

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**LUCIMAR ADÃO**

**REFLEXÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Porto Alegre**

**2021**

LUCIMAR ADÃO

**REFLEXÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Projeto de Pesquisa apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Daianny Madalena Costa

Porto Alegre

2021

A221r Adão, Lucimar.  
Reflexões do trabalho pedagógico e as implicações na educação de jovens e adultos / por Lucimar Adão. – 2021.  
140 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2021.  
“Orientadora: Dra. Daianny Madalena Costa”.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Trabalho pedagógico. 3. Práticas participativas. 4. Professores. 5. Aprendizagem. 6. Gestão educacional. I. Título.

CDU: 374.3/.7

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Fotografia 1 - Pátio do Sino.....	29
Fotografia 2 - Fachada do CSI .....	30
Fotografia 3 - Comunidade Santa Marta .....	31
Fotografia 4 - Representantes de Turma - EJA.....	40
Fotografia 5 - 1ª fase do Ensino Médio/EJA - Sala de aula.....	40

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Matrículas na EJA/CSI.....	46
--	----

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Bairro de Botafogo / Comunidade Santa Marta .....	30
Mapa 2 - Fragmento Zona Sul / Cidade do Rio de Janeiro.....	32

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Estatística da EJA/ Período letivo 2019.1 .....	41
Quadro 2 -Estatística da EJA / Período letivo 2019.2 .....	42
Quadro 3 - Procedimentos Adotados .....	49
Quadro 4 - Sujeitos da Pesquisa.....	51
Quadro 5 - Riscos, benefícios e cuidados para essa pesquisa .....	52
Quadro 6 - Descritores da Pesquisa .....	56
Quadro 7 - Pesquisas Seleccionadas .....	58
Quadro 8 - Infrequência do Ensino Médio por sexo, cor ou raça .....	59
Quadro 9 - Causas do abandono escolar.....	64
Quadro 10 - Brasil: milhões sem estudar .....	65
Quadro 11 -Tipos de Gestão.....	74
Quadro 12 - Causas do abaono escolar.....	75
Quadro 13 - Brasil: milhões sem estudar.....	76
Quadro 14 - Tipos de gestão.....	79
Quadro 15 - Formas de Participação.....	88
Quadra 16 - O que você entende por ensino participativo? Exemplifique.....	112
Quadra 17 - O que você entende por ensino participativo?.....	116
Quadro 18 - Respostas dos alunos, das professoras e da gestora.....	121
Quadro 19 - Discutir para mudar.....	123

**LISTA DE TABELA**

Tabela 1 - Comparando as redes.....78

**LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CG	Conselho Gestor
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONARQ	Conselho Nacional de Arquivos
CONDIR	Conselho Diretor
CONFITEA V	V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CP	Coordenador Pedagógico
CSI	Colégio Santo Inácio
DCGEP	Discovery Channel Global Education Partnership
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMDOT	Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório
EMPAV	Escola Municipal Professor Afonso Várzea
EP	Educação Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional
PEC	Projeto Educativo Comum
PINA	Processo de Ingresso de Novos Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## RESUMO

Esta dissertação investigou como o trabalho pedagógico realizado entre a gestores e os professores incentiva a promoção de práticas participativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi desenvolvida no Noturno do Colégio Santo Inácio (CSI), localizado no Rio de Janeiro, RJ, que pertence à Rede Jesuíta de Educação. Os participantes desta pesquisa são alunos das diferentes fases da EJA do Ensino Médio, professores que atuam diretamente com estes alunos e a gestora pedagógica do Noturno. A metodologia utilizada no processo foi: pesquisa documental em fontes diversificadas, sem tratamento analítico, que pudessem descrever o histórico e o funcionamento da EJA nos aspectos político e institucional; pesquisa de abordagem qualitativa no campo empírico de atuação da pesquisadora; entrevistas semiestruturadas com quatro alunos, três professoras e uma gestora; e análise de dados divididos em duas categorias. Como referencial teórico, este trabalho destaca como âncoras Paulo Freire, Miguel Arroyo, Heloisa Lück, Liliana Soares Ferreira e Maurice Tardif. Os objetivos levantados foram: descrever o histórico, a formação, o “funcionamento” da EJA abrangendo a política educacional da modalidade e sua existência dentro do CSI; identificar aspectos da promoção de práticas participativas da EJA no colégio; reconhecer o processo de gestão existente entre a coordenação e os professores e sua efetivação no trabalho pedagógico. Além disso, a proposta de desenvolver um trabalho pedagógico entre a coordenação e os professores que promova a participação dos estudantes é o objetivo que se refere à intervenção da pesquisa. Esta investigação identificou a necessidade de fomentar um trabalho pedagógico entre professores e gestores na intenção de promover práticas participativas que incentivem tomadas de decisão dentro e fora da sala de aula, envolvendo tudo aquilo que ocorre dentro da escola. Reforçou o entendimento de que o ensino-aprendizagem na EJA também fundamenta-se na construção, apropriação e reconstrução de conhecimentos e saberes tanto individuais quanto coletivos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho pedagógico. Práticas participativas.

## ABSTRACT

This dissertation investigated how the pedagogical work carried out between educational management and teachers encourages the promotion of participatory practices in Youth and Adult Education (EJA). The research was developed at Noturno at Colégio Santo Inácio (CSI), located in Rio de Janeiro, RJ, which belongs to the Jesuit Education Network. The participants in this research are students from the different stages of EJA in High School, teachers who work directly with these students and the pedagogical manager of Noturno. The methodology used in the process was: documentary research in diverse sources, without analytical treatment, that could describe the history and functioning of EJA in the political and institutional aspects; research with a qualitative approach in the researcher's empirical field of action; semi-structured interviews with four students, three teachers and a manager; and data analysis divided into two categories. As a theoretical reference, this work highlights Paulo Freire, Miguel Arroyo, Heloisa Lück, Liliana Soares Ferreira and Maurice Tardif as anchors. The objectives raised were: to describe the history, the formation, the "operation" of the EJA covering the educational policy of the modality and its existence within the CSI; identify aspects of the promotion of participatory EJA practices at school; recognize the existing management process between the coordination and the teachers and its effectiveness in the pedagogical work. In addition, the proposal to develop a pedagogical work between the coordination and the teachers that promotes the participation of the students is the objective that refers to the intervention of the research. This investigation identified the need to encourage pedagogical work between teachers and administrators with the intention of promoting participatory practices that encourage decision-making inside and outside the classroom, involving everything that happens inside the school. It reinforced the understanding that teaching-learning in EJA is also based on the construction, appropriation and reconstruction of knowledge and knowledge, both individual and collective.

Keywords: Youth and Adult Education. Pedagogical work. Participatory practices.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	8
1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Problema de pesquisa e objetivos pretendidos .....	22
1.2 Justificando a pesquisa.....	27
1.3 Etapas do trabalho .....	28
2 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	29
2.1 Diante da ausência de direitos: a atuação do Colégio Santo Inácio.....	34
2.2 Noturno: E as luzes do Colégio foram acesas! .....	36
2.1.1 PINA: Processo de Ingresso de Novos Alunos na EJA no CSI .....	42
2.1.2. Coordenação em ação: planejar, participar e observar o “chão da escola”. É tudo isso e muito mais.....	46
3 METODOLOGIA .....	54
3.1 Sobre a abordagem qualitativa .....	55
3.2 Ao encontro dos dados .....	55
3.3 Sobre os sujeitos e a ética da pesquisa .....	57
3.4 Tratamento dos dados obtidos .....	61
4 REVISÃO DE LITERATURA .....	64
5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	69
5.1 O fracasso premeditado .....	72
5.1.1 A EJA e a política educacional brasileira.....	77
6 GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO PEDAGÓGICO PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM PARTICIPATIVO.....	79
6.1 Gestão educacional: saindo da limitação para atingir a participação.....	83
6.1.1 Gestão e práticas participativas .....	85
6.2 Trabalho pedagógico e participativo .....	92
7 TRABALHO PEDAGÓGICO: O QUE PENSAMOS FAZER E O QUE FAZEMOS DE FATO.....	99
7.1 Desafios do trabalho pedagógico e as práticas participativas .....	101
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
8.1 Ainda não fazemos, mas temos potencial para fazer .....	126
REFERÊNCIAS .....	131

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	135
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	137
APÊNDICE C – ENTREVISTA – ALUNO INICIANTE – GRUPO 1 .....	138
APÊNDICE D – ENTREVISTA – ALUNO CONCLUINTE – GRUPO 2 .....	138
APÊNDICE E – ENTREVISTA – PROFESSOR INICIANTE – GRUPO 1 .....	139
APÊNDICE F – ENTREVISTA – PROFESSOR PERMANENTE – GRUPO 2.....	139
APÊNDICE G – ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL.....	140

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre educação sempre será necessário e urgente porque este é um campo amplo e de diferentes espaços de aprofundamentos, inquietações e promessas, muitas vezes não cumpridas. Talvez por desejar ser professora já na infância ou por ter sido por meio de estudos que persegui as oportunidades escassas em minha vida, acredito que a educação realmente transforma pessoas. Comungo da mesma concepção freireana (FREIRE, 1983) que nos leva à reflexão de que a educação é feita com homens e mulheres comprometidos com ela e que, por seu engajamento, percebem caminhos para a transformação das estruturas da sociedade. Entretanto, a educação não é capaz de realizar essa ação transformadora sozinha porque possui possibilidades, mas também tem limitações. Necessita, portanto de pessoas comprometidas, atuando e refletindo sobre a realidade na qual estão inseridas. (FREIRE, 1983, p. 21).

Além disso, o autor posiciona os educadores de forma crítica, pois afirma que “ensinar exige tomada consciente de decisões”. (FREIRE, 2005, p. 109).

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha, seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta a sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2005, p. 112-113).

Como forma de compromisso, a promoção de um ensino-aprendizagem participativo, a partir do trabalho realizado entre a gestores e os educadores, pode representar o engajamento também dos alunos, porque “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 2005, p.113). Por isso, “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*”. (FREIRE, 2005, p.117).

Considerando o campo de interesse que me direciono da Gestão Educacional relativos aos processos de aprendizagem e às práticas pedagógicas, acredito que

poderei levantar e propor caminhos possíveis, por meio desta pesquisa, que poderão inserir de forma mais assertiva e intencional propostas de atuação da equipe gestora do Noturno na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Santo Inácio (CSI) da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Este trabalho tem como proposta uma mudança essencial na promoção de um ensino-aprendizagem participativo para possibilitar novos olhares e apropriações do conhecimento e ressignificar as relações de gestão e docência. Neste sentido, busca responder em quais aspectos o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores incentiva a promoção de práticas participativas na Educação de Jovens e Adultos em um colégio da Rede Jesuíta de Educação. Trata-se, portanto, de investigar como educadores e educandos entendem e vivenciam sua participação, incluindo nesta dinâmica o gestor educacional como elemento também construtor do trabalho realizado entre ele e os professores visando práticas participativas.

Na função que exerço de Coordenadora Pedagógica da EJA desde 2011, esse aprofundamento poderá nos ajudar na construção de uma proposta de intervenção em conjunto com os próprios alunos, considerando a realidade pessoal/local que os afeta como cidadãos. Um aspecto importante na cidadania dos jovens e adultos diz respeito ao seu direito à uma educação de qualidade, que contemple a coletividade como um dos fatores que direcione a aprendizagem para além da sala de aula, que ultrapasse a prescrição de conteúdos curriculares, que os engaje na sociedade de forma participativa e efetiva. A Declaração de Hamburgo, resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA V), 1997, destaca no capítulo III que a educação na vida de um adulto vai além de um direito, mas também uma questão de justiça.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (CONFITEA V, 1997, p. 19)

Conforme descrito no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº11 (BRASIL, 2000), “(...) a EJA

necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. Espera-se que tais necessidades não permaneçam somente nos documentos, onde são descritas de forma tão eficaz, uma vez que, na realidade o que vemos descrito são as ausências de muitos das salas de aula, alijados do seu direito à educação e de sua cidadania.

A trajetória acadêmica e profissional que construí ao longo da minha carreira no magistério, traz marcas da minha inquietação em relação aos alunos “fora do contexto escolar”. Em busca de mais oportunidades, prestei concurso para a Rede Municipal do Rio de Janeiro e fui convocada para lecionar como professora do Ensino Fundamental I (EFI), nos anos iniciais, em 1990.

Atuo como professora desde 1987 e nestes 35 anos no caminho percorrido, encontro decisões pontuais que revelam persistência, criatividade, força interna e Superior. Encontro também a inquietação de tantas carteiras esvaziadas pela “desistência” dos alunos ou pelo distanciamento do que é planejado para as aulas que também os “expulsa”.

Estudei sempre em escola pública e por ser oriunda de família humilde, a escolha do magistério apresentava-se como uma inserção no mercado de trabalho com rapidez e eficácia. Estudei e concluí o curso normal no Colégio Estadual Julia Kubitschek e, logo após, fiz também o Adicional que na época preparava para atuar na Educação Infantil. Assim, em 1987, iniciei minha carreira em creches-escolas, mesmo sem ter na carteira de trabalho o título ao qual tinha direito: no lugar de professora, lia-se recreadora. No mesmo ano, prestei vestibular para Letras - Português-Literaturas - e passei para a UFRJ. Trabalhar e estudar implicou no prolongamento do tempo de conclusão do curso superior, mas não impediu que aumentasse o desejo de atuar em mais um nível da educação: Ensino Fundamental II (EFII)<sup>1</sup> e Ensino Médio (EM). Concluí minha graduação (bacharelado e

---

<sup>1</sup> O Ensino Fundamental é o segmento mais longo da Educação Básica brasileira, com 9 anos de duração. Ele é dividido em duas etapas: os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, também conhecido como Ensino Fundamental II. Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano

licenciatura) somente em 1999, entre trancamentos e deslocamentos, havia em mim também um sentimento de não-pertencimento àquele meio acadêmico, mas era preciso concluir e seguir.

A unidade escolar que marca e acompanha toda a minha caminhada na rede pública chama-se Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório (EMDOT), onde continuo lecionando. Aponto esta importância porque foi neste ambiente escolar que amadureci profissionalmente, exercendo funções de liderança que contribuíram na formação do meu olhar frente às questões da educação/escola pública que atende à parcela maior da população. Percebi que muitas mães e pais que chegam às escolas públicas, encontram nos estudos uma forma de transformação pessoal e social para seus filhos e filhas, ainda que por vezes os alunos então matriculados, ao contrário de suas famílias constituídas de vários formatos, não vejam na educação sua maior e/ou melhor opção. Há, portanto, um “chamamento social” em que a escola perde por não haver na educação uma entrega imediata, mas sim construída ao longo da vida. Mudar a concepção de que a educação/escola significa, exige acreditar que de fato seu papel como educador é irrefutável.

A primeira experiência como gestora que exerci me colocou como Diretora Adjunta (1995), inserida no ambiente pedagógico da escola que destaquei no parágrafo anterior. Na ocasião, a EMDOT contava com 1200 alunos e, aproximadamente, 70 educadores. Fiquei durante dois anos na função e em 1997, voltei para sala de aula onde permaneci até 2002. Após o processo de eleição da nova equipe gestora, fui convidada para assumir a Coordenação Pedagógica em 2003. No mesmo ano, fui convocada para assumir a segunda matrícula como

---

de 2010.

<https://www.infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/#:~:text=Desde%202006%2C%20a,ano%20de%202010>

professora regente de Língua Portuguesa nas turmas de EFII. Fiquei durante um período, exercendo as duas funções: professora e coordenadora.

Afastei-me em 2005 para gozar a licença maternidade e, inesperadamente, fui chamada para participar do processo seletivo para professor de Língua Portuguesa da EJA no Colégio Santo Inácio (CSI), experiência que relatarei mais adiante. Apesar de durante dez anos ter alimentado com meu currículo o cadastro dos Recursos Humanos do colégio, o chamado para participar da seleção provocou em mim surpresa, alegria e a certeza do desafio que teria pela frente: conciliar a maternidade e dois empregos.

Durante 10 anos na Coordenação Pedagógica da escola municipal, construir junto com os professores e equipes de apoio, um projeto pedagógico que envolvesse os alunos de forma que se enxergassem como protagonistas e agentes no processo de aprendizagem, foi um grande desafio. Para atender tal propósito, participei de cursos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para Coordenação Pedagógica (CP), reuniões de formação em serviço para fortalecimento de equipe, mostras de trabalhos visando as experiências exitosas entre outras oportunidades para capacitação.

Atuei como CP na rede municipal até o primeiro semestre de 2013. Durante este período implementei projetos de valorização de proatividade dos alunos, aumentamos a parceria com instituições, entre elas a Junior Achievement, que visava a preparação de jovens para o mercado de trabalho e o Instituto Unibanco, com o projeto Jovem de Futuro. Este tinha como objetivo apoiar as redes públicas para oferecer uma educação de qualidade, que possibilitasse o desenvolvimento integral de todos os estudantes, com equidade, em um processo de transformação contínuo.

Outro projeto implementado que atendia pedagogicamente aos educadores foi o Discovery Channel Global Education Partnership (DCGEP). Este projeto tinha como objetivo o uso de vídeos educativos como ferramenta pedagógica. Para isso, instrumentalizava os professores com técnicas e materiais que auxiliavam as aulas planejadas, dinamizando o conteúdo em outro formato. Inserimos também o Projeto Representatividade Mais que, por meio de assembleias mensais, os alunos traziam questões e sugestões para serem discutidas em busca de uma solução coletiva. Como resultado obtivemos uma relação melhor dos alunos com o espaço escolar,

maior engajamento nas situações vivenciadas por todo o corpo educativo e uma convivência mais harmoniosa. Quanto ao acervo do DCGEP, o material adquirido ficou disponível para ser utilizado por todos os docentes, além dos alunos poderem solicitar empréstimos para estudos individuais.

Em 2014, para melhor atender à dinâmica da minha família que se impunha, solicitei uma cessão para trabalhar no turno da manhã em uma unidade próxima de minha casa. Então, passei a trabalhar no 1º turno na Escola Municipal Professor Afonso Várzea (EMPAV) e no 2º, continuei na EMDOT, também em sala de aula.

No turno da manhã, fui designada para lecionar em uma Classe Especial<sup>2</sup>, com 10 alunos de inclusão. Eu seria, no início do segundo semestre de 2014, a terceira professora desta turma. Trabalhar com o perfil dessa modalidade preencheu-me profissionalmente e desequilibrou minha forma de ver a Educação Especial. Até então, tive alunos integrados, ou seja, com necessidades educativas especiais em turma regular. A partir daí, entendi o conceito de inclusão e a luta dessas famílias para terem seus direitos minimamente respeitados. Fiquei até o fim do ano letivo, quando retornei para a unidade escolar onde estava lotada com minha matrícula de origem, a EMDOT, desta vez ocupando a função de professora regente de Sala de Leitura.

Em fevereiro de 2006, iniciei uma nova experiência com jovens e adultos que mudou a minha vida pessoal e profissional, com uma rotina diária de três turnos e um bebê de um ano. Sem tempo para estudar... adormeci o sonho do mestrado ou de qualquer pós-graduação.

Trabalhar no CSI no projeto do Noturno, que atende à população carente com a qual minha experiência já atravessava, foi desejo que se tornou realidade. Na rede pública estive mediando aulas em projetos de correção de fluxo, conhecidos também como Turmas de Aceleração. Isso não me dava a competência necessária para lecionar na EJA, mas me sinalizava que muitos jovens já sentiam um não-pertencimento àquele espaço, assim como à proposta regular de ensino. Ressalto

---

2 Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor desde 2008, que garante o acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede municipal ainda existiam classes especiais em 2014, contrárias à legislação vigente.

que o trabalho que realizava em uma rede, alimentava o da outra, pois na rede pública trabalhava para que aqueles alunos não viessem a ser alunos das turmas de jovens e adultos (ou seja, que não evadissem!) e à noite, na rede privada, que se sentissem pertencentes ao espaço de aprendizagem que retornaram para estudar.

Como docente no CSI, trabalhei com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas da EJA do Ensino Fundamental II. Em parceria com outros professores, dinamizei aulas contextualizadas em vivências dos alunos, em projetos de leitura e escrita fundamentados nos objetivos pessoais dos alunos para dominarem estas habilidades. Muitas histórias de vida escutei e, juntos potencializamos o poder da fala, da escuta, de ler o mundo e escrever sobre ele. Minha forma de trabalhar chamou atenção da reitoria. Então, em 2011, fui convidada para assumir um novo desenho de gestão do Noturno onde eu passaria a ser Coordenadora Pedagógica da EJA e membro do Conselho Gestor.

A função de coordenadora no CSI era vivenciada em paralelo com a de professora na EMDOT e provocava em mim questionamentos sobre minha prática. O que fazer para que os alunos queiram estar na escola? Como trabalhar com jovens e adultos para que se sintam envolvidos nas aulas? Esses questionamentos, entre outros, tornaram-se inquietações motivados pela falta de experiência que eu mesma tinha com a Educação de Jovens e Adultos. Fui, então, buscar informação em leituras, em fóruns e na sabedoria de colegas que já lecionavam nesta modalidade. Aos poucos, ideias em parcerias foram desenvolvidas, pequenos projetos colocados em prática e a compreensão da dimensão de potencial que temos nas salas de aula da EJA foi se mostrando, ao mesmo tempo que se limitando, pois havia um distanciamento entre o desejado e o executado. Ou permitido.

Para dimensionar melhor o recorte da minha trajetória, é preciso apresentar algumas marcas de atuação do Conselho Gestor (que será descrito mais adiante nesta pesquisa) do qual faço parte como coordenadora da EJA, junto com mais quatro membros. Constituído a partir do ano de 2011, foi desafiado a repensar o Noturno do CSI com um viés mais pedagógico e não somente assistencialista. Seu maior desígnio era fazer do ensino de qualidade a ação mais importante a ser oferecida, sem, no entanto, perder a essência do acolhimento às diversidades, a flexibilidade curricular e o acesso das pessoas que procuram a EJA frente às

variadas condições de aprendizagem como: físicas (ritmo individual de desenvolvimento), psicológicas (motivação para que o aluno alcance seus objetivos), ambientais (estrutura dos espaços onde a aprendizagem se dá) e sociais (colaboração e visão emancipadora). Enfim, superar o olhar de suplência com transmissão mecânica de conteúdos, para ir em direção a uma formação ética, reflexiva e humanizada dos sujeitos.

O P. Geral Arturo Sosa (2017) menciona seis desafios concretos para enfrentamento como educadores e instituições Companhia de Jesus. Trago o segundo por dialogar com as mudanças propostas para o Noturno.

**Segundo**, sem excluir nenhuma classe social da nossa oferta educativa, devemos continuar avançando numa educação para a justiça, que tenha muito presentes três aspectos: primeiro, a importância de se aproximar dos mais pobres e marginalizados; segundo, a formação de uma consciência crítica e inteligente diante dos processos sociais injustos, sem participação, centrados no consumo, na acumulação do dinheiro e na exploração do meio ambiente; e terceiro, uma atitude construtiva e dialogal que permita encontrar soluções. Isso deve ser refletido em nossas políticas de admissão, nos nossos programas de formação, na visão da ciência que transmitimos e nos convênios com outros colégios e instituições sociais. (SOSA, 2017, p. 58).

Com essas palavras, percebe-se o alinhamento do CSI com o desafio que o P. Arturo Sosa reforça como visão da Companhia de Jesus.

Não quero afirmar com isso que antes do Conselho Gestor não havia a preocupação com o ensino-aprendizagem. Seria mesmo uma prepotência desconsiderar toda a trajetória das equipes que antecederam a atual. O empenho dedicado dos professores e profissionais em geral, sempre foi algo percebido concretamente, principalmente pelos alunos que passaram pelo Noturno, se formaram ou mesmo por aqueles que se encontram matriculados, viabilizando suas escolhas e trajetórias de aprendizagens. Entretanto, um sentimento de menos valia, muitas vezes era expresso e perceptível em situações em que o Noturno recebia (e recebe) tratamento diferenciado, como por exemplo o acesso às vagas oferecidas aos colégios para cursos de formações desenvolvidos pela RJE. O Colégio ainda caminha na desconstrução das marcas de desigualdades entre os turnos, principalmente nas questões diretas, afinal “caminhar junto aos pobres, os descartados do mundo, os vulneráveis em sua dignidade, numa missão de reconciliação e justiça” (ICAJE, 2019, p. 10) requer um exercício diário de vigília à

notória preocupação missionária que os jesuítas sempre tiveram: a evangelização e a educação, tão revisitada nos documentos da Companhia de Jesus. O Pe. Klein (2016, p. 15) relata historicamente o compromisso social dos jesuítas:

A partir dos anos de 1970, quase todos os colégios jesuítas do Brasil passaram a sustentar um curso noturno gratuito nos mesmos espaços físicos e com os mesmos equipamentos dos cursos diurnos. Essa opção apostólica foi inspirada nas orientações sociais da 2ª Conferência do Episcopado Latino-americano, realizada em agosto de 1968 em Medellín (Colômbia) e da 32ª Congregação Geral do Jesuítas com o lema: 'serviço da fé e promoção da justiça'. Diversamente de algumas congregações religiosas do Brasil que nessa época preferiram substituir o seu apostolado em instituições educativas por morar e realizar a missão em bairros populares, os Jesuítas decidiram manter os próprios colégios e exercer a opção pelos pobres a partir deles.

Um compromisso social pela educação e para que esse direito chegasse aos menos favorecidos social e economicamente, desenvolvendo suas capacidades e o cuidado com a pessoa e sua humanização. Como afirma Arroyo (2017, p. 110), “quando se experimentam formas sub-humanas de viver, a luta primeira é por um humano viver. Por uma vida justa.”

Diante da realidade proposta, ou seja, conceber o Noturno e, conseqüentemente, as modalidades da EJA e EP, com uma concepção pedagógica, a função de coordenador pedagógico foi implementada, assumindo um lugar antes ocupado pela Orientação Educacional ou Assistência Social, em sua maioria. Revisito este ponto da história do Noturno porque com esta mudança apresentou-se como meta a ser perseguida pelo Conselho Gestor, a implementação de um trabalho pedagógico que, por meio da educação, cumprisse com seu papel emancipatório e transformador. Para que isso saísse da intencionalidade e começasse a ganhar vida, aproximar-se e conhecer o que foi construído até ali era uma ação importante, necessária e respeitosa por parte desta nova gestão. Caberia a esse Conselho Gestor agregar seus conhecimentos aos das orientadoras educacionais e assistentes sociais, realizando assim a transição para o pedagógico daquilo que caberia a um coordenador, por sua formação acadêmica, sua experiência e saberes emergentes de sua prática.

Do lugar de onde atuo hoje, meu olhar e atenção aos movimentos dos corredores carregados de tradição jesuítica percorrem as salas de aulas organizadas tradicionalmente para a “aquisição de conhecimento”, fundamentados na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Projeto Educativo Comum (PEC). Entretanto, neste mesmo espaço físico circulam saberes capazes de inverter naturalmente as relações personalizadas de ensino-aprendizagem, isto é, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2005, p. 23). Então, “temos de partir dos saberes dos educandos e de suas vivências. Dos saberes da opressão, mas também da libertação” (ARROYO, 2017, p. 59) para construir juntos uma sala de aula onde o ato de ensinar e aprender seja em uma ação mútua e de constante movimento. O aluno sabe. O professor sabe. O gestor sabe. A escola se reinventa coletivamente humanizando-se.

Exercer a coordenação nas duas instituições de ensino exigiu criticidade e respeito aos dois públicos, além de uma dedicação que não caberia em entregas profissionais medianas que de fato não respondessem à importância que esta função exige. Por isso, optei em deixar a função de CP na EMDOT em 2013.

Esse percurso em minha carreira, seja como regente de turma, seja como gestora, possibilitou-me ver alunos se aproximarem da escola e, conseqüentemente da educação, mas também vi o sistema afastando, desumanizando e impossibilitando que, por meio do ensino-aprendizagem, se construíssem oportunidades educacionais apropriadas. Não só o “sistema” faz isso, nós educadores também fazemos o mesmo ao temer o que não sabíamos, ao não estudar o que devíamos, ao retirar do processo quem deveríamos acolher.

Respondo pela liderança da coordenação da EJA no CSI desde 2011 e venho, nos últimos semestres, percebendo as estatísticas cruzarem os processos de ingresso de novos alunos nessa modalidade de educação a partir da redução da procura. Para além deste quadro nacional que apresenta dados de aumento do nível de escolarização dos brasileiros adultos, existem os alunos que, por algum motivo acabam não dando continuidade aos estudos, gerando evasão e desistência. Posso, neste contexto, trazer a violência urbana e nas comunidades, o desemprego, a intransigência dos empregadores, o sentimento de não-pertencimento como fatores que afastam os alunos das salas de aula, seja na escola pública ou privada. No entanto, há também outras questões que envolvem a própria compreensão da importância do artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que trata a educação como um direito de toda pessoa. O fato é que muitos jovens e

adultos não acreditam ter esse direito garantido. Também não veem a escola como um local de pertencimento e, por isso, vão embora.

Alguns retornam no semestre<sup>3</sup> seguinte... outros não. Paralelo a este movimento de captação de alunos, dois dados são importantes que aparecem na concretização das matrículas: a maioria dos candidatos que se torna aluno, é do sexo feminino; o outro é que muitos são jovens, na faixa etária dos 18 aos 25 anos.

Na perspectiva de saber em quais aspectos o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA em um colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE) é que encontro no Colégio Santo Inácio o ambiente propício para esta investigação, pois hoje é o único colégio da rede que mantém esta modalidade.

### 1.1 Problema de pesquisa e objetivos pretendidos

Em 2016, Pe. Luiz Fernando Klein, S.J. (KLEIN, 2016), apresentou um trabalho intitulado *Trajatória da educação jesuítica no Brasil*, no Ciclo de Debates, promovido pelo *Pateo do Collegio*, em São Paulo. Em sua pesquisa, procurou “destacar as principais etapas da trajetória percorrida pelos jesuítas no Brasil no campo da educação, desde sua chegada<sup>4</sup> ao país até os dias de hoje”, percorridos até então.

Neste estudo, Klein (2016, p.15) afirma que, como compromisso social, na década de 70 quase todos os colégios jesuítas do Brasil criaram um curso noturno:

A partir dos anos de 1970 quase todos os colégios jesuítas do Brasil passaram a sustentar um curso noturno gratuito nos mesmos espaços físicos e com os mesmos equipamentos dos cursos diurnos. Essa opção apostólica foi inspirada nas orientações sociais da 2ª Conferência do Episcopado Latino-americano, realizada em agosto de 1968, em Medellín (Colômbia), e da 32ª Congregação Geral dos Jesuítas, com o lema: ‘a serviço da fé e promoção da justiça’.

---

3 Refiro-me à semestralidade em que as novas matrículas acontecem no CSI. Com isso, abre-se a oportunidade de antigos alunos retornarem.

4 No dia 29 de março de 1549, ao desembarcar da numerosa expedição do 1º Governador Geral, Tomé de Sousa, no Arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos, os seis jesuítas, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega tornaram-se o primeiro grupo da nascente Companhia de Jesus que chegava às Américas.

Sete colégios da RJE, mediante a aplicação de parte da filantropia exigida por lei, mantinham cursos noturnos para inclusão acadêmica e social para cerca de 2500 estudantes com vulnerabilidade social e econômica. Neste período, eram esses os colégios da rede:

1. Colégio Catarinense – Florianópolis
2. Colégio São Luís – São Paulo
3. Colégio dos Jesuítas – Juiz de Fora
4. Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro
5. Colégio Santo Inácio – Fortaleza
6. Colégio Antônio Vieira – Salvador
7. Escola Técnica de Eletrônica – Santa Rita do Sapucaí

Percebe-se que, historicamente, os jesuítas estão sempre com seus olhares voltados para os vulneráveis e faz disso uma opção sempre retomada em seus documentos oficiais: Carta de Princípios dos Colégios Jesuítas (1994), Plano Apostólico da Província dos Jesuítas do Brasil (2015–2020), Projeto Educativo Comum (PEC – 2016-2020), Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus (PAU - 2019-2029), Projeto Educativo Comum (PEC – 2021-2025). A opção pela juventude é também um marco em seus documentos:

O Sínodo<sup>5</sup> de 2018 reconhece os jovens, em sua situação própria, como o lugar desde o qual a Igreja quer se colocar para perceber e discernir a passagem do Espírito Santo por este momento da história humana. Pobres e jovens são lugares teológicos complementares que, além disto, se entrecruzam. Os jovens, em sua maioria pobres, enfrentam enormes desafios no contexto atual, como a diminuição das oportunidades de trabalho, fonte de estabilidade econômica. Enfrentam também o aumento da violência política, múltiplas formas de discriminação, progressiva degradação do meio ambiente, entre outros, que dificultam encontrar o sentido da vida como seres humanos, e dificultam ainda o aproximar-se da experiência de Deus. (PAU, 2019)

E ainda sobre os vulneráveis, afirma:

O caminho que queremos seguir junto aos pobres é o de promover a justiça social e a mudança das estruturas econômicas, políticas e sociais,

---

5 XV Assembleia Geral Ordinária do Sínodo dos Bispos (3-28 de outubro de 2018) sobre o tema: “Os Jovens, a fé e o discernimento vocacional”.

geradoras de injustiça, como dimensão necessária para a reconciliação dos seres humanos, os povos e suas culturas entre si, com a natureza e com Deus. O cuidado com os povos nativos, suas culturas e direitos básicos ocupa um lugar especial em nosso compromisso pela reconciliação e justiça em todas as suas dimensões. (PAU, 2019)

Ao pontuar neste capítulo a visão jesuíta sobre a educação como um direito e a preocupação com os jovens e empobrecidos, tais destaques nos levam a refletir sobre as razões pelas quais a Educação de Jovens Adultos, na RJE do Brasil, atualmente só é oferecida no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, pois como já descrito aqui, nem sempre foi assim. Até o ano de 2017, a rede tinha outras unidades, concentradas nas regiões Nordeste e Sudeste, que atendiam a este público: Colégio Diocesano (Teresina), Colégio Antônio Vieira (Salvador), Colégio dos Jesuítas (Juiz de Fora) e o homônimo Colégio Santo Inácio (Fortaleza).

Com a diminuição da procura por novas matrículas, os colégios foram se adaptando à realidade que se constituía. Além deste fator, a evasão escolar está sempre presente nas estatísticas, fazendo com que ao término das etapas ou fases, o número final esteja defasado em relação ao inicial. Conseqüentemente, avalia-se que o acesso às bolsas de estudos destinadas a este grupo acaba sendo direcionado para outros propósitos da missão e faixas etárias. A exemplo disso, alguns colégios da RJE passaram a atender jovens a partir dos 15 anos para cursar o Ensino Médio no terceiro turno, com bolsas de estudos, dentro dos critérios da Lei da Filantropia brasileira. São chamados, dentro da rede, de Ensino Regular Noturno e encontramos esta configuração nos Colégios Antônio Vieira (Salvador) e São Luís (São Paulo) atualmente.

As questões sociais que afastam as pessoas dos espaços de escolarização em nosso país vêm sendo discutidas em fóruns de educação, em conferências nacionais, em estudos estatísticos que apontam progressos e retrocessos. Emergem destas discussões algumas soluções, mas ainda não temos, de fato, uma política que sustente uma educação de qualidade para todos e que valorize as práticas pedagógicas docentes como instrumento de permanência e participação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem de forma a mudar esta realidade. À frente da luta em respeito ao direito ao ensino de qualidade estão entidades e movimentos sociais que buscam encontrar caminhos para mobilização da sociedade e dos governantes em defesa da EJA e de outras ações humanizadoras. Conforme afirma

Arroyo (2017, p. 95) “os movimentos sociais em lutas por direitos humanos tão básicos como vida, terra, teto, trabalho, identidades repõem esses vínculos com a justiça, com o direito a uma vida justa”.

No relatório final do XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (XVI ENEJA), realizado de 18 a 22 de setembro de 2019, em Belo Horizonte, os Fóruns de EJA do Brasil (entidades organizadoras) conclamam a sociedade a reconhecer sua luta e a juntar-se a eles. Destaco alguns itens elencados como proposta que nos desafiam a olhar a EJA como forma de apropriação dos direitos sociais:

- Contra os cortes em programas ligados à EJA e em defesa da ampliação de oferta de forma presencial e nos três turnos;
- Em defesa do reconhecimento da EJA como Política Pública que tem como sujeitos de direitos 88 milhões de pessoas, portanto, 43 % da população brasileira;
- Em defesa de princípios curriculares pautados na perspectiva de educação popular;
- Em defesa do reconhecimento da EJA como direito;
- Em defesa do fortalecimento dos cursos de formação de professores nas instituições públicas, com a inclusão de disciplinas específicas da EJA.<sup>6</sup>

Esses fóruns permanentes de discussão são importantes para retratar a realidade da Educação de Jovens e Adultos nos estados e municípios, além de fomentar ações de políticas públicas que “viabilizem superar as desigualdades históricas e defenda a educação pública, gratuita, laica, democrática, popular, inclusiva e de qualidade social como direito de todos os sujeitos da EJA” (XVI ENEJA, 2019) como sintetiza o relatório. São, muitas vezes, espaços de resistência que se constituem por meio de muita luta coletiva, que ocupam um lugar de mediação e reivindicação junto ao estado, pela força dos movimentos sociais e sindicatos e das instituições de ensino.

Frente às mudanças no âmbito nacional e internas da RJE, referentes aos colégios no atendimento ao público socioeconomicamente vulnerável, a EJA do CSI configura-se fortemente como uma modalidade que flutua ora como “sobrevivente”, ora como “resistente”. Investigar, entretanto, quais aspectos do trabalho pedagógico

---

<sup>6</sup> <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio-Final-do-XVI%20Eneja-2019.pdf>

nos trouxe ao 54º ano de existência da EJA neste cenário que envolve professores, alunos e gestores, significa também buscar um aprofundamento em nossas práticas. Meu problema de investigação, fruto de inquietações, reside na seguinte indagação: em quais aspectos o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA no Colégio Santo Inácio, da Rede Jesuíta de Educação?

Sendo assim, apresento a seguir os objetivos para o seguimento da pesquisa.

**Objetivo geral:**

Analisar os aspectos relacionados ao processo de gestão efetivado por meio do trabalho pedagógico e identificar o desenvolvimento de práticas participativas na EJA do Colégio Santo Inácio.

**Objetivos específicos:**

- a) Descrever o histórico, a formação, a estrutura e funcionamento da EJA abrangendo a política educacional da modalidade e sua existência dentro do CSI.
- b) Identificar aspectos da promoção de práticas participativas da EJA do CSI.
- c) Reconhecer o processo de gestão existente entre a coordenação e os professores e sua efetivação no trabalho pedagógico.
- d) Desenvolver uma proposta de trabalho pedagógico entre a coordenação e os professores que promova a participação dos estudantes.

Importante ressaltar que o cumprimento dos objetivos propostos se configura no ambiente da pesquisadora. Isto implica em um esforço para que se busque uma conduta mais analítica, reflexiva e de estranhamento durante a investigação para que não haja uma leitura da realidade viciada e influenciada ao realizar a pesquisa.

Acredito na contribuição que este estudo pode trazer para desvelar aquilo que muitas vezes não conseguimos enxergar em nossas rotinas, mas que precisam ser vistas e modificadas para sua sustentabilidade e aproximação real do que desejamos fazer daquilo que, de fato, realizamos.

## 1.2 Justificando a pesquisa

No Colégio Santo Inácio à noite, atendemos cerca de 900 alunos, todos com bolsas de estudo integral. O Noturno<sup>7</sup> completou em 2018, 50 anos de existência. Um trabalho que teve início a partir do desejo de um grupo de jesuítas e educadores de oferecer à população a estrutura robusta da instituição e, literalmente acender “as luzes” do conhecimento e das salas de aula ao anoitecer. Foi o início de uma tomada de consciência de que a Pedagogia Inaciana deveria atingir também aqueles, cuja necessidade de uma educação de qualidade, constituiria também o resgate por esse direito.

Assim, trabalhar no Noturno, fazendo parte do Conselho Gestor e alinhados com a equipe diretiva do Colégio, significa contribuir intencionalmente com a formação de homens e mulheres para os demais, pois nestes 54 anos, promover a justiça social através da educação tem sido o maior desafio para os educadores e gestores da instituição.

Percebo que posso fazer mais... ir além com o devido aprofundamento que educar nos tempos atuais exige. Apesar da formação continuada, das leituras pessoais e profissionais, das palestras e congressos dos quais participo, falta-me o mergulho direcionado nas questões educacionais que envolvem a práxis do educador e do gestor inaciano em concomitância com as demandas que a EJA exige em tempos de documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Novo Ensino Médio, Projeto Educativo Comum (PEC) além da tomada de consciência de que devemos educar para uma cidadania global. Vejo na prática pedagógica de ensinar um meio pelo qual as pessoas podem e devem potencializar capacidades de intervir na sua realidade local, transformá-la e transformar-se socialmente. Nas duas redes educacionais em que atuo, pública e privada, venho aprimorando minha consciência de que é preciso tocar os corações e transpor os limites e que, para isso acontecer, é preciso ter objetivos claros.

O mestrado, por si só, já se justifica em minha trajetória acadêmica como formação e desejo. Mas, para além disso, significa poder avançar e educar através

---

<sup>7</sup> O Colégio Santo Inácio funciona em três turnos: vespertinos (manhã e tarde) e noturno. Noturno corresponde não só ao 3º turno, mas também a forma como se refere às duas modalidades que atende: EJA e Educação Profissional. Assim ao usar o termo Noturno, me referirei às duas modalidades presentes. Diurno, ao outro turno que o colégio atende.

de uma nova ótica, pois ficar satisfeito com o modo como as coisas estão postas, é caminhar para o retrocesso, dando respostas antigas a problemas novos. O viés da Gestão Educacional, vem ao encontro da importância de aprofundar-me nos processos de aprendizagem dos alunos e na contribuição da formação da equipe pedagógica do Colégio Santo Inácio Noturno/EJA. Afinal, o bem é bom quando é bom para todos. Acredito que a educação constitui um bem maior e, como tal, deve ser vista sempre como algo intrínseco aos seres humanos para que se tornem cidadãos humanos.

### 1.3 Etapas do trabalho

Apresento agora as etapas de desenvolvimento do meu trabalho. No próximo capítulo, o 2, trago a contextualização da EJA no CSI que permitirá compreender como esta modalidade de ensino se constitui dentro desta instituição com seus 119 anos e qual a relevância de sua existência para a comunidade inaciana por mais de meio século. Entender as mudanças de paradigma no processo de manutenção do Noturno e sua relação com as expectativas de acolhimento da Companhia de Jesus aos jovens e empobrecidos pode nos levar a entender que o Noturno não é somente missão apostólica, mas é também ação pedagógica.

No capítulo 3 descrevo a trilha metodológica que possibilitou a compreensão das inquietações relacionadas ao objeto de estudo problematizado nesta pesquisa e os instrumentos de investigação que foram aplicados.

Em seguida, no capítulo 4, na revisão de literatura apresento o resultado da pesquisa no repositório de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2011 a 2019, com o objetivo de mapear o campo de trabalhos relacionados à gestão educacional voltados para o ensino e a aprendizagem na EJA.

No capítulo 5 provoco uma reflexão sobre a EJA no Brasil, fixando meu olhar para os dados estatísticos apresentados por órgãos oficiais de pesquisa para ampliar a compreensão dos fatores que afetam os jovens e adultos nesta modalidade de educação.

Gestão educacional e trabalho pedagógico são assuntos abordados no capítulo 6 com a intencionalidade de fundamentar e aprofundar na pesquisa

aspectos relevantes da atuação de gestores e educadores na relação com o ensino-aprendizagem em construção com os alunos.

No capítulo 7, trago a análise dos dados resultantes da pesquisa fundamentada no problema investigado, na metodologia aplicada, no referencial teórico e as duas categorias trabalhadas. Além disso, apresento a proposta de intervenção elaborada a partir do que a pesquisa apontou como necessidade.

Termino com minhas considerações finais desta dissertação.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Colégio Santo Inácio (CSI) representa, na zona sul da Cidade do Rio de Janeiro, uma das instituições centenárias da Educação Jesuíta no Brasil. Por ser um colégio da rede privada, o atendimento ao público com bom poder aquisitivo prevalece, mas não em sua totalidade, o que entenderemos mais adiante.

Localizado desde 1903 no bairro de Botafogo, na Rua São Clemente, nº 226 (atual), a imponente construção modernizou-se em sua fachada, mas manteve sua história na arquitetura, nas obras sacras e no simbólico sino, centralizado no pátio interno. Um sino que nos remete à sua representação no passado, ao mesmo tempo que revela os ecos que uma educação de qualidade pode ter em uma sociedade desigual social e economicamente, mantendo-a assim ou optando por agregar novos contextos históricos.

Fotografia 1 – Pátio do Sino



Fonte: <https://www.google.com/oglobo.globo.com> (01/03/2015)

O Pátio Interno e outros elementos de valor cultural, além do conjunto arquitetônico do Colégio Santo Inácio, foram tombados pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 1990.

Já a ala voltada para a Rua São Clemente, construída entre 1966 e 1967, foi inaugurada em 1968 por ocasião da visita do Padre Pedro Arrupe, Superior Geral entre 1965 e 1983. Hoje abriga departamentos ligados aos setores estruturais, administrativos e de suporte às práticas pedagógicas como a Biblioteca Central, o Núcleo de Mídia e Informática Educativa. Além disso, concentra as coordenações pedagógicas dos segmentos, a direção acadêmico-pedagógica e serviços específicos de atendimento aos alunos.

Fotografia 2 – Fachada do CSI



Fonte: <https://www.google.com/wikimapia> (2018)

Beneficiado pela topografia e a geografia da Cidade Maravilhosa, o bairro onde o Colégio Santo Inácio se situa é bastante movimentado pelo comércio e serviços, escolas públicas e privadas, moradores e trabalhadores que encontram boa mobilidade nos transportes públicos oferecidos. Neste aspecto, Botafogo se constitui como um bairro de fácil acesso e um corredor de ligação entre outras localidades, como é possível observar no mapa a seguir.

Mapa 1- Bairro de Botafogo / Comunidade Santa Marta



Fonte: <https://www.google.com>

Próximo ao colégio, há o Morro Dona Marta que abriga os moradores da favela<sup>8</sup> Santa Marta e faz divisa com outros bairros que possuem outras comunidades: Copacabana (Morro dos Tabajaras), Leme (Chapéu Mangueira, Babilônia), Ipanema (Pavão e Pavãozinho, Cantagalo) e Flamengo (Morro Azul).

Fotografia 3 – Comunidade Santa Marta



Fonte: <https://viajantesolo.com.br/wp-content/uploads>

---

1 Nomenclatura do morro na Rua São Clemente, em Botafogo.

Art. 1º Respeitando a tradição e a história, com base nas considerações deste Decreto, a nomenclatura do morro localizado na Rua São Clemente é MORRO DONA MARTA e a comunidade local é FAVELA SANTA MARTA. Decreto nº 28.674 de 12 de novembro de 2007. Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/>

O mais recente censo divulgado (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que o Rio de Janeiro tem o título de cidade com a maior população em favelas do país. Veja alguns dados apresentados até o ano da pesquisa:

- 1.393.314 pessoas moravam nas 763 favelas no Rio.
- Dos seus 6.323.037 habitantes, 22,03% viviam nesses locais.
- Houve um crescimento da população em comunidades em relação ao Censo 2000.

Comparando os dados divulgados no Censo 2000 do IBGE, quando o instituto identificou 1.092.283 moradores de favelas no Rio, ou 18,65% dos 5.857.904 residentes do município, o crescimento da população em comunidades em dez anos foi de 27,5%. Enquanto a cidade considerada regular, excetuando os moradores das favelas, cresceu a um ritmo oito vezes menor, apenas 3,4%, passando de 4.765.621 para 5.929.723 no mesmo período. Esses dados são significativos quando cruzamos com índices de escolaridade por região que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apresenta por meio do Censo Escolar, como veremos mais adiante. No mapa a seguir, percebemos a proximidade dos bairros que possuem algumas comunidades já mencionadas, onde há pessoas em potencial para a EJA.

Mapa 2 – Fragmento da Zona Sul/ Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.google.com/>

Compreende-se então que o colégio por sua localização e proposta educativa, atrai um público, na modalidade de educação básica, estudantes oriundos de vários bairros considerados nobres. Neste sentido, tanto os moradores dos apartamentos e coberturas, playgrounds e garagens, quanto a população que circula por becos e vielas, vivem em barracos e favelas, nos morros e comunidades que existem da zona norte à zona sul fazem parte do público que frequenta a escola, sendo aquela com vulnerabilidade social, destinada ao terceiro turno.

São, muitas vezes, os empregados e funcionários dos prédios de boas fachadas e as pessoas que servem aos seus patrões com nível superior completo que, para estudarem, trocam de lugar, nas mesmas salas de aula, com as crianças e adolescentes que estudam no tempo de sua escolaridade de forma regular. Sai o diurno e entra o noturno... e novas expectativas preenchem a atmosfera desses espaços e talvez, a oportunidade de refazer o caminho e recontar a própria história.

A Companhia de Jesus propõe uma escuta e acolhimento aos excluídos perpassando por documentos e escolhas apostólicas que buscam enxergar ou diminuir as injustiças sociais por meio da educação. No documento intitulado Características da Educação da Companhia de Jesus, encontramos esta afirmação:

86. Os centros da Companhia não existem apenas para uma dada classe de estudantes. Inácio aceitava colégios somente quando eram completamente dotados de fundos ou patrimônio, de modo que a educação pudesse estar à disposição de qualquer um; (...) todo colégio da Companhia deve fazer o que pode para que a educação jesuíta seja *acessível a todos*, incluindo os pobres e necessitados. (KLEIN, 2015, p. 71, grifo do autor).

Em sintonia com os documentos da Companhia de Jesus, o CSI se propõe, na dimensão humana, tornar seus educandos e colaboradores pessoas capazes de pensar e de agir de forma solidária nos ambientes onde vivem, estudam e trabalham.

Uma obra educacional e social que unida no mesmo espírito às mais de 2600 escolas jesuítas espalhadas por todo o mundo, representa um grande esforço para tornar realidade a visão de Inácio de Loyola: formar pessoas que, onde quer que estejam, o que quer que façam, sejam sempre capazes, de em tudo amar, em tudo servir. (Colégio Santo Inácio:100 anos, 2003, p. 1).

Tendo como viés educativo e social, por meio de uma perspectiva pedagógica direcionada para os princípios da convivência, respeito, valorização da vida e da

pessoa, no colégio, em décadas de existência, percebe-se sutilmente ações dicotômicas ao transpassar seu olhar pelos turnos que atende: diurno e noturno. Uma questão-chave que emerge para esta instituição, que se propõe modernizar-se e enxergar a realidade em seu entorno, na cidade e no país como um espaço de atuação e intervenção social. Entretanto, qual intervenção ainda se faz necessária “intramuros”? Qual o verdadeiro espaço de atuação dos educadores quando as relações pedagógicas e curriculares de uma mesma comunidade educativa permanecem distantes do combate às desigualdades?

Considerando o público atendido no CSI em sua totalidade e procurando compreender as diferentes realidades que o compõe, acredito que a concepção de ensino de excelência implementada nos turnos da manhã e da tarde, possa trazer outro significado quando a noite cai e os mesmos espaços pedagógicos são ocupados pelos jovens e adultos do Noturno, da EJA. Se de um lado, no diurno, há a expectativa de um futuro promissor, alimentado pelo objetivo de atingir o nível superior, no Noturno não é tão diferente assim ao levarmos em consideração que há também sonhos e objetivos a serem alcançados. A educação, dentro da perspectiva de possibilitar mudanças, tem o mesmo poder: impulsionar vidas. Então, o que os distancia e os fazem tão distintos entre si? O tempo em que isso acontece.

Uma ressignificação da concepção de ensino de excelência no Noturno, poderá apresentar-se de forma intrínseca (ou não) nos aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem objetivados no trabalho entre a docência e a gestão educacional na construção da educação integral dos jovens e adultos. Mas... que Noturno é esse e que vozes territoriais os docentes e discentes ecoam? Essas vozes, verdadeiramente, transitam para acender e ascender possíveis caminhos?

Acender as luzes do Colégio Santo Inácio foi a primeira ação de jesuítas e leigos para iluminar, nas pessoas, o direito à humanização por meio da educação. Entretanto, em que contexto, isso aconteceu pela primeira vez é o que veremos a seguir.

## 2.1 Diante da ausência de direitos: a atuação do Colégio Santo Inácio

Em 1964, num contexto em que os militares (as forças conservadoras) foram se fortalecendo a partir de um golpe. Com a deposição do então presidente da

república, João Goulart, o marechal Castello Branco foi indicado pelos militares e eleito pelo Congresso Nacional como o primeiro presidente do regime militar do Brasil, preconizando anos que seriam ainda piores. Em meio às críticas ao seu governo que cobravam dele uma maior repressão aos subversivos e a defesa de maior tempo do regime militar no poder, uma nova indicação dos militares foi imposta ao Congresso Nacional e, em 1967, o general Costa e Silva assumiu o poder satisfazendo uma ala do exército conhecida como “linha dura”. Seu governo ficou marcado pelo crescimento dos movimentos de oposição e pela violência da repressão policial. (EDITORA MODERNA, Projeto Araribá, 2018, p. 212).

Cabe lembrar, que a justificativa utilizada orbitava em torno do “perigo” de uma revolução arquitetada por jovens estudantes, movimentos sociais e sindicais ligados ao dito comunismo que incomodava os conservadores, pois continuavam se organizando e lutando por melhores condições de ensino, contra o regime militar e tudo que ele representava. A repressão das manifestações públicas, fez com que os mesmos grupos sociais que apoiaram o Golpe, como setores da Igreja Católica, passassem a criticar a legitimidade daquele governo: os mais tradicionais apoiavam o governo, porém os mais progressistas criticavam a doutrina de segurança nacional adotada. (EDITORA MODERNA, Projeto Araribá, 2018, p. 215).

O movimento estudantil, era alimentado por uma juventude inquieta e crítica a um governo opressor que calava, exilava e matava. A Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho, marca o ano de 1968 como uma das mais expressivas manifestações em defesa da democracia da história do país. Ao mesmo tempo, para o general e presidente Costa e Silva, seu governo precisava endurecer ainda mais o regime vigente e, no mesmo ano, decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o qual, em termos políticos, tornou os poderes do presidente ilimitados; fechou o Congresso Nacional e suspendeu os direitos políticos de qualquer cidadão, entre outras ações de intervenção. Ventura (2013, p.157) caracteriza assim a passeata:

Comparada com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que em 64 comemorou a tomada do poder pelos militares, ou com o comício pelas Diretas Já, que em 84 encerrou esse ciclo, a Passeata dos Cem Mil parece um modesto feito estudantil. (...) De qualquer maneira, para a época, a concentração da Cinelândia foi um marco simbólico da força estudantil – dos seus sonhos e, também, das suas limitações, como se viria depois.

Era essa a atmosfera vivida pelos jesuítas e leigos do Colégio Santo Inácio quando tomaram a decisão, em maio de 1968, de realizarem um trabalho, com um perfil inicial muito impulsionado pela missão religiosa e desejosos de fazerem algo pela população dentro das estruturas da instituição.

Após 54 anos dessa iniciativa, ano após ano, as pessoas que trabalham ou estudam na EJA no colégio ainda buscam a justiça e a transformação social por meio da educação. A cada processo de ingresso de novos alunos, uma parcela maior de jovens ingressa nas salas noturnas em busca de qualificação para o mercado de trabalho por meio de um curso técnico ou de uma graduação acessível. Entretanto, o perfil da EJA vem mudando, como será analisado posteriormente.

## 2.2 Noturno: E as luzes do Colégio foram acesas!

Inspirados nas orientações do Concílio Vaticano II<sup>9</sup>, convocado pelo Papa João XXIII em 25 de dezembro de 1961 que, entre outras mudanças, desafiou a Igreja Católica a dar sua contribuição no enfrentamento de situações sociais, leigos e padres do CSI decidiram acender as luzes do colégio ao anoitecer e ocupar suas dependências com jovens e adultos trabalhadores. Assim, nascia em 1968, de forma rudimentar, ainda com nome de Supletivo, as primeiras classes de alfabetização e alguns cursos na área profissional como Datilografia, Corte e Costura, Manicure e Pedicure.

A partir dos anos 70, como já foi mencionado nesta pesquisa, quase todos os colégios jesuítas do Brasil passaram a sustentar um curso noturno gratuito. Diferente de outras congregações religiosas no Brasil que optaram por substituir sua ação apostólica na educação, para realizar sua missão atendendo à população de bairros

---

9 Concílio Vaticano II: foi uma série de conferências realizadas entre 11/10/1962 e 08/12/1965, consideradas o grande evento da Igreja Católica no século XX. Além das diversas modificações implantadas na Igreja, todos os cristãos são chamados a unirem-se a Deus e desenvolver a perfeição da santidade. Na Igreja de hoje todos são chamados a anunciar o Evangelho e a testemunhar Cristo na sua vida. Todos são convocados à santidade, a viver em comunhão com Deus e a receber a misericórdia do Pai pelo dom da salvação. O cristão tornou-se mais consciente da sua missão evangelizadora, da sua responsabilidade, da sua contribuição na construção de um mundo novo e a viver em plena intimidade com Cristo. Eis a verdadeira compreensão de Igreja! Ela tem a missão de identificar os sinais dos tempos, suas transformações e necessidades – em âmbito social, cultural, político e religioso – e interpretá-los à luz da fé. Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-o-concilio-vaticano-ii/>

periféricos, “os jesuítas decidiram manter os próprios colégios e exercer a opção pelos pobres a partir deles”. (KLEIN, 2016, p. 3).

Uma proposta colocada em prática no final de uma década marcada por transições. Havia muita instabilidade no país e o regime militar se fortalecia por meio do medo e opressão àqueles que contrariavam suas ordens.

No Brasil e no mundo, os jovens estudantes eram os protagonistas de movimentos de luta contra forças conservadoras daquele tempo. Não é difícil encontrar exemplos que retratam essa época historicamente de protestos efervescentes. Um período de cárcere das ideias, dos direitos e de toda supressão daquilo que constitui o ser humano como a liberdade de expressão, o direito de ir e vir. Esse contexto social, já descrito aqui na pesquisa de forma bem resumida, reforça a importância desta decisão dos jesuítas.

Aos poucos, respeitando os movimentos nacionais de mudanças e interferências governamentais na política educacional do país, o Colégio Santo Inácio foi construindo suas proposições de ensino, suas intencionalidades foram se intensificando e evoluindo até chegarmos à atual organização escolar e pedagógica, com modalidades, que continuam a atender o mesmo perfil: o de pessoas alijadas do direito ao processo de escolarização.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, que estabelece a EJA como modalidade da educação básica (BRASIL, 1996) o Noturno do CSI adequou-se, entretanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) continuam sendo ofertadas à população socioeconomicamente vulnerável. A lei é muito clara neste aspecto no Título V, capítulo II, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental:

Art. 37. 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.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Na segunda modalidade, a Educação Profissional, há a oferta de quatro cursos técnicos profissionalizantes no colégio: Informática, Enfermagem, Análises Clínicas e Administração pós-médio.

Guardadas as suas especificidades, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas de ensino fundamental e médio, como assegurado na LDBEN (nº 9.394/96), em menos tempo. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 explica o termo modalidade, ampliando a compreensão sobre o perfil do trabalho com a EJA:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000).

Compreender este aspecto que caracteriza a modalidade é fundamental.

Após a conclusão desta etapa, no CSI, os alunos podem optar em ingressar na Educação Profissional como uma de suas escolhas para dar continuidade aos seus estudos. Esse aspecto atende a um dos pontos defendidos nos Fóruns Permanentes de ofertar a EJA na forma integrada à Educação Profissional, fortalecendo uma educação articulada ao mundo do trabalho. Desta forma, pretende-se garantir o acesso e a permanência do jovem e do adulto no seu processo de aprendizagem, propiciando qualificação tecnológica e social, promovendo também a integração desta população trabalhadora à vida comunitária.

Assim como no início da estruturação do Noturno, atualmente o CSI tem no quadro de matrículas, muitos alunos procedentes de comunidades da zona sul e de outros pontos da cidade, inclusive de municípios vizinhos. São, em sua maioria, domésticas, porteiros, balconistas, trabalhadores e desempregados que buscam completar sua formação escolar. São os “passageiros da noite”, que Arroyo (2017, p. 24) vai localizar nas filas dos ônibus, nos deslocamentos pela cidade que “na condição de passageiros no fim do dia, ou do início do dia ou da noite, aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada”. Eles chegam, buscam respostas e pertencimento para gerarem novos percursos.

No levantamento estatístico interno do colégio, o público feminino ocupa o maior número nas salas de aula. No que se refere à EJA, atualmente as matrículas demonstram uma juvenilização. Esse fenômeno aponta para uma presença

significativa de jovens na modalidade representando um movimento migratório do ensino regular para a EJA, a procura de novas vagas para o Ensino Médio.

Também representa a inserção, após o processo de ingresso, de estudantes com menos tempo de afastamento das escolas. Por outro lado, exige dos docentes um olhar mais desafiador na mediação com esse perfil das turmas, afinal de contas é a diversidade natural desta modalidade que compõe o maior diferencial característico do trabalho em construção.

Fotografia 4 – Representantes de Turma – EJA



Fonte: <https://www.facebook.com/ColegioSantoInacioRioDeJaneiro>

As imagens refletem a constatação dos números que demonstram uma tendência nos últimos anos. No grupo de alunos vemos em sua maioria um público feminino, muitas delas jovens trabalhadoras que garantem o sustento do núcleo familiar.

Fotografia 5 – 1ª fase do Ensino Médio/EJA – Sala de aula



Fonte: <https://www.facebook.com/ColegioSantoInacioRioDeJaneiro>

A fotografia anterior, que ilustra uma turma da 1ª fase do Ensino Médio, retrata bem essa nova configuração: maior público feminino e jovens de ambos os sexos. Interessante perceber que esta característica também deve despertar na gestão educacional um olhar sobre o currículo que não pode se distanciar daquilo que se configura como retrato social.

Diante deste perfil, que representa apenas uma das realidades da EJA, os sujeitos que a compõem impulsionam as práticas pedagógicas para a diversidade e sua identidade, por serem aspectos centrais e definidores dos possíveis objetivos políticos-pedagógicos que os educadores e gestores pretendam alcançar com os diferentes grupos dentro da comunidade educativa. Neste sentido, os contextos são importantes e definem as intencionalidades curriculares dos educadores e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. “Um dos desafios docentes consiste em compreender as múltiplas identidades de seus educandos e perceber que elas atuam segundo o contexto e as condições”. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Visando tornar mais compreensível estes contextos, apresento dois quadros estatísticos extraídos de relatórios periódicos do colégio, que reforçam a grande presença feminina no EJA e, conseqüentemente, no Noturno.

Quadro 1 - Estatística da EJA/ Período letivo 2019.1

Série	Turma	Vagas	Enturmadados	Masculino	Feminino	Novatos	Veteranos
1ª Fase	11-EJAM-N	42	39	13	26	23	16
1ª Fase	12-EJAM-N	42	36	8	28	6	30
2ª Fase	21-EJAM-N	40	23	8	15	2	21
2ª Fase	22-EJAM-N	40	18	7	11	1	17
3ª Fase	31-EJAM-N	40	25	10	15	0	25
3ª Fase	32-EJAM-N	40	24	9	15	0	24
4ª Fase	41-EJAM-N	46	45	15	30	0	45
TOTAL DA EJA		290	210	70	140	32	178

Fonte: quadro adaptado pela autora

Nos quadros destaco o quantitativo do público feminino nas quatro fases que apresentam maior número em relação ao masculino. Isso precisa ser contemplado no currículo vivo e considerado como norteador social. Por que estas mulheres retornam em maior número? E o que as fazem desistir, serem “expulsas” do processo de escolarização em outros momentos e o que agora as fazem permanecer? São questões que a gestão precisa compreender para não mandar embora novamente estas mulheres.

Quadro 2 - Estatística da EJA / Período letivo 2019.2

Série	Turma	Vagas	Enturmadados	Masculino	Feminino	Novatos	Veteranos
1ª Fase	11-EJAM-N	42	36	17	19	21	15
1ª Fase	12-EJAM-N	42	38	11	27	17	21
2ª Fase	21-EJAM-N	40	33	4	29	0	33
2ª Fase	22-EJAM-N	40	27	8	19	2	25
3ª Fase	31-EJAM-N	40	20	6	14	0	20
3ª Fase	32-EJAM-N	40	20	10	10	1	19
4ª Fase	41-EJAM-N	46	42	15	27	1	41
TOTAL DA EJA		290	216	71	145	42	174

Fonte: quadro adaptado pela autora

Os quadros demonstram que, tanto no primeiro semestre quanto no segundo, o público feminino se escolarizou em maior número, mantendo-se assim até a última

fase. Vamos entender um pouco como esses jovens, essas mulheres e o público-alvo em geral, chegam até às salas de aula do CSI.

Para isso, a seguir, descrevo um pouco sobre o processo de ingresso de novos alunos e alunas no Noturno. Considero importante ressaltar que, trago estes aspectos para firmar cada vez mais que não tem como fazer gestão sem reflexão. Portanto, a gestão educacional precisa estar envolvida no trabalho pedagógico. E o processo de ingresso de novos alunos implica em um momento importante também deste envolvimento.

### 2.1.1 PINA: Processo de Ingresso de Novos Alunos na EJA no CSI

Como já dito anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, reconhece a EJA como modalidade da educação básica, integrando-a ao sistema regular de ensino, mas garantindo a sua especificidade quanto ao atendimento oferecido. Estabelece também a idade mínima de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental e de 18, para o Ensino Médio. Atualmente, a EJA do CSI atende apenas ao Ensino Médio, mas já possuiu as três etapas que compõem toda a educação básica: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

O Processo de Ingresso de Novos Alunos (PINA) acontece duas vezes ao ano devido à semestralidade das turmas. É divulgado amplamente e possui edital próprio. É oferecida a possibilidade de conclusão do Ensino Médio em dois anos, divididos por 4 semestres, com turmas organizadas por fases (1ª, 2ª, 3ª, e 4ª), além da continuidade dos estudos com uma formação profissional por meio dos cursos técnicos existentes no Noturno. A duração também é de dois anos.

O candidato, ao realizar sua inscrição no período determinado no edital, apresenta para análise a documentação comprobatória de sua escolaridade. A segunda etapa é a entrevista com equipe pedagógica, geralmente realizada pelas orientadoras educacionais. O objetivo desta entrevista é estabelecer o primeiro contato de um membro da equipe pedagógica com o candidato, explicando um pouco do funcionamento da EJA, acolhendo suas expectativas.

Neste contato, procura-se perceber o perfil do candidato e incentivá-lo no prosseguimento das etapas.

Seguindo as datas do edital, o candidato caminha no processo para a entrevista com a assistente social. Ela analisa os documentos solicitados que comprovem o perfil socioeconômico exigido para a concessão da bolsa de estudos integral. Com o resultado positivo dessas etapas, o candidato estará apto a fazer sua matrícula e aguardar o início das aulas no semestre seguinte.

Para o ingresso, a EJA não realiza testes acadêmicos por entendermos que a prova eliminatória ou de caráter diagnóstico, pode representar um obstáculo antes mesmo da iniciativa de realizar a inscrição. Além disso, a procura não representa um número extremamente maior do que as vagas oferecidas ou que o colégio possa acolher.

Outro fato que substitui a necessidade de um teste acadêmico é claramente a intencionalidade de receber a todos que desejem retomar seus estudos desde que estejam dentro do perfil socioeconômico de vulnerabilidade.

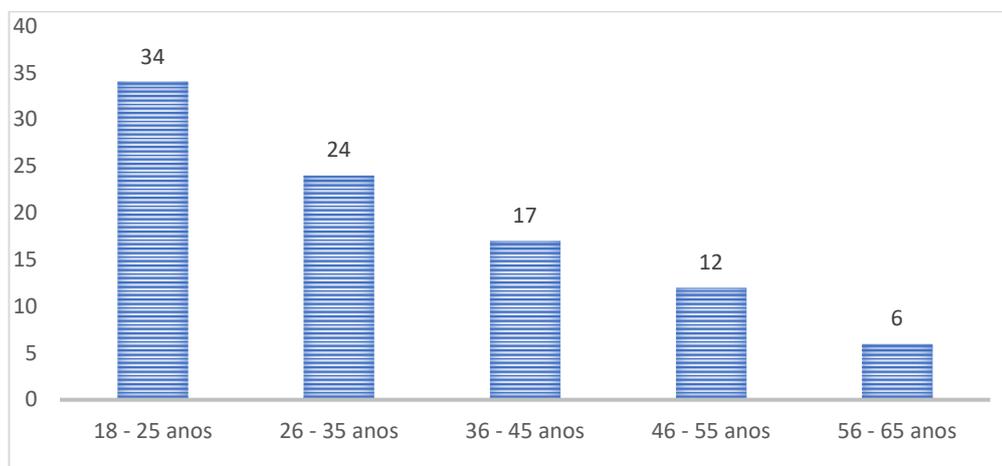
No gráfico a seguir, veremos uma amostragem das matrículas na EJA agrupadas por faixa etária. Os períodos, 2019.2 a 2021.1, representam a movimentação antes da pandemia do COVID-19<sup>10</sup> e durante, pois houve abertura de vagas para ingresso no Noturno durante este período de crise mundial de saúde. Demonstra também o aspecto já mencionado sobre a mudança de faixa etária de procura da EJA. Ressalto que em 2019, 18 alunos com idade entre 18 e 25 anos foram matriculados da 1ª fase do Ensino Médio, iniciando seus estudos no primeiro semestre de 2020. Já no ano de 2021, foram 16 jovens.

Veremos em outra capítulo que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta no resultado do Censo Escolar de 2018, mudanças pertinentes ao funcionamento da EJA no país percebidas também no CSI.

---

10 A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave2 (SARS-COV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. (Fonte: <https://www.paho.org/pt>)

Gráfico 1 – Matrículas na EJA/CSI – 2019.2/ 2021.1



Fonte: elaborado pela autora

Observando os dados levantados e trazidos para corroborar aspectos importantes que compuseram o quadro de matrículas em relação a faixa etária na EJA, vemos a presença maior do público jovem (de 15 a 24 anos de acordo com o IBGE). Percebo a necessidade de analisar a prática docente a partir destes novos aspectos para, em uma possível relação entre os sujeitos<sup>11</sup> imbricados no processo de ensino-aprendizagem tenha o gestor educacional como parte integradora do trabalho pedagógico do professor.

Alinho-me com a concepção de que “o trabalho do professor é trabalho pedagógico” e sua aula o espaço onde a produção de conhecimento se dá, mas não o único.

A aula é esta síntese do trabalho pedagógico, interação que apresenta aspectos decisivos como o tom de voz, a seleção de palavras e linguagens, a lógica argumentativa o olhar entre outros. Enfim, a aula é um espaço e tempo [...] para o diálogo entre seres, entre saberes, oportunizando a superação da transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilitados. (FERREIRA, 2017, p. 30).

A aula é síntese, portanto não se encerra em si mesma porque dela também emergem a relação do trabalho realizado entre a gestão e docência vivenciados dentro da escola.

<sup>11</sup> De acordo com Ferreira (2017, p. 28), “refiro-me ao sujeito caracterizado por viver o seu presente, capaz de conviver com as inúmeras contradições da sociedade capitalista e buscar ampliar cotidianamente sua cidadania e autoria.”

Como podemos dialogar com a realidade da EJA jovem e feminina, entre outros sinais e fatores como os sociais, o pertencimento, as escolhas, sendo um dos sujeitos dessa relação, e produzir conhecimentos juntos com os educandos que façam sentido, desconstruindo a ideia passiva de transmissão, viabilizando um protagonismo de apropriação daquilo que é proposto?

Segundo o Dicionário Paulo Freire (2010), a epistemologia freireana “trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura.” (BECKER, 2010, p.255).

Neste sentido, só o Processo de Ingresso de Novos Alunos (PINA) não garante inclusão social, transformação da realidade ou apropriação de conhecimento, ou seja, não basta a matrícula e todos os rituais que configuram a escola para que haja pertencimento ao ambiente escolar. Caminhar para o entendimento que, intrinsecamente, “o ato de ensinar não pode roubar do aluno o lugar de sujeito de sua própria construção; ao contrário, deve ajudá-lo a construir a consciência dessa autoria” (BECKER, 2010, p. 257), requer uma ação pedagógica que resgate para o aluno o direito ao conhecimento, do reconhecimento de sua experiência e da crença na possibilidade de mudança a partir do ato de educar-se, e ao outro, de forma construtiva. Nas palavras de Freire (2005, p. 124):

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Não posso finalizar esta seção sem atentar-me para um fator que acompanha todo o PINA, a evasão. Da decisão individual do candidato de se inscrever à vaga até o ato da matrícula, muitos ficam pelo caminho, ou seja, a “desesperança”, o cansaço, a rotina pesada do dia a dia, a descrença em si mesmo, as urgências e emergências da vida, vencem. Diz Freire (2005, p. 72) que “a desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto disso”. Então, para os que conseguiram manter o sentido da busca, do movimento, da retomada do espaço da sala de aula, há de se ter algo dentro da escola que mantenha vivo a esperança “de que professor e alunos juntos *possamos* (grifo meu) aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e

juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”, afinal “ensinar exige alegria e esperança”. (FREIRE, 2005, p. 72).

Talvez esta alegria também tenha que perpassar pelo âmbito das relações estabelecidas entre os gestores do CSI e os professores que ali atuam. Pela convergência de ações que envolvam o trabalho tanto da coordenação quanto dos educadores. Em quais momentos e circunstâncias isso acontece?

2.1.2. Coordenação em ação: planejar, participar e observar o “chão da escola”. É tudo isso e muito mais

Ao fazer uma analogia com a expressão muito utilizada no meio industrial, o “chão de fábrica”, que é considerado o coração da indústria, claramente não estou dizendo que a escola é uma fábrica, que resulta num produto fruto da automação, da linha de montagem e da alienação do trabalho, de outra forma, compreendo que o produto da escola é o conhecimento, por isso, possível de ser construído... daí factível falar em “chão da escola”. Por outro lado, penso que o trabalho pedagógico realizado por gestores e professores é condição para a realização de tal produção uma vez que a sala de aula não exclui o gestor por fazer parte da escola.

É na escola, assim como no “setor de produção”, onde o saber genuíno muitas vezes acontece e as transformações podem significar mudanças com bases sólidas, resultantes de práticas participativas pedagogicamente conscientes. Um gestor acaba por ser um elemento que deve se envolver em todas as “etapas” das transformações que emergem de participações, discussões, mudanças de paradigmas, das revisões de planejamento. De acordo com Lück (2012) o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, de um trabalho realizado com pessoas analisando situações, fazendo encaminhamentos possíveis e agindo em conjunto. Para Lück (2012, p.17):

(...) o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Representa um esforço coletivo de mobilização para o todo da escola e, conseqüentemente da aprendizagem. Ao contrário das fábricas e das indústrias que

lançam no mercado seus produtos acabados, nós, seres humanos temos como condição o não-acabamento, a incompletude, pois é o fato de sermos inacabados que nos mobiliza estar em movimento de transformação e de busca no outro, uma parte de nós mesmos. Tal característica está pautada em Freire (2005, p. 50) ao afirmar que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

No CSI, há gestores (também chamados de lideranças) em todos os setores institucionais, entretanto as decisões tendem a se concentrarem no nível do Conselho Diretor (CONDIR). Cabe, então, ao diretor geral (o padre reitor), à diretora do acadêmico-pedagógico do diurno e ao diretor administrativo e financeiro as ações de escuta, direcionamentos e decisões sobre as demandas do colégio. O Noturno ocupa uma cadeira no CONDIR através da coordenadora do acadêmico-pedagógico, contribuindo com as discussões nas reuniões semanais e levando para pauta questões que envolvam a EJA e a EP nos âmbitos profissionais, estruturais e organizacionais do terceiro turno. Apesar de não possuir o status de diretora, sua participação no CONDIR sinaliza a intencionalidade de integração entre os três turnos, também o diálogo necessário frente às propostas e ações disseminadas no colégio como um todo, além de trazer memória cotidiana de que as luzes não se apagam ao final do dia, elas iluminam as mesmas salas, corredores e rostos plurais que marcam nossa diversidade.

Vou me ater ao setor pedagógico por tratar-se do interesse desta pesquisa onde as coordenações exercem um papel significativo no cotidiano do CSI, porque é por meio delas que as relações são construídas, dentro de uma possível proximidade entre professores e gestores (coordenadores e diretores), mantendo o foco no corpo discente e no trabalho a ser realizado com sucesso e excelência como um dos seus pressupostos.

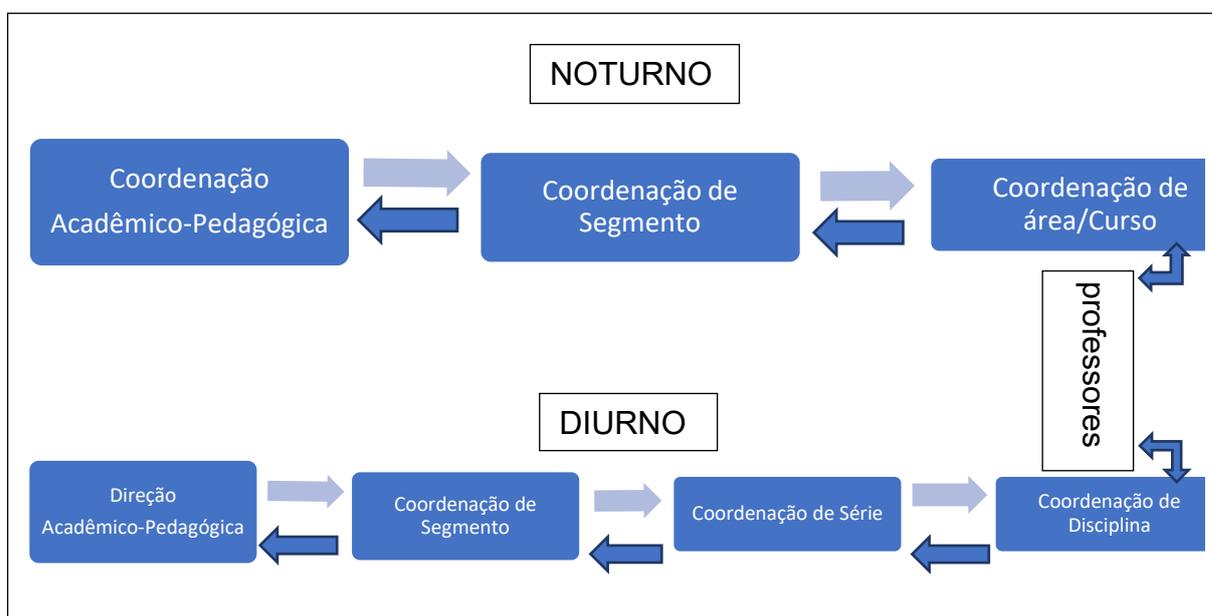
O colégio traz como prática participativa formações permanentes/continuadas para seus gestores e professores, que ocorrem semanalmente. Os encontros são organizados de acordo com um calendário para atender as necessidades dos diferentes níveis de coordenação, tanto no diurno (de disciplina, série e segmento) quanto no noturno (disciplina e cursos). Ainda que não haja uma regra que impeça os colaboradores do CSI de conduzirem suas demandas profissionais diretamente às últimas instâncias, ou seja, aos seus diretores, raramente isto acontece. Entende-

se que as lideranças, portanto seus gestores, devem ser os portadores das questões a serem levadas, discutidas e o resultado delas encaminhados para conhecimento dos interessados.

Neste sentido, as reuniões do CONDIR podem tratar de assuntos de importância diversificada, dependendo da autonomia e subjeção do gestor imediato de imprimir as soluções de forma assertiva ou de reportá-las.

O quadro a seguir representa o fluxo das interações no campo pedagógico. Sendo o professor o elemento que se encontra na ponta do processo, talvez esse fluxo não contemple suas vivências e convivências, dentro e fora da sala de aula, seu trabalho pedagógico e sua vontade de participar, mas pode ressignificar a importância da proximidade entre o trabalho gestor e a prática do professor para que haja participação nos vários contextos e ambientes do colégio a partir de suas peculiaridades.

Quadro 3 – Fluxo das interações pedagógicas entre professores e gestores



Fonte: Elaborado pela autora

No quadro apresentado, cada nível de coordenação está, naturalmente, mais próximo das suas equipes e procura estabelecer uma relação de confiança e estímulo às ideias, propostas, soluções diante de situações coletivas. Também cabe ao gestor/coordenador do segmento, avaliar institucionalmente seus professores em

momentos determinados no calendário administrativo, além de pontuar progressos e refazer caminhos com seus educadores.

No Noturno, os coordenadores de área da EJA e os de cursos da EP exercem uma função muito significativa, pois atuam imprimindo os conhecimentos da formação técnica necessários no desenvolvimento dos alunos sobre a produção de material pedagógico e alinhando o planejamento e suas práticas de forma coerente. Tornam-se a ponte entre o gestor e o trabalho do professor, por possuírem o viés da atuação profissional na área do curso profissionalizante gerando confiança e o olhar precioso da sala de aula por serem também professores. Apresenta-se da seguinte forma no Regimento Escolar do colégio:

**Art. 108** - A Coordenação de Área/Curso é feita por um professor que se torna responsável pelo programa, metodologia e processo de ensino-aprendizagem, acompanhando e avaliando o desempenho de professores e de alunos, cuidando dos devidos ajustes e atualizações, participando do processo seletivo de novos docentes e de novos alunos, de acordo com a orientação da Coordenação Pedagógica.

**Parágrafo único** - A Coordenação de Curso é responsável também pelo acompanhamento do estágio obrigatório. (Regimento Escolar, p. 27, 2022).

Os coordenadores de área e curso constituem, portanto, o grupo de professores que interage diretamente com o gestor, apontando o trabalho realizado em sala de aula, observando as inquietações dos professores que coordena, colocando em prática combinados e decisões repassadas em reuniões. Acredito que os coordenadores constituem parceiros em potencial no incentivo e na promoção de práticas participativas, entretanto para isso é premente que se sintam ouvidos e integrados nas ações da gestão educacional. Isso inclui ser capaz de avaliar as ações geridas por seu gestor de forma clara e objetiva, o que não é fácil devido as relações de poder que infelizmente se estabelecem, mas que são possíveis também de serem flexibilizadas por meio de uma gestão participativa.

O Regimento Escolar do CSI, **no Capítulo II – Dos órgãos colegiados e suas atribuições**, consta que “constituem-se como órgãos colegiados as seguintes instâncias: Conselho Gestor, Conselho Pedagógico, Coordenação de Área e Curso, Conselho de Classe, Conselho Diretor e Conselho de Classe Extraordinário”. Temos no Noturno, atualmente, a gestão de um colegiado, o Conselho Gestor. É composto por cinco membros: a coordenadora geral acadêmica-pedagógica, as coordenadoras

pedagógicas da EJA e da EP, o coordenador da Formação Cristã e o coordenador do Apoio ao Pedagógico (antes Assessoria Comunitária). Também compõe este grupo o diretor geral do colégio. Este Conselho Gestor possui esta configuração desde 2011. Suas atribuições constam no Regimento escolar:

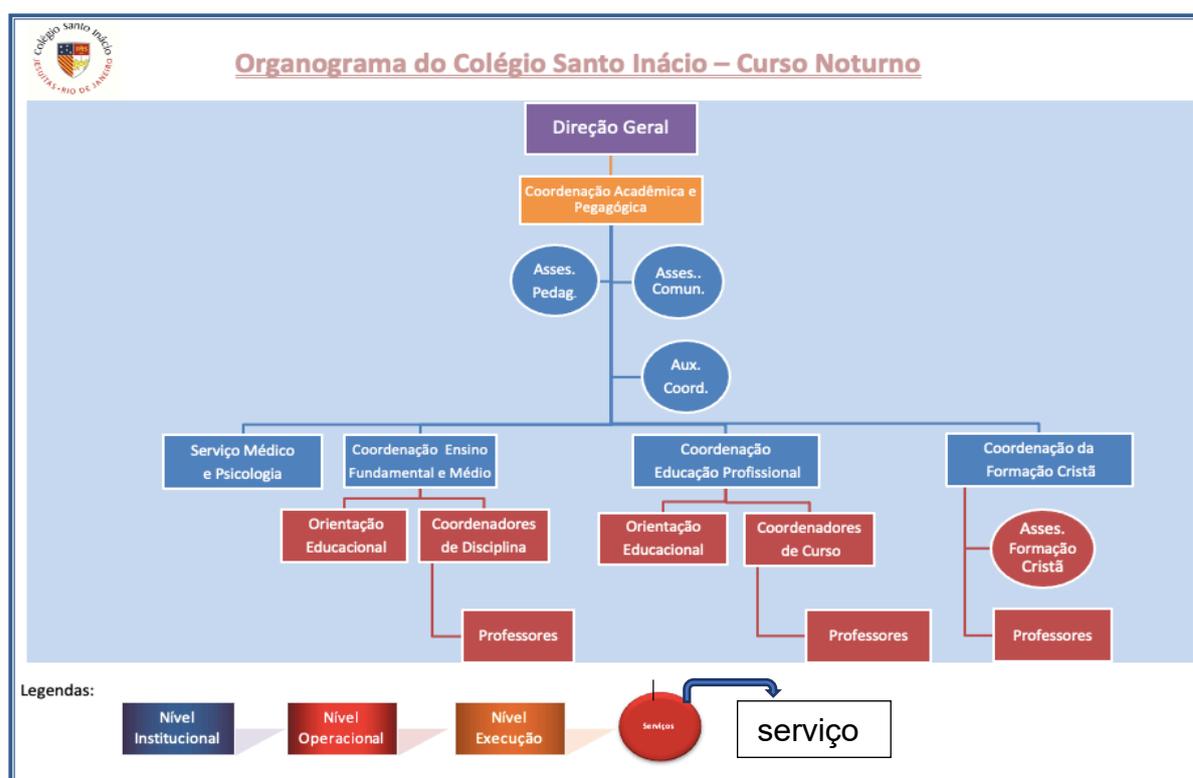
**Art. 95** - O Conselho Gestor tem por função zelar pela identidade da instituição e pelas políticas e estratégias a serem implementadas de acordo com as orientações e diretrizes do Plano Escolar Anual e da Mantenedora, julgar recursos de repetência, sanções disciplinares e solucionar casos omissos do Regimento.

**Art. 100** - O Conselho Gestor se reúne semanalmente para acompanhar a execução do planejamento anual, o cumprimento de compromissos de exigências legais e os recursos de última instância. (Regimento Escolar, p. 27, 2022).

Em síntese, o Conselho Gestor (CG) atende às demandas do Noturno enquanto Conselho Diretor (CONDIR), as dos três turnos, priorizando o diurno. A relação direta entre os dois conselhos se dá somente por meio da presença da Coordenadora Acadêmica-Pedagógica do Noturno nas reuniões semanais, quando lhe é dada a oportunidade de constituir assuntos da pauta. Os demais membros do CG não participam de reuniões formalizadas com o CONDIR atualmente.

O organograma criado para o Noturno em 2013, a pedido do diretor geral da unidade na ocasião, sequer apresenta a EJA como modalidade e sim com a nomenclatura de “Coordenação Ensino Fundamental e Médio”. Seus professores possuem como interlocutores os coordenadores de disciplina (pelo Regimento atual, são nomeados de coordenadores de área). No organograma, podemos visualizar os níveis de atuação na relação entre professores e gestores.

Quadro 4 – Organograma do Noturno CSI 2013



Fonte: arquivo institucional guardado em conta de e-mail da autora

É perceptível, no quadro 4, a interlocução direta entre os professores e o coordenador de disciplina. Contudo, há um distanciamento que se eleva na relação com os gestores e sua hierarquia. Por outro lado, a relação entre gestão e docência, ressignifica o importante papel de dois elementos centrais que conduzem o trabalho pedagógico no “chão da escola”: coordenadores e professores por meio dos alunos e alunas. Juntos, são atravessados pelo cotidiano de um currículo vivo, com maior sentido da realidade e atualidade. A esse espaço escolar, afirma Ferreira (2017, p. 93) “somam-se os saberes trazidos pelos sujeitos, a linguagem, o desejo de aprender”.

Após nove anos, um novo organograma foi elaborado para melhor representar o Noturno. A seguir, apresento-o com a mesma estrutura, porém de forma adaptada para melhor visualização.

Quadro 5 - Organograma do Noturno CSI - 2022



Fonte: recriado pela autora baseado em arquivo institucional

O atual, em relação ao anterior, não sofreu grandes mudanças, entretanto, deixa mais clara a atuação dos membros do Conselho Gestor uma vez que apresenta os setores que atendem à comunidade acadêmica. Apesar do Regimento Escolar trazer a função de Coordenador de Área, o organograma apresenta a nomenclatura anterior. A opção de mudar baseou-se nos termos utilizados na BNCC que organiza o Ensino Médio em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Um organograma de funções não define totalmente a gestão e seu perfil, pois é na prática que as pontes de diálogo e participação se constituem, dinamizando as relações e as responsabilidades.

“Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade.” (LÜCK, 2012, p. 19). Então, neste sentido,

promover a participação de forma intencional em uma gestão é provocar consciência de objetivos comuns na comunidade escolar.

Apresento no próximo capítulo a metodologia utilizada para investigar as inquietações que trouxe em minha pesquisa.

Meu problema, fruto desses sentimentos e observações, investigou em quais aspectos o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA do Colégio Santo Inácio, da RJ e, por sua vez, quais ações representam de fato a participação de todos nas tomadas de decisão.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a trilha metodológica que possibilitou a compreensão das inquietações relacionadas ao objeto de estudo problematizado nesta pesquisa, ou seja, investigar em quais aspectos o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores, incentiva a promoção de práticas participativa na EJA do CSI da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Para melhor aprofundar-me nesta investigação, a pesquisa de cunho social, por suas características de dinamismos, provisoriedade, subjetivação e sua essencialidade qualitativa, representou a escolha que compreendeu melhor a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos tornando-a dialeticamente possível. Portanto, a pesquisa em educação não é algo que se generaliza e que, justamente por isso, não constitui um conhecimento concluído, uma vez que ela parte de uma abordagem capaz de fazer emergir significados da realidade social e conjugar em novos referenciais dentro da singularidade e aprofundamento do objeto de estudo a ser pesquisado.

Partindo do espaço de percepção da Gestão Educacional interligada aos processos de aprendizagem e às práticas pedagógicas, pude levantar e propor caminhos possíveis que puderam inserir de forma mais assertiva e intencional as propostas que envolvem corpo docente e gestores que trabalham com a EJA do CSI.

Neste sentido, a função de Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos com esse aprofundamento, poderá potencializar a capacidade de elaborar com os professores e alunos um trabalho pedagógico que possa desencadear o movimento de uma construção social, onde apropriar-se do direito à uma educação de qualidade passa a ser uma ideia subversivamente possível.

Pensando a pesquisa social como meio de estabelecer uma identidade entre o sujeito e o objeto de estudo, Minayo (2021, p.13) afirma que:

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Compreendendo o conceito da autora supracitada, que entende a metodologia de pesquisa como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, (MINAYO, 2021, p. 13), prossigo pontuando aspectos importantes que foram o percorridos buscando a coerência.

### 3.1 Sobre a abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa trouxe como ponto de partida a descrição do fenômeno que, no caso da minha pesquisa, foi a EJA no Colégio Santo Inácio. Para consolidar o campo de investigação, fiz uma análise documental que trouxe dados da história desta modalidade dentro da instituição com o intuito de perceber quais aspectos que contribuíram para a sua existência longínqua e quais entraves ainda são encontrados na relação de ensino-aprendizagem dos alunos e professores envolvidos nesta modalidade de ensino. Também foi de grande contribuição trazer como referencial teórico autores que apontassem caminhos para esclarecer melhor o objeto investigado e ajudassem na compreensão dos dados levantados após serem organizados. Para tal, a escolha dos instrumentos para coletar os dados, informações, demandou da funcionalidade de sua aplicação dentro da realidade física e social no momento de sua aplicabilidade. Os instrumentos escolhidos foram a entrevista, por seu “objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2021, p. 58) e análise documental, ambos descritos no quadro 6.

### 3.2 Ao encontro dos dados

Para compreender a EJA não só como uma modalidade integrada aos significados de uma realidade social, mas também como “corpos vivos” na concepção do direito à uma educação de qualidade, tornou-se necessário o levantamento de dados sobre aspectos da aprendizagem a partir do problema de pesquisa, ou seja, das questões relacionados ao trabalho pedagógico, realizado entre os gestores e os professores da EJA dentro do CSI. Que ações pedagógicas alimentam a perspectiva dos jovens e adultos, dentro e fora das salas de aula, que lhes provoque um processo de ensino-aprendizagem participativo de forma integrada e integradora em um colégio da RJE?

Para Minayo (2021, p. 16), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. A EJA está inserida neste mundo e nos desafios contemporâneos imbricados em sua existência. Neste sentido, Mosé (2015, p. 32) nos conduz a uma reflexão quando diz que na atualidade instantânea em que vivemos, a exclusão não será fundamentalmente econômica (e ainda há muitas desigualdades neste aspecto!), mas intelectual e cultural, constituindo um fator de exclusão. E continua:

Esse fator agora é a desigualdade de formação intelectual e cultural. A educação é o que de fato vai definir a exclusão ou a inclusão de pessoas no processo social do século XXI; essa desigualdade é o que ainda segrega os países emergentes, segrega as classes populares, segrega os diferentes. Mas não se trata de qualquer tipo de educação, ou de escola. Precisamos enfrentar este fértil e difícil problema: o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender? (MOSE, 2015, p. 32).

Na perspectiva de saber o que realmente é importante para EJA ensinar e aprender, usei os seguintes instrumentos para o levantamento de dados: pesquisa documental e entrevista semiestruturada, os quais descrevo a seguir:

Quadro 6 – Procedimentos Adotados

INSTRUMENTOS	SUA UTILIZAÇÃO
PESQUISA DOCUMENTAL	A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002, p. 32).
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	É a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com

	<p>vistas a este objetivo.</p> <p>Quanto à classificação, a semiestruturada será utilizada por combinar perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. (MINAYO, 2021, p. 58-59)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Minayo (2021, p. 58), “a *interação* (grifo da autora) entre o entrevistado e os sujeitos pesquisados é essencial”, por isso a escolha de instrumentos assim como as indagações que compõem as entrevistas devem ser cuidadosamente elaboradas para extrair informações que dialoguem com os objetivos da pesquisa. Acredito que tanto a pesquisa documental, que revelou dados que nos reportou ao tempo histórico e evolutivo da EJA no Colégio Santo Inácio, quanto as entrevistas que, por sua natureza como fonte de informações, trataram também da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

### 3.3 Sobre os sujeitos e a ética da pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa que foram convidados a nos ajudar a pensar o problema, estão os gestores, professores e alunos. No quadro a seguir, apresento os perfis dos entrevistados e os critérios de participação de cada grupo:

Quadro 7 – Sujeitos da Pesquisa

<b>1. SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS MATRICULADOS NA EJA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de aplicação: entrevista semiestruturada (APÊNDICE C e D)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil para a pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grupo 1 INICIANTEs – serão dois alunos matriculados na EJA, oriundos de processo seletivo dos dois últimos semestres, pertencentes às turmas da 1ª e/ou 2ª fases do Ensino Médio; faixa etária dos 18 aos 25 anos. No capítulo 7 serão identificados com suas iniciais e a fase a que pertencem: FA11, VT21</li> <li>○ Grupo 2 CONCLUINTEs – serão dois alunos matriculados na EJA</li> </ul> </li> </ul>

nas turmas da 3ª e da 4ª fase (última etapa) que tenham feito todo o Ensino Médio no CSI; qualquer faixa etária. No capítulo 7 serão identificados com suas iniciais e a fase a que pertencem: AL31, AN41

A partir do quadro acima foi enviado um convite para os alunos Iniciantes e Concluintes para participarem da pesquisa. Foram convidados dois alunos de cada grupo, que receberam o Termo de Consentimento sendo vedada a participação sem antes declarar se concordavam com a pesquisa. Os entrevistados foram esclarecidos sobre a relevância da pesquisa e a justificativa de sua escolha como participante. A definição da faixa etária do Grupo 1 Iniciantes foi importante para entender a visão dos alunos mais jovens ao chegarem no colégio em relação ao ensino-aprendizagem, em comparação àqueles que já fizeram o percurso e estão concluindo a etapa.

Quadro 7 – Sujeitos da Pesquisa (continuação)

<b>2. SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de aplicação: entrevista semiestruturada (APÊNDICE E e F)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil para a pesquisa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grupo 1 INICIANTES – professores contratados dentro do período de cinco anos, independente da faixa etária, que lecionem em todas as turmas da EJA/ Ensino Médio. No capítulo 7 serão identificados como P1.</li> <li>○ Grupo 2 PERMANENTES – professores contratados em período superior a seis anos, independente da faixa etária, que lecionem em todas as turmas da EJA/Ensino Médio. Preferencialmente, um professor com aproximadamente 10 anos de contratação e outro acima de 20 anos de atuação na modalidade pesquisada. No capítulo 7 serão identificados como P2 e P3, respectivamente com 10 e 20 anos ou mais.</li> </ul> </li> </ul>

Assim como no grupo dos alunos entrevistados, os educadores selecionados assinaram o Termo de Consentimento para contribuir com a pesquisa. Quanto

aos professores, foram selecionados três profissionais conforme divisão no quadro anterior.

Quadro 7 – Sujeitos da Pesquisa (continuação)

<b>3. SUJEITOS DA PESQUISA: LIDERANÇA PEDAGÓGICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de aplicação: entrevista semiestruturada (APÊNDICE G)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil para a pesquisa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grupo 1 COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL – liderança institucional que responde pelo Noturno do CSI. No capítulo 7 será identificado como Coordenadora Geral: CP</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborados pela autora

Tendo em vista o perfil dos participantes da pesquisa submetidos aos procedimentos metodológicos já mencionados anteriormente, coube ressaltar a importância do cuidado e da prevenção, dando a devida atenção ao que tange à preservação de sigilo da identidade e de situações constrangedoras nesse processo. As orientações sobre o rigor ético desta pesquisa adequaram-se à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Nela, o Art. 19 acentua a responsabilidade do pesquisador em cuidar dos procedimentos de sua pesquisa. Diz o artigo:

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. (BRASIL, 2016)

Então coube à pesquisadora levantar os riscos e benefícios de sua pesquisa de forma prévia. Neste sentido apresento a seguir um quadro com os instrumentos que foram adotados.

Quadro 8 – Riscos, benefícios e cuidados para essa pesquisa

<b>Procedimento:</b> pesquisa documental em materiais produzidos pela instituição, em registros de atas e reuniões, conteúdos de registro informal
<b>Riscos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os documentos mais antigos podem ter registros que denotem a personalidade de quem registrou, uma vez que os primeiros cursos</li> </ul>

oferecidos possuíam uma forte tendência “assistencialista” e o caráter de voluntariado.

- Os documentos arquivados na secretaria prescrevem e podem ser descartados após período determinado pelo Conselho Nacional de Arquivos (Conarq). Cabendo à instituição a manutenção e preservação daqueles que julga terem valor histórico. O risco, portanto, é não haver documentos de algum período da existência da EJA.
- A pesquisa em atas e registros de reuniões, conselhos de classe ou ocorrências podem apresentar falta de contextualização ou visão parcial do da situação descrita.
- A fonte de consulta pode não apresentar consistência documental comparado aos cadastros de catalogação, tornando-se um documento difícil de referenciar como bibliográfico.

**Benefícios:** resgatar historicamente, por meio de documentos, o nascimento e continuidade da modalidade da EJA dentro da instituição, trazendo sua importância na construção uma obra de ação social, predominantemente educativa.

**Cuidados:**

- Limitar-se aos documentos validados pela biblioteca da instituição, dado sua importância como local de registros e consultas.
- Delimitar períodos para a consulta em arquivos que possam ser acessados tanto em material físico quanto virtualmente.
- Escolher documentos que dialoguem com o modo de atuação do gestor educacional ou de função análoga.
- Tratar os dados coletados como expressão de um acontecimento ao invés de uma verdade absoluta.
- Acordar com os participantes a gravação de voz da entrevista.

**Procedimento:** entrevista semiestruturada realizados com alunos, professores e gestor

**Riscos:**

- Por tratar-se de um grupo previsto, há o risco de os sujeitos selecionados não demonstrarem uma vinculação significativa ao problema investigado.

- Desistência do entrevistado por não se sentir à vontade frente às perguntas levantadas.
- A interferência da relação pré-estabelecida entre a pesquisadora e o grupo de entrevistados pode levar ao receio de conduzir suas respostas de forma a satisfazer sua visão pessoal ou a da pesquisadora.

**Benefícios:**

- Coletar os dados de forma direta, sem intermediação de terceiros.
- Fidelidade às respostas por meio de transcrição compactuada pelas duas partes da entrevista.
- Coletar dados e informações não esperados que podem contribuir com a pesquisa de forma reflexiva.
- Favorecer um clima de escuta atenta que favoreça ao entrevistado expor suas percepções.

**Cuidados:**

- Conduzir a entrevista de forma direta, acolhedora e impessoal.
- Fazer a escolha dos sujeitos da pesquisa de forma cuidadosa a fim de obter um grupo de participantes que revele fatores o mais significativo possível para a pesquisa.
- Criar um ambiente favorável onde os entrevistados se sintam acolhidos em suas opiniões independentemente do nível relacional com a pesquisadora.
- Conduzir a entrevista com esclarecimentos prévios e preventivos sobre o caráter da pesquisa e seu aspecto sigiloso.
- Acordar com os participantes a gravação de voz da entrevista.

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4 Tratamento dos dados obtidos

Os instrumentos já descritos trouxeram dados importantes com implícita capacidade de pensar sobre a problematização e os objetivos propostos frente a realidade empírica. Lembrando que Minayo (2021, p. 57) diz que “a pesquisa social trabalha com *gente e com suas realizações*, (grifo da autora) compreende as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em perspectivas”, há de se esperar que as observações dos entrevistados tragam percepções novas que

poderão contribuir de outro ponto de vista. Por isso, ao utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento de investigação, foi preciso estar claro para mim, como pesquisadora, que essa é uma técnica de comunicação privilegiada uma vez que possibilita o encontro, a escuta de forma imparcial. O registro, portanto, deve ser fidedigno, como orienta Minayo (2021, p. 63):

O registro deve ser fidedigno, e se possível “ao pé da letra”, de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a *fala*, torna-se crucial para uma boa compreensão da *lógica interna* do grupo ou da coletividade. (grifos da autora).

Para então manter maior fidelidade às falas dos entrevistados, utilizei como recurso a gravação com autorização prévia pelo entrevistado. Fiz a transcrição das respostas para análise e interpretação fundamentadas nas teorias que balizaram minha pesquisa. Desta forma, tendo como foco a finalidade de explorar o conjunto de respostas extraídas, as opiniões e representações coletivas verifiquei possíveis implicações sociais que dialogassem com o problema da investigação.

Neste sentido, a descrição que, de acordo com Wolcott (1999, apud MINAYO, 2021, p. 72) se configura de tal forma que “as opiniões dos informantes são apresentadas de maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios”, não poderá ser unicamente utilizada, porque em comparação à análise e à interpretação, estas possibilitam o tratamento dos dados de forma qualitativa sobre aspectos que podem ultrapassar o esperado, além de ocorrerem de forma processual. Uma questão importante na qual minha ação como pesquisadora manteve-se ancorada foi a respeito das informações geradas no campo de pesquisa, pois Gomes (2021, p. 73) nos alerta que

(...) quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo de pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

Minhas “âncoras” da fundamentação teórica passam por autores que entendem a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de libertação e humanização tendo como fator de mudança o olhar dos educandos sobre si mesmos e do educador do seu papel social, transformador e político frente às demandas da educação no nosso país. Portanto, Arroyo (2013, 2017), Freire (2005, 2021) e

Capucho (2012) são referenciais de leitura que me acompanham em relação a este aspecto nesta investigação. Para entender o papel do educador e da gestão educacional (exercida pelo gestor) no processo de ensino aprendizagem, Lück (2006), Ferreira (2017), Tardif (2014), Paro (2018) e Libâneo (2013) são autores que trazem uma visão reflexiva e de re colocação do trabalho docente como ponto de partida para a criticidade necessária em tempos atuais. Além de apontarem caminhos para uma gestão que coadunem com práticas participativas geradas a partir do trabalho realizado entre gestores e docentes.

Etapas de exploração do material coletado assim como de análise e interpretação foram realizadas para expor de forma metodológica os resultados a partir destes referenciais teóricos.

Como já mencionado, na etapa inicial fiz a transcrição de todas as entrevistas para poder realizar uma categorização que foi pensada a partir da análise do material da pesquisa. Foram pensadas duas categorias: desafios do trabalho pedagógico e as práticas participativas.

Na etapa de inferência, que será realizada após a descrição, busquei fazer perguntas que me ajudassem a compreender o contexto do material a ser analisado. Por último, lancei o diálogo com os referenciais teóricos adotados.

#### 4 REVISÃO DE LITERATURA

O quadro abaixo representa o resultado da pesquisa no repositório de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2011 a 2019, com o objetivo de mapear o campo de trabalhos relacionados à gestão educacional voltados para o ensino e a aprendizagem na EJA. Para tanto, utilizei os seguintes descritores e assim chegar à seleção dos trabalhos:

Quadro 9 – Descritores da Pesquisa

<b>BDTD</b>	
<b>Descritores (palavras-chave)</b>	<b>Nº de Dissertações</b>
Trabalho pedagógico	319
Educação de Jovens e Adultos	283
Gestão Educacional na EJA	51
Ensino e Aprendizagem na EJA	37
Trabalho pedagógico na EJA	01

Fonte: Elaborado pela autora

O refinamento dos descritores e filtros possibilitara, frente ao vasto campo de pesquisas referentes à EJA, a melhoria no entendimento dos objetos de estudo relacionados a esta modalidade, pois há uma diversidade nos projetos encontrados. Tal constatação dá ao tema o valor implícito da necessidade de ampliar as discussões em tudo que se refere à educação que envolva jovens e adultos. A EJA é, portanto, um campo de interesse e um espaço de pesquisa que, assume importância ao ser estudada como modalidade de ensino pelas intrínsecas competências, entre tantos outros motivos, que ainda precisam ser desenvolvidas e também analisadas.

Aproximando-me mais das áreas de conhecimento e concentração de estudos, encontramos poucas pesquisas que ampliam o olhar na temática da gestão educacional ou do trabalho pedagógico na EJA, principalmente sobre o aprofundamento da ação do coordenador pedagógico aliado à atuação do docente na sua sala de aula e nas relações estabelecidas a partir do ensino-aprendizagem. Versaram sobre esta temática 37 pesquisas, entretanto, a preocupação pautou em

políticas voltadas para a modalidade, em metodologias específicas para o ensino técnico ligados ao proeja.

Não trago aqui a pretensão do ineditismo de minha pesquisa, entretanto percebi dissertações que se prenderam em um aspecto de determinadas disciplinas ou conteúdos programáticos que trazem contribuições valiosas na dinâmica e medição do ensino, mas que atendem de forma muito específica uma situação de aprendizagem ou habilidade escolar. Meu recorte de mapeamento buscou a aproximação tanto da EJA como centro da pesquisa, como também do olhar de liderança que a gestão educacional precisa alargar para compor uma metodologia de ensino voltada para esta modalidade que possui muitas faces, idades, sentimentos e vontades. Inclusive vivências de rejeição, de não-pertencimento e incapacidade intelectual.

Escolhi alguns trabalhos que, na minha concepção, considero serem significativos por dialogarem com a pesquisa que realizo, pois tratam de temáticas que dela se aproximam. Mas, é na riqueza da diversidade de olhares e aspectos destes inúmeros trabalhos que não farei menção que vejo uma Educação de Jovens e Adultos ser redimensionada, (re)construída como foco de estudo e atenção. São estudos que representam possibilidades, reorganização, docência efetiva e afetiva por uma educação de equidade e de direito.

O quadro a seguir traz teses e dissertações que considero relevantes neste diálogo já mencionado, uma vez que apresentam aspectos que podem reforçar a trajetória que esta modalidade de ensino vem fazendo no cenário da educação brasileira. Tendo como atrativo inicial os títulos dos trabalhos, fiz em seguida a leitura dos resumos e, por meio do sumário, busquei os capítulos intercessores para leitura e reflexão na direção da análise das convergências ou singularidades pertencentes a uma boa pesquisa.

## Quadro 10 – Pesquisas Seleccionadas

<p><b>Autor:</b> Liliam Cristina Caldeira – UFMS – Ano: 2011</p> <p><b>Título:</b> Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA</p>
<p><b>Autor:</b> Francisco Claudio de Sousa Silva – Unicamp – Ano: 2012</p> <p><b>Título:</b> Realidades da educação de jovens e adultos no ensino fundamental-presencial no município de Itaituba (PA): desafios da gestão, do planejamento e das políticas educacionais na efetivação do direito à educação em escolas da cidade e do campo</p>
<p><b>Autor:</b> Ana Catharina Mesquita de Noronha – UFMG – Ano: 2013</p> <p><b>Título:</b> Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA</p>
<p><b>Autor:</b> Marcos Jose Andrigheto – UFSM – Ano: 2019</p> <p><b>Título:</b> Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico</p>
<p><b>Autor:</b> Edna Rodrigues de Souza – UNEB – Ano: 2019</p> <p><b>Título:</b> Juvenilização da EJA: quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, farei as considerações pertinentes sobre os aspectos que a revisão de literatura envolveu em minha pesquisa.

A partir do resumo da tese de Liliam Cristina Caldeira (2011), onde ela apresenta os seguintes objetivos específicos:

Conhecer as trajetórias de vida dos educandos; identificar os motivos dos educandos estarem na EJA; conhecer a visão dos educandos acerca da aprendizagem dos diferentes tempos de vida; compreender como diferenciam a aprendizagem que ocorrem dentro da escola e fora dela; conhecer a visão dos educadores da EJA sobre os processos de aprendizagem dos alunos dessa modalidade; conhecer a configuração do contexto de aprendizagem nas aulas.

Os objetivos específicos apresentados na pesquisa buscam conhecer a visão, tanto dos educandos quanto dos educadores, sobre como a aprendizagem acontece e seus processos relacionados. Neste sentido, o capítulo IV trouxe a real preocupação com a formação docente que incide diretamente na prática e no modo de mediar as ações pedagógicas em sala de aula. Como diz Caldeira (2011), “o

pequeno e incipiente espaço destinado à EJA na formação docente constitui uma problemática atual que tem sido discutido nos eventos da área (...). Isso resulta em professores que, invariavelmente, não escolheram trabalhar com esta modalidade, mas que “simpatizam com a proposta social”. Uma outra situação que se apresenta para este professor é a necessidade de adequar mais tempos de aula a sua carga horário ou de uma renda extra. Entretanto, existem os que acreditam no trabalho a ser construído e é deles que precisamos para potencializar a EJA.

As concepções dos olhares das professoras acompanhadas na pesquisa de Caldeira (2011), fazem um contraponto importante ao meu objeto de estudo ao mesmo tempo que fortalece a necessidade das ações mais efetivas da gestão educacional junto aos docentes. Meu propósito é caminhar para a desconstrução de “visões” e “previsões” pedagógicas sem fundamentação, para alicerçar a prática docente de forma mais específica e promissora, ou seja, que esta modalidade seja uma opção e não uma missão. Sendo assim, o trabalho da autora aponta considerações relevantes que posso levar como aspectos a serem observados e analisados nos docentes da EJA do Colégio Santo Inácio, a partir da relação que estabelecem com as diversidades expostas em suas salas de aula e, mais que isso, como se preparam para 67tendê-las.

A tese de Francisco Claudio de Souza Silva (2012), trata dos desafios da gestão, do planejamento e das políticas públicas para as escolas da cidade e do campo, no município de Itaituba (PA). Seu recorte é na questão da Educação de Jovens e Adultos e as políticas que a atendem ou a deixam de lado. Apesar de trazer aspectos sobre a importância da gestão escolar e de ações governamentais, sua tese dialoga com a minha uma vez que o aspecto que trago para a gestão é de atuar junto ao docente para compreender melhor seu papel no processo de ensino-aprendizagem com uma proposta integradora, relacionando teoria e prática, e possibilitando a ampliação dos conhecimentos metodológicos, curriculares, científicos e culturais em uma perspectiva integral da EJA.

Os estudos apresentados na tese de Ana Catharina Mesquita de Noronha (2013) me despertaram para uma questão importante que são os “modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA”, ou seja, como o adulto aprende? Como pensam os conteúdos apresentados sendo ele, sujeito de sua própria história e dentro de um espaço de não-pertencimento? Quais relações

estabelece a partir do que lhe “ensinam” na escola com o que “aprende” na vida? Essas indagações podem suscitar na gestão educacional um aprofundamento possível para uma análise dos aspectos metodológicos no âmbito dos jovens e adultos e na contribuição para prática docente. Ainda que a tese não traga a gestão como aspecto preponderante e, por isso não contempla esta revisão que construo, acredito na complementação na minha compreensão dos sujeitos históricos e aprendentes que fazem parte da EJA.

Os próximos trabalhos vão tratar de assuntos que atingem diretamente esta modalidade: a continuidade dos estudos, aliada a uma profissionalização dos alunos e o movimento de matrículas de alunos mais jovens, caracterizado como juvenilização da EJA. Segundo Marcos José Andrigheto (2019), que traz de forma muito estruturada a concepção de que o trabalho “assume um caráter formativo humanizador remetendo ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano (...)”, pensar nele como princípio educativo requer entender melhor tanto o papel do professor quanto do aluno neste aspecto. Sua pesquisa dialoga com a minha na perspectiva de conceber a gestão como uma prática com elementos intrínsecos que compõem e organizam o cotidiano escolar e não se encerra na prática do professor na sala de aula. Neste sentido a gestão educacional faz parte deste repertório que também estabelece uma intencionalidade em suas ações seja para o bem, seja para o mal, podendo ser crítico ou ingênuo, libertador ou opressor, mantenedor da realidade ou transformador dela mesma, a partir de saberes constituídos fora da escola e mediados dentro dela.

Quanto ao trabalho de pesquisa de Edna Rodrigues de Souza (2019) considero muito interessante a abordagem curricular trazida em contraponto com os jovens sujeitos da EJA e, até que ponto estes currículos e o próprio ambiente escolar atendem estas demandas. Desta forma, mesmo que indiretamente, a pesquisa dialoga com a minha no campo das práticas pedagógicas que interferem na permanência dos jovens na modalidade estudada.

## 5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A sigla EJA, já demanda para uma sensível confusão do que ela significa. Seria “o” EJA, apontando para o Ensino de Jovens e Adultos ou “a” EJA, o que nos levaria a uma Educação de Jovens e Adultos? Compreender a distinção que existe entre ensino e educação pode também nos levar a perceber que faz diferença conceber a EJA como Educação e não como Ensino. Há também os aspectos da legislação que a constitui como modalidade da educação básica, já refletido neste trabalho.

Educar é mais do que ensinar. Sabemos disso porque, na essência, estes termos são díspares: enquanto a ideia de ensino volta-se aos conteúdos, conhecimentos sistematizados e já sedimentados, a educação, dentro de sua real complexidade, envolve também aprendizagens de conteúdos programáticos, entretanto precisa ampliar o currículo, ir além para atingir valores, atitudes, perspectivas visando o indivíduo em sua totalidade. A educação muda os sentimentos, o posicionamento do indivíduo frente à realidade.

A visão freireana, “propõe a educação como um processo de emancipação humana a serviço da transformação social – *uma educação libertadora* – em contraposição a uma *educação bancária*, que serve à dominação”. (BAQUERO, 2010, p. 231, grifos do autor).

Ainda que o ensino contribua para esta transformação social, pois pode instrumentalizar o educando para as mudanças, é por meio da educação, que os sujeitos da EJA constroem e reconstróem suas relações sociais, culturais e se enxergam como seres políticos que atuam em diferentes espaços de saberes, militâncias, lutas, religiosidades e em tantos outros nos quais ainda buscam articular-se na história. Essa articulação implica em entender-se também como sobreviventes de uma narrativa ausente, como aponta claramente Arroyo (2019, p. 14) sobre esta necessidade:

Há uma pergunta que inquieta os docentes-educadores das escolas, sobretudo da EJA: Por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de seu direito ao conhecimento. Mas que conhecimentos? Uma pergunta obrigatória nas diretrizes e currículos de formação. Uma pergunta nem sempre presente.

Ele continua com uma afirmação considerável para quem trabalha com EJA:

Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de *outra história* social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2019, p. 14, grifo do autor).

Neste sentido, a EJA, entendida como educação, revela, ao longo de sua história um acúmulo de lutas e conquistas que reforçam sua identidade com especificidades social e cultural atualmente. Não é simples elaborar uma proposta para a diversidade que abriga a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, menos ainda se abster de que esta proposta deve estar comprometida com a educação popular em sua singularidade e com a superação das diferentes formas de exclusão, discriminação latentes em nossa sociedade que a escola muitas vezes reproduz. Implica em compreender a clareza dos contextos, das particularidades e dos objetivos. Pressupõe em constituir escolhas, vivências, processos identitários que fortaleçam educadores e educandos em suas práticas educativas. Apropriar-se conscientemente que estes alunos precisam tomar posse de bens que a escola os negou, privando-os de um direito humano.

Corremos o risco de ver a Educação de Jovens e Adultos como uma segunda oportunidade ou somente a continuidade de escolarização. Olhando assim, só veremos a modalidade sob a ótica das carências sociais, de trajetórias escolares irregulares, defasagem, evasão e até mesmo indisciplina. Uma ótica pousada naquilo que poderia ter sido, deixando de avançar para o que os jovens e adultos são e ainda se constituem em potencial. Arroyo (2011, p. 25), descreve esse olhar em movimento.

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralização nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.

Falar em segunda oportunidade faria sentido se de fato a primeira tivesse sido vivenciada pelos educandos. Talvez uma EJA que busque humanizar-se em seus

processos com currículo vivo, se configure de verdade como a oportunidade de escolarização.

Arroyo continua e aponta que “essa nova postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempos de direito. Da totalidade dos direitos e especificamente do direito à educação” o que “consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA” e, desta forma, quebrar com a descontinuidade de sua escolaridade premeditada ou pré-moldada em escolhas preestabelecidas em documentos institucionais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Noturno foi construído pela comunidade educativa no período de 2013 a 2015. Emergiu de uma necessidade de termos um documento oficial que norteasse nossas práticas, que expressasse as metas traçadas, a nossa proposta educacional curricular. Foi elaborado também para cumprir, tardiamente, a exigência da LDBEN (BRASIL, 1996) sobre o PPP nas escolas. Naquele momento, os objetivos que configuravam como evidentes, hoje apontavam para uma EJA destinada a um único futuro: a Educação Profissional. Apresento os objetivos apresentados no PPP do Noturno, cujo artigo 110 foi extraído do Regimento Escolar Interno para compor este item dentro do documento:

Art. 110 – O Ensino Médio é destinado a atender alunos jovens e adultos, trabalhadores de baixa renda, e tem como finalidade:

I – consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, especialmente nos cursos profissionalizantes oferecidos pelo Colégio de forma sequencial à etapa da Educação Básica, capacitação para o exercício futuro de profissões técnicas, segundo o que regem o artigo 40 e o §2º do artigo 36 Lei 9.394/96;

II – preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamentos posteriores;

III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (PPP, 2015, p. 7).

É preciso olhar este documento e refletir sobre qual proposta de ensino-aprendizagem ele apresenta. Qual EJA de fato existe no CSI, a que prepara para, principalmente, a Educação Profissional ou a que prepara para as escolhas provocadas em seus percursos e novos itinerários?

Revisitar o PPP à luz de novas percepções e escutas podem evitar que façamos parte de um fracasso premeditado.

### 5.1 O fracasso premeditado

Podemos considerar “fracasso premeditado aquele que é resultante da omissão da ação das autoridades” que deveriam propor e executar políticas públicas que rompam com as desigualdades produzidas pelo sistema e pela sociedade. “Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é sem dúvida alguma, quase criminoso”. (SPOSATI, 2000, p. 23).

Como não olhar para as condições que precedem esses alunos em suas vidas, nas relações que construíram com a aprendizagem ao mesmo tempo que percebem que, sem ela, o desejo de mudança fica mais difícil de se realizar? Como impulsionar os saberes que possuem para enxergarem-se na sociedade como homens e mulheres agentes de mudanças? E, ao olhar nossas práticas pedagógicas e os novos estudos que apontam para uma educação, sobretudo, mais inovadora, como trazer de forma mais intencional as metodologias de ensino-aprendizagem que construam junto com este público uma ação integradora entre sua situação pessoal, a realidade local e a necessidade global? E, refletindo sobre meu problema de investigação, em quais aspectos o trabalho pedagógico, realizado entre os gestores e os professores da EJA, incentiva a promoção de um processo de ensino-aprendizagem participativo no Colégio Santo Inácio, da RJE?

Centrando-me nos aspectos pertinentes aos alunos da EJA, o estudo que proponho visaria aprofundar-se nas questões que envolvem os processos de aprendizagem do aluno jovem e adulto, principalmente na ânsia de buscar caminhos que conduzam a mudanças em sua trajetória. Para isso, revisitar e rever as práticas pedagógicas, além de apropriar-se de novos processos, poderão propiciar estratégias para diminuir as lacunas existentes e promover a elaboração de novos saberes identitários sociais qualitativos. Neste sentido, sendo a escola do século XXI marcada pelo avanço tecnológico e científico e outras transformações, ainda assim é no trabalho realizado pelo ser humano que “a personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados”, de acordo com Tardif (2014, p. 268). Ele aponta também que “na docência, a *pessoa*

*que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho docente em si mesmo*” (grifo do autor). E conclui:

Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. Os êxitos e fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a ‘causas objetivas’ ou independentes do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo de trabalho.

A afirmação de Tardif (2014, p. 268) posiciona o educador em um lugar estratégico e de extrema importância social: uma profissão de interações humanas. Tal concepção está para Freire na práxis de que educando e educador estão ensinando e aprendendo juntos, trocando conhecimentos e gerando um ambiente de ensino e aprendizagem rico em reflexão, debate e contextualização.

Visando aspectos da contemporaneidade, Mosé (2015, p. 32) nos conduz à reflexão dizendo que “a educação é o que de fato vai definir a exclusão ou a inclusão de pessoas no processo social no século XXI.” Neste sentido, concordo com o questionamento feito pela autora quando pergunta ao seu leitor “o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender?”.

São questionamentos importantes que Freire (2005) e Arroyo (2013, 2017) nos provocam também como educadores, como escola e como sociedade. Fazemos parte deste território e somos afetados por ele o tempo todo. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas”, (FREIRE, 2005, p. 77, grifo do autor). Aceitar o fracasso premeditado, significa contemplar a realidade sem ao menos movimentar-se para uma intervenção, para uma mudança e romper com “o modelo vigente que reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social”. (SPOSATI, 2000, p. 27).

Freire (2005, p. 77, grifo do autor) nos aponta que, por estarmos no mundo, “há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*”. Perguntas como as seguintes, que ele mesmo nos mostra: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”.

Não se trata de mudar o mundo. Trata-se de remexê-lo, de inverter as situações curriculares, desocultar o que precisa ser revelado, de construir novas visões e mudar as respostas porque as perguntas são outras. Os sujeitos são outros.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, divulgada pelo IBGE, mostram que a necessidade de trabalhar é o principal motivo para abandonar a escola por jovens de 14 a 29 anos. Percebemos, então, a brutalidade da realidade vivida por muitos brasileiros. Aproximadamente quatro em cada dez jovens que não concluíram o ensino médio precisaram deixar as salas por este motivo. Entre as mulheres, a falta de sentido da escola em suas vidas as afastou das salas de aula. Além disso, as diferenças de índices em relação à raça e gênero ainda são significativas.

Quadro 11 – Infrequência do Ensino Médio por sexo, cor ou raça

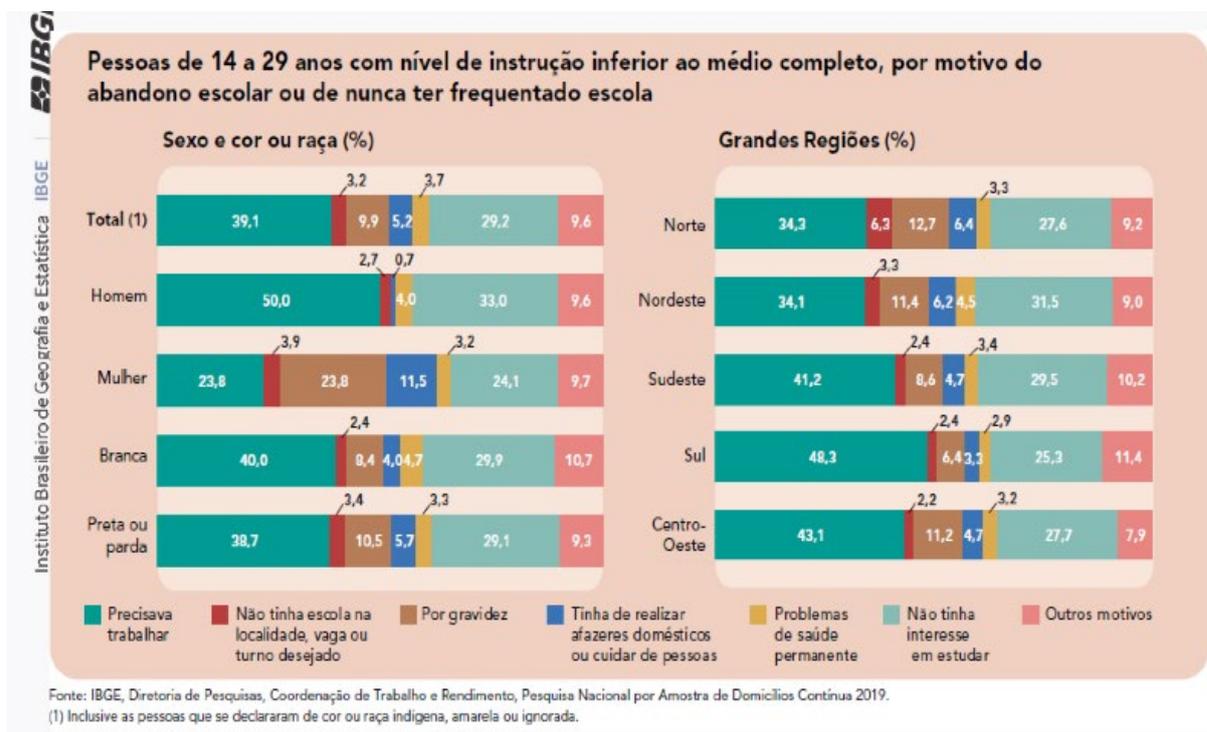
**Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça**

Sexo e cor ou raça	Total		Que já frequentaram escola	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	10,1	-	9,8	-
<b>Sexo</b>				
Homem	5,9	58,3	5,7	58,1
Mulher	4,2	41,7	4,1	41,9
<b>Cor ou raça</b>				
Branca	2,8	27,3	2,7	27,1
Preta ou parda	7,2	71,7	7,1	71,8

Fonte: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)

Segundo o IBGE, ao todo, no Brasil, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio, seja porque abandonaram a escola antes do término dessa etapa, seja porque nunca chegaram a frequentá-la. Isso equivale a 10,1 milhões de jovens. A maior parte é homem, o equivalente a 58,3%, e preta ou parda, o equivalente a 71,7% de todos que não estavam estudando.

Quadro 12 – Causas do abandono escolar



Fonte: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)

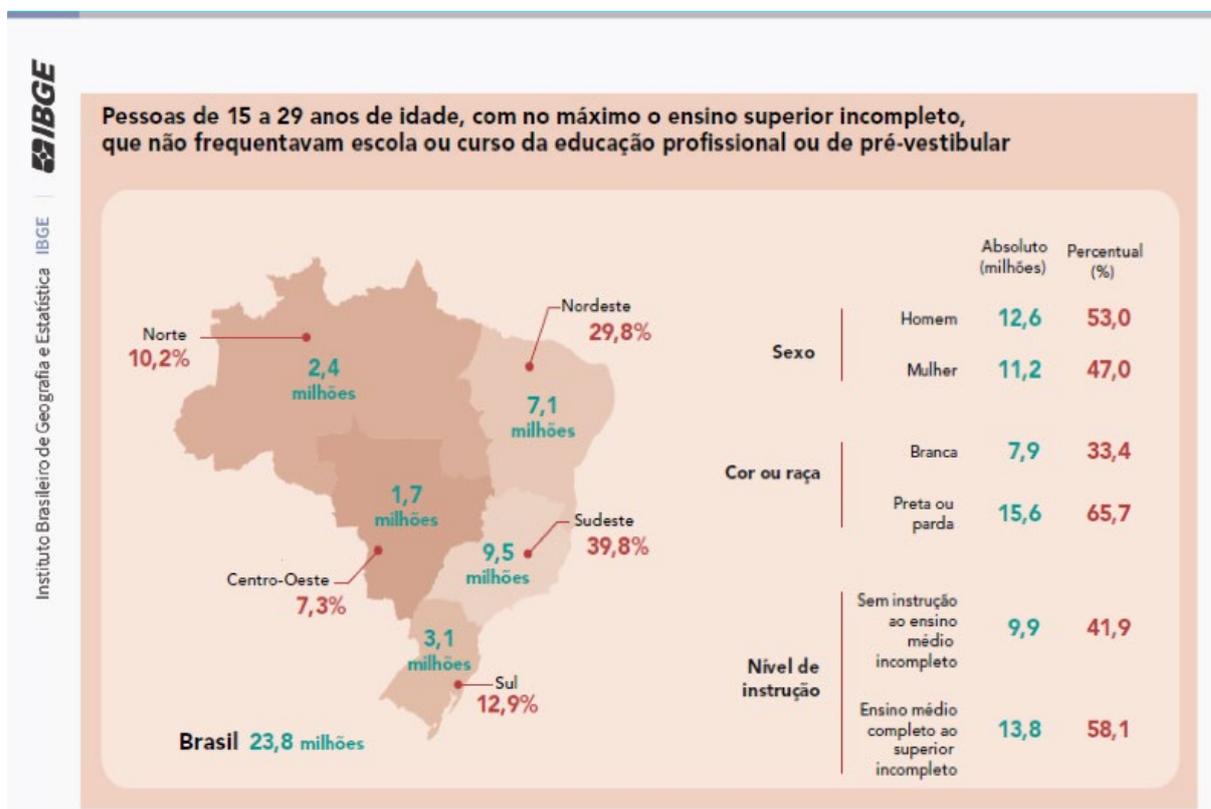
De acordo com o levantamento, quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário, resposta dada por 39,1% dos entrevistados. Considerando apenas os homens, essa foi a resposta dada por 50% deles. Já entre as mulheres, o percentual cai para 23,8%.

Para as mulheres, o principal motivo, alegado por 24,1% é não ter interesse em estudar – entre os homens esse percentual é 33%. Em seguida, para as mulheres, está a gravidez, de acordo com 23,8%. Precisar cuidar de pessoas ou dos afazeres domésticos é alegado como motivo para 11,5% das mulheres deixarem os estudos. Entre os homens, esse é o motivo para 0,7%.

Os dados apresentam milhões de brasileiros fora da escola. Chama-me a atenção também a porcentagem daqueles que dizem não terem interesse em estudar. É preciso perguntar-se se a escola e sua metodologia não afastam esses jovens e adultos deste espaço de aprendizagem. O sentimento de pertencimento é essencial ao ser humano. A Educação de Jovens e Adultos precisa ter as ferramentas necessárias dentro do Colégio Santo Inácio e, assim, retomar sua

condição de sujeito de direito. Sujeito de sua educação integral, ética e humana e caminhar para desconstruir a lógica do fracasso premeditado.

Quadro 13 – Brasil: milhões sem estudar



Fonte: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)

As setas indicam fatores e índices que me chamam atenção. O Brasil soma 23,8 milhões de pessoas que descontinuaram sua escolarização, a maioria no Sudeste, uma região caracterizada por receber fluxos migratórios por ainda fazer parte do imaginário da população a promessa de melhoria das condições de vida, que muitas vezes não se concretiza. A “cidade grande” tem mais emprego, mais oportunidades... para quem? São altos os índices em relação à cor ou raça mostrando quem está mais excluído, para quem o não-fracasso está longe de significar o sucesso.

Alguns conseguiram se instruir e chegar ao Ensino Médio, entretanto 9,9 milhões não permaneceram. Os motivos já foram apontados nos quadros anteriores. A pesquisa do IBGE constata aquilo que sabemos e para onde devemos voltar nosso olhar. Entretanto, esse olhar precisa ser cuidadoso para não cair na ilusão de que a educação resolverá tudo, apesar do poder que ela tem.

No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive as das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, sexo, dentre outras. Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a “tábua de salvação” de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo. (SPOSATI, 2000, p. 31).

Concordo com Sposati (2000) que a “educação é, sim o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos”.

Princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

#### 5.1.1 A EJA e a política educacional brasileira

Em uma análise distinta, dadas as oportunidades de forma igualitária e de valorização do ensino-aprendizagem em um país, esta modalidade não deveria sequer existir, uma vez que aponta as desigualdades de direitos frente à uma educação de qualidade.

Ainda que estudos apontem uma redução das matrículas na EJA, é preciso refletir sobre o significado que esta redução pode indicar, de forma errônea, para nossa sociedade, pois não significa que mais estudantes estejam concluindo o Ensino Médio. Ao contrário, menos estão chegando e/ou permanecendo lá. Ainda vemos pessoas neste país na condição de analfabetas, em condições de vida sub-humanas por falta de políticas públicas que planejem a erradicação destes fatores que só pioram os índices de desenvolvimento no país.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta em dados estatísticos aferidos, uma queda de 7,7% no número de alunos matriculados na EJA em 2019, em comparação ao ano de 2018, chegando a 3,3 milhões de jovens e adultos fora da escola em 2019. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 8,1% e 7,1% respectivamente.

Na tabela abaixo, elaborada a partir de outros dados importantes para um olhar comparativo, ressaltado que, mesmo com a queda já aqui apresentada do número de matrículas, houve um aumento neste aspecto na rede privada. Foram 139.536 a mais. Neste sentido, a rede privada fez a inclusão de alunos mesmo em tempos de descaso crescente com esta modalidade de educação.

Tabela 1 – Comparando as redes

ANO	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	48.796.512	48.817.479	48.608.093	48.455.867	47.874.246
PÚBLICO	39.738.780	39.834.378	39.721.032	39.460.618	38.739.461
PRIVADO	9.057.732	8.983.101	8.887.061	8.995.249	9.134.785

Fonte: Elaborada pela autora

Pela análise dos números, um quantitativo considerável de jovens e adultos (442.085) ficou pelo meio do caminho de sua escolarização de 2018 a 2019. Entretanto, há também a possibilidade real destes jovens e adultos perceberem uma escola com um contexto e metodologias, afastados de sua realidade e condição, negando assim seu pertencimento à sala de aula e por consequência, ao processo de ensino-aprendizagem instaurado, mas ainda assim distanciado.

A reflexão que se impõe neste momento perpassa pelo questionamento de saber onde estarão estes alunos recém afastados das escolas e, conseqüentemente das oportunidades de transformação social. Em quais estatísticas estarão inseridos estes não matriculados, corpos sociais que transitam entre direitos e deveres?

## 6 GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO PEDAGÓGICO PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM PARTICIPATIVO

Neste capítulo quero ancorar percepções no que acredito enquanto gestora e naquilo que trago retido em mim como professora. Estes dois campos de minha atuação profissional não me dividem enquanto funções exercidas porque me compõem como pessoa comprometida com a vida, com meus pares, com as escolhas que fiz. Percorrendo minha trajetória profissional, vejo que ser professora e gestora me atravessa em movimentos constantes em meu fazer pedagógico provocando crescimento, dúvidas, angústias e poucas certezas.

Acredito fortemente que, dentro do ambiente educacional, para ser um bom gestor, é necessário também ser um bom professor. E o contrário, é possível? Eu diria, imprescindível porque é vivenciando a gestão como um todo e tudo que ela implica é que podemos pensar em uma escola com gestão democrática. É preciso ser sujeito desta ação mobilizadora para entender a sua dimensão, ou seja, compreender que sem voz e sem escuta não se faz gestão, limita-se a administrar recursos, ainda que estes sejam importantes para a realização do trabalho do professor com estrutura e valorização.

Em uma rápida busca na internet (<https://www.unimestre.com>; <https://www.infoescola.com>; <https://www.aupex.com.br>) encontraremos como explicação didática distinções entre gestão educacional e gestão escolar. São noções muito fáceis de entender porque colocam uma no campo das decisões dos sistemas que regem a educação nos níveis municipal, estadual e federal, enquanto a outra, resolve as questões internas da escola.

Quadro 14 – Tipos de Gestão

Gestão Educacional	Diz respeito às iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. No Brasil, a gestão educacional abrange a organização dos sistemas de ensinos federal, estadual e municipal, das formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional; e da oferta da educação pelo setor público e privado.
--------------------	---

Gestão Escolar	Trata do âmbito específico da escola e das tarefas pelas quais ela é responsável como a promoção do ensino-aprendizado ao aluno, a elaboração e a execução da proposta pedagógica; a administração de recursos humanos, materiais e financeiros; e a interação e articulação com as famílias e a comunidade.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Esta forma de entender a gestão não é a formalizada neste trabalho. Trago como entendimento a concepção de que gestão educacional implica em um processo de envolvimento de todos os componentes de forma interativa e relacional, pois todos contribuem para o desenvolvimento do trabalho, da equipe, das relações que vão sendo construídas.

A gestão educacional no contexto atual, coloca a condição de gerir a instituição não apenas como tarefa da equipe diretiva, pelo contrário, esta ação é descentralizada e deslocada para todos os componentes do processo educativo. Neste sentido, o gestor educacional, por meio de suas ações, responde ao desafio de desenvolver a escuta, envolver-se com o trabalho pedagógico, valorizar as experiências trazidas para o espaço escolar. Tudo é gestão porque é também interação. Desta forma, o gestor educacional participa do processo junto com os sujeitos envolvidos, compartilhando as responsabilidades. Este modo de ver a gestão não separa as demandas administrativas daquelas que seriam escolares, mas as coloca como sinônimos em uma perspectiva por entender a articulação em diferentes aspectos.

É importante notar que a ideia de gestão educacional, corresponde a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização de ensino em ciclos etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas. (LÜCK, 2006, p. 49-50).

Está na mudança de paradigma apontada por Lück (2006) que podemos trazer o trabalho pedagógico do professor para uma prática de ensino-aprendizagem de forma reflexiva e participativa, pois quando, na escola, há espaços e tempos para

a produção de conhecimento em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, impulsiona uma educação evidenciada nas questões que emergem da equipe, do gestor e dos alunos. Libâneo (2013) vai trazer para esta discussão o termo cultura organizacional, explicitando o que ele consiste:

O termo *cultura organizacional* vem diretamente associado à ideia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição. Essa ideia da escola como um sistema socio-cultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no funcionamento da escola, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão. (LIBÂNEO, 2013, p. 85, grifo do autor).

Nesta perspectiva, a formação dos alunos e o desenvolvimento de competências sociais, de cidadania e pessoais cultivam na gestão educacional e no trabalho pedagógico as responsabilidades conjuntas e compartilhadas que promovem espaços de escuta, participação e, conseqüentemente, de transformação por meio da aprendizagem. Para pensar a gestão e o trabalho pedagógico interligados faz sentido para ampliar a ação de apropriação dos alunos dos conhecimentos. Além disso, Libâneo (2013, p. 87) afirma que “as escolas são, portanto, organizações, e nela sobressai a interação entre as pessoas para a promoção da formação humana” e continua afirmando que

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Na busca de saber em quais aspectos o trabalho pedagógico, realizado entre os gestores e os professores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA em uma unidade da Rede Jesuíta de Educação (RJE) é que encontro no Colégio Santo Inácio o ambiente propício para esta investigação fortalecida pelo referencial teórico.

É preciso compreender de alguma forma qual visão/formato de ensino foi construída na convivência entre o jovem, o adulto e a escola. O que querem aprender? O que têm para ensinar? O que podemos ensinar e aprender juntos?

A contextualização talvez seja o primeiro passo para abrir espaço para a dinâmica de uma participação que envolva esse aluno da EJA, humanizando-o no direito de fala, de escuta e no direito à uma educação que esteja próxima de suas competências e que não se contente em identificá-las apenas, mas que busque potencializá-las.

As crianças e adolescentes, os jovens e adultos chegam também às escolas com suas culturas infantojuvenis, geracionais, identitárias, de participação com seus coletivos em lutas por direitos etc. Reconhecer educadores-mestres-educandos como sujeitos de culturas nos obriga a inverter a direção tão forte na garantia do direito ao conhecimento que considera os alunos como sem-luz, ignorantes a ser iluminados pelas luzes dos conhecimentos. (ARROYO, 2013, p. 347).

Fazendo analogia com as luzes que foram acesas no Colégio Santo Inácio em 1968 para atender aos trabalhadores no noturno em caráter de suplência, espera-se que após 54 anos, “sem-luz” sejam apenas os corredores ao final do terceiro turno. Os alunos da EJA são iluminados pela coragem de exigirem do espaço escolar outros olhares, outros reconhecimentos que os leve dentro da educação ao caminho da formação humana.

Encontro na gestão participativa um organismo vivo de sentido para se chegar aos objetivos educacionais, principalmente nesta modalidade de educação. Assim, a participação configura-se como elemento importante, como afirma Libâneo:

(...) a prática da participação nos processos de gestão, por si só, não esgota as ações necessárias para que seja assegurada a qualidade do ensino. Tanto quanto os vários elementos do processo organizacional, e como um dos elementos deste, a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 90).

Quando a LBDEN (BRASIL, 1996) propõe uma educação democrática, o movimento de participação está, aparentemente, sendo envolvido. Entretanto de qual nível de participação estamos falando?

De um lado a lei dá as diretrizes, por outro, nos possibilita a ação e a interpretação dela. Minha inquietação está na forma como o conceito de participação

é entendido (ou mal-entendido) e até mesmo desconsiderado frente às demandas “valorizadas” no contexto escolar.

Investigar como educadores e educandos entendem e vivenciam sua participação, assim como o gestor educacional se percebe neste aspecto poderá trazer algumas respostas e/ou provocar outras perguntas. Vejamos a gestão educacional alinhada a estes aspectos.

### 6.1 Gestão educacional: saindo da limitação para atingir a participação

Para sair de um ponto de referência no qual o espaço da gestão limita-se em pensar os sistemas estruturantes e onde as demandas administrativas tornam-se barreiras para a interação, é preciso pensar em novos posicionamentos, mobilizações e interações que construam relações de ensinos e aprendizagens participativas. Implica, então, em olhar e enxergar as pessoas como sujeitos ativos e conscientes, capazes de interferir na dinamização dos processos sociais e das instituições nas quais estão inseridos e fazem parte. Desta forma, quando a gestão educacional está atravessada por uma prática com “enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo como base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados”, diz Lück (2006, p. 23). Na mesma linha, Libâneo (2013, p. 21) aponta que a escola pode contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Instituições sociais como as escolas pressupõem objetivos que deem sentido às ações educativas levadas a efeito frente a demandas sociais. Os objetivos determinam o tipo de sujeito a ser educado, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os valores a serem formados, as práticas de organização da escola, o perfil profissional dos professores.

Neste sentido, na EJA, o que estamos fazendo para quebrar paradigmas gestacionais e expectativas convencionais em nossas salas de aulas? Será que o trabalho realizado está libertando ou aprisionando nossos alunos nesta sociedade desigual e injusta? Ou, por outro lado, podemos contribuir para redução das desigualdades sociais ao repensar nossas práticas como gestores?

Libâneo complementa sua reflexão sobre o importante papel da escola na redução das desigualdades, explicando que

Isso significa, por um lado, a recusa da subordinação das escolas a interesses econômicos e mercadológicos e, por outro, a crença no seu papel insubstituível na preparação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando à inserção crítica no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. (LIBÂNEO, 2013, p. 21).

Aprecio a concepção de uma escola que cumpre seu papel prioritário de assegurar aos seus alunos a “apropriação dos produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, para seu desenvolvimento mental, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2013, p. 22), mas que vai além disso, pois contempla também claramente como meta, “torná-los aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social. Essa tarefa se cumpre no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o trabalho dos professores e dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 22) e da interação pedagógica como parte do processo. Há o entendimento, neste aspecto, daquilo que se constrói de forma compartilhada e significativa, tanto para o gestor, quanto para sua equipe, transbordando para os alunos de forma participativa.

Destaco a seguir o conceito de gestão educacional que Lück (2011, p. 35-36) traz como perspectiva:

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 da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Olhando atentamente para dentro do CSI, trata-se, portanto, nesta pesquisa de integrar o trabalho dos professores à dinâmica dos gestores, trazendo e ampliando a participação destes atores (professores e gestores) e os alunos no processo de ensino-aprendizagem. O compromisso com ações que provoquem e impulsionem condições do trabalho com práticas participativas, pode também levar à melhoria da qualidade de educação. Para isso é preciso, de modo desafiador, manter a coerência nos propósitos que dizem respeito à EJA: os jovens e adultos precisam ser reconhecidos como cidadãos de direito, ter professores com formação e qualidade nas salas de aula da modalidade, ter respeito à diversidade de

contextos e à pluralidade dos sujeitos em que se desenvolve a prática pedagógica, buscar a inclusão social como enfrentamento por acesso ao patrimônio historicamente produzido além de, e talvez principalmente, emergir o direito de se reconhecerem também como produtores de conhecimento.

Sobre isso, ARROYO (2017, p. 133) afirma que esse processo, “exige direito a conhecer a sua produção-apropriação-expropriação” àqueles que estão na escola:

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e os educandos têm direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a sua produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito a reconhecê-los e a reconhecer-se como sujeito de produção de conhecimento.

Frente a essas reflexões, o trabalho pedagógico a ser realizado com a EJA, compreende e exige dos educadores e dos gestores uma cumplicidade para legitimar um projeto educativo que materialize e evidencie uma prática participativa no campo do ensino e da aprendizagem. Para isso, de acordo com PARO (2018, p. 35), é necessário também desconstruir a ideia do senso comum de que educar significa transmitir conhecimento. No lugar disso, o que acontece é a apropriação por parte do discente. Vejamos, então, como as práticas participativas podem proporcionar este movimento de desconstrução-construção-reconstrução do direito à educação.

#### 6.1.1 Gestão e práticas participativas

Retomo aqui a questão trazida por Lück (2011) quando afirma que a gestão educacional, para implementar políticas educacionais e projetos pedagógicos nas escolas, deve estar compromissada com os princípios da democracia. Estes têm como uma das suas bases a participação dos seus cidadãos. Neste sentido, é importante proteger e promover “o digno, justo, humano viver” (ARROYO, 2017, p. 40), assegurando as condições sociais, materiais e humanas que permitam o desenvolvimento de todos os cidadãos. A participação constrói uma democracia “melhor” porque quanto mais as pessoas se envolvem, mais é possível um alargamento dos direitos, entretanto, *melhor* para quem? Será que basta computar

os resultados, que nunca são unânimes, pelo contrário, sempre há grupos que não foram contemplados, para entender-se em uma democracia.

Desse modo, há outros aspectos que igualmente fazem parte de processos democráticos, tais como as condições intrínsecas da sociedade no que se refere à pluralidade, à diversidade e às diferenças. Estas premissas compõem o dinamismo da própria democracia que devem ser consideradas, uma vez que dizem respeito ao movimento histórico e humano de transformação dos povos. Com isso, podemos afirmar que “a democracia está em permanente construção e, se não estivesse, não seria democracia”, afirma (COSTA, 2004, p. 64).

A autora afirma também que “democracia e participação tramam a possibilidade de empoderamento da comunidade escolar na perspectiva da reinvenção da escola pública de qualidade social.” (COSTA, 2004, p. 64).

Ter um gestor que compreenda em sua atuação que a participação é um princípio pedagógico e democrático, caracterizado pelo reconhecimento de todos os atores, mais especificamente no caso desta pesquisa - os professores e alunos da EJA - pode promover um ensino-aprendizagem com tomada de decisões coletivas e partilha do poder.

Para além da participação proposta nesta pesquisa, há outros dois pilares: o da equidade e o do direito, porque nossa Constituição (BRASIL, 1988) “propõe” que as oportunidades sejam iguais, sem discriminação devido à raça, religião, etnia, gênero ou orientação sexual. Neste sentido, o princípio da equidade em uma democracia mostra que indivíduos e grupos possuem o direito de terem culturas, linguagens e crenças diferentes que retratem seu território e historicidade, tal qual podemos observar no texto que segue:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (BRASIL, 1988).

O artigo da Constituição acima traz a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos que, entre outros, devem ser respeitados. Neste sentido, trazer oportunidades e tornar explícito aos alunos e alunas da EJA sua percepção e concepção de participação é, junto com eles, entender o contexto em que isso se dá e construir uma nova dinâmica para sala de aula.

Talvez, sejam estes princípios que mais os educandos desta modalidade venham buscar: saber-se cidadãos e com dignidade humana para constituírem-se como pessoas de direito porque são possuidores de saberes que podem dialogar com o currículo, com os projetos e planejamentos em construção a partir de suas travessias humanas, culturais, de identidades.

O direito à educação está ligado aos Direitos Humanos, entretanto não deveria ser qualquer educação, em qualquer lugar sem estrutura ou com educadores descontentes por alguma razão. Deve ser o princípio de tudo porque esses alunos e alunas, afirma Arroyo (2017, p. 40) “exigem a reinvenção do direito a sua educação e a reinvenção das identidades docentes. Quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigados a serem outras.”

E o autor continua

Exigem outros olhares, outros tratos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, político e pedagógico, retomando essas vivências como periféricos, como vítimas do *apartheid* social, racial, espacial e, sobretudo, retomando as autoimagens-identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana. (ARROYO, 2017, p. 40).

Um “digno, justo, humano viver” pautado na afirmação de trabalhadores com direito à vida, à moradia, à saúde e, sobretudo, à educação assim como ao conhecimento e à cultura. De reconhecerem saberes construídos e vividos no cotidiano de suas lutas identitárias e de existência.

Sobre participação na organização e gestão do trabalho escolar, Libâneo (2013, p. 35) afirma que isso pode levar os professores a aprenderem várias coisas: “tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento

profissional”. Neste sentido, o autor situa a escola como local de aprendizagem focando na formação continuada como um espaço onde o professor e gestores desenvolvem os conhecimentos e competências para ensinar, por um processo tanto individual quanto coletivo.

No CSI, as formações permanentes (também chamadas de formação continuada ou formação em serviço) são espaços de troca semanais, estabelecendo entre gestores e professores um espaço para informações sobre a escola, estudos de situações vivenciadas, revisão de planejamento, construção de propostas de atividades e projetos coletivos, o acompanhamento dos alunos e das turmas. Ainda que haja o desejo e até a vontade de realizar um planejamento com maior interdisciplinaridade, na prática a fragmentação entre as disciplinas curriculares está posta como forma de organização das aulas. Neste aspecto, o alinhamento de propostas e atividades se costumam a partir de interesses do conteúdo e não pela interseção que as áreas de conhecimento podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. E onde fica o gestor neste processo de “alinhamento”?

Ao mesmo tempo que o gestor pode valorizar a autonomia de seus professores, pode também contribuir e propiciar espaços de escuta e fala porque o processo de gestão educacional pressupõe a ideia de participação. Segundo LÜCK (2013, p. 21)

O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisões sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2013, p. 21).

Reforço, a partir do que Lück aponta, do quanto o conceito de gestão pode nos provocar a uma postura de participação que deve ser incentivada e promovida pelo trabalho realizado entre professores e gestores.

A seguir apresento um quadro explicativo das formas de participação a partir das definições de Lück (2006), ressaltando os aspectos pertinentes à escola.

Quadro 15 - Formas de Participação

DEFINIÇÃO	COMO ACONTECE NA ESCOLA
<p><b>a) Participação como presença:</b> o participante que pertence a um grupo ou organização. Essa participação pode ocorrer por obrigatoriedade por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria. Evidencia-se a falsa participação, o estar presente como bastante para ser considerada participante.</p>	<p><b>Nas escolas - Alunos</b> – vão para escola por obrigação; durante o processo educacional não têm seus interesses próprios e motivação despertados.</p> <p><b>Professores</b> – encaram seu trabalho meramente como emprego do qual escapariam caso tivessem uma alternativa.</p>
<p><b>b) Participação como expressão verbal e discussão de ideias:</b> Interpreta-se o envolvimento das pessoas na discussão de ideias, como um indicador de sua participação. A oportunidade que é dada para as pessoas falarem é considerado como espaço democrático de participação. Entretanto, podem servir de espaço para referendar decisões já tomadas pela direção.</p>	<p><b>Nas escolas</b> – são reuniões na escola, seja com professores, pais ou alunos, com objetivo de discutir situações, muitas vezes consideradas boas quando o nível de “falação” é elevado. Verifica-se que essas discussões se encerram nelas mesmas quando não há um esforço de sistematização dos diferentes aspectos tratados, das conclusões e das decisões tomadas.</p>
<p><b>c) Participação como representação:</b> “a representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, expectativas, valores, direitos são manifestados e levados por meio de um representante escolhido como uma pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para este fim. Organizações formais onde a representatividade é garantida pelo voto”.</p>	<p><b>Nas escolas</b> – “as organizações são os conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, constituídos por representantes escolhidos pelo voto. Essa situação representa um princípio da gestão democrática LBDEN (1996)”.</p>

<p><b>d) Participação como tomada de decisão:</b></p> <p>Nesta prática de participação costuma-se envolver a todos para discutir e decidir questões de menor significado e muitas vezes sem as informações básicas necessárias para a tomada de decisão.</p>	<p><b>Nas escolas</b> – “identifica-se que a prática participativa na tomada de decisões em vários estabelecimentos de ensino tem gerado uma situação de falsa democracia, pelo qual tudo se decide em reuniões com o corpo docente até sem considerar a relevância da questão para a realização do projeto pedagógico da escola e outras discussões”.</p>
<p><b>e) Participação como engajamento:</b></p> <p>o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.</p>	<p><b>Nas escolas</b> – participação, em seu sentido pleno, corresponde a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle. Implica em envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das definições de Lück (2013, p. 36-48)

Ao analisar o quadro acima, a participação por engajamento apresentada por Lück (2013), seria a que mais se aproxima da concepção de uma dinâmica de envolvimento nos processos sociais e dentro da escola. Ao assumir a responsabilidade como elemento inserido nos momentos de tomada de decisão, professores, gestores e alunos podem atuar com a intencionalidade de promover os resultados propostos e desejados em conjunto.

Neste sentido, é coerente pensar que, para isso acontecer, isto é, a participação por engajamento, faz-se importante a promoção de um clima de confiança e reciprocidade entre os membros da equipe, incluindo seus gestores, dentro da instituição. Lück (2013, p. 30) afirma que “a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, alienação, de marginalidade”, eliminando assim atitudes individualistas e visando a construção do espírito de equipe. Agir de forma individual, é claro, significa estar no caminho inverso ao olhar coletivo de enfrentamento dos desafios e da busca para práticas participativas.

Em diálogo com a participação por engajamento, é importante apresentar a “participação democrático-radical” trazido por Gohn (2001) a seguir, referenciada por Costa (2004) em seu artigo sobre democracia e participação:

A concepção democrático-radical sobre a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc. O pluralismo é a marca dessa concepção. [...] A participação articula-se, nesta concepção, com o tema cidadania. Participar é visto como criar cultura de dividir as responsabilidades na construção coletiva de um processo. (GOHN, 2001, p. 19 apud COSTA, 2004, p. 66).

Costa (2004, p. 66) traz ainda a “pseudoparticipação que está associada ao acolhimento de sugestões por parte da autoridade hierarquicamente superior”, mas que talvez limite a atuação de todos a esta ação, não promovendo mudanças significativas. Retomando a concepção de uma participação democrático-radical, a percepção de uma gestão participativa torna a

(...) escola uma instituição viável para que os sujeitos nela envolvidos experimentem recriá-la, acentuando as aprendizagens de convivência com o outro, que, efetivamente, exercitem a sua cidadania, tornando-se sujeitos de direito e plenamente capazes de brigar por eles, coletivamente. O exercício da cidadania corresponde diretamente ao poder de decidir.

Acredito que as reflexões propostas em torno da concepção de gestão, apoiadas em autores aqui trazidos, balizem o entendimento de que para haver uma gestão participativa é necessário o envolvimento da comunidade escolar e que a participação aponta para ações democráticas também no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. O uso em unificar as concepções de gestão participativa e gestão

democrática uma vez que ambas trazem em sua essência o sentimento de pertencimento de uma comunidade, o envolvimento e engajamento nas tomadas de decisão, a descentralização do poder e o reconhecimento e valorização de tudo aquilo que imbrica os sujeitos de direito: sua pluralidade, diversidade, diferenças, voltados para a cidadania.

Entender o gestor como promotor desses processos de ações participativas, fortalece o trabalho pedagógico dos professores e os aproxima, assim como os alunos, de um ambiente de escuta, de voz, inseridos em uma dinâmica comprometida com o coletivo, visando uma vivência escolar em construção do conhecimento da sua realidade enquanto instituição educacional. “A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir as desigualdades entre eles”. (LÜCK, 2006).

Neste sentido, o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores é fundamental enquanto constituinte do espaço de ensino-aprendizagem e elemento de atuação nos diversos processos dentro da escola. Veremos então, como o trabalho pedagógico realizado pelos educadores, em sua essência, pode alimentar as ações participativas dos alunos, criar condições de apropriação de conhecimento por parte deles e entender-se como parte integrante de uma gestão participativa.

## 6.2 Trabalho pedagógico e participativo

Início este capítulo com a indagação de Tardif (2014, p. 9) escrita na introdução do seu livro, que considero pertinente:

Quais saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?

As diversas tarefas que o professor realiza constituem o seu trabalho. Em uma concepção geral, Ferreira (2017, p. 22) afirma que “trabalho é toda ação humana no ambiente, transformando-o em acordo com as demandas e os anseios. É essencialmente ativo e visa ao alcance de um objetivo”. E conclui dizendo que

“trata-se de atividade na qual o sujeito investe energia, tempo e conhecimento, produzindo resultados”.

Neste sentido, saber e trabalho caminham juntos porque na visão de Tardif (2014, p. 16), “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. entretanto não se restringe à sala de aula. Com isto, assevero que há na escola diversos trabalhos pedagógicos e, o que aqui estou focalizando, é aquele que se desenvolve entre as práticas exercidas na articulação de gestores e professores.

Tardif continua de forma esclarecedora:

Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 16-17).

Essa afirmação dialoga com Ferreira (2017) porque a autora pontua que “o trabalho dos professores é trabalho pedagógico”. E é, portanto, não só na aula, mas também em tudo que envolve esta ação pedagógica, que esse trabalho se concretiza, pois implica na “produção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio professor”. Desta forma, o espaço da sala de aula não os limita, pelo contrário, se expande para todos os ambientes na escola e fora dela. Afirma Tardif (2014, p. 15) que o saber dos professores tem íntima relação com o trabalho que realizam:

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade.

A questão que trago é que na escola, professores-gestores também desenvolvem um trabalho pedagógico, por excelência, com outros professores. De outro modo, os outros serviços que possuem essa marca pedagógica, também são aula, pois acontecem em todos os espaços em que a gestão também faz parte, isto é, onde e quando o gestor realiza um trabalho junto com os professores, envolvendo

os atores deste processo. Neste sentido, o desejável é que isso resulte em “práticas participativas” nas quais os alunos também sejam incentivados como potência dinamizadora da promoção do ensino-aprendizagem.

Os professores constituídos como sujeitos, buscam uma gestão onde seus saberes não fiquem estagnados (Tardif, 2014), pois se constituem profissionais contextualizados e capazes de pensar a escola e pensar sobre ela quando envolvidos nas ações de uma gestão que promova mudanças através da participação e não só das ideias, porque “refletir e não provocar mudanças esvazia-se, não garante continuidade ao processo de produzir sentidos de vida”, afirma Ferreira (2017) e, conseqüentemente, esvazia os sentidos da escola que se quer articulada com seus pares, com vínculos de decisões compartilhadas. Como afirma Lück (2013, p. 83), a participação “implica, sim, criar uma cultura de troca reciprocidade e compartilhamento de responsabilidades”.

Além disso, é importante prestar atenção que isso também decorre de um forte sentimento de pertencimento, observando-se o comprometimento, o cuidado com a coletividade e a melhoria de resultados. (PARO, 2018).

O que defendo, neste ponto, é que o trabalho só será pedagógico quando, professores e gestores, estiverem trabalhando para desenvolver a escola como um espaço renovador de si mesma, na medida em que potencializa sua prática de forma participativa e transformadora.

Da mesma forma que, na Educação de Jovens e Adultos, a participação pode significar uma intervenção no social pela potência que isto significa, ao se apropriarem e se perceberem sujeitos de direitos cheios de subjetividades que os compõem, tornam-se capazes de enxergar suas realidades objetivamente e mudá-las. Estudar torna-se uma necessidade para além da empregabilidade (que é importante!), ou certificação (muitas vezes sem conhecimento básico, pois esse documento apenas revela a aprovação em um exame, mas não a aprendizagem), mas um processo contínuo dentro e fora da escola, extramuros e condicionamentos sociais. Então, mais do que uma adaptação às exigências sociais e uma formação para o emprego (que está em constante transformação), o estudo (o estar na escola em processo de ensino-aprendizagem) torna-se um canal potente de transformação social pela dimensão cultural visando a formação de personalidades humano-históricas (ARROYO, 2014). Como afirma Paro (2018, p. 34), apropriar-se da cultura

em sua integralidade, significa tomar posse de “conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente” por meio de condições promovidas pelo educador, pela escola.

Ao trazer aqui a concepção de apropriação de conhecimento nega-se fortemente a ideia de transmissão dele ou de outro elemento cultural (PARO, 2018, p. 35). Do mesmo jeito que Freire (2005, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. (grifos do autor).

Entendo que a partir desta perspectiva, a de ter um professor que incentive a participação, o trabalho do gestor seria também de estar aberto aos questionamentos, curiosidades, às críticas e inquietações de seus professores como forma de identificar a promoção de práticas participativas em sua gestão.

Ninguém faz nada sozinho e, por sermos inacabados, é no outro que também nos constituímos e na sua capacidade de interação e participação. “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 1983, p. 27-28). Um trabalho pedagógico e participativo propõe movimentos e deslocamentos que provoquem, entre outras coisas, compartilhamento de autoridade e poder, responsabilidades assumidas em conjunto, comunicação aberta entre os segmentos e atores, onde cada um tem seu valor particular, mas sua contribuição atinge a coletividade com poder de ação. Para Freire (2005, p. 50), “ensinar exige consciência do inacabamento”. E diz

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (grifos do autor).

Alinhado a essa reflexão de Freire (2005), Lück (2011, p. 80) afirma, ao falar da descentralização da autoridade, “que o processo educacional só se transforma e

se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”. Ela explica essa importância para a participação coletiva:

A descentralização, é importante destacar, constitui-se em uma das evidências de mudança de paradigma, pela qual se reconhece como legítima, necessária e importante, a consideração e a participação, em acordo com princípios democráticos, daqueles que irão atuar em um programa ou organização, de contribuir com a determinação dos aspectos referentes a essa atuação. (LÜCK, 2011, p.79).

Portanto é desejável que, gestão e docência busquem promover, por meio do trabalho que realizam, a participação de todos, incluindo, logicamente os alunos, porque todos fazem parte do cotidiano escolar. A forma como gestores, professores e alunos se organizam, como se percebem nas complexidades estruturais da escola, no olhar sobre o que produzem e como entendem a educação, tudo diz respeito ao trabalho pedagógico.

Destaco ainda neste aspecto, isto é, sobre a descentralização como concepção de gestão, que, conforme a autora

A partir dessa consideração, promove-se a autêntica e genuína mobilização dos agentes de mudança como sujeitos e, portanto, com condições de transformar a realidade, transformando-se também e, dessa forma criando condições de sustentação das mudanças alcançadas. (LÜCK, 2011, p. 79).

Para haver mobilização é preciso que haja espaço para relações se constituírem sem medo, sem autoritarismo, com corresponsabilidade, compromisso e escuta. Lück (2011, p. 80) prossegue sobre a descentralização da autoridade:

Ela pressupõe, portanto, o respeito aos princípios democráticos, em seu sentido pleno; a valorização das pessoas envolvidas em instituições; a crença de que as mudanças institucionais significativas se processam a partir de seu desempenho dessas pessoas, decorrendo daí uma das dimensões de sua importância; e o entendimento de que o desenvolvimento da competência das pessoas em assumir tais responsabilidades contribui de forma significativa para a sustentação das mudanças promovidas. Ela também implica na adoção de orientações e posturas em todos os âmbitos e aspectos, compatíveis com esses pressupostos.

Neste sentido, significa potencializar, no caso da gestão, o trabalho pedagógico do qual ela também faz parte, uma participação que desperte o engajamento nas propostas e decisões a serem tomadas. Para Libâneo (2013,

p.105-106), “argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola”. Enfatizo aqui o objetivo da promoção de práticas participativas para que o trabalho pedagógico se efetive.

Neste ponto, cabe ressaltar que é ciente de minha parte que esse trabalho pedagógico participativo, está fortemente relacionado à concepção trazida na LBDN/96 (BRASIL, 1996) que determina que um dos princípios que deve reger o ensino público no país é o da gestão democrática, garantindo a qualidade em todos os níveis tornando possível assim formar pessoas críticas e participativas. Não é disso que se trata este trabalho. Entretanto, princípios de uma gestão democrática também podem ser reconhecidos em uma escola privada, sendo pertinente aqui apontar o quanto é desejável que o trabalho pedagógico seja também participativo.

Para Libâneo (2013, p. 104), trata-se de uma concepção democrático-participativa dentro dos processos de organização da gestão escolar:

A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. Advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas. (LIBÂNEO, 2013, p. 104, grifos do autor).

Cabe aqui retomar o que Libâneo (2013, p. 105) traz como “participação dos membros da equipe: articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela”. Portanto os gestores e professores formam uma equipe onde todos participam por estarem realizando um trabalho pedagógico.

Esta concepção *democrático-participativa* proposta por Libâneo (2013) com a qual estou alinhada e que não se afasta do entendimento contemplado nos estudos de Lück (2013) trazidos aqui como referencial teórico para melhor compreensão de práticas participativas na EJA. Também na visão de Lück (2013), e no meu entendimento, a gestão participativa descrita por ela possui princípios que muito se assemelham aos apontados por Libâneo (2013): mobilização da equipe para tomada de decisões, atuação comprometida dos profissionais, ação participativa como

prática social, valores como a ética, a solidariedade, a equidade e compromisso. Não há participação sem decisão, portanto o trabalho pedagógico incluirá a decisão dos alunos também.

Desta forma, Lück (2013, p. 51) define assim a ação participativa dentro de uma gestão comprometida com um ambiente educacional:

(...) a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos e características pessoais.

Refletindo sobre o que traz a citação acima, penso que promover a participação dos gestores, professores e alunos seja tarefa fácil visto que em muitos momentos de tomada de decisões não convém esperar a anuência de todos sob perdas de prazos, ou por tornar o andamento do trabalho da gestão letárgico. Entretanto, na esfera do trabalho pedagógico realizado entre a gestão educacional e os professores, essa prática pode trazer ganhos no desenvolvimento de ações participativas que têm a tomada de decisão como uma condição.

No próximo capítulo farei a análise propriamente dita, entretanto retoma que no capítulo 2 desta pesquisa, descrevi os aspectos que configuram a gestão do CSI que, apesar de possuir em sua estrutura organizacional setores e serviços com gestores e equipes de trabalho, mostra-se também com perfil centralizador na tomada de decisões e nos assuntos em geral do cotidiano da escola por meio do CONDIR. Assegurando nesta pesquisa que o trabalho pedagógico acontece em espaços para além da sala de aula, portando em outros ambientes da escola, e que as práticas participativas implicam em estar envolvido nas tomadas de decisões, ressalvo que, segundo o PEC (2021, p. 43), “a participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder; é um compromisso de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados”.

## 7 TRABALHO PEDAGÓGICO: O QUE PENSAMOS FAZER E O QUE FAZEMOS DE FATO

Com a intencionalidade de analisar como o trabalho pedagógico realizado entre a gestão pedagógica e os professores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA do Colégio Santo Inácio, neste capítulo são apresentadas as análises dos dados coletados nas entrevistas por meio da metodologia escolhida, descrita no capítulo 3. Desta forma, estarão em evidência os referenciais teóricos e a análise documental que a esse estudo dão embasamento e as articulações com os dados produzidos.

Após a escuta e transcrição das entrevistas, realizei a categorização para o tratamento dos dados coletados. Dois aspectos foram trazidos de forma enfática no grupo dos professores e alunos que considereirei como categorias: os desafios do trabalho pedagógico e as práticas participativas. Desenvolverei cada uma delas a seguir.

Diante disso, na seção 7.1, analisei os aspectos que apresentaram maior relação com o trabalho pedagógico propriamente dito. Por entender que a participação também faz parte do trabalho realizado em sala de aula, este aspecto será trazido pontualmente, principalmente nas respostas dos educadores.

Dando prosseguimento à análise, será enfatizada a forma como o processo de participação é viabilizado e percebido entre gestores, professores e alunos, investigando se as práticas são efetivamente participativas, ou seja, há participação nas decisões tomadas. Será que o que pensamos fazer é o que fazemos de fato? Há um trabalho pedagógico entre a gestão e a docência voltado para o sentido pleno da participação, que pode ser caracterizado por “uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro”? (LÜCK, 2013, p. 47). Ou ainda, será que a participação promovida é entendida para além do ato de “tirar dúvidas” ou do momento oportunizado para apresentação de trabalhos em sala de aula? Estará na perspectiva, por parte dos professores, que estar nas reuniões convocadas pela gestão significa estar participando das tomadas de decisões do colégio ou sendo ouvido e que isso caracterizaria um trabalho pedagógico? Ser ouvido significa uma forma de participação? Ser comunicado das situações deliberadas significa ser

corresponsabilizado por elas? São indagações possíveis de serem levantadas. Neste trabalho, portanto chamarei de trabalho pedagógico quando os professores participarem de reuniões que se restrinja ao campo da escuta, mas a uma ação conjunta de tomada de decisão.

Realizar a pesquisa no meu campo empírico exigiu um olhar cuidadoso nos aspectos que envolvem o trabalho desenvolvido na EJA e, ao mesmo tempo, um distanciamento para de fato colher dados que pudessem responder às inquietações que me trouxeram ao foco da análise nesta modalidade de ensino e que geraram a problematização.

Durante as primeiras abordagens aos alunos sobre suas participações em minha pesquisa obtive uma boa resposta, entretanto ao terem seus nomes contemplados, nem sempre houve a disponibilidade antes penhorada.

Foi preciso então, retomar as conversas sobre o problema a ser investigado e esclarecer aos alunos a importância de suas participações para que se sentissem como colaboradores da pesquisa e pudessem com suas opiniões, trazer um olhar pautado nas percepções e nas vivências pessoais independentes das relações estabelecidas pelo convívio com a pesquisadora/gestora. Há uma relação de proximidade devido à função de coordenadora da EJA que exerço. Estar presente, ocupando a sala onde trabalho, no mesmo andar onde os alunos circulam e as turmas estão posicionadas, me coloca em uma relação direta tanto com alunos, quanto professores. Conseqüentemente, na conversa retomada, enfatizei a importância de focarem nas perguntas elaboradas e não em quem os estava entrevistando. Assim, foi possível prosseguir com as entrevistas individuais, procurando identificar aspectos da promoção de práticas participativas e do trabalho pedagógico realizado entre a gestão e os professores na EJA.

Os encontros foram agendados para o período de 10 de novembro a 03 de dezembro de 2021 e realizados na sala da coordenação pedagógica em horário de pouco movimento e sem necessidade de mudança de rotina dos alunos, dos professores e da gestora entrevistada. Entretanto, algumas tiveram que ser remarçadas para melhor acomodação das agendas e foram realizadas em fevereiro de 2022.

Após a escuta e transcrição das entrevistas, realizei a categorização para o tratamento dos dados coletados. Dois aspectos foram trazidos de forma enfática no

grupo dos professores e alunos que considere como categorias: desafios do trabalho pedagógico e práticas participativas. Desenvolverei a análise a seguir.

### 7.1 Desafios do trabalho pedagógico e as práticas participativas

Procurarei nesta seção trazer em quais aspectos o trabalho pedagógico realizado entre a gestão educacional e os professores é reconhecido em ações que evidenciem sua existência. Para isso, retomo um dos objetivos desta pesquisa que é reconhecer o processo de gestão existente entre a coordenação e os docentes e sua efetivação no trabalho com a EJA. Importante situar que nesta pesquisa o coordenador é referendado como gestor. Foram ouvidos, quatro estudantes, três professoras e uma gestora visando este ponto. Para analisar a categoria sobre o trabalho pedagógico, a observância dos aspectos pontuados pelas professoras será considerada de maior importância, assim como as respostas da gestora entrevistada, ainda que com menos evidência.

As professoras selecionadas para esta pesquisa poderão trazer contribuições relevantes a partir do tempo de trabalho vinculado à EJA do CSI, pois à vista de uma nova configuração da gestão do Noturno, para duas delas, isto talvez tenha trazido uma nova dinâmica em suas práticas, aliadas ao trabalho do gestor.

As docentes serão identificadas por P1, P2 e P3, mantendo uma razoável discrição por fazerem parte do atual quadro de funcionários do colégio: professoras P3, 26 anos de vínculo, P2, possui 13 anos e P1, apenas um ano de contrato. As impressões de P1 são importantes por ela não ter vivenciado a gestão anterior, além disso sua prática profissional pode ir ao encontro ou afastar-se daquilo que a gestão educacional intenciona incentivar e promover, ou seja, práticas participativas. Nesta seção também constarão dados resultantes da entrevista da Coordenadora Pedagógica Geral. Sua identificação será CP.

A entrevistada P3, configura uma profissional importante nesta investigação porque trabalha na instituição desde 1996, portanto vivenciou os dois períodos de gestão, ou seja, passou pelo período de transição entre a gestão anterior e a atual como docente, lecionando Ensino Religioso e Filosofia. Quanto à P2, sua experiência maior de atuação no Noturno está sob a gestão atual, mesmo assim sua prática foi atravessada por sentimentos de instabilidade com o desligamento da

equipe que a contratou, anterior ao Conselho Gestor. Já a entrevistada P1 tem sua experiência na EJA maior em uma unidade de ensino público, portanto fora do CSI. Entretanto, é interessante saber de suas expectativas e constatações sobre o trabalho pedagógico realizado entre os professores e gestores no âmbito de sua inserção em tão pouco tempo.

Descrevo um pouco na introdução da dissertação sobre o processo de mudança para situar melhor o lugar de fala das entrevistadas. Apesar de considerar como período de transição, isso se refere mais às questões de natureza pedagógica do que administrativas, pois o desafio maior foi de adaptação à nova gestão, uma vez que houve o desligamento de quase toda a equipe diretiva anterior, permanecendo apenas um membro na atual. Esse momento é relevante ser esclarecido, mas a pesquisa não trata desta ruptura.

Logicamente, isso gerou um clima de instabilidade no Noturno, ativado pelo fato de que mudanças muitas vezes geram desconfiança, comparação, insegurança e adaptação. Para tal, as três professoras entrevistadas revelam em suas respostas uma avaliação do trabalho pedagógico marcada por uma inconstância de sentimentos que ora dizem respeito às suas relações com o trabalho, ora sobre as expectativas intensificadas na relação com os gestores. Como já dito, duas delas vivenciaram o período de transição a partir de 2011 quando se instalou o Conselho Gestor.

Essa alteração de sentimentos, de cunho interno do professor e do seu trabalho, por vezes, não só correspondeu à falta de escuta dentro do processo de gestão, quanto a uma preocupação de mostrar-se atento a todas as demandas que surgiam, gerando um clima institucional de insegurança. Reforço que talvez seja importante, para elucidar este momento dentro da instituição, que a reestruturação da equipe gestora do Noturno aconteceu de forma alheia à vontade da comunidade educativa, dando-se apenas a comunicação da decisão tomada. Veremos, de certa forma, que isto aparece nas respostas das professoras com nuances que dizem respeito ao trabalho realizado e à própria percepção sobre seu fazer pedagógico.

Na entrevista de P1, é interessante perceber o sentimento de engajamento, de vontade de sentir-se pertencente assim como da sua responsabilidade de corresponder às expectativas e dar sua contribuição por meio do seu trabalho. Sua

disponibilidade em atender ao esperado e a experiência trazida de outros espaços em que atuou com a EJA podem representar grande ânimo para sua prática.

Perguntei “o que faz você trabalhar hoje na EJA do CSI?”, à qual ela respondeu assim:

*“A EJA é um lugar muito agradável de se lecionar porque você, enquanto professor, você se sente valorizado no sentido de compartilhar o seu conhecimento com os alunos que têm um olhar, uma sede de aprender. Então isso é muito bom, porque o seu trabalho fica muito facilitado quando você tem alunos que querem, que desejam, que se comprometem com educação. Então ela é um lugar muito agradável de estar porque você vê sentido na sua profissão. Você consegue enxergar sua profissão com valor diferente, você acredita que algum conhecimento que você adquiriu ao longo da sua formação, ele é útil, ele serve e ele tem quem queira consumi-lo. Leciono aqui há um ano.” (P1).*

A professora demonstra gostar de lecionar na EJA e se sente valorizada em sua prática por ver seu conhecimento sendo “útil”, pois considera que os alunos da EJA querem aprender. Ao observar sua prática, encontro uma docente muito ativa na busca de desconstruir-se e refazer suas práticas. Há claramente a intencionalidade de protagonizar o aluno em sua aula, entendendo que para a educadora, sua forma de ministrar seu trabalho pedagógico é participativo. O vigor trazido em suas expressões também representa um esforço de dinamizar sua sala de aula, portanto o que me cabe aqui é levantar hipóteses a partir de concepções teóricas que poderão trazer contribuições àquilo que já me parece de qualidade como proposta de participação. Neste sentido, P1 utiliza em sua fala duas expressões que a direcionam para o que Paro (2018, p. 33) considera uma visão falsa da ação pedagógica do professor: “compartilhar o seu conhecimento” e “tem quem queira consumi-lo”. Entretanto sua percepção de olhar os alunos como pessoas que querem aprender é um facilitador para o processo.

Paro (2018, p. 33 e 34) faz duas afirmações que devo considerar para refletir sobre as expressões usadas por P1. A primeira corresponde ao fato que ele aponta como falsa a ação educativa restritiva ao conhecimento:

A consideração da educação como *ação pedagógica* requer uma visão mais rigorosa do próprio conceito de educação, que ultrapasse o senso comum, segundo o qual ela é simples transmissão de conhecimento. Isto é falso, em primeiro lugar, porque o objeto da ação educativa não se restringe ao

conhecimento. Se ela tem por fim a formação de personalidades humano-históricas, seu objetivo é a *cultura* em sua integralidade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente. (PARO, 2018, p. 33 e 34, grifos do autor).

Ainda sobre a concepção de educação que a P1 possa estar se embasando, Paro (2018, p. 35) diz:

A concepção de educação do senso comum é falsa, em segundo lugar, porque na relação ensino-aprendizagem não há, na verdade, nenhuma *transmissão*, seja de conhecimentos, seja de qualquer outro elemento cultural, por parte do educador; o que há é uma *apropriação* de tal elemento pelo educando. (PARO, 2018, p. 35, grifos do autor).

Do mesmo modo, Freire (2005) vai refutar essa visão afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento”. Tanto a concepção de Paro (2018) aqui evidenciada, quanto a de Freire (2005), já foram neste trabalho apresentadas de forma reflexiva e considerada.

Olhando por este prisma, onde o senso comum atravessa a relação de ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico pode ficar comprometido na dimensão do protagonismo do aluno, assim como no seu reconhecimento como sujeitos também produtores de conhecimento. A sala de aula que P1 diz ser “*um lugar muito agradável de estar porque você vê sentido na sua profissão*” precisa ter essa percepção também por parte dos alunos. Ou seja, se a estrutura do colégio e a forma como os professores trabalham revelam uma prática favorável ao desempenho de sua função, também para os alunos deve fazer sentido estar ali. Neste sentido, Arroyo (2017, p. 133), demonstra muito claramente que “o direito ao conhecimento exige o direito a conhecer sua produção-apropriação-expropriação”. Então, segundo o autor, os alunos podem participar das construções dos conhecimentos desde que sejam chamados para essa ação:

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e os educandos têm direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a sua produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito a reconhecê-los e a reconhecer-se como sujeitos de produção, de conhecimentos. Todo conhecimento é construído, seja por razões sociais, econômicas, políticas, de dominação, apropriação, ou de libertação. É produzido e selecionado por alguns. (ARROYO, 2017, p. 133).

Ao considerar o aluno pronto para “consumir” o conhecimento trazido para sua sala de aula, P1 pode parecer que esta ação gera uma sensação de “prontidão” para aprendizagem planejada por ela, inibindo ou reduzindo a participação dos educandos ao ato de tirar dúvidas. O que observo está distante disso, mas serve aqui como reflexão com a professora. Logicamente, a vontade de se apropriar de outros conhecimentos traz embutido a ideia de que os saberes “selecionados” pela sociedade são também os legitimados por ela, entretanto não são a chave que abre a porta para que se sintam verdadeiramente parte dela. Por fim, de acordo com Paro (2018, p. 36) não podemos ignorar que “a função básica da escola como educadora é precisamente levar os educandos a quererem aprender”, portanto considero legítimo o atravessamento da P1 pelo sentimento de valorização visto no olhar dos alunos, mas pode-se ampliar para um trabalho pedagógico participativo comprometido com o as vivências, atitudes e reconhecimento da própria ação.

O sentimento de pertencimento e de valorização do professor aparece também na resposta da P3 diante da mesma pergunta: *“(...) E as pessoas que estão aqui, elas me fazem perceber que eu tenho alguma importância nesse mundo, que eu faço alguma diferença na vida delas, então isso me faz vir para cá.”* Percebe-se que, tanto para P1, quanto para P3, este sentimento reside na forma como concebem os sujeitos da EJA e tudo aquilo que acreditam terem para ensinar em suas salas de aula para eles. Neste sentido, gestores e educadores precisam realizar um trabalho pedagógico que propicie condições para que o ensino seja apropriado pelos educandos e assim a aprendizagem aconteça de forma participativa. Do contrário, cai-se na ideia de transmissão de conhecimento reduzindo a ampla capacidade que a educação possui como ação pedagógica.

Complementando a importância de um trabalho pedagógico que protagonize também o aluno, o PEC (2021, p. 39), coloca na dimensão do “ensino e aprendizagem” como isso deve acontecer:

(...) é importante promover a aprendizagem de modo que capacite o estudante a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os estudantes aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades.

Da mesma forma, o PEC (2021, p. 39) também orienta que os professores devem organizar sua ação docente, portanto o trabalho pedagógico, oferecendo aos alunos “o contato, a apropriação, a formulação e reformulação em relação ao conhecimento, atuando sempre para tornar efetiva a aprendizagem (...)”.

Freire (2005, p. 76) diz que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Acredito que para isso é preciso ter consciência da importância do trabalho do professor e do espaço valioso que contempla tantas possibilidades que é a sala de aula. E, por fazer parte da escola, o quanto o trabalho pedagógico a ser realizado se fortalece como um espaço de produção de conhecimento potencializado pelos alunos que também compõem esta dinâmica. Cabe ao gestor perceber que sua atuação reside em promover uma interação entre seu trabalho e do professor para construir práticas participativas na escola. Neste sentido, Ferreira (2017, p. 117), reforça que:

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se então, não haver como dissociar uma concepção do pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola.

Se a aula e, conseqüentemente a sala de aula, está para o professor como espaço de atuação, a escola está para a gestão como local de realização do seu trabalho, portanto professores, gestores e alunos integram-se, por meio de objetivos coletivos, aos processos de ensino-aprendizagem, sua qualidade e às práticas participativas que ajudam a alcançá-los. Há uma real relação entre o que acontece na escola e o que acontece na sala de aula, segundo Libâneo (2013, p. 224),

porque sendo a aprendizagem uma atividade situada num contexto socio-cultural e institucional, o ambiente escolar, as formas de organização e gestão e a cultura da escola são práticas sociais que afetam os motivos dos alunos e suas disposições para aprender. Com isso, ganha outro sentido a gestão com participação. (LIBÂNEO, 2013, p. 224).

Neste sentido, o trabalho que vem sendo realizado pela gestão da EJA, não está sendo percebido para além de um “direcionamento eficaz”, pois traduz uma mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns, porém não suscita nos professores e alunos levantarem ações a serem postas em prática na escola para tomada de decisões.

Outro aspecto que ajuda a perceber o processo de gestão na EJA, diz respeito à sintonia no trabalho realizado entre os gestores e os professores. P1 entende que há sintonia entre eles, entretanto sinaliza algo inquietante ao dizer que a gestão “dá toda a ferramenta e suporte” para que possam “ousar nas aulas e para que esse aluno possa voar”. Ela diz:

*“A gestão da escola, na verdade, ela é uma inspiração até porque dá uma liberdade pra que a gente possa até ousar com estes alunos. A gestão da escola... ela é fundamental pra esse olhar do aluno da EJA, para o planejamento, para aparar as arestas do que você diz, pra quem você diz e por que você diz. Então a gestão, ela dá toda uma ferramenta e suporte para que a gente possa ousar nas aulas e para que esse aluno possa voar.” (P1).*

Observo que a resposta de P1 traz três situações para reflexão: 1) a motivação da educadora e admiração pelo trabalho realizado pela gestão; 2) um gestor-onisciente que parece saber de tudo que o professor precisa, conduz sua fala limitando-a e, ainda, o instrumentaliza para que possa “ousar”; 3) ou ainda, podemos considerar como positiva a ideia de que o gestor possa ser e dar suporte às ideias dos professores e deixá-los criar possibilidades de aprendizagem. Acredito que ir além do esperado em uma turma de EJA é sempre bom porque possibilita enxergar os alunos com potencialidades, entretanto a motivação para esta ousadia deve ser fruto de uma escuta e não de imposição. Cabe ao gestor dar toda a ferramenta ou incentivar o professor para que possa encontrar a melhor forma de realizar seu trabalho pedagógico? Na medida que o gestor oferece e oportuniza as ferramentas e suportes provavelmente estará inserido no trabalho pedagógico para promover as práticas participativas e instigar o professor a fazer o mesmo. De forma alguma, estou dizendo que estrutura e condições para o trabalho devem ser priorizadas como forma de se conduzir o espaço escolar de forma digna, mas não podem limitar-se a isso.

A professora também coloca que, em sua percepção, o trabalho realizado pelos professores e os gestores da EJA contempla um ensino participativo, principalmente a partir das reuniões de Formação Permanente. Por isso diz que quanto mais participa desses encontros, mais percebe o empenho coletivo dos professores para que o trabalho pedagógico realizado tenha como motivação a participação do aluno. Mais adiante, vou me ater no ensino participativo. Por agora

quero refletir sobre a relação trazida pela professora P1 entre a participação dos professores em reuniões de Formação Permanente e a realização de um trabalho que motive a participação dos alunos. Parece haver, em sua visão, uma relação direta: porque o professor participa da reunião então o aluno também participa da aula; ou ainda que devo considerar que, se o professor for participativo, seu aluno também será porque em suas aulas incentiva-se a participação. Penso que não há essa relação direta, entretanto parte disso pode se concretizar como forma de motivação para buscar a participação.

Por isso, acredito ser importante pontuar sobre qual aspecto participativo a professora está abordando, pois além das descritas nesta pesquisa no capítulo 6 a partir de Lück (2013), trago também a forma como Costa (2004, p. 65-66) descreve a pseudoparticipação e a “participação democrático-radical”. Portanto, estar presente em uma reunião com os gestores ou ministrando uma aula com os alunos não assegura simplesmente a promoção de práticas participativas se não houver decisões a serem tomadas, corresponsabilidades nos deveres e combinados, espírito de coletividade, objetivos comuns e individuais. A “participação como presença” não nos interessa para viabilizar o trabalho pedagógico porque, muitas vezes, ela ocorre por obrigação e não por “participação como tomada de decisão” ou até mesmo por “engajamento”, a forma mais plena de acordo com Lück (2013).

O olhar lançado pela P1 sobre a importância da coletividade, da participação e das possíveis trocas promovidas entre os professores e gestores em encontros de Formação Permanente, fortalecem a proximidade entre as esferas, entretanto fica sob o poder da gestão a determinação do calendário de reuniões, a pauta a ser trazida, os assuntos que denotam informações ou aqueles que não podem ser revelados. Isso poderia ser mais dialogado, buscando a participação dos docentes com a possibilidade de envolvê-los mais, assim como os alunos. Então, se não há contribuição na relevância dos assuntos pautados, a participação acaba sendo restrita aos pontos e momentos pré-estabelecidos nos calendários, agendas e planejamentos fragmentados.

Sabe-se que na lógica organizacional, não se pode debater tudo e a todo momento, pois o tempo das decisões se estenderiam além de suas urgências criando entraves e gerando lentidão nos processos. Mas, até que ponto a gestão, fica presa às contingências diárias, sob o risco de mergulhar em um fazer mais

operacional do que pedagógico? Devo considerar que aquilo que acontece no cotidiano da escola, principalmente na sala de aula do professor só é conhecido pelo gestor se houver inteiração, se este trabalho for pactuado, se houver sintonia. Na exceção disto, muitas vezes o gestor acaba por ocupar-se de tarefas disciplinares, problemas estruturais, reuniões e atendimentos que minam o trabalho pedagógico em sua essência como: produzir conhecimento em conjunto com os alunos e os professores, promover práticas participativas que levem a tomadas de decisões, realizar projetos com os docentes, entre outras coisas. Deste modo, se o gestor permanece mais envolvido no campo operacional, o trabalho realizado pela gestão não é pedagógico, tampouco há práticas participativas nas decisões a serem tomadas.

Nas entrevistas realizadas com as professoras que integram o quadro de funcionários por mais tempo, ambas percebem uma sintonia entre o trabalho da gestão e do professor, entretanto são unânimes em dizer que nem sempre tiveram esta percepção. As duas professoras entrevistadas, P2 e P3, observaram que a visão que tinham a esse respeito foi mudando ao longo do tempo. Elas apontam que a mudança para alcançar a maior sintonia entre o trabalho realizado por elas e o da gestão, aconteceu a partir delas mesmas, pois sentiram necessidade de se adaptarem. Neste sentido, o movimento de alinhar-se com as novas demandas significou um atravessamento individual. As três professoras ressignificam a sintonia do trabalho entre elas e a gestão a partir de uma percepção ao mesmo tempo individual, mas também coletiva quando contemplam suas práticas pedagógicas.

Para ilustrar melhor a análise sobre este aspecto, apresento a pergunta e a resposta de P3: Como professora da EJA, você consegue perceber uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor? Sempre foi essa sua percepção?

*“Não, não foi sempre essa minha percepção, talvez porque eu mesma não estivesse sempre em sintonia e em outros momentos talvez porque não houvesse um total conhecimento pela gestão do que eu fazia, então, neste sentido, não havia uma sintonia total.” (P3).*

Na mesma linha de reflexão, a P2 disse na entrevista que sua percepção foi mudando ao longo do tempo e que isso se deu também por conta de uma nova

maneira de avaliar o próprio trabalho. A professora disse que atualmente se vê de uma forma mais apta para perceber qual o seu papel, *“onde tem que ir, aonde dá para ir e compreende melhor aquilo que não faz parte de sua atuação como professora”*. Sentia-se muitas vezes impelida a tentar resolver todas as situações que evocavam dos alunos, da sala de aula viva e da diversidade da EJA. Acabava por sentir-se responsável pelo aluno fora do colégio e nem sempre isso era tranquilo. O trabalho realizado pela gestão junto a P2 foi pedagógico e participativo, pois em conversas realizadas, as decisões foram sendo tomadas em conjunto e realizadas.

Considero pertinente encontrar nas entrevistas destas professoras uma fala que insere suas práticas no movimento de um fazer pedagógico que evoluiu a partir de uma decisão própria, saindo da posição de professora e elemento central do processo da aprendizagem e colocando o aluno como ator que constrói seu conhecimento também.

Neste sentido, P3 diz: *“eu achava que eu tinha o dever de ensinar tudo; que eu tinha o poder, então vinha essa ideia na direção do ensino participativo (...), mas eu estava numa outra vibe então, da minha parte, não houve sempre essa sintonia”*. A professora revela em sua resposta uma relação direta que via entre *saber e poder* e que somente ensinar era o seu papel, por mais que isso significasse uma sala de aula sem participação efetiva dos alunos. Sua mudança propiciou novas perspectivas neste aspecto.

Interessante encontrar a mesma “libertação” porque, tanto para P2 quanto para P3, o trabalho passou a fazer mais sentido para elas e, com certeza, para os alunos na medida em que iam se contextualizando com suas próprias ações. Perceptível também que a gestão não é apontada como incentivadora ou promotora desta libertação, mas a criticidade individual sim. Por isso, para Freire (2005, p.39) *“(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”*

A professora P3 revela ainda que, em outro momento, não houve proximidade entre o seu crescimento e as propostas dos gestores porque seu pensamento e modo de ensinar já havia avançado, mesmo sem ser incentivado pela gestão. Ainda assim, quando perguntada se havia motivação para dar contribuições junto à gestão,

afirmou positivamente, ainda que de maneira tímida e oculta (de forma anônima). Considera suas contribuições “*verdadeiras, autênticas e eficazes*”. Causa-me um estranhamento a forma como P3 avalia suas contribuições uma vez que em nenhum momento de sua entrevista expõe claramente que obteve retorno de suas ações. Talvez isso demonstre que pode até ter havido escuta, mas a participação não se resume neste aspecto em uma gestão participativa.

Avalio relevante retomar a reflexão de Tardif (2014) que pontua que o “saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”, entretanto incentivar e promover práticas participativas imprime neste professor a disponibilidade de uma gestão que busca a sintonia entre o que pensa, discute com eles e realiza com todos.

Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar.

Neste sentido, os professores realizam um trabalho que deve ser atravessado por sua competência e habilidade de produzir conhecimento por meio de sua aula e em conjunto com seus estudantes. Tardif (2014, p.16-17) continua apontando a segunda função conceitual em relação ao trabalho do professor:

Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Assim, Tardif (2014), nos ajuda a compreender que os saberes das três professoras entrevistadas foram construídos por meio do seu trabalho pedagógico e que as mudanças que imprimiram em suas práticas, refletem percepções individuais e o atravessamento das relações estabelecidas sem a parceria de seus gestores, mas principalmente com os alunos. Reforço que, principalmente as professoras P2 e P3, vivenciaram o período de transição das equipes gestoras, já descrito neste trabalho, e que demonstraram o quanto a gestão esteve afastada de suas práticas, porém com decisões que afetavam as mesmas. Assim, se pensarmos em uma

gestão democrático-participativa (LIBÂNEO, 2013), que tem como princípio valorizar “a participação no processo de tomada de decisão, conceber a docência como trabalho interativo e apostar na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares”, no período de transição, a nova equipe gestora que se instalava não conseguiu de imediato trazer essas ideias. Sobre o trabalho dos professores, Ferreira (2017, p. 28), determina assim sua produção:

Se o trabalho é uma ação social dos sujeitos, sua intervenção no mundo, um modo de estar e participar do social, entendo não ser possível se referir aos professores como indivíduos tão somente. Por tal motivo, refiro-me aos professores como sujeitos de seu trabalho, trabalhadores responsáveis, em primeira instância, pelo trabalho pedagógico.

Dentro da perspectiva na EJA, tais concepções são importantes para que o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores incentivem e promovam práticas participativas que envolvam todos os sujeitos, inclusive o próprio professor. Para Ferreira (2017, p. 28), “a aula, então, é uma prática social que não se restringe ao ambiente de sala de aula ou mesmo da escola, mas acontece em todos os espaços sociais nos quais há trabalho pedagógico.” Sendo assim, Ferreira (2017) afirma que o “trabalho dos professores é sempre pedagógico” nos diversos ambientes de seu fazer, por isso possui a relevante condição da docência e da gestão estarem atentas para que as ações realizadas com os alunos da EJA estejam pautadas na participação (no nível decisório) e na apropriação do conhecimento de forma emancipatória.

Encontro nas respostas das entrevistadas as seguintes palavras chaves em relação às práticas na EJA: “promoção da justiça social”, “educação de qualidade”, “direitos negados”, “a educação tem papel social”, “é reparadora e inclusiva”, “é também um resgate pela linguagem formal”. Tais expressões e palavras direcionam para o nível de conscientização dessas educadoras sobre o papel da educação e sua efetiva ação transformadora. É o que Tardif (2014, p. 211) chamaria de “consciência profissional”, que direciona para um saber-agir dotado de tomada de decisões, de conhecimentos adquiridos ao longo de sua história, a própria forma como se percebe professor, sua personalidade, tudo que sabe fazer e dizer, mas também suas limitações porque “como qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que faz”. Neste ponto, ter uma gestão educacional que

busca uma sintonia com o trabalho realizado pelos professores facilita intencionalmente a promoção de ações pedagógicas participativas.

As professoras entendem que a participação é uma prática importante em suas aulas e procuram promover atividades que acreditam contemplar esta expectativa. Por outro lado, as ações participativas que vivenciam enquanto docentes limitam-se, muitas vezes, ao cardápio oferecido pelo gestor e/ou pela escola. Com isso, a participação acaba por prender-se ao fato de estar presente em uma reunião, de ter uma escuta atenta às informações passadas, ao de apresentar uma ideia ou projeto para os colegas, cumprir “as tarefas” solicitadas pelo gestor, absorver as decisões já tomadas por outras instâncias da organização. Quero dizer com isso que, em variadas situações, a forma como o gestor realiza o seu trabalho acreditando estar promovendo práticas participativas, pode reproduzir igualmente o que acontece na sala de aula.

Apresento a seguir um quadro, para visualizar de forma comparativa, o entendimento pelas professoras do que seja *ensino participativo*. Neste quadro trago a concepção também da gestora entrevistada, a CP.

Quadro 16 – O que você entende por ensino participativo? Exemplifique.

	Seu entendimento	Exemplo
P1	<i>“É um ensino em que esse aluno é motivado a fazer parte desse processo, onde ele não é ouvinte, ele é, de fato, um construtor dessa aula. Que ele seja e se sinta responsável nesse processo de ensino aprendizagem.”</i>	<i>“Ele vai pesquisar e trazer uma curiosidade de países hispânicos e vai apresentar. Ele se coloca no lugar do professor porque ele procura, pesquisa. Ele atua, explica, traz exemplo, traz a comida típica e, na verdade, ele constrói a aula.”</i>
P2	<i>“O ensino participativo para mim é o ensino democrático. É em que eu acredito. Não tem como fazer um estudo de EJA sem ser participativo.”</i>	<i>“A avaliação formativa nunca mais foi feita por mim, eu faço um processo de autoavaliação. Aí o próprio aluno vai preenchendo quanto ele se dá de nota e depois ele também me dá uma nota.”</i>
P3	<i>“Entendo ensino participativo o que eu tento fazer na sala de aula. Eu sei que ele é falho, mas ele é muito construído com a ajuda dos alunos.”</i>	<i>“Cada aluno fez sua pesquisa em sites que eu indiquei para o trabalho sobre a importância de Aristóteles para a Filosofia; a pesquisa vai para a plataforma (AVA). Eles próprios vão copiar, ler, vão comentar, então vai ser uma coisa bem legal. É neste estilo</i>

		<i>que eu penso que é participativo."</i>
CP	<i>"Vejo, pelo menos dois aspectos do ensino participativo(...): o primeiro é o respeito ao saber dos alunos (...). Em segundo, o incentivo ao trabalho com metodologias ativas. O aluno pesquisando e trazendo para a discussão em sala, colaborando na apresentação de um novo assunto para aula."</i>	<i>"Na minha gestão procuro acolher e mediar, sempre pautada na construção de alternativas e proposições."</i>

Elaborado pela autora.

Quando lemos a coluna que transcreve o entendimento de cada educadora sobre sua visão de ensino participativo, não vejo muito distanciamento da concepção trazida até agora nesta pesquisa, ou seja, a ideia que práticas participativas implicam em ações de decisão, em direito à apropriação e produção de conhecimento, à valorosa condição de jovens e adultos se reconhecerem como sujeitos de direitos. Cada uma delas traz uma fala consistente em que o fazer do aluno acontece a partir daquilo que é defendido.

Sem dúvida os professores sabem da importância da participação dos alunos nas aulas, bem como são cientes do papel que exercem dentro da escola por meio do trabalho pedagógico que realizam e que, de forma alguma se restringe ao espaço da sala de aula. A expansão do trabalho pedagógico se dá pelo envolvimento do gestor em tudo aquilo que pode gerar práticas participativas, inclusive as aulas, mas, reforço, não exclusivamente.

A segunda coluna apresenta os exemplos das atividades que as educadoras apontam como participativas. Em todas as atividades é dado ao aluno uma parcela de escolha em fruto de algo já pré-construído, pois significa que o professor planejou, pensou, dedicou seu tempo para trazer uma aula de qualidade e interessante. As professoras P1 e P3 apostam em uma participação cuja proposta desafia os alunos a se tornarem pesquisadores e autores de sua produção. Ferreira (2017, p. 93) mesmo tratando do trabalho dos professores, fala da pesquisa como uma das perspectivas da escola:

Uma das perspectivas é, dentro da escola, considerar a pesquisa como pressuposto pedagógico, uma opção pautada pela liberdade de escolha e pela crença de um trabalho pedagógico alicerçado na atividade conjunta dos sujeitos envolvidos. Da mesma forma, esta opção exige o abandono das velhas crenças orientadoras da caracterização dos professores como detentores de um saber e do estudante como aquele que não sabe e precisa saber. Por isto, esta opção pela pesquisa não é simples, pois implica quebrar antigas e enraizadas formas de agir e de pensar a educação.

No caso da pesquisa, a prática participativa estaria no âmbito do poder de decisão dada ao aluno na escolha sobre o que gostaria de pesquisar, o que gostaria de aprender. As orientações dadas pela professora P3 são importantes para que os alunos possam ter autonomia em sua pesquisa, mas qual a intencionalidade da professora ao propor essa atividade? Utilizar a tecnologia como ferramenta? Dinamizar sua aula a partir de uma sequência de tarefas acerca do tema gerador, ou seja, pesquisar-ler-contar-comentar-copiar-colar? P3, ao explicar o andamento da sua proposta, demonstra um caminho interessante, mas que talvez não perceba ainda o que de fato seria uma prática participativa em sua aula. Ela diz:

*“Aristóteles é alguém que possibilita conversar sobre diversos aspectos da vida, entre eles, por exemplo o que é essencial e o que é superficial, o que é muito importante para todo ser humano: você saber distinguir essas coisas porque daí você prioriza algumas coisas na sua vida e outras não. Então essa vai ser a minha aula de hoje, a gente vai ler esse texto e eu sinto que vai ser assim uma aula que vai bombar.” (P3)*

A professora aponta para importância de se tomar decisões, fazer escolhas, mas na medida em que os alunos não percebem isto claramente por meio de sua prática pedagógica, a atividade proposta se perde em meio ao que ela deseja e ao que acontece de fato.

Já P2 traz como exemplo de ensino participativo a forma como propõe a autoavaliação dentro do aspecto da avaliação formativa. Para Villas Boas (2007, p. 185) este modelo avaliativo “leva sempre em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades.” Neste sentido, P2 elege a autoavaliação como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, o que confere tanto à docente quanto ao educando a corresponsabilidade no fazer pedagógico e na apropriação do conhecimento por parte deles. Para isso, afirma Villas Boas (2007, p. 193) que alunos “somente

conseguem se avaliar se tiverem ideia clara dos objetivos da sua aprendizagem.” Não pretendo aqui discorrer sobre o complexo tema da avaliação da aprendizagem, mas considero importante argumentar que a proposta de autoavaliação da P2, como forma de ensino participativo, não se converge com a concepção trazida nesta pesquisa, entretanto, entendida como parte da avaliação formativa, apresenta ganhos para o processo de ensino-aprendizagem para ambos os lados. Villas Boas (2007, p. 194) reforça claramente este aspecto:

Quando os alunos se engajam no processo de trabalho, eles se comprometem com esse processo e se tornam *aprendentes* efetivos. Além disso, sua própria avaliação torna-se objeto de discussão com os seus professores e entre eles, o que gera reflexão sobre a aprendizagem. Portanto, a auto-avaliação (sic) é componente essencial da avaliação formativa. Para que esta seja produtiva, os alunos precisam ser preparados para se avaliarem, compreendendo, assim, os principais propósitos da aprendizagem e percebendo o que fazer para adquiri-la. (grifos da autora).

Portanto, é preciso mais uma vez reforçar que mesmo quando as práticas participativas parecem evidentes para o professor, elas necessitam estar carregadas de sentido para o aluno. Por outro, lado se a autoavaliação for entendida como identificação de necessidades e fragilidades, discutidas coletivamente, oferece uma oportunidade de participação. O trabalho pedagógico entre o gestor e o professor, é justamente alinhar essa relação entre o que se pretende e o que se efetiva de fato e assim, poder gerar as condições que construam na escola ações participativas nas quais as escolhas, as tomadas de decisões, a participação sejam promovidas, vivenciadas e evidenciadas. Diante disso, Villas Boas (2007, p. 194), traz um ponto importante nesta reflexão quando afirma que “a preparação do aluno para se avaliar retoma a questão do trabalho pedagógico do qual ele participa”. E continua dizendo que “a auto-avaliação (sic), no seu verdadeiro sentido, não combina com trabalho pedagógico em que todas as decisões cabem ao professor.”

Frente a isso, o Regimento Escolar do CSI, no capítulo 4, contempla como uma das notas bimestrais a avaliação formativa, valendo 20 pontos, distribuídos em quatro itens: assiduidade, pontualidade, cumprimento de tarefas, interesse e participação. Cada um vale cinco pontos. A questão que trago é que esta prática acontece somente no final dos bimestres, desta forma a ação somente é validada se outras propostas participativas ao longo do processo forem praticadas. Não há dúvida que P2 desenvolve a autocrítica e a capacidade de se autoavaliar e avaliar

também sua aula, porém como ensino participativo o contexto precisa ser ampliado, pois não há uma relação direta entre participar e se dar uma nota.

Como será, então, que os alunos vivenciam ou percebem sua participação nas propostas desenvolvidas em sala de aula ou pelo colégio, promovidas pelos professores e gestores?

Para a entrevista com os alunos, formulei a mesma pergunta sobre ensino participativo. Veja no quadro a seguir como as respostas se constituíram.

Quadro 17 - O que você entende por ensino participativo?

	Seu entendimento
FA11	<i>“Participativo é quando tem uma dúvida e você pergunta, porque nem todo mundo sabe, mas a pessoa diz que entendeu, entende? Ninguém sabe nada, entendeu? Acho que você tem que falar, não importa. Porque me falaram que não tem pergunta imbecil então, se você não sabe tem que perguntar. Eu sou assim, sou curioso. Se eu não sei quero saber porquê deu aquele resultado, às vezes a pessoa quer participar, mas fica com vergonha do outro amigo achar ele burro”.</i>
VT21	<i>“É eu poder falar de tudo com o professor, o coordenador e eu sentir que estou sendo escutada e sentir que estou sendo escutada é eu ver mudança, eu ver mudança na sala, eu ver mudança no ensino ou no mínimo eu ver a tentativa da mudança... no mínimo”.</i>
AL31	<i>“É o aluno que faz o trabalho, que é presente na aula, né? Em tudo assim: na sala de aula, com o professor que também respeita, principalmente. Eu acho que ser participativa é isso e frequentar também as aulas.”</i>
AN41	<i>“Ensino participativo é quando no colégio os alunos, pais, familiares, amigos, coordenação, todo o corpo de uma escola participa. Isso pra mim é ensino participativo. Tá todo mundo integrado em um só objetivo, então eu entendo como isso, entendo que desde a pessoa que limpa a sala, limpa o corredor, que tá me dando aula ou que seja um gestor, eles estão contribuindo para a minha formação. Então isso é uma participação muito importante”.</i>

Elaborado pela autora

A participação, na visão dos alunos FA11 e AL31 está relacionada a fatores como a frequência nas aulas, fazer tarefas e trabalhos propostos, tirar dúvidas, ser curioso e respeitar o professor. Na concepção desses dois educandos, o ensino-aprendizagem resume-se ao espaço da sala de aula e às relações ali estabelecidas, principalmente com o professor. Por outro lado, FA11 aponta também que a não

participação na aula está ligado à vergonha por não saber. Ele chega a dizer que “às vezes a pessoa quer participar, mas fica com vergonha do outro amigo achar ele burro”. Retomo aqui a fragilidade de uma autoavaliação para um aluno que não interage na aula, se sente diminuído em seu saber e ainda tem que se dar a nota de “participação”.

Analisando o ensino participativo desta forma, os alunos demonstram entender que participar está associado a receber dos professores “informações”, conhecimentos e comunicar, por meio de sua aula, aquilo que considera relevante que eles saibam, ficando muitas vezes restrito aos conteúdos e suas implicações.

Nesta perspectiva, se tanto FA11, que está na fase inicial da EJA, quanto AL31, matriculada em uma turma concluinte, possuem esta visão, é perceptível que talvez o trabalho pedagógico realizado entre a gestão e os professores não esteja atingindo os alunos da forma como se gostaria. Além disso, eles não percebem nenhuma situação de aprendizagem em que se sintam incentivados a tomar decisões como forma de participação, entretanto entendem a presença no ambiente escolar e, especificamente no momento da aula, como uma forma de ensino participativo. Então, mesmo quando as professoras do quadro anterior entendem que realizam práticas participativas, não é assim que os alunos as compreendem.

Penso que, com a ideia tão forte dos alunos FA11 e AL31 de que estar em aula é participar, encontro nas falas das professoras, “*ele se coloca no lugar do professor*”, “*ele constrói a aula*”, “*cada aluno fez sua pesquisa*”, a correspondência imediata de que cumprir tarefas, estar em sala, apresentar trabalhos “lá na frente” sejam formas de ensinar e até manter a interação entre eles, mas não correspondem a um ensino participativo.

Ao mesmo tempo, as alunas VT21 e AN41 apresentam uma percepção muito mais ampla ao construírem suas respostas pautadas nos elementos da escuta e da integração de todos em torno de um único objetivo. A questão que se impõe seria saber se tal objetivo é o dos alunos também. Quem estabeleceu “o objetivo” para que todos se integrem a ele? Então, ainda que AN41 tenha uma visão mais ampliada do que seja o ensino participativo, sua perspectiva parte da percepção de que há um único objetivo na escola: a sua formação. Assim todos “participam” para que ela aconteça.

Se por um lado, VT21 precisa ser ouvida e perceber as mudanças a partir de sua fala, de outro, AN41 percebe que é na atuação individual que a coletividade ganha força, pois a participação de todos deve ser considerada importante. Em relação à escuta, Freire (2005, p. 119) afirma que ela “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, caso ao contrário, não haverá a mudança que VT21 anseia em ver.

Envolver os alunos nas tomadas de decisões que podem se iniciar em sala de aula, mas não podem se restringir a ela, ressignifica o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e professores abraçando os alunos por meio do ensino participativo. Os alunos chegam na EJA enxergando e “depositando” na figura do professor aquele que, na relação de ensino e de aprendizagem, é o único que tem a competência para ensinar. Há nesta perspectiva uma valorização do saber, a importância que os educandos dão ao conhecimento sistematizado e como isto repousa na prática da docência. Entretanto, é uma perspectiva que não pode ser assumida sob pena de cairmos na ideia de que só o saber acadêmico e referendado é importante. Arroyo (2017, p. 24-25), considera os alunos passageiros de itinerários de vida que chegam às escolas esperançosos:

Esses passageiros trazem interrogações pedagógicas: toda a passagem carrega sentimentos de insatisfação com o lugar social, racial, com o viver. Também toda passagem é motivada por um sentimento de esperança, de incerteza. A EJA condensa esses fortes sentimentos de incerteza e de esperança. Com que artes pedagógicas trabalhar sentimentos humanos tão fortes, tão nos limites? Sentimentos que não são novos, que os acompanham desde o primeiro itinerário para a escola: esperança de uma vida melhor.

Neste sentido, ter esperança é também provocar professores, gestores e alunos à realização de um ensino participativo para ressignificar um fazer pedagógico que leve à proatividade, à apropriação dos conhecimentos e, conseqüentemente à participação mais efetiva na promoção do ensino-aprendizagem. Isso exige movimento e “curiosidade”, como afirma Freire (2005, p. 86):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. (grifo do autor).

A proposição de Freire (2005), torna o ato de “dar aula” um movimento de “exercitar a aula”, ou seja, é empenhar-se em um fazer pedagógico onde todos possuem perguntas e constroem as respostas.

Retomando um pouco mais sobre o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e professores, prossigo a análise desta categoria buscando, na visão dos alunos entrevistados, de que forma (ou se) percebem o entrosamento entre eles. Ao responderem a seguinte pergunta, “como aluno da EJA, você percebe uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor?”, notou-se que os educandos associam este aspecto a partir de algo que afete diretamente ou a sua frequência ou seu bem estar no colégio, como explicarei em seguida.

Os alunos FA11, VT21 e AL31 deixam claro que é no “tráfego” de informações ou na comunicação entre professores e gestores que residem suas percepções de um trabalho sintonizado. VT21 afirma que:

*“Tudo que a gente pergunta à orientadora ela fala que já avisou ao professor ou que a gente mesmo tem a liberdade de chegar e falar com os professores. Se não houvesse uma correlação de vocês com os professores, isso não aconteceria, a gente não teria essa liberdade com os professores”.*

Da mesma forma, AL31 aborda em sua fala essa forma de entender a sintonia:

*“Trabalham assim e muito, porque qualquer problema a gente recorre à coordenadora e o professor sempre fala também: “qualquer coisa, corre lá que tem dever...”; então é tudo em conjunto e sempre foi nítido isso.”*

Para os alunos da EJA é importante que os professores saibam tudo que acontece na escola e, de certa forma, com eles também e em suas vidas porque, se o fato de estarem no colégio representa uma escolha diária, não estar pode significar não poder retornar. É coerente então, relacionar essa preocupação dos alunos com o que Arroyo (2017, p. 55) vai nomear de “meu tempo é hoje” por serem esses jovens e adultos “trabalhadores condenados a um viver provisório” em relação ao trabalho incerto que “marcam também as incertezas de seu viver”. Em outras palavras, corroboro que, para os alunos, a sintonia do trabalho entre os gestores e professores está em ambos terem informações e conhecimentos sobre as situações

que marcam a presença ou a ausência dos alunos no espaço escolar porque isto, muito vezes, está relacionado seu trabalho precarizado, instável que torna sua sobrevivência também incerta.

Ao rever a forma como as educadoras pensam este mesmo aspecto, isto é, a sintonia entre o trabalho dos professores e dos gestores, resalto que para elas também essa relação foi apontada no nível das informações trazidas pelos gestores e não no caminho construído em suas práticas. Contudo, a aluna AN41, que pertence à última fase da EJA, apresenta um entendimento que vai além de uma “boa comunicação” entre professores e gestores. Ela afirma ver a sintonia da seguinte forma:

*“Sim, porque eu acho que os dois caminham juntos no mesmo patamar, com o mesmo objetivo. O trabalho de um corresponde ao trabalho do outro, o sucesso de um corresponde ao sucesso do outro. Então a coordenação, junto com os professores, e esse acolhimento todo que fazem com a gente, só o professor não conseguiria, só a coordenação não conseguiria. Então têm que ser os dois juntos”.*

A resposta de AN41 vai ao encontro do que Lück (2013, p. 91) afirma ao reconhecer “que a prática participativa efetiva gera compartilhamento”:

Destaca-se que o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com o dos demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais, cabendo aos gestores escolares, em seu trabalho de gestão sobre o processo pedagógico, dar unidade aos esforços pela interação de segmentos e construção de uma ótica comum, a partir de valores e princípios educacionais sólidos e objetivos bem entendidos.

Ao trazer como apontamento as relações estabelecidas entre professores e gestores, AN41 também fala da unidade de trabalho que as ações sintonizadas propiciam. Para isso é preciso um ambiente de escuta e de incentivo às contribuições, onde como dito na citação anterior, haja uma integração entre todos em torno dos objetivos. Neste sentido, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: Você se sente ouvido em sua opinião? Sente-se motivado em dar contribuições aos seus gestores?

A seguir trago um quadro que apresenta as respostas do grupo participante da pesquisa:

Quadro 18 – Respostas dos alunos, das professoras e da gestora

FA11	<i>“Sim, tanto nas aulas quanto aqui “na secretaria”, tudo que eu preciso perguntar sempre tem alguém para responder quando eu tenho uma dúvida. Mas eu acho que eu sou ouvido sim e eu acho até legal porque a minha turma é meio complicada de organização. Toda vez que eu levanto a mão os professores me dão a palavra e acho muito importante isso.”</i>
VT21	<i>“Sim. Mas me sinto sim escutada, me sinto sim acompanhada o que para mim é muito importante, acho que pra qualquer aluno, é importante se sentir acompanhado.”</i>
AL31	<i>“Sim.”</i>
AN41	<i>“Muito, muito ouvida, muita acolhida, entendida e incentivada a explorar e extrair de mim o meu melhor.”</i>
P1	<i>“Me sinto totalmente ouvida, respeitada. Mais que ouvida, minha fala é respeitada. É que às vezes você pode ter uma gestão que te ouve, mas que não tem a preocupação de executar, de refletir sobre a sua fala. Então eu me sinto respeitada e valorizada, pois eu sei que minha fala tem significado e tem um peso.”</i>
P2	<i>“Muitíssimo, me sinto.... Eu olho para mim e percebo o porquê da necessidade de falar tanto de onde vem isso em mim, mas eu me sinto completamente ouvida, absurdamente ouvida...”</i>
P3	<i>“Eu me sinto motivada e muito a dar contribuições, eu sei que minhas contribuições elas são mais tímidas e mais ocultas, mas elas são verdadeiras e são autênticas e são eficazes.”</i>
CP	<i>“Me sinto acolhida e feliz, os educadores são extremamente parceiros e participativos, colaborando com o meu crescimento pessoal e profissional.”</i>

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro anterior corrobora existir por parte dos gestores uma intencionalidade de abertura para a escuta uma vez que todos os entrevistados afirmam perceberem esta ação como forma de respeito, comunicação, valorização pontuada tanto pelos alunos quanto pelas professoras e a gestora. Contudo, é necessário atentar para o que a P1 fala sobre “*executar, de refletir sobre a sua fala*”, isto é, tomar decisões junto com quem fala, transformar em ação, em trabalho pedagógico envolvendo o colégio e buscar práticas participativas que sejam evidenciadas na coletividade. Neste sentido, tanto a escuta quanto a ação sobre o que é dito, discutido, proposto é legitimada por meio da tomada de decisões em

conjunto. Percebo, então, um campo promissor para o viemos discutindo nesta pesquisa que é entender o trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula, portando envolvendo docência e gestão e a realização de práticas participativas que demandem da coletividade tomadas de decisões, visando um ensino-aprendizagem coerente com uma educação emancipatória e libertadora, como nos convoca Freire (2005). Ele afirma que “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr risco”. (FREIRE, 2005, p. 91).

Finalizo este capítulo dizendo que para Freire (2005, p. 94) “ensinar é uma exigência humana” e por isso exige da autoridade generosidade ao lidar com a liberdade. Ele define assim a autoridade, que aqui correlaciono aos gestores e professores:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Portanto, é desenvolvendo a capacidade de, enquanto gestores, professores e alunos não se omitir, é que podemos entender que a “educação é uma forma de intervir no mundo” (FREIRE, 2005, p. 98) e por isso é necessário saber de que maneira se pretende fazer isso: passivamente ou mobilizadora.

Neste sentido, concluo este capítulo considerando que a análise da produção de dados, tratada em duas categorias que se complementam, fomenta uma reflexão sobre o trabalho que os professores e gestores realizam sobre o reconhecimento do contexto dos alunos da EJA do CSI para não reforçar ainda mais o fracasso premeditado, o não pertencimento e ações desumanizadoras tão latentes neste público. Não é isso que queremos.

Acredito que repensar as visões e percepções trazidas nos dados da pesquisa, poderá resultar em uma nova compreensão e no fortalecimento da EJA do Colégio Santo Inácio. Trago nesta seção minha proposta de intervenção como forma de contribuição e por aderir fortemente a crença de que se ainda não fazemos, mas

temos potencial para fazer uma EJA com um trabalho pedagógico que promova práticas participativas.

Neste sentido, proponho trazer, junto aos professores e gestores, uma pauta de discussão sobre a EJA que temos e que EJA gostaríamos de ter, com o claro objetivo de construir um trabalho pedagógico comprometido com a participação dos alunos.

Quadro 19 – Discutir para mudar

Qual a EJA que temos e qual a que gostaríamos de ter?	
Objetivos	Construir com professores e alunos da EJA uma proposta pedagógica comprometida com práticas participativas na EJA.
Vivências e estudos	Realizar e participar de rodas de conversa, estudos de ações pedagógicas das equipes, leituras e debates sobre textos e livros selecionados por toda a equipe. Ampliar a participação dos alunos nas tomadas de decisão do segmento (EJA), dentro e fora da sala de aula.
Participantes	Professores, gestores e alunos da EJA.
Período	Período inicial do ano letivo e ao longo do ano letivo em datas agendadas na Formação Permanente. Criar uma periodicidade para o acompanhamento da evolução das propostas ao serem colocadas em práticas dentro do processo de mudança da EJA do CSI.
Referências teóricas:	1º “Passageiros da noite: de onde, para onde?” (ARROYO, 2017, p. 21-31) Com essa leitura prévia, pode-se iniciar a discussão sobre o perfil do aluno da EJA: o que buscam? quais seus fracassos e sucessos? como a escola desumaniza suas existências?
Ampliar a lista ou substituir os títulos a tendo como forma de escolha a participação da equipe.	2º Revisitar em uma leitura coletiva o livro “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” (KLEIN, 2015, p. 185-203), com foco na dinâmica do Paradigma Pedagógico Inaciano que compreende 5 pontos: CONTEXTO – EXPERIÊNCIA – REFLEXÃO – AÇÃO – AVALIAÇÃO.
	3º Tomar como leitura complementar o livro <i>Pedagogia da</i>

	<p><i>Autonomia</i> (FREIRE, 2005), que vai elencar elementos para refletir sobre a prática educativa.</p>
	<p>4ª “Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, professor e da escola”. (BOAS, 2001, p. 185-210).</p>
<p>Encaminhamentos e ações</p>	<p>1º Apresentar inicialmente a proposta para a equipe diretiva e a coordenação geral do Noturno.</p> <p>2º Após aprovação, apresentar para os professores a proposta e os dados da investigação que nos provocam a repensar como estamos planejando e realizando práticas participativas na EJA. Buscar a intervenção da equipe para modificar aquilo que possa ser mais potencializado por todos e seu engajamento.</p> <p>3º A cada bimestre realizar assembleias com os alunos para retomar a corresponsabilidades Nas ações e decisões.</p> <p>4º Acompanhar o processo e apresentar para a equipe diretiva a conclusão após dois semestres.</p>

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao levantamento de dados aqui analisados e categorizados, neste capítulo apresento minhas considerações finais como resultado das reflexões profícuas sobre o que foi problematizado e investigado: como o trabalho pedagógico realizado entre professores e gestores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA do Colégio Santo Inácio, um colégio da Rede Jesuíta de Educação.

Ainda que a questão do planejamento participativo possa ser considerado um viés a ser abordado por esta pesquisa por dialogar com práticas com este mesmo propósito, optei por não ampliar seus conceitos, pontuando a necessidade de estudo posterior possível.

### 8.1 Ainda não fazemos, mas temos potencial para fazer

No capítulo anterior, dei o título de **“Trabalho pedagógico: o que pensamos fazer e o que fazemos de fato”**. Interessante retomar esse título porque ele aponta para exatamente o que a pesquisa mostra em termos de intencionalidade de realização de um trabalho pedagógico que incentive práticas participativas e o que de fato foi evidenciado por meio das respostas que revelaram o entendimento e as percepções frente a essa proposta.

Neste sentido, o problema de investigação trazido, que buscava saber como o trabalho pedagógico realizado entre os gestores e os professores, incentiva a promoção de práticas participativas na EJA do Colégio Santo Inácio, encontrou como resposta professores e alunos envolvidos nesta atmosfera de aprendizagem, desejo de apropriação de conhecimento e de um movimento constante por parte dos educadores de realizar um trabalho com o público atendido valorizando seus saberes, suas marcas identitárias e o direito à educação, principalmente, de qualidade. Essa intencionalidade, encontra nos alunos a vontade de querer fazer parte deste processo de ensino-aprendizagem que o colégio propõe.

Entretanto, diante da análise dos dados, foi possível inferir que no aspecto do trabalho pedagógico, a sintonia entre gestores e professores, existente e percebida nas relações baseadas em uma boa escuta, na valorização e na confiança no trabalho dos professores, porém não se efetiva e nem converge em práticas

participativas aqui correspondentes ao envolvimento nas tomadas de decisões que implicam em todo espaço escolar, e não somente a sala de aula. A investigação possibilitou contextualizar as formas divergentes como educadores e educandos entendem o ensino participativo, assim como compreender que a forma de participação no cotidiano da EJA no colégio não se dá totalmente por engajamento (participação em seu sentido pleno), mas em sua maioria adere a outros formatos como o de “presença” ou de “representatividade”, na classificação de Lück (2013) adotada como referencial neste trabalho.

Reforço que os dados apontaram uma realidade posta de ensino participativo na EJA que não era o esperado, pois sendo a pesquisadora membro da gestão, por mais que suas inquietações fossem latentes, as respostas poderiam apenas revelar o que de fato acreditava ocorrer. Entretanto, os resultados não ratificaram essa crença, muito pelo contrário, deparou-se com práticas participativas que não provocam envolvimento nas tomadas de decisões de forma efetiva tanto na sala de aula quanto no colégio, no âmbito da gestão da modalidade.

Ao trazer como referencial teórico Arroyo (2013) e Freire (2005) que despertam discussões profundas sobre ser educador e, para além disso, **o que é ser educador da EJA** não é possível desvincular a relação entre direito à educação, ao conhecimento e cidadania ao que realizamos quando entramos nos espaços do colégio, pois ainda que ali haja um acolhimento, não pode haver ações que perpetuem o silêncio das opiniões, apenas o reconhecimento do contexto dos alunos, o reforço das condições de não-escuta e de não-escolha, as imposições de vontades alheias às suas necessidades.

Portanto, o que se espera de um trabalho que envolva gestores e professores são ações emancipatórias e libertadoras que promovam e entendam a educação como um direito fundamental da democracia e para ser vivenciada de forma transformadora.

Para isso, foi preciso responder ao objetivo específico, que implicava em descrever o histórico, a formação, o funcionamento da EJA abrangendo a política educacional e sua existência no CSI, e assim, entender que modalidade é essa que vem sofrendo transformações sociais marcadas por políticas públicas equivocadas (iniciou com a ideia de suplência!), pela desumanização dos “passageiros da EJA”,

pela insistente ideia de que o saber hierarquizado subjuga os saberes vivenciados por jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores.

Os documentos oficiais foram fontes de esclarecimentos e de referências no que se refere à legislação. Foi necessário fazer um recorte histórico para dar ênfase ao período a partir 1968, ano em que os jesuítas iniciaram as aulas noturnas no CSI e como a EJA foi se consolidando nos anos posteriores. Houve dificuldade de encontrar documentos da instituição que se reportasse ao processo de funcionamento da EJA nos anos iniciais. Mas isso não foi um impeditivo para analisar que, para os Jesuítas, tratava-se não só de uma missão, mas uma transgressão ao regime ditatorial. Respondo a este objetivo no capítulo dois sobre a contextualização, e no capítulo cinco que foi intitulado “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil”.

Outro objetivo desta pesquisa tratava de reconhecer o processo de gestão existente entre a coordenação e os professores, além de sua efetivação no trabalho pedagógico. Para alcançar esse propósito, os autores Ferreira (2017), Freire (2005) e Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014) foram as referências que me ajudaram a ampliar e aprofundar-me no maior entendimento do trabalho docente. Do mesmo modo, Lück (2011), (2012), (2013), Paro (2018), Libâneo (2013) foram as leituras nas quais me apoiei como referenciais teóricos sobre a gestão educacional que permeiam toda a pesquisa, principalmente a partir do capítulo seis onde trago como aprofundamento a “gestão educacional e trabalho pedagógico para um ensino-aprendizagem participativo”. Também Arroyo (2017) ao lado de Freire (2005), corroboraram com seus estudos muitos aspectos identitários na trajetória dos jovens e adultos que me ajudaram a responder e entender a EJA tanto na fundamentação teórica quanto na análise dos dados a partir das entrevistas. Esses referenciais teóricos iluminaram em minha pesquisa o quanto o trabalho pedagógico realizado na EJA do CSI pela gestão encontra-se voltado para uma prática restritiva ao espaço da sala de aula e que precisa ser ampliado para além deste lugar, de onde se conclui que tudo que se faz dentro da escola é trabalho pedagógico e que, portanto, os gestores também fazem parte deste fazer. Quando isto não ocorre o papel do gestor também fica restrito e mesmo que haja escuta, essa escuta não resultará em ações. Considero importante ressaltar que gestores e professores possuem funções próprias e restritas mesmo que com objetivos educativos comuns.

Dialogando com essa pesquisa, considero que na EJA do CSI ainda não encontramos um trabalho pedagógico em sua total intencionalidade que provoque um ensino-aprendizagem participativo coerente com práticas que desenvolvam este aspecto a partir da atuação da docência e da gestão. Entretanto possui potencial para sua realização porque tanto os educadores quanto os gestores sabem da importância desse trabalho para se pensar alunos capazes de quebrarem paradigmas impostos pela sociedade que desumaniza jovens e adultos trabalhadores “passageiros da noite” que têm “direito a conhecimentos tão radicais quanto a radicalidade do seu sobreviver”. (ARROYO, 2017, p. 59). Já é claro em suas práticas a vontade de evidenciar a participação em suas aulas.

Essa pesquisa pode contribuir com essas mudanças na medida em que encontre espaço para o diálogo, para reflexão, para as oportunidades de chamar as pessoas para repensarem suas intencionalidades ao proporem atividades pedagógicas; ao discutir ações que exijam tomada de decisões e que afetam as relações com a aprendizagem, com a instituição e, logicamente com os gestores e professores. Isso não significa agendar infundáveis encontros para que se decida sobre tudo, pois sabemos que isso não é possível nem na dinâmica da vida e nem de um colégio. Entretanto ressalto poder ressignificar a corresponsabilidade, o fortalecimento dos vínculos, o engajamento e a visão global dos valores, objetivos e princípios de uma gestão democrática.

Precisamos ampliar os níveis decisórios tanto no processo de gestão quanto em relação aos alunos e professores. A contemplação que os alunos apresentam, tanto em forma de agradecimento, quanto de reconhecimento não pode imobilizar gestores e professores para um lugar de certeza de um trabalho pedagógico firmado e finalizado em si mesmo. Ir em busca das insatisfações também se torna importante para não reproduzir estigmas já refletidos desta modalidade.

Acredito que estar na EJA do Colégio Santo Inácio que ousou acender as luzes de suas dependências em um período obscuro de nossa história, pode e deve, 54 anos depois iluminar ainda mais seus largos corredores, reconhecendo nos jovens e adultos que aqui estão o inegável direito a uma vida humana e justa. A EJA resiste porque sua existência retrata a ausência de políticas públicas que coloquem a educação verdadeiramente como prioridade. “Toda resistência a toda injustiça é educadora. Humanizadora”. (ARROYO, 2017, p. 101). Que, por meio de trabalho

pedagógico, possamos efetivar práticas participativas para uma EJA fortalecida e com luz própria.

## REFERÊNCIAS

ALEMANHA. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, de 14 a 18 jul. 1997**. CONFITEA V. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI/ UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acessado em 14 ago. 2021.

ANDRIGHETTO, Marcos José. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica**: movimento e dialeticidade do trabalho pedagógico. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

ARARIBÁ: história. Editora Moderna (org.). 5. ed. São Paulo: Moderna, 2018

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito as uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAQUERO, Rute. Educação de adultos. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 230 – 231.

BECKER, Fernando. Epistemologia. In: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 256 – 258.

BRASIL. **Lei Nacional de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acessado em: 14 ago. 2021.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si**: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COLÉGIO SANTO INÁCIO. **Colégio santo Inácio Rio de Janeiro: 100 anos.** Rio de Janeiro, 2003. Núcleo de Mídia-educação/CSI.

COLÉGIO SANTO INÁCIO. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Rio de Janeiro, 2013. Documento interno do colégio.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Capítulo IV, Artigo 19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

COSTA, Madalena Daianny. **Tempos de democracia e participação:** o Conselho Escolar como possibilidade de desconcentração do poder. Educação Unisinos, v.8, nº 15, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6492/3634> Acesso em 04 de março de 2022.

COSTA, Madalena Daianny; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Gestão educacional e trabalho pedagógico:** instituintes para a realização do projeto de escola. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n, 4, v.8, out./dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em 24 de abril de 2022.

ESTUDO HISTÓRICO AVALIATIVO DA EXPERIÊNCIA SUPLETIVA DO COLÉGIO SANTO INÁCIO. **Experiência de um curso supletivo noturno.** Rio de Janeiro, c1975. Documento interno do colégio.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: [https://scholar.google.pt/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=RTdDLR0AAAAJ&citation\\_for\\_view=RTdDLR0AAAAJ:eQOLeE2rZwMC](https://scholar.google.pt/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=RTdDLR0AAAAJ&citation_for_view=RTdDLR0AAAAJ:eQOLeE2rZwMC). Acesso em 22 nov. 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Romeu. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 72-95

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2019.** Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Educação 2019**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 17 fev. 2020

KLEIN, Luiz Fernando (org.). **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOSÉ, Viviane (org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NORONHA, Ana Catharina Mesquita de. **Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez Editora, 2018.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. 1 ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: 2021-2025. 1 ed. São Paulo, Rede Jesuíta de Educação, 2021.

RIO DE JANEIRO RJ. In GOOGLE maps. Zona Sul Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-22.9390968,-43.1864121,13.41z?hl=pt-BR&authuser=0> . Acesso em: 23 jun. 2020

SOUZA, Edna Rodrigues de. **Juvenilização da EJA**: quais saberes? quais práticas? qual currículo? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SPOZATI, Aldaiza. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p. 21 a 32, 2000.

STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Tradução de: Le travail des enseignants aujourd'hui

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Maria Lucia; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENTURA, Zuenir. **1968**: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada:

**REFLEXÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** sob a responsabilidade da pesquisadora Lucimar Adão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e orientado pela Professora Dra. Daianny Madalena Costa. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre a gestão educacional e a docência e identificar os aspectos do processo ensino-aprendizagem participativo na EJA.

A metodologia adotada para este estudo envolve análise documental, entrevista semiestruturada e questionário, contando com a participação dos profissionais e alunos vinculados à EJA do Colégio Santo Inácio - RJ entre eles: gestor, educadores e alunos do Ensino Médio do Noturno.

Os riscos aos participantes e os cuidados que serão tomados nesta pesquisa envolvem:

- preservação da identidade, tanto dos profissionais quanto dos alunos, pois serão adotadas medidas preventivas que bloqueiem qualquer possibilidade de vazamento de sua identidade neste trabalho.
- o contato da pesquisadora com possíveis situações de conflito de interesse, situações vexatórias ou depreciadoras a surgirem no campo de pesquisa, ou dirigidas aos alunos. Caso isso aconteça, tais elementos não serão considerados, fomentados, registrados e disseminados neste trabalho.
- existe a possibilidade de que os questionamentos a serem respondidos nas entrevistas causem algum desconforto ao entrevistado, a partir de suas relações interpessoais. Nesse caso, o participante reserva-se ao direito de não responder a tais perguntas, conforme seus sentimentos e desejos surgidos no ato da entrevista.

- as perguntas do questionário visam levantar dados sobre percepções individuais, podendo o voluntário sentir-se inapto a respondê-las, nesse caso, é possível desistir de participar.

Ao concordar em contribuir com esta pesquisa, este termo será assinado por você, formalizando sua participação. Essa assinatura se registrará em duas vias, ficando uma com você e outra com o pesquisador.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (21) 98441-4580, ou pelo e-mail lucimar.adao@santoinacio-rio.com.br.

Quanto à identificação da autoria da minha participação oral, opto:

( ) pela não identificação de meu nome.

( ) pela identificação de meu nome.

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em fazer parte da pesquisa, colaborando com suas experiências e conhecimentos, por favor, participe da entrevista a ser agendada com a pesquisadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_

Participante da pesquisa Pesquisadora

\_\_\_\_\_

Pesquisadora

## APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela Direção Acadêmico-Pedagógica do Colégio Santo Inácio - Rio de Janeiro, declaro estar ciente de que Lucimar Adão, pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da UNISINOS, desenvolverá seu projeto de pesquisa, que está sob a orientação da professora Dra. Daianny Madalena Costa, com o título: **REFLEXÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** com os seguintes objetivos:

- a) descrever o histórico, a formação e o “funcionamento” da EJA, abrangendo a política educacional da modalidade e sua existência dentro do Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro (CSI-RJ);
- b) identificar aspectos da promoção de práticas participativas dentro da EJA do CSI-RJ;
- c) reconhecer o processo de gestão existente entre a coordenação e os professores e sua efetivação no trabalho pedagógico;
- d) desenvolver os aspectos participativos para uma proposta de trabalho pedagógico entre a coordenação e os professores que promova a participação.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para a preservação da dignidade dos participantes, os riscos éticos e os cuidados serão esclarecidos aos participantes no termo de consentimento livre e esclarecido. Sendo assim, a pesquisadora compromete-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins de pesquisa. Estando esta instituição de acordo com o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2021.

Ass. do(a) responsável:

RITA DE CASSIA XIMENES MURY

## APÊNDICE C – ENTREVISTA – ALUNO INICIANTE – GRUPO 1

1. Por que você decidiu matricular-se na EJA do Colégio Santo Inácio e em que isso repercute na sua vida?
2. Como aluno da EJA/CSI, você consegue perceber uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor?
3. Você considera que seu conhecimento e tudo que você traz na sua trajetória como aluno é levado em conta nas aulas? Por quê?
4. O que você entende por ensino participativo?
5. Na sua opinião, os gestores e professores promovem um ensino-aprendizagem igual ao já vivenciado por você em outros espaços? Por quê?
6. Para você, o gestor ou gestora do colégio tem influência no trabalho que é realizado pelos professores?
7. Você se sente ouvido em sua opinião?
8. Você acredita em uma escola onde o aluno construa o ensino-aprendizagem junto com os gestores e professores?

## APÊNDICE D – ENTREVISTA – ALUNO CONCLUINTE – GRUPO 2

1. Por que você decidiu matricular-se na EJA do Colégio Santo Inácio?
2. Como aluno da EJA/CSI da 4ª fase, você consegue perceber uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor?
3. Você considera que seu conhecimento e tudo ou alguma experiência que você trouxe na sua trajetória como aluno foi levado em conta nas aulas nas fases que você passou? Por quê?
4. O que você entende por ensino participativo?
5. Na sua opinião, os gestores e professores promovem um ensino-aprendizagem participativo? Por quê?
6. Para você, o gestor ou gestora do colégio tem influência no trabalho que é realizado pelos professores?
7. Você se sentiu ouvido durante o seu percurso na EJA/CSI?
8. Você acredita em uma escola onde o aluno construa o ensino-aprendizagem junto com os gestores e professores? Você viveu isso aqui?

## APÊNDICE E – ENTREVISTA – PROFESSOR INICIANTE – GRUPO 1

1. Por que você decidiu passar pela seleção para lecionar na EJA do Colégio Santo Inácio? Quantos anos você faz parte da equipe?
2. Como professor ou professora da EJA/CSI, você consegue perceber uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor?
3. Você considera que seu conhecimento, sua formação, experiência que construiu na sua trajetória fazem diferença ao atender o público da EJA? Por quê?
4. O que você entende por ensino participativo? Você percebe aspectos participativos na sua aula? Exemplifique:
5. Na sua opinião, os gestores e professores da EJA/CSI promovem um ensino-aprendizagem participativo? Por quê?
6. Para você, o gestor ou gestora do colégio tem influência no trabalho que é realizado pelos professores? Como você se sente em relação a isso?
7. Você se sente ouvido em sua opinião, sente-se motivado em dar contribuições?
8. Você acredita em uma escola onde o aluno construa o ensino-aprendizagem junto com os gestores e professores? Você vive isso aqui?

## APÊNDICE F – ENTREVISTA – PROFESSOR PERMANENTE – GRUPO 2

1. O que faz você trabalhar hoje na EJA do Colégio Santo Inácio? Quantos anos você faz parte da equipe?
2. Como professor ou professora da EJA/CSI, você consegue perceber uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor? Sempre foi essa a sua percepção?
3. Você considera que seu conhecimento, sua formação, experiência que construiu na sua trajetória fazem diferença ao atender o público da EJA? Por quê?
4. O que você entende por ensino participativo? Você percebe aspectos participativos na sua aula? Exemplifique:

5. Na sua opinião, os gestores e professores da EJA/CSI promovem um ensino-aprendizagem participativo? Por quê?
6. Para você, o gestor ou gestora do colégio tem influência no trabalho que é realizado pelos professores? Como você se sente em relação a isso?
7. Você se sente ouvido em sua opinião, sente-se motivado em dar contribuições?
8. Você acredita em uma escola onde o aluno construa o ensino-aprendizagem junto com os gestores e professores? Você vive isso aqui?

#### APÊNDICE G – ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL

1. O que faz você trabalhar hoje na EJA do Colégio Santo Inácio? Quantos anos você faz parte da equipe gestora?
2. Como gestor ou gestora da EJA/CSI, você consegue perceber uma sintonia entre o trabalho da gestão e o trabalho do professor? Sempre foi essa a sua percepção?
3. Você considera que seu conhecimento, sua formação, a experiência que construiu na sua trajetória fazem diferença ao atender o público da EJA? Por quê?
4. O que você entende por ensino participativo? Você percebe aspectos participativos em sua gestão? Exemplifique:
5. Na sua opinião, os gestores e professores da EJA/CSI promovem um ensino-aprendizagem participativo? Por quê?
6. Para você, o gestor ou gestora do colégio tem influência no trabalho que é realizado pelos professores? Como você se sente em relação a isso?
7. Você se sente ouvido /ouvida em sua opinião como membro de uma equipe gestora da EJA/CSI?
8. Você acredita em uma escola onde o aluno construa o ensino-aprendizagem junto com os gestores e professores? Como você promove isso aqui?