conta das inúmeras demandas presentes no cotidiano escolar.

Em breve retrospectiva histórica, percebe-se a educação de jovens e adultos, inicialmente, com o objetivo de alfabetizar, seguido da suplência e na correção de defasagens idade/série, porém sempre como uma modalidade educativa inferior. Em contrapartida, a educação profissional tem sido orientada para a formação dos alunos das classes populares de acordo com os preceitos do mercado de trabalho, em cada período político-social brasileiro, perpetuando a dicotomia educativa entre os que pensam e os que executam.

Nesse sentido, após esse estudo sobre as implicações da gestão escolar nas práticas educativas e formação profissional de alunos na modalidade PROEJA, destacam-se alguns aspectos, tanto sob a percepção docente quanto discente.

Com base em Lück (1994, 2009, 2010a, 2010b, 2010c) a gestão escolar encontra-se em um momento de transição entre a liderança verticalizada e unívoca para o modelo de gestão participativa mobilizadora e significativa, caracterizados pela horizontalização e co-responsabilidade, tanto nas discussões quanto no direcionamento de ações e processos educativos, de acordo com a especificidade da comunidade escolar e os objetivos da instituição de ensino.

Seguindo esses pressupostos, Alarcão (2001) considera a mobilização para a participação condição indispensável para que a passividade e o conformismo frente às decisões de outrem sejam substituídos pela co-construção dos processos educativos. Por sua vez, Arroyo (2007) não dissocia a subjetividade do educando da subjetividade do educador, seus tempos de sobreviver e de estudar, indispensáveis a formação integral do educando e do educador. Nesse aspecto, a gestão escolar

participativa deve engendrar tempos e espaços para a interlocução entre seus membros e a formação continuada dos educadores.

A partir da análise das informações, a manifestação dos docentes quanto à necessidade de adequação de práticas pedagógicas que contemplem a especificidade desses alunos, aparecem imbricadas na preocupação quanto à ausência de tempos e espaços para conhecer os alunos, suas histórias e, concomitantemente, de formação específica para que os gestores sejam instrumentalizados, através da interlocução de teorias e práticas.

Na construção coletiva do projeto pedagógico, nas reuniões e na circularidade de idéias, presente nessa Instituição, percebe-se mais que um simples discurso, mas o engajamento dos docentes das disciplinas da educação geral e das profissionalizantes, juntamente com a supervisão e a coordenação, em entrelaçar *práxis* que façam sentido para o aluno, que o motive, o forme e o reforme enquanto cidadão de sua própria história.

Os discentes, pela premência do tempo e pela urgência de sobreviver, ainda estão atrelados à formação profissional, objetivo que precede a formação geral e/ou continuada. No entanto, podem-se entrever expectativas de continuidade dos estudos, tendo sido citada a formação universitária.

Os gestores docentes demonstraram clareza quanto à necessidade do fazer sentido entre as disciplinas, inter-relações e transcendência para a vida cotidiana, com base na recuperação da funcionalidade do processo educativo para a vida e para o trabalho. Assim, dissociar tempos de viver com tempos de trabalho seria incorrer na perpetuação da dualidade sujeito de reflexão/sujeito de ação que vem permeando a orientação educacional nos últimos séculos.

Desse modo, entende-se que a gestão escolar presente nessa Instituição caracteriza-se pelo engajamento dos sujeitos, de forma horizontal e coletiva através da circularidade das ideias, teorias e práticas pedagógicas, adequando continuamente ações e processos em função dos objetivos e das especificidades da comunidade escolar.

Entretanto, os limites dessa pesquisa ficaram circunscritos a uma unidade de ensino e a questões específicas referentes às práticas gestoras quanto ao entrelaçamento das disciplinas e ações que se adaptem à realidade do aluno jovem

e adulto, suas motivações e expectativas. Nesse sentido, estudos aprofundados que contemplem tanto Institutos Federais Tecnológicos quanto demais instituições onde a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional são oferecidas, se fazem necessários para que, efetivamente, o entrecruzamento das práticas de gestão escolar possa indicar parâmetros de ações afetivas e efetivas que dêem conta da especificidade desse público.

Portanto, a partir dessa pesquisa, percebe-se a necessidade de outros estudos que tenham como foco a gestão escolar na integração do currículo para o atendimento específico a grupos diferenciados, entre os alunos jovens e os alunos adultos, considerando que a juventude lhes parece eterna, e que a idade adulta, premente de sobrevivência, infere carecer de tempo para conhecimentos que contemplem a educação integral

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade** (Org). Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 14-30.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2007.
- BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BARCELOS, V. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- BIELINSKI, A. C.. **O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906**. Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm>. Acessado em julho de 2010.
- BORGHI, I.S.M. **Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/12.pdf>>. Acessado em agosto 2010.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In **Escola reflexiva e nova racionalidade** (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001, 65-82.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **As políticas para a educação profissional e tecnológica**. Grupo de Trabalho de política educação – GTPE/ANDES-SN. Trabalho originalmente publicado no Caderno de Debates do SINDOCEFET-PR. Curitiba, abril/2005: Brasília. 2005.
- BRASIL. **PROEJA Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: formação inicial e continuada/ensino fundamental**. MEC. SEPT. Brasília, 2007a
- BRASIL. **PROEJA Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio**. MEC. SEPT. Brasília, 2007b
- BRASIL. **DECRETO nº 5.154 de 23 de julho de 2004** Regulamenta o § 2º do art. 36 e 39 a 41 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.abennacional.org.br/download/regulamentacao_ensino_profissional.pdf>
Acessado em junho de 2008.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 1/2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01/2000.pdf>>. Acessado em julho de 2009.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acessado em março de 2010a.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/Constituicao37.htm>>. Acessado em maio de 2010b

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acessado em março 2010c.

BRASIL **Lei 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acessado em maio de 2010d.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acessado em maio de 2010e.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm. Acessado em maio de 2010f.

BRASIL. **Emenda Constitucional 14/96 de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../Emendas/Emc/emc14.htm>. Acessado em julho de 2010g.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acessado em julho de 2010h.

BRASIL. **11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acessado em julho de 2010i.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.

CORDIOLLI, M. **Elementos para gestão do trabalho pedagógico em Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://www.cordioli.files.wordpress.com/2009/10/cordioli_fev007_eja_gtp.pdf>. Acessado em janeiro de 2010.

CURY, C.R. J. A educação nas constituições brasileiras. In STEFHANOU, M. BASTOS, M. H. Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. III – Século XX. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2005. p. 17-28.

DURKHEIN, Emile. **A evolução pedagógica.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

FONTANA, H. A. Fundamentos filosóficos, políticos e sociais da gestão educacional. **Caderno Didático.** Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=41851>> Acessado em ago. de 2009.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis 10ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, P.. Educação de adultos: algumas reflexões. In GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 10ª ed.. Guia da Escola Cidadã. Vol. 5 São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 10ª ed. Guia da Escola Cidadã. v. 5 São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

IFET. **Instituto Federal Tecnológico.** Projeto Pedagógico Institucional: uma construção participativa-PPI. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com...task>> . Acessado em jul. de 2010

KRUM, M. C. Políticas Públicas e Gestão Escolar. **Caderno didático.** Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=41851>> Acessado em dezembro de 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LÜCK, H; (Org.) **Gestão escolar e formação de gestores.** In Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 17, 72, p. 07-34, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf>. Acessado em 2010c.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 5ª ed. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010b.

LÜCK, H;. **A gestão participativa na escola.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010a Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar.** 3ª ed. Série Cadernos de Gestão: 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, H. **O desenvolvimento de redes escolares.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov/pdf/Lück_desenvolvimento.pdf>. Acessado em janeiro de 2009.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 13º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARQUES, M. O. **Escrever é Preciso:** o princípio da pesquisa. 5ª ed. Coleção Mario Osório Marques: v. 1. Ijuí: Unijuí. 2006.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 13ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, A F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** In: Educação & Sociedade. Ano XXIII, n. 79 Campinas. São Paulo: Agosto. p. 15-38. agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300003&script=sci_arttext>. Acessado em julho. de 2010.

MOUSQUER, M. E. L. Gestão Escolar e Organização Curricular. **Caderno Didático.** Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=41851>> Acessado em julho. de 2009.

OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** In Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR. n. 29, p. 83-100. 2007.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Série Ideias.** São Paulo: FDE. n. 16. , p. 78 - 83, 1993.

RAMOS, M. N. R. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In STEFHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005, p. 229-242.

RIBEIRO, M. A. R. **O ensino industrial: memória e história.** In STEFHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. III – Século XX. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2005, p. 209-228.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso.** 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, J. E. GADOTTI, M. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10ª ed. v. 5 São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In STEFHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005, p. 29-38.

SILVA, E.L; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Disponível em:
<<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>>. Acessado em março de 2010.

SOARES, L. GALVÃO, A. M. O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In STEFHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005, p. 257-277.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** 2ª ed.. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1



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

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Como estudante do Curso de Especialização em Gestão Educacional na UAB / UFSM, estou desenvolvendo a pesquisa “Implicações da Gestão Escolar nas práticas educativas e formação profissional na modalidade PROEJA. Tal pesquisa objetiva coleta e análise de dados que resultarão na monografia de conclusão de curso, sob a orientação da Prof. Ms. Ana Paula Cristino.

O trabalho consiste em analisar as implicações da gestão escolar quanto ao entrelaçamento das disciplinas propedêuticas com as disciplinas de formação profissional presentes no cotidiano dos coordenadores, professores da educação geral, professores da educação profissional e alunos concluintes na modalidade PROEJA do Instituto Federal Tecnológico – IF Sul, do município de Sapucaia do Sul, RS.

A pesquisadora responsável é Marta Rejane da Luz Fernandes, aluna do referido Curso. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones (51) 3425-17-16, (51) 91-09-20-97 ou do e-mail mar_luzfernandes@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu autorizo a realização de entrevistas sobre a temática proposta. () SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios de pesquisa e publicações associadas. () SIM () NÃO.

Sapucaia do Sul, de de 2010.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura da pesquisadora responsável.....

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES
GESTÃO ESCOLAR NA MODALIDADE PROEJA

Vimos por meio deste, solicitar sua contribuição para a elaboração da pesquisa intitulada "Implicações da gestão escolar nas práticas educativas e formação profissional na modalidade PROEJA". O objetivo central do estudo é analisar as implicações da gestão escolar quanto ao entrelaçamento das disciplinas propedêuticas com as disciplinas de formação profissional presentes no cotidiano dos coordenadores, professores da educação geral, professores da educação profissional e alunos concluintes na modalidade PROEJA do Instituto Federal Tecnológico – IF Sul, do município de Sapucaia do Sul, RS.

Obrigada pela sua colaboração!

Cargo: _____
 Graduação: _____
 Pós-Graduação: _____
 Tempo de atuação na EJA: _____
 Tempo de atuação no PROEJA: _____
 Data: ___/___/2010.

1) O que você entende por gestão escolar?

2) Como você observa a gestão escolar nesta instituição de ensino?

3) Quais as implicações da gestão da EJA na formação profissional dos alunos?

4) Quais os conhecimentos formais (Cursos de graduação, pós-graduação, seminários ...) e experienciais (da prática docente) são necessários para um professor atuar no PROEJA?

5) Como você percebe as relações existentes entre as práticas pedagógicas e as perspectivas de formação profissional dos discentes?

6) Como os professores das disciplinas do currículo regular e os professores do currículo profissionalizante fazem o entrelaçamento de suas práticas pedagógicas?

7) Quais são os principais desafios quanto a aprendizagem dos alunos na modalidade PROEJA?

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL
QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES – GESTÃO ESCOLAR NA MODALIDADE PROEJA

Vimos por meio deste, solicitar sua contribuição para a elaboração da pesquisa intitulada "Implicações da gestão escolar nas práticas educativas e formação profissional na modalidade PROEJA". O objetivo central do estudo é analisar as implicações da gestão escolar quanto ao entrelaçamento das disciplinas propedêuticas com as disciplinas de formação profissional presentes no cotidiano dos coordenadores, professores da educação geral, professores da educação profissional e alunos concluintes na modalidade PROEJA do Instituto Federal Tecnológico – IF Sul, do município de Sapucaia do Sul, RS.

Obrigada pela sua colaboração!

SEXO () F () M IDADE: _____
 Curso: _____
 Ano/Etapa: _____
 Data: ___/___/___

1) Por que você escolheu a modalidade PROEJA?

2) Qual a sua opinião sobre a integração das disciplinas da educação regular com as disciplinas da educação profissional?

3) As expectativas que você tinha ao iniciar o Curso, foram confirmadas, agora que está concluindo? Explique:

4) Quais as suas perspectivas a partir da realização deste Curso?
