

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

ELISIANE DA SILVEIRA RIBEIRO

**GESTÃO PEDAGÓGICA NA EJA E OS DESAFIOS DE EDUCAR EM PROJETOS
DE INVESTIGAÇÃO (Pis) NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO - CAp/UFRGS**

**PORTO ALEGRE
2020**

Elisiane da Silveira Ribeiro

Gestão Pedagógica na EJA e os Desafios de Educar em
Projetos de Investigação (PIs) no Colégio de Aplicação - CAp/UFRGS

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Gestão Educacional, pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional -
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2020

R484g

Ribeiro, Elisiane da Silveira

Gestão pedagógica na EJA e os desafios de educar em
Projetos de Investigação (PIs) no Colégio de Aplicação -
CAp/UFRGS / Elisiane da Silveira Ribeiro. -- 2020.

135 f. : il. ; color. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) --
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Gestão educacional. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Projeto de investigação. 4. Colégio de Aplicação da UFRGS. I.
Título. II. Rocha, Maria Aparecida Marques da.

CDU 371.11

Elisiane da Silveira Ribeiro

Gestão Pedagógica na EJA e os Desafios de Educar em
Projetos de Investigação (PIs) no Colégio de Aplicação - CAp/UFRGS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 29 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – Orientadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por esta conquista, por ter iluminado meu caminho, para prosseguir com determinação nessa trajetória.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e pelas palavras positivas de incentivo durante todo esse trajeto.

Aos gestores, professores e alunos da EJA do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, que colaboraram com os resultados desta pesquisa. Em especial, à professora doutora Juçara Benvenuti, por sua disponibilidade em auxiliar nos diversos momentos em que precisei nessa caminhada.

Aos profissionais do Instituto de Informática (INF) da UFRGS, pelo apoio.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS, pela colaboração.

Aos professores doutores Daianny Madalena Costa, Lúcio Jorge Hammes, Maria Aparecida Marques da Rocha, membros da Banca Examinadora, pelas valiosas sugestões e contribuições, para melhorar o resultado final deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Aparecida Marques da Rocha, minha orientadora, pela participação nesta investigação, pelo incentivo, pela cooperação e pelos ensinamentos, enriquecendo-a com seus comentários e com suas observações, pois, sem ela, não conseguiria chegar à concretude deste trabalho.

E, por fim, a todos os que, de alguma forma, envolveram-se com este trabalho, ajudando a torná-lo uma realidade.

Muito obrigada!

“A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.”

Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*

RESUMO

A presente dissertação investigou a gestão escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os seus desafios, para propor um ensino de qualidade e de relevância aos discentes. Para tal, planejou-se observar e analisar alguns seguimentos da gestão escolar – equipes administrativa e pedagógica, professores e alunos –, a fim de contribuir para a qualificação da gestão escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito das escolas pública e privada. Dessa forma, o trabalho de pesquisa está embasado em um referencial teórico crítico e emancipador na área da educação. Assim, chegou-se a indícios de que o êxito do processo de ensino-aprendizagem se dá pela interseção entre as partes interessadas. Além disso, a gestão educacional deve tornar o ambiente escolar propício à construção do conhecimento, colocando educandos como sujeitos da aprendizagem. O processo metodológico utilizado nesta investigação se deu por meio de observações na EJA do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS e de análises de questionários aplicados a dois gestores, a dois professores e a dois alunos. A abordagem dos dados ocorreu pela análise de conteúdo. Por este viés, foi possível atender ao questionamento central da pesquisa, que diz respeito às ações de gestão necessárias aos alunos da EJA, para a viabilização da construção dos Projetos de Investigação no Bloco de Comunicação do CAp/UFRGS. O resultado da pesquisa assinalou que a gestão escolar da EJA do CAp está atenta ao desenvolvimento do processo educativo dos educandos. Além disso, também se empenha em proporcionar um espaço acolhedor aos educadores, dando oportunidade para que estes tenham vozes ativas na escolha das metodologias adotadas. Por fim, esta dissertação será disseminada no Colégio de Aplicação, no salão EDUFRGS, um dos eventos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, também, em eventos científicos.

Palavras-chave: Gestão educacional. Educação de Jovens e Adultos. Projeto de Investigação. Estratégias reflexivas. Colégio de Aplicação da UFRGS.

ABSTRACT

This dissertation investigated the school management of Brazilian Youth and Adult Education (EJA) and its challenges, to propose a qualified and relevant teaching to students. To this end, it was planned to observe and analyze some school management segments, such as administrative and pedagogical teams, teachers and students, in order to contribute to the qualification of the school management of Youth and Adult Education modality, in both public and private schools. Thus, this research work is based on a critical and emancipating theoretical reference in the educational area. Thus, there were indications that the success of the teaching-learning process is due to the intersection between the interested parties. Furthermore, educational management must make the school environment conducive to knowledge construction, thus placing students as subjects of learning. The methodological process used in this research was through observations at the EJA of UFRGS' Colégio de Aplicação and analysis of questionnaires applied to two managers, two teachers and two students. The approach of the data occurred through the analysis of content. For this bias, it was possible to attend the central question of the research, which concerns to the management actions necessary to EJA's students to enable the construction of the Research Projects in the Communication Block of UFRGS' CAp. The result of the research pointed out that the school management of CAp's EJA is attentive to the development of the educational process of the students. This school also strives in providing a welcoming space for educators, giving them the opportunity to have active voices in the choice of the methodologies adopted. Finally, this dissertation will be disseminated at UFRGS' Colégio de Aplicação, at EDUFRGS hall, one of the events of Federal University of Rio Grande do Sul, and also in scientific events.

Keywords: Educational management. Brazilian Youth and Adult Education. Research Project. Reflective strategies. UFRGS' Colégio de Aplicação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS.....	50
Figura 2 - Organograma do Colégio de Aplicação da UFRGS.....	52
Figura 3 - Blocos e componentes curriculares dos PIs	54
Figura 4 - Fluxograma das habilidades dos Projetos de Investigação (PIs).....	57
Figura 5 - Diagrama do Projeto de Investigação (PI)	58
Figura 6 - Escolha do tema do Projeto de Investigação (PI)	60
Figura 7 - Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital)	61
Figura 8 - Critérios de avaliação do Projeto de Investigação (PI).....	62
Figura 9 - Gestão escolar participativa na EJA	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ofertas de vagas na EJA de 2007-2015.....	25
Gráfico 2 - Pessoas com 15 anos ou mais, que não concluíram o ensino fundamental e que se encontram fora da escola	27
Gráfico 3 - Pessoas com 15 anos ou mais, que não concluíram o ensino fundamental e que se encontram fora da escola, em 2010	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas públicas dos anos 1930 a 1940	18
Quadro 2 - Políticas dos anos 1950 a 1990	19
Quadro 3 - Outras políticas nacionais de EJA.....	20
Quadro 4 - Número de matrículas no Estado do Rio Grande do Sul.....	25
Quadro 5 - Síntese da revisão de literatura - descritores “EJA” e “Colégio de Aplicação (CAp)”	30
Quadro 6 - Síntese da revisão de literatura – descritores “Colégio de Aplicação” e “Memórias”	30
Quadro 7 - Síntese da revisão de literatura – descritor “EJA e Gestão Educacional”	31
Quadro 8 - Síntese da revisão de literatura - descritor “EJA e Projeto de Investigação”	33
Quadro 9 - Linhas de pesquisa e sugestões de eixos temáticos no CAp.....	56
Quadro 10 - Esboço metodológico	64
Quadro 11 - Percurso da análise dos conteúdos	71
Quadro 12 - Categorias de análises.....	72
Quadro 13 - Identificações e descrições gerais dos estudantes	73
Quadro 14 - Identificações e descrições gerais dos professores	73
Quadro 15 - Identificações e descrições gerais dos gestores	74
Quadro 16 - Bloco de Ciências Humanas	116
Quadro 17 - Bloco de Ciências Humanas	117
Quadro 18 - Bloco de Ciências Humanas	118
Quadro 19 - Bloco de Comunicação	119
Quadro 20 - Bloco de Ciências Exatas.....	120
Quadro 21 - Bloco de Expressão e Movimento	121
Quadro 22 - Bloco de Comunicação	122
Quadro 23 - Bloco de Comunicação	123
Quadro 24 - Bloco de Comunicação	124
Quadro 25 - Relatos de ex-alunos da EJA sobre PIs.....	125

LISTA DE SIGLAS

CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PI	Projeto de Investigação
RS	Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

CDU 371.11	2
1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	17
2.1 As Bases Legais da EJA na História do Brasil	17
2.2 A EJA na Contemporaneidade	23
2.3 O Estado do Conhecimento	29
3 A GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA	34
3.1 A Gestão Escolar no Processo Socioeducacional	34
3.2 O Papel do Professor da EJA.....	41
3.3 Tempo e Espaço de Educação Humanizada na EJA.....	44
4 O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (PI) NA EJA DO CAP	49
4.1 O Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS	49
4.2 Ações Pedagógicas na Gestão do CAp na EJA	51
4.3 Contextualizando o Projeto de Investigação (PI) no CAp.....	55
4.4 Linhas de Pesquisas e Eixos Temáticos dos Projetos de Investigação	55
4.4.1 Objetivos do Projeto de Investigação	56
4.4.2 Metodologia do Projeto de Investigação	58
4.4.3 Escolha do Tema de Investigação do PI	59
4.4.4 Critérios de Avaliação do PI	61
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	64
5.1 Coletando Informações.....	65
5.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	67
5.3 Metodologia para a Análise das Informações.....	68
6 ANÁLISES E REFLEXÕES DOS SUJEITOS NA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	71
6.1 Aprendizagem Significativa.....	74
6.1.1 A Leitura de Mundo	75
6.1.2 O Medo do Novo	77
6.1.3 Obstáculos e Desafios do PI	79
6.2 O Docente no Processo Investigativo	82
6.2.1 A Relação Professor-Aluno	83
6.2.2 Experiências Extraclasse	87

6.2.3 A Base da Investigação.....	89
6.3 Metodologias Ativas no PI.....	92
6.3.1 Um Olhar para os Estudantes	92
6.3.2 A Pluralidade dos Professores	94
6.3.3 Os “Bastidores” Pedagógicos.....	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A - CONHECIMENTO EMPÍRICO: REALIZANDO UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NA EJA DO CAP/UFRGS	115
LIXEIRAS FEITAS COM O FUNDO DE MONITORES DE COMPUTADOR E TV. 120	
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA.....	127
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	128
APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS I: GESTORES DA EJA DO CAP DA UFRGS.....	129
APÊNDICE E - ROTEIRO DE PERGUNTAS II: PROFESSORES DA EJA DO CAP DA UFRGS.....	130
APÊNDICE F - ROTEIRO DE PERGUNTAS III: ESTUDANTES DA EJA DO CAP DA UFRGS.....	131
ANEXO A - FORMULÁRIOS	132

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é fruto de um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo, como foco, a gestão escolar desta modalidade no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste trabalho, foi observado o desenvolvimento da metodologia do Projeto de Investigação (PI), atentando aos percursos seguidos pelos professores e pelos alunos do Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital) da escola. Durante a observação, deu-se atenção aos PIs dos alunos da EJA do ensino médio e tal estudo trouxe elementos para a descoberta das inquietações, que movem os gestores, os professores e os estudantes da EJA da instituição, bem como os caminhos traçados por aqueles, para que os alunos realizem pesquisas promotoras de autonomia e de autoria.

Como mencionado, o campo de investigação envolveu a Educação de Jovens e Adultos do CAp/UFRGS, escola pública federal, sediada em Porto Alegre (RS), com destaque para o referido Projeto de Investigação. Para tanto, através dos padrões de uma investigação exploratória, foram feitas visitas, para conhecer a realidade da EJA na escola, além de observações e de questionamentos, a fim de construir a pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias dos processos de gestão, para a realização do Projeto de Investigação na EJA do CAp/UFRGS, em Porto Alegre, na tentativa de responder à questão: quais são as ações de gestão necessárias aos alunos da EJA, para a viabilização da construção do projeto de investigação no Bloco de Comunicação do CAp/UFRGS?

Para gerar um melhor entendimento sobre como foram feitas associações, frente ao meu objeto de estudo, é preciso apresentar e refletir sobre aspectos de minha trajetória pessoal e profissional. Sou a segunda filha de pais pouco escolarizados, mas que sempre valorizaram a educação de seus três filhos. Atualmente, exerço a função de secretária do Programa de Pós-Graduação no Instituto de Informática da UFRGS e, trabalhando nesse espaço, concluí meu ensino médio. Em 2014, concluí a graduação em Licenciatura Plena em Português e Literatura de Língua Portuguesa na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). No mesmo ano, com o intuito de aprimorar meus conhecimentos e de elevar minha qualificação

profissional, pensei que seria interessante cursar uma pós-graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (semipresencial) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), concluída em 2015.

Nos espaços pelos quais percorri, foi possível perceber a importância do papel da gestão educacional e a sua vinculação com o público a que se destina. Por conta disso, também cursei disciplinas no Programa de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. Considerando meu interesse pela pesquisa na modalidade de EJA, participei de alguns eventos, com abordagens ao público que a frequenta. Dentre eles, destacam-se: *Encontro Estadual do Fórum de EJA-RS - 20 anos de luta* (2016); *Aprendizagens na vida adulta e o envelhecimento bem-sucedido* (2016); *Seminário Especial: Políticas de EJA implementadas nos últimos 20 anos - um olhar sobre os dados e sobre as pesquisas no campo* (2018); *XII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Uma Pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar os obstáculos*, da Faculdade de Taquara (FACCAT) (2018); e *V ALFAeEJA-Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos* (2018).

A partir dessa trajetória, e da minha experiência profissional e pessoal na Universidade, fui selecionada, em 2018, para ingresso no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (MPGE), da UNISINOS, na linha de pesquisa Gestão Escolar e Universitária. Com os estudos e com as atividades realizadas, até o momento, encontrei condições para efetuar uma pesquisa de campo, visando a compreender os processos de gestão nos contextos da EJA.

A motivação para os estudos na área da gestão educacional advém do curso de Pós-Graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação que, agregado às disciplinas cursadas no PPGEDU, aos eventos e aos fóruns de EJA dos quais participei, ajudou-me a perceber as políticas atuais e suas influências na modalidade EJA, bem como me fizeram perceber que havia um diferencial na Educação de Jovens e Adultos oferecida pela própria Universidade.

Nessa perspectiva, em que penso ser importante continuar me atualizando, em termos de questões da EJA, participei do *XXIII Encontro Estadual do Fórum de Educação de Jovens e Adultos/RS: Educação de qualidade social como direito de trabalhadores e trabalhadoras: qualidade social e políticas intersetoriais*, evento

realizado pelo PPGEDU/UFRGS, em 2019, e do *Seminário Especial - Diálogos Freireanos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, também em 2019.

Desse modo, busquei desenvolver uma pesquisa qualitativa descritiva no Colégio de Aplicação da UFRGS, com vistas a compreender melhor o diferencial da EJA, que esta instituição oferta.

No capítulo dois, apresentam-se as reflexões sobre os contextos da EJA no decorrer da história da educação no Brasil e, para fazê-lo, recorro às leis, tanto federais quanto educacionais, que legitimam o Ensino de Jovens e Adultos, bem como traço um panorama atual dessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo, reflete-se sobre a gestão educacional, como base do processo de ensino-aprendizagem na EJA. Para tal, recorreu-se, principalmente, a cinco reconhecidos autores da Educação, que fazem apontamentos sobre a gestão educacional: Heloísa Lück (2011), Miguel Arroyo (1979; 2017), Paulo Freire (2011; 2017; 2018), Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), Álvaro Vieira Pinto (1997). Estes também corroboram o repensar do fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; além de algumas legislações, como a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a própria LDBEN (BRASIL, 1996) e as bases legais vigentes, que respaldam esta modalidade de educação. Também há aportes teóricos de diversos pesquisadores, como Alves, Comerlato e Sant'Anna (2017); Benvenuti (2016; 2018), Maria Luiza Ferreira Duques e Antônio Amorim (2016), Nóvoa (1992), Sant'Anna e Forell (2014); Strelhow (2010), entre outros, que contribuem com a finalidade de aprofundar as diretrizes das bases legais da modalidade.

Já no quarto capítulo, "Projeto de Investigação (PI) na EJA do CAP", tem-se, como ponto de partida, a apresentação do CAP e da sua estrutura educacional, partindo, então, para a compreensão do Projeto de Investigação (PI), que visa reforçar os desafios, aliados aos projetos de investigação, como possibilidades de trabalho educativo dos alunos da EJA.

No capítulo cinco, traz-se a metodologia utilizada para a análise e para a reflexão das questões tratadas nesta pesquisa. Também há informações a respeito dos sujeitos que a compuseram. Na sequência, tem-se a análise dos questionários sobre o processo de gestão desenvolvido pelo CAP da UFRGS, fundamentada nas contribuições teóricas de Bardin (2011).

Findando o percurso, as considerações finais, que trazem reflexões acerca do papel da gestão escolar no desenvolvimento do Projeto de Investigação da EJA no

CAp. Além disso, também se pondera a respeito do espaço escolar como um ambiente formador de cidadãos conscientes e críticos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) percorreu diversos processos legais ao longo da história do Brasil. Para melhor compreender esse percurso, é necessário refletir, a partir de um recorte histórico, desde os jesuítas até a contemporaneidade, acerca de ações políticas que se empenharam em desenvolver a EJA.

2.1 As Bases Legais da EJA na História do Brasil

A educação escolar é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, incluindo sua colocação no mercado de trabalho e sua atuação na sociedade. No Brasil, desde a vinda dos jesuítas até o século XIX¹, a educação sempre foi uma preocupação. E, conforme Strelhow (2010), adentrando-se ao século XX, observa-se a criação de Fóruns que passam a ser presentes nas audiências do Conselho Nacional de Educação a fim de debater as diretrizes curriculares da EJA. Assim, é possível perceber que esses Fóruns cumpriram, e ainda cumprem, um papel fundamental no cenário escolar da modalidade EJA.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, no Brasil, a cada 100 alunos que entram na escola, 76 chegam ao final do ensino fundamental na idade adequada (MITRAUD, 2015) e apenas 59% concluem o ensino médio, antes dos 19 anos, constituindo-se, assim, um crescente público a procurar a EJA.

Essa modalidade de ensino da educação básica foi instituída a partir da LDBEN de 1996 e, conforme o Parecer nº 11 (BRASIL, 2000) e o Parecer nº 774 do Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 1999a), a escolarização de jovens e de adultos se constitui como uma possibilidade de ensino e de pesquisa, sendo considerada um direito público subjetivo no ensino fundamental e se preocupando com alternativas para as demandas específicas dos alunos da EJA. Além disso, tais documentos também se ocupam em evidenciar a importância da formação de educadores para o público da EJA, visando à organização de um currículo apropriado e de um material didático diferenciado, bem como à criação de

¹ A vinda da família Real para o Brasil, em 1808, faz surgir o Imperial Colégio de Pedro II e os primeiros cursos superiores, por conta das demandas da elite, que se instalara no Brasil.

estratégias para o desenvolvimento de um ensino diversificado. O público da EJA é composto por pessoas jovens, adolescentes, adultas e idosas, que buscam o saber, a partir do seu espaço e de sua vivência cultural, para concluírem a Educação Básica. Para ingresso na EJA, no Rio Grande do Sul, até 2019, era necessário ter uma idade mínima de 15 anos, para ingressar no fundamental, e de 18, no médio. Conforme a Resolução nº 323 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), a partir de 2020, a idade mínima para acesso aos ensinos fundamental e médio é de 18 anos.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), como é conhecida, atualmente, esta se constitui como uma modalidade de ensino da Educação Básica, mas, do ponto de vista histórico, no Brasil, esteve presente como educação de adultos, desde a época dos Jesuítas no Brasil Colônia, que se ocupavam em alfabetizar alguns indígenas: crianças e/ou adultos, quase sempre, aculturados, na visão eurocêntrica, como pontuou Strelhow (2010). Com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, o ensino oficial esteve voltado às elites dirigentes. Assim, a educação de adultos não ocorre, ficando a educação à margem, no Império.

É na República que surgem interesses nacionais para com a educação brasileira, em geral, o que também se reflete na educação de adolescentes e de adultos. Com base nos estudos de Strelhow (2010), apresento alguns marcos dessa história e suas diretrizes curriculares nacionais, como parte da Educação Básica:

Quadro 1 - Políticas públicas dos anos 1930 a 1940

(continua)

Década	Viés histórico e avanços da EJA
<p>1930 - A educação de adultos começa a se apresentar no cenário educacional do país, como preocupação de Estado.</p>	1934 - O Plano Nacional de Educação previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito, estendido às pessoas adultas.
	1938 - O INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) foi criado, com a finalidade de levantar dados educacionais e da saúde dos brasileiros.
	1942 - O Fundo Nacional do Ensino Primário foi instituído, com o objetivo de realizar programas, que ampliassem e incluíssem o ensino supletivo a adolescentes e a adultos.
	1945 - O Fundo Nacional do Ensino Primário foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fosse empregado na educação de adolescentes e de adultos; - Criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após o fim da Segunda Guerra Mundial, sob a orientação de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”.

(conclusão)

Década	Viés histórico e avanços da EJA
	1946 - Surge a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo.
	1947 - Surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA).
	1948 - Surgiram dois documentos, que abordavam o tema do voluntariado: <i>Relação com o Público e o Voluntariado</i> e <i>Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita</i> .

Fonte: adaptado pela autora, a partir de Strelhow (2010).

O cenário histórico da educação de adultos busca proporcionar oportunidades designadas a jovens e a adultos. Para tanto, as mobilizações culturais foram importantes, representando sua trajetória histórica.

Quadro 2 - Políticas dos anos 1950 a 1990

(continua)

Período	Movimentos históricos da EJA
1950 e 1960 - O fim da década de 1950 e o início da década de 1960 foram marcadas por uma grande mobilização, em torno da Educação de Adultos.	1952 - Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender às populações do meio rural.
	1958 - Realização do <i>II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro</i> , espaço que visava discutir novas metodologias pedagógicas para a educação de adultos. A partir deste congresso, passam a ser conhecidas as experiências desenvolvidas por Paulo Freire. - Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos-polos, compostos de atividades, que integrassem a realidade de cada município e que servissem de modelo, para se expandir pelo país. Pouco se diferenciou das campanhas anteriores.
	1961 - Movimento de Educação de Base (ligado à CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife; Centros Populares de Cultura (ligados à UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende (ligada à Prefeitura de Natal).
1964 a 1985 - Da República Militar à Nova República, o golpe militar trouxe restrições a direitos e a garantias individuais e pelo uso da violência aos opositores do regime.	1964 - Golpe Militar: um dos momentos mais difíceis da História brasileira.
	1967 - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
	1971 - Lei que institui o ensino supletivo de primeiro e de segundo graus, de formas direta, semidireta ou indireta, no rádio, na televisão ou por correspondência.
	1985 - MOBRAL é extinto, com o fim do regime militar. Seu final foi marcado por denúncias de desvios de recursos financeiros, culminando numa Comissão Parlamentar de Investigação (CPI).

(conclusão)

Período	Movimentos históricos da EJA
1980 e 1990 - A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, seção V, em específico, 9.394/96 representam momentos especiais, em que a EJA começa a ser projetada.	1988 - A atual Constituição Federativa é outorgada. Prevê-se que todas as pessoas tenham direito e acesso à educação.
	1996 - Criação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
	1998 - Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao INCRA, a universidades e a movimentos sociais.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Strelhow (2010).

Com a chegada da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), outras situações se concretizam, conforme aponta o Quadro 3:

Quadro 3 - Outras políticas nacionais de EJA

Período	A Política de Estado e o Programa Nacional
1996 - Na LDBEN, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado, em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos.	2000 - Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos: como modalidade de ensino, foi constituído documento, através da Resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com base no Parecer nº 11/2000.
	2003 - O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) visa a alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando-os a continuarem sua formação, em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com abrangência nacional.
	2004 - O Programa Brasil Alfabetizado foi reformulado, com a mudança do Ministro da Educação, ampliando o tempo de permanência do educando no Programa de seis para oito meses.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Strelhow (2010).

Assim, a trajetória histórica da EJA vem propiciando, cada vez mais, o desenvolvimento de alunos que não obtiveram oportunidades de fazê-lo em outros momentos, mediante propostas orientadas, a partir de alguns dispositivos, citados acima, os quais merecem destaque.

Conforme o Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos tem a garantia do “direito público subjetivo”, expresso na Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art.

205). Retomando pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. (BRASIL, 2000).

Porém, reitera-se que é através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que os direitos emanados pela Constituição de 1988 são assegurados, conforme aponta o artigo:

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.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996).

Apesar disso, a referida lei mantém a possibilidade da certificação aos jovens e adultos, mediante a realização de exames. A esse respeito afirma o Artigo 38:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 (quinze) anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) constituiu-se como um marco para grandes mudanças na educação brasileira, por vincular a educação a um direito constituído; pelo processo democrático de acesso e de participação na escola; pela autonomia anunciada, referente aos estabelecimentos de ensino; e, especialmente, por conceber a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica regular.

Tendo por base a referida Lei e o Parecer nº 11 (BRASIL, 2000, p. 26), a EJA passa a ser uma “[...] modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e Médio, usufruindo de uma especificidade própria, que, como tal, deve receber um tratamento consequente”. Sendo assim, há de se considerar que a EJA

abrange um público distinto que, por motivos diversos, teve de abandonar os estudos ou, em alguns casos, nunca frequentou a escola, por falta de oportunidades de acesso.

A esse respeito, o mesmo Parecer nº 11 (BRASIL, 2000), do qual o educador Jamil Cury foi o relator, apresenta as três funções da EJA, quais sejam: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

Em síntese, a função reparadora, de acordo com o texto do Parecer, reconhece a igualdade de acesso aos direitos civis pela restauração de um direito negado, ou seja, pelo direito a uma escola de qualidade, o que significa ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, para a conquista da cidadania e da igualdade de oportunidades.

A função equalizadora, alicerçada nos princípios da igualdade e da liberdade, constitui um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado. Trata-se, assim, da obrigação deste em interferir no campo das desigualdades e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, propondo-se a equalizar a oferta de tal serviço, por meio de políticas públicas.

Já a função qualificadora se reflete na reentrada, no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, seja por outras condições adversas. Tal função deve ser encarada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções com qualidade no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Nessa perspectiva, no Rio Grande do Sul, o Parecer nº 774 (RIO GRANDE DO SUL, 1999a) e a Resolução nº 250, documentos oriundos do Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 1999b), estabelecem orientações para a implementação da EJA no estado.

O Parecer nº 774 (RIO GRANDE DO SUL, 1999a) orienta que a EJA deva se organizar, respeitando as características de seu alunado: jovens e adultos que, em boa parte, são trabalhadores. O texto salienta, ainda, a importância da inserção da EJA no Projeto Político-Pedagógico da escola, com Regimento e com Planos de Estudos e de Trabalho apropriados a essa modalidade de ensino, atendendo ao que propõe a LDBEN.

Conforme o referido Parecer, as oportunidades educacionais para a Educação Jovens Adultos, nos níveis fundamental e médio, devem superar a ideia de supletividade, reorganizando-se e estimulando propostas e programas, que correspondam aos interesses desta parcela da população, viabilizando uma aprendizagem, que valorize os conhecimentos prévios dos educandos participantes dos processos de investigação na resolução de problemas e na construção do conhecimento, de forma a responder às necessidades de vida, de trabalho e de participação social.

O parecer salienta, ainda, que é necessário evitar que a ideologia de **abertura de turmas** seja uma forma cômoda de “[...] certificação a qualquer preço, mesmo ao custo da própria construção do saber, ou que a flexibilidade permita uma oferta desqualificada ou mais, lucrativa do ensino”. (RIO GRANDE DO SUL, 1999a, p. 15).

Dessa forma, é preciso atentar ao ensino da EJA na sociedade contemporânea, a fim de averiguar sua ação efetiva no processo de ensino-aprendizagem de jovens e de adultos, o que será visto na próxima seção.

2.2 A EJA na Contemporaneidade

Atualmente, procura-se esclarecer o funcionamento da EJA a distância, realidade que vem se instituindo no estado, principalmente, através da oferta da modalidade em instituições privadas e da definição da idade mínima de ingresso que, no Rio Grande do Sul, passou a ser de 18 anos, a partir de 2020, conforme a Resolução nº 343/2020. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Tal Resolução, baseada na Emenda Constitucional nº 59/2009, que institui a idade de escolaridade obrigatória na Educação Básica, dos quatro aos 17 anos, afirma, em seu Artigo 1º, § 3º, que é de responsabilidade do Poder Público garantir aos estudantes dessa faixa etária ofertas educacionais condizentes, inclusive, “[...] para adolescentes em defasagem idade/etapa escolar”. (BRASIL, 2009).

Em seu Artigo 2º, o documento reitera a Educação de Jovens e Adultos, também com oferta diurna, como destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade certa, e se constitui em educação e em aprendizagem, ao longo da vida e, reafirma, em seu parágrafo 3º, que “As instituições de ensino deverão prever em seus Projetos

Políticos Pedagógicos e Regimento escolar estratégias pedagógicas” condizentes. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

No entanto, hodiernamente, a EJA, ainda que legalmente amparada, disputa espaço com a Educação Regular. Segundo Costa e Machado (2017), percebe-se que esta modalidade de ensino foi excluída do processo de Educação Básica ao longo de muitos anos, com um histórico de políticas públicas caracterizado pela criação de programas voltados à alfabetização de adultos. No entanto, a partir do segundo milênio, tem-se uma vivência e uma oportunidade históricas de reconhecimento do ensino da EJA, como modalidade da Educação Básica, “[...] sobretudo, na compreensão de ser além da alfabetização, descaracterizando o vínculo histórico da EJA, como mero espaço de alfabetização de adultos”. E as teóricas acrescentam:

Se é verdade que os organismos internacionais contribuem nesse contexto para implementar as políticas públicas nos princípios neoliberais, também são reveladores as mazelas sociais da América Latina, principalmente do campo educacional. No âmbito da educação dos trabalhadores, que vivenciam um cotidiano de vários desafios, tanto no campo social quanto no cognitivo, os dados são mais alarmantes ainda. (COSTA; MACHADO, 2017, p. 52).

As autoras ainda afirmam que, nessa circunstância, a UNESCO promove reuniões e define metas para os países com altos índices de alfabetismo, assegurando acesso do grande contingente de excluídos do processo educacional à permanência e à conclusão dos estudos.

Cabe ressaltar que a educação escolarizada é fundamental ao ser humano, mormente nos dias atuais, com as inovações tecnológicas, com a modernização dos processos de trabalhos e com as demandas de qualificação da cidadania. Infelizmente, ainda nos deparamos com a falta de investimentos na educação, por conta de políticas públicas voltadas a interesses externos e que não atendem às demandas educacionais. Nesse contexto, com base em fontes, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar 2018, apresentam-se dados e informações sobre a oferta e sobre a demanda da EJA no Rio Grande do Sul:

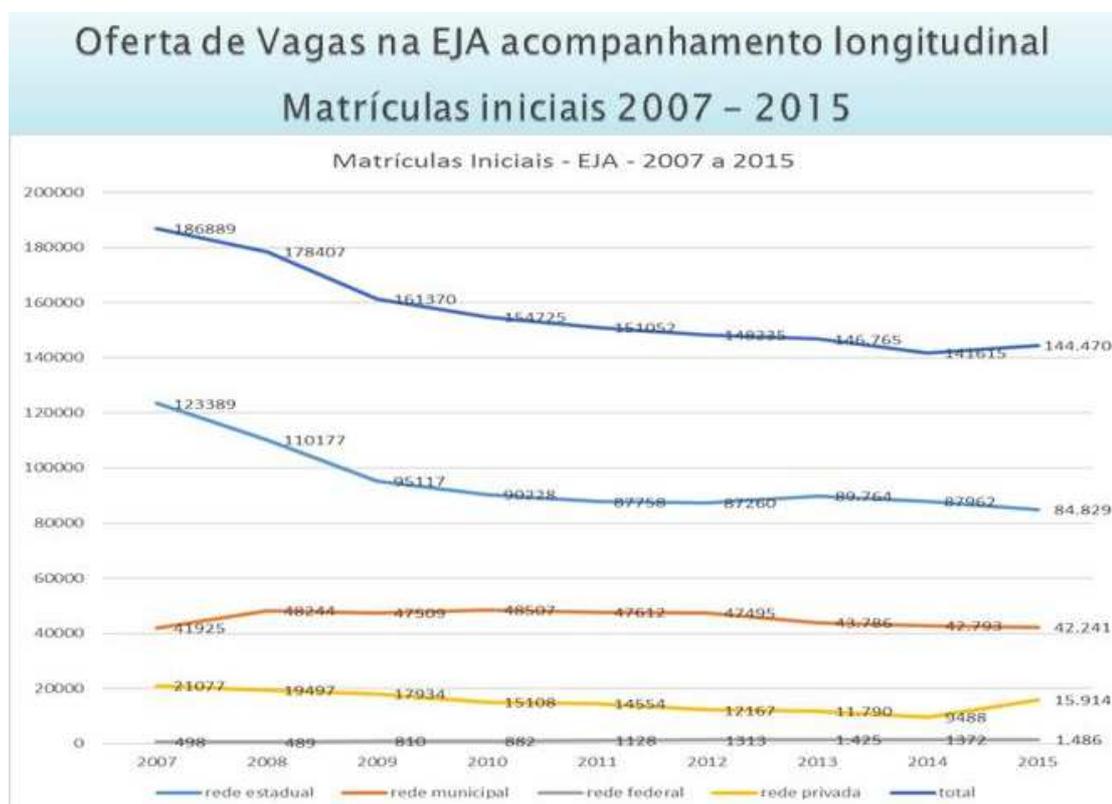
Quadro 4 - Número de matrículas no Estado do Rio Grande do Sul

			Educação de Jovens e Adultos Presencial 2018	
			EJA	
			EJA Ensino Fundamental	EJA Ensino Médio
UF	Dependência Administrativa	Localização	-	-
RS	Estadual	Rural	1.672	353
		Urbana	29.427	40.782
	Federal	Rural		71
		Urbana	19	302
	Municipal	Rural	953	82
		Urbana	34.277	333
Total de RS			66.348	41.923

Fonte: IBGE. Censo Escolar 2018 ([2019?]).

De modo complementar, os estudos de Alves, Comerlato e Sant'Anna (2017) revelaram queda na oferta da EJA escolar no período entre 2007 e 2015.

Gráfico 1 - Ofertas de vagas na EJA de 2007-2015



Fonte: Alves, Comerlato e Sant'Anna (2017).

Ainda, segundo Alves, Comerlato e Sant'Anna (2017), a única rede a aumentar consideravelmente o número de ofertas na EJA no período foi a privada. Considerando este fato inédito, há a necessidade de acompanhamento do fenômeno nos próximos anos, para que se defina, realmente, se esta mudança tornar-se-á uma tendência:

[...] os impactos deste acréscimo sobre o quadro geral de oferta de vagas na modalidade de ensino e os fatores que poderiam estar influenciando para a conformação deste quadro. [...] Como é possível verificar, a maior responsável pela oferta de vagas de EJA é a rede estadual. (ALVES; COMERLATO; SANT'ANNA, 2017, p. 16-17).

Conforme Ribeiro, Catelli Junior e Haddad (2015), o cenário educacional de jovens e de adultos e das tendências recentes da EJA no Brasil abrangia um público de 65 milhões de indivíduos, de acordo com o Censo de 2010. E, embora haja uma abrangência numerosa nessa modalidade de ensino, o público ingresso ainda é insuficiente, como declarado nos dados a seguir:

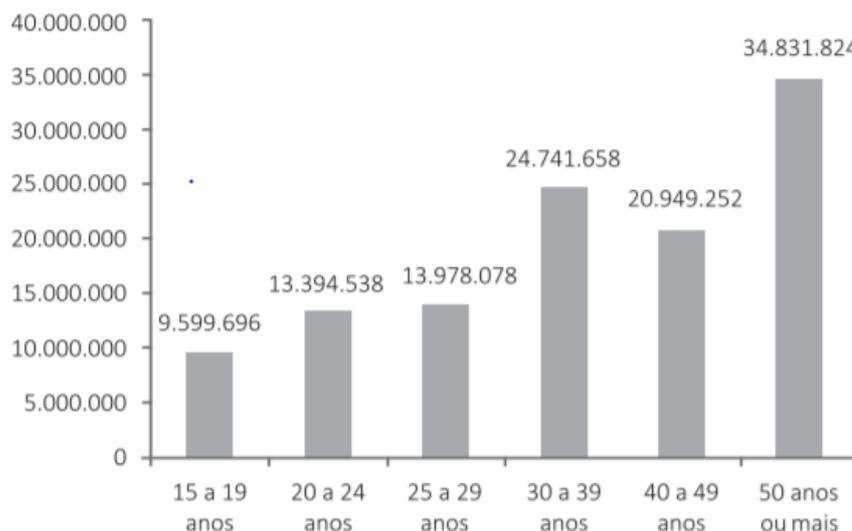
Das 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental, cerca de 1,3 milhão (2%) estava de fato cursando a EJA no nível fundamental e outros 851 mil (6,2%) estavam em classes de alfabetização de jovens e adultos, enquanto aproximadamente 4,9 milhões (7,5%) estavam cursando o ensino fundamental regular com defasagem na relação idade/série ideal. Entre os 22 milhões que não completaram o ensino médio, cerca de três milhões (14,7%) cursavam o ensino médio regular e 1,5 milhão (7,2%) cursava a EJA-EM. (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015, p. 13).

Tais dados revelam que o atendimento ao público potencial da EJA é mínimo e, mesmo que parte da demanda seja atendida pelo ensino regular, há parcela importante – de 90,5%, para o EF, e de 77,9%, para o EM – que está fora da escola. (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015). A distribuição etária dos alunos, que declararam estar matriculados na EJA, é bem diferente da distribuição dos que não a frequentam.

Os mais jovens desse público potencial, especialmente nas faixas de 18 a 24 anos, estão mais presentes entre os que frequentam a EJA (oferta) do que entre os que não a frequentam (demanda). Entre os mais velhos, a relação se inverte. A mesma relação se verifica entre oferta e demanda da EJA no ensino médio, porém menos acentuada, uma vez que a maior parte dos mais velhos não chega a completar o ensino fundamental e não participam do público potencial da EJA-EM. (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015, p. 13).

Assim, é possível constatar, a partir dos resultados, referentes ao público da educação de jovens e de adultos, que há um número significativo de pessoas fora do ambiente escolar e que não concluíram o ensino fundamental, conforme dados do Gráfico 2:

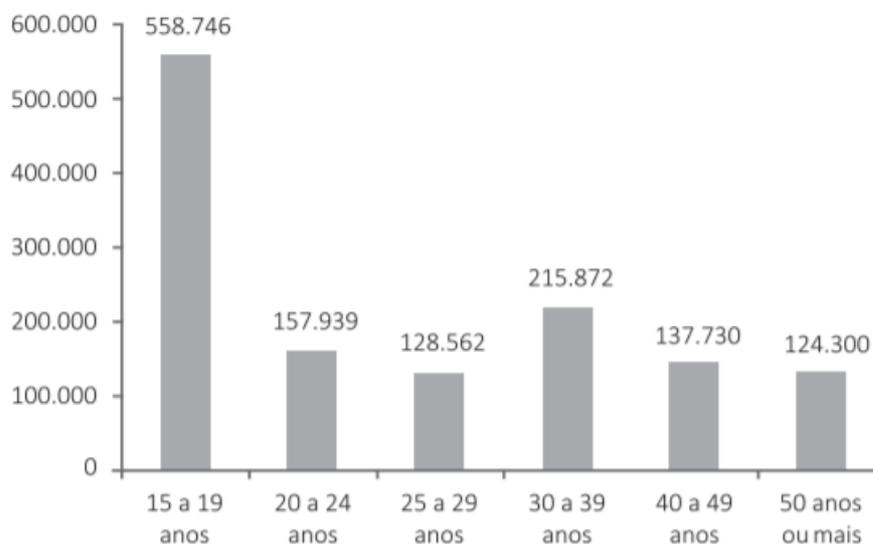
Gráfico 2 - Pessoas com 15 anos ou mais, que não concluíram o ensino fundamental e que se encontram fora da escola



Fonte: IBGE/Censo 2010 ([2019?])

O número de jovens e de adultos fora da escola vem crescendo, desde 2010, de acordo com o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Pessoas com 15 anos ou mais, que não concluíram o ensino fundamental e que se encontram fora da escola, em 2010



Fonte: IBGE/Censo 2010 ([2019?])

Percebe-se, assim, que, após 20 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da instituição das prerrogativas legais do Rio Grande do Sul, aqui apontadas, a Educação de Jovens e Adultos se mantém fragilizada, com matrículas reduzidas e com fechamento de turmas.

Além disso, os estudos de Sant'Anna (2015) revelam que a EJA ainda está submetida a práticas assemelhadas às do ensino supletivo, em que se faz presente, em vários contextos, um conteúdo reduzido e organizado, de forma linear, ainda moldado pelo conhecimento bancário, como enunciava Freire (2018, p. 94):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos. [...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente.

Um dos grandes desafios da EJA, nos diferentes espaços em que a modalidade é ofertada, está em considerar, integrar e em validar os saberes construídos por seus estudantes nos diferentes momentos de suas vidas. Portanto, nota-se que, aqueles que percebem a EJA como um direito, continuam lutando por uma política pública que a reconheça e que a considere, como modalidade da Educação Básica. Na esteira dessa situação desafiadora, surge a carência por um melhor quadro docente que atenda às especificidades da modalidade, o que só se consolidar mediante uma política de formação continuada.

Nos últimos vinte anos, os trabalhos acadêmicos e o histórico educacional no Brasil evidenciam que a luta em prol da EJA tem sido uma constante no decorrer dos séculos. Como campo de estudos e de pesquisas na Universidade, a modalidade conquistou um espaço significativo, porém necessita da participação e da colaboração de todos os envolvidos, para continuar conquistando novos avanços.

Neste contexto, os pressupostos, os estudos e os aspectos legais permitem identificar a aderência e a importância da problematização das práticas de educação, como formas desencadeadoras de atividades interativas, que favoreçam ao diálogo e à pesquisa de ações pedagógicas. Ressalta-se, também, que, apesar dos avanços legais, a modalidade ainda enfrenta obstáculos ao seu funcionamento, pois, por conta de suas demandas, os professores precisam participar de processos contínuos de educação, a fim de lidarem de forma adequada com as questões

inerentes à EJA, como as frequentes faltas às aulas, os abandonos e as reprovações. Igualmente, os gestores educacionais, no que lhes concerne, necessitam dar mais suporte a essa modalidade de estudos, já que lidam com um público diferenciado.

Como na experiência apresentada por Freire (2018), os educandos da EJA apresentam uma trajetória de desafios e lutam para superar suas condições de vida, procurando, por meio da educação, minimizar a exclusão social, que vivenciam. Ainda, conforme o autor, um aspecto importante e desafiador está no desenvolvimento da curiosidade, como postura epistemológica a ser apreendida, tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Assim, o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, definida pelo autor, em *Pedagogia da Autonomia* (2010), adquire relevância para a EJA:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2010, p. 32-33).

Por fim, diante da trajetória histórico-legal da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que esta modalidade ainda busca um espaço igualitário no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário fazer uma reflexão acerca dos sujeitos envolvidos nesse processo, como os gestores, os professores e os alunos, para que o cenário atual da EJA possa ser alterado.

2.3 O Estado do Conhecimento

A análise do estado de conhecimento compreendeu os últimos cinco anos – o período de 2013 a 2018 – e busca compreender melhor a existência, ou não, de algumas produções do campo empírico do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS. Desse modo, visando a conhecer os trabalhos acadêmicos produzidos sobre o Colégio de Aplicação, a partir de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados três trabalhos, cujos dados vão descritos no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese da revisão de literatura - descritores “EJA” e “Colégio de Aplicação (CAp)”

Autor(a)	Título da pesquisa	Curso e data da defesa	Instituição de ensino	Repositório da pesquisa
LIMA, Alef de Oliveira	<i>Onde há uma vontade, há um caminho: uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS</i>	Mestrado em Antropologia Social - 07/03/2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Biblioteca depositária: <i>undefined</i>
BENVENUTI, Juçara	<i>Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular</i>	Doutorado em Letras - 01/01/2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Depositária: BSCSH (trabalho anterior à Plataforma Sucupira)
MACHADO, Raquel Fernandes Gonçalves	<i>Trilhando Caminhos Pelas Culturas, Relações Temporais e Espaciais em Aulas de Matemática em uma Turma de EJA</i>	Doutorado em Educação - 09/02/2015	Universidade São Francisco, Itatiba	Biblioteca Depositária: Santa Clara

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A respeito da história do CAp, foi exibido um trabalho acadêmico.

Quadro 6 - Síntese da revisão de literatura – descritores “Colégio de Aplicação” e “Memórias”

Autor(a)	Título da pesquisa	Curso e data de defesa	Instituição de ensino	Objetivos da pesquisa
LIMA, Valeska Alessandra de	<i>Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas adormecidas entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)</i>	Mestrado em Educação - 28/07/2016	UFRGS	Estudar as memórias relativas a práticas educativas desenvolvidas pelo CAp/UFRGS, considerando como práticas os exames de seleção para ingresso dos estudantes, os testes de inteligência aplicados aos alunos, as classes experimentais secundárias e os conselhos de classe, no período de 1954 a 1981.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre trabalhos escritos nos últimos cinco anos, a fim de organizar e de configurar o levantamento bibliográfico, foram considerados os dados das teses e das dissertações, em três eixos temáticos: a) Diversidade na gestão; b) Professor ensino diferenciado; e c) Aluno aprendizagem diferenciada. Para dar conta desses estudos, planejou-se explorar os descritores: “EJA e Gestão Educacional” e “EJA e Projeto de Investigação”.

Na busca com o primeiro descritor, “EJA e Gestão Educacional”, foram encontrados 29 trabalhos acadêmicos e, como resultado, selecionaram-se três dissertações apresentadas entre os anos de 2013 e de 2018.

Quadro 7 - Síntese da revisão de literatura – descritor “EJA e Gestão Educacional”
(continua)

Autor(a)	Título da pesquisa	Tipo de trabalho e data de defesa	Instituição de ensino	Objetivos da pesquisa
NASCIMENTO, Miriam Araujo	<i>A Importância da Arte na Construção do Conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública de Ensino de Salvador, na Visão do Professor Formador e dos Educandos</i>	Dissertação - 18/12/2015	Universidade do Estado da Bahia	Os pressupostos levantados neste trabalho buscam contribuir para a promoção de uma Educação de Jovens e Adultos que funcione, no decurso da vida.
FELINTO, Maria Angelica de Souza	<i>A Formação Continuada dos Gestores Escolares da Educação de Jovens e Adultos em Salvador e Região Metropolitana: Limites e Possibilidades</i>	Dissertação - 20/06/2018	Universidade do Estado da Bahia	Compreender se as ofertas de formação desenvolvidas pelos gestores das escolas públicas articulam os saberes e os conhecimentos, que visam a fortalecer a atuação na gestão da EJA, contribuindo para o fortalecimento de práticas participativas.

(conclusão)

Autor(a)	Título da pesquisa	Tipo de trabalho e data de defesa	Instituição de ensino	Objetivos da pesquisa
ALMEIDA, Lucimeire Lobo de Oliveira	<i>Educação de Jovens e Adultos: Sentidos da Formação a partir da Interface do Blog</i>	Dissertação - 17/05/2018	Universidade do Estado da Bahia	Possibilitar aos educandos da pesquisa resgatarem, na memória, trajetórias de formação escolar, a partir de um olhar retrospectivo e prospectivo, construindo uma visão mais consciente sobre si e sobre o processo de formação, em que estão inseridos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir dos objetivos das pesquisas realizadas, observou-se, de forma geral, um vínculo destes trabalhos com as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, o que os aproxima da temática e da análise propostas nesta dissertação. O trabalho de Nascimento (2015), por exemplo, salienta a criatividade do aluno da EJA, informando que é preciso provocar reflexões sobre a formação dos sujeitos inseridos nessa modalidade de estudos e sobre seus potenciais de criatividade, tendo em vista que é no percurso que acontecem a criação de conhecimentos, a descoberta da arte e o desenvolvimento da sensibilidade.

Na busca com o terceiro descritor, “EJA e Projeto de Investigação”, referente à pesquisa de PIs, componente desenvolvido no CAp, foram encontradas 24 dissertações. O resultado da seleção final foi a escolha de quatro trabalhos acadêmicos, inseridos no período de 2013 a 2018.

Quadro 8 - Síntese da revisão de literatura - descritor “EJA e Projeto de Investigação”

Autor(a)	Título da pesquisa	Tipo de curso e data da defesa	Instituição de ensino	Objetivos da pesquisa
OLIVEIRA, Adriana Bastos	<i>O lugar da educação popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública</i>	Mestrado em Educação - 28/09/2018	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Investigar o tema da Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos, à luz dos princípios da Educação Popular.
NASCIMENTO, Eula Regina Lima	<i>Educação de jovens e adultos nas vozes dos sujeitos do campo no Pará: da lógica de compensação às perspectivas emancipatórias.</i>	Doutorado em Educação - 07/07/2014	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Analisar os processos formativos de jovens e de adultos do campo, na perspectiva de relacionar a vida real dos sujeitos aos marcos legais existentes, no âmbito da educação de jovens e adultos.
HONORATO, Rafael Ferreira de Souza	<i>Gênero nas políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos: trajetória, influências e textos</i>	Mestrado em Educação - 02/02/2018	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Analisar os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção do gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba.
SILVA, Jeane Tranquelino da	<i>Projeto sal da terra: Um Estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos</i>	Mestrado em Educação - 29/05/2017	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Analisar o processo de formação desenvolvido pelo <i>Projeto Sal da Terra</i> com educadores de jovens e de adultos e identificar os princípios da Educação Popular, tais como Práxis, Conscientização, Participação e Contextualização.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De forma geral, observou-se que há trabalhos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, o que os aproxima da temática e da análise propostas nesta dissertação. Tais contribuições serviram, igualmente, para compreender a gestão pedagógica na EJA. Constatou-se, ainda, que não houve referenciais relacionados ao objeto de pesquisa “Projeto de Investigação” na EJA nos trabalhos dos últimos cinco anos. De todo modo, apresenta-se, a seguir, uma análise teórico-reflexiva, a respeito da gestão educacional na escola pública.

3 A GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA

O ensino escolar apresenta grandes complexidades de caráter educacional que, atualmente, possuem perspectivas de mudanças para a educação dos ensinos fundamental e médio do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste capítulo, pretende-se refletir acerca das ações da gestão escolar na escola pública e do seu reflexo na aprendizagem dos estudantes da EJA.

Para tanto, é fundamental fazer uma retomada de teóricos, que vêm orientando o trabalho da EJA, a qual tem, como embasamento legal e introdutório, a Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), lei fundamental e suprema do Brasil, e a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que regulamenta os dispositivos legais gerais sobre essa modalidade educacional.

3.1 A Gestão Escolar no Processo Socioeducacional

A organização e a gestão escolares constituem dimensões importantes da educação, sendo o conjunto das condições e dos meios utilizado para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo a alcançar os objetivos educacionais esperados. Os teóricos Libâneo; Ferreira; Toschi (2012) contribuem com essas questões ao refletirem sobre o conceito de organização e de gestão.

Os termos organização e gestão são frequentemente associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. – para a realização de objetivos. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2012, p. 411).

Os autores ainda elucidam que, no caso da escola, a organização e a gestão se referem ao conjunto de normas, de diretrizes, de estruturas organizacionais, de ações e de procedimentos, que garantem a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, bem como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. “[...] Por *coordenação e acompanhamento* compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns”. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2012, p. 411, grifos dos autores).

Logo, a organização e a gestão escolares correspondem à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios, para a realização de seus objetivos específicos, visando a:

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários para o ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2012, p. 411-412).

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, é primordial ter uma atenção maior, pois esta se configura como um espaço de interação, de aprendizagens e de troca de experiências. Nela, encontra-se uma diversidade de sujeitos. Conforme Arroyo (2017, p. 38), a EJA se define como um espaço de resistência:

A EJA se caracterizou sempre por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores. Mas também, resistentes, afirmativas: Talvez nos ônibus, nos itinerários de cada fim de tarde ou nas salas de aula se encontre com colegas de lutas por transporte, por teto, por ocupação de espaços, por trabalho, por saúde [...].

As políticas da gestão educacional buscam contribuir para tornar a escola pública uma escola para todos e que funcione de forma eficiente. Este movimento também implica a revisão de diferentes processos educacionais, como o currículo, as metodologias, a avaliação, os quais requerem a atuação da gestão educacional, como condutora de tais revisões.

Segundo o Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse contexto, a EJA reflete a LDBEN, tendo em vista o emprego de uma prática de gestão educacional, que engloba a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e responsáveis pelos educandos). Para dar conta de tais questões, a equipe gestora da escola necessita de capacitação, de envolvimento e de desenvolvimento.

Lück (2011, p. 33) aponta que a gestão educacional passou a ter evidência na literatura “[...] e aceitação no contexto educacional, sobretudo, a partir da década de 1990”, como orientação aos sistemas escolares. De acordo com a autora, isto aconteceu, porque esta “[...] foi reconhecida, como base fundamental, para a organização significativa e para o estabelecimento de unidade dos processos educacionais”. (LÜCK, 2011, p. 34). Tal conceito de gestão educacional, ainda consoante Lück (2011, p. 34), “[...] aparece, pois, como superação dos conceitos de administração”.

A esse respeito, Arroyo (1979) afirma que as reformas administrativas no âmbito escolar colocam a modernização administrativa do sistema como solução dos problemas escolares, o que é criticado pelo teórico:

O próprio sistema escolar é responsabilizado pelos sistemas crônicos que o afetam, por estar irracionalmente administrado. A dimensão política desse quadro clínico dando ênfase à irracionalidade administrativa do sistema desvia-se consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, os verdadeiros responsáveis dos fracassos da escola. (ARROYO, 1979, p. 37-38).

Para o autor, o problema não está em tornar o sistema escolar mais racional, pois este não pode ser reduzido pela revisão de técnicas administrativas, tidas como modernas. Ainda para o especialista, o pensar da administração afasta da realidade os problemas da escola.

Na visão de Lück (2011), a Gestão Educacional leva em conta a transparência no âmbito escolar:

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de organização das escolas em específico, afinado com as

diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo. (LÜCK, 2011, p. 35-36).

Conforme a autora, de forma resumida, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos, emanados da Constituição Federal e da LDBEN. Essa logicidade é representada pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação, sobre organização e sobre planejamento de trabalho, nos quais a participação de toda a comunidade escolar é fundamental, considerando a articulação das diversas dimensões e dos desdobramentos dos projetos.

Já Arroyo (1979) se posiciona sobre a extensão política das tendências presentes na administração da educação no Brasil. O teórico aponta tal aspecto como um dos pontos básicos na política educacional, o qual se relaciona à reforma das estruturas administrativas do sistema de qualificação de especialistas em administração educacional e à inserção de modelos e de métodos adequados na administração de empresas privadas. Estas relações se expressam em algumas questões, para reflexão sobre a dimensão de tais tendências na administração educacional, que podem ser assim vislumbradas:

Por que a prioridade dada aos aspectos administrativos como solução para os problemas crônicos da educação? Quais os condicionantes e o contexto sociopolítico e econômico das reformas e teorias administrativas aplicadas ao sistema educacional? Que interesses as tornam reformas e teorias dominantes? Qual a vinculação entre a prática da administração e algumas das dimensões centrais na política: poder, Estado, liberdade, participação? É a revolução tecnológica e a divisão do trabalho que configuram a organização social e econômica, ou é a organização social e econômica que configuram a revolução tecnológica e a divisão do trabalho? (ARROYO, 1979, p. 37).

Ainda, conforme o autor, a solução é aplicada no aperfeiçoamento e na modernização do imperfeito e anacrônico sistema administrativo. A carência de modernização na educação é justificada pela vinculação particular da escola à formação (ao preparo) de recursos humanos e à construção de tecnologia.

Lück (2011) corrobora com essa perspectiva, colocando que, no contexto da educação em geral, quando se fala em participação, pensa-se em processo a ser realizado na escola, deixando-se de abranger o segmento de maior impacto sobre o sistema de ensino, como um todo: a gestão do sistema, que é realizada por

organismos centrais – as secretarias de Educação – e pelos respectivos órgãos regionais, como a pesquisadora afirma:

O conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente; e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho. (LÜCK, 2011, p. 37).

Arroyo (1979) declara que há, ainda, um motivo especial para insistir na racionalização do sistema escolar: a morosidade tradicional desse sistema em acompanhar o ritmo de evolução das áreas econômica e técnica. O autor menciona que o próprio sistema escolar é responsabilizado pelos problemas crônicos, que o afetam, por estar irracionalmente administrado. Ainda conforme o teórico, a dimensão política deste quadro, dando ênfase à irracionalidade administrativa do sistema, desvia, consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis pelos fracassos da escola.

Ocultam-se que a organização da produção, a divisão técnico-social do trabalho, a distribuição da riqueza e do poder em uma sociedade são fatores condicionantes da distribuição dos recursos educacionais, da quantidade, qualidade e nível de educação que pode ser atingido em cada grupo social. (ARROYO, 1979, p. 38).

Lück (2011) destaca que a expressão **gestão educacional**, geralmente utilizada para designar a ação dos dirigentes, em âmbito macro, deve ser empregada como novo paradigma. Nas palavras da autora:

[...] para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários. (LÜCK, 2011, p. 52).

Assim, refletindo a respeito do princípio democrático da gestão, por exemplo, reconhecem-se as necessidades e as particularidades do sistema escolar com objetivos colaborativos, mobilizando alunos, professores e gestores, para estabelecer diagnósticos, planejamentos, metas e avaliações, que possibilitem transformações ativas, em prol do processo ensino-aprendizagem, de forma integral, considerando os diferentes espaços educativos.

Nesse contexto, Lück (2011) reflete sobre as funções e sobre os desafios da gestão do sistema de ensino nas esferas estadual e municipal, afirmando que “[...] corresponde à transferência dessa competência para a escola, de modo que construa sua autonomia, e a promover o alargamento da responsabilidade por parte da escola”. (LÜCK, 2011, p. 81).

Consoante Arroyo (1979), é fundamental fazer vários questionamentos, referentes aos desafios a serem enfrentados, para se obter benefícios, em torno do sistema escolar e das técnicas administrativas vigentes a serem utilizadas, para tornar a escola “mais produtiva”¹.

[...] o problema, pois, não é tornar o sistema escolar mais racional, mas perguntar a que objetivos serve a racionalidade e *quem* se beneficia em última instância, com tais objetivos. [...] O desafio está em encarar com realismo a que tipo de ‘produtividade’ servem as ciências sociais e as técnicas administrativas tidas como modernas. (ARROYO, 1979, p. 38).

Contudo, como melhorias advindas da Comissão de Ensino e Formação (CEF) e da LDBEN, as políticas educacionais comumente passam ao largo da questão das especificidades da EJA e, por vezes, sequer discutem questões de financiamento, de formação docente e de matérias necessárias à modalidade.

Duques e Amorim (2016) também consideram que seria urgente rever e repensar as políticas públicas de atendimento à EJA, os planos de carreira e os salários, os planos de formação básica inicial e continuada, incluindo o educador de EJA. Nóvoa (1995) adverte que é preciso pensar na problemática da formação do professor e, especificamente, na formação do professor da EJA.

No âmbito da EJA, vêm ocorrendo mudanças a passos lentos entre os desafios da gestão, da política e do fazer pedagógico. Nestas mudanças está incluída a formação de professores, para atuar com um público desafiante, que exige reconhecer o leque das possibilidades de aprendizagem particularizadas da modalidade da EJA.

Arroyo (2017) corrobora essa ideia, ao afirmar que docentes e discentes são responsáveis pela pluralidade de conhecimentos e de visões de mundo, a fim de se reconhecerem como operadores de novas aprendizagens. Dessa forma, o saber assume um significado, que pode modificar a vida cotidiana, tanto do professor quanto do aluno. O autor ainda pontua:

¹ Uma escola “mais humana”.

Buscar, nas diversas áreas do conhecimento socialmente produzido e sistematizado nos currículos, aqueles conhecimentos que ajudem a entender as determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que limitam seu viver, que alteraram sua vida cotidiana. Que os condenam a uma vida cotidiana injusta, inumana. (ARROYO, 2017, p. 153).

Na visão de Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), as relações humanas na gestão escolar influenciam a motivação, de forma produtiva e criativa, assentadas na busca de objetivos comuns, sendo fundamental estabelecer relações mútuas entre direção e professores, entre estes e seus alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, as quais devem combinar exigência e respeito, severidade e tato humano. Ainda na visão dos autores, nesta nova perspectiva de gestão, o diretor e o coordenador pedagógico recebem a delegação de coordenar o trabalho em conjunto, garantindo as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional, e tendo que reconhecer a característica interativa de sua ocupação, a ser colocada a serviço dos coordenadores, dos docentes e da organização escolar.

De acordo com Paro (2015), o produto do processo educativo consiste no ser humano educado. Ao contrário do que se acredita na pedagogia tradicional, boa escola não é a que dá boas aulas, mas aquela que forma bons cidadãos. Assim sendo, não há falha, ao se exigir que a escola seja produtiva, desde que a filosofia educacional esteja voltada para o discente. Nesta perspectiva, é necessário se agarrar à realidade deste propósito escolar, tanto em sua realização quanto na avaliação de sua consecução.

Conforme Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), a avaliação é a função primordial dos sistemas de organização e de gestão, pois mostra evidências das dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho, visando ao desenvolvimento do trabalho escolar, dado que, conhecendo a tempo as dificuldades, é possível identificar suas causas e encontrar meios de superá-las.

Diante do exposto, percebe-se que o direito à educação escolar não se restringe à transmissão sistematizada de conhecimentos e de informações. É necessário um planejamento entre as partes envolvidas: direção/pedagógico, professor e aluno.

3.2 O Papel do Professor da EJA

Os professores são peças essenciais no processo educacional. Segundo Akkari (2011, p. 102): “vale lembrar que um bom professor não o é por dom ou por herança genética, mas resultado de um comportamento adquirido e de práticas de ensino adequadas”. Por isso, a pesquisa na formação de professores é fundamental, para aferir suas práticas pedagógicas e para auxiliá-los na adoção de novas metodologias de ensino. Nesse contexto, a análise das práticas do professor, em sua classe, permite identificar três funções principais:

- 1) concepção de recursos didáticos, meios técnicos da comunicação de saberes e de conhecimentos (o professor é um especialista da didática);
- 2) transmissão de conhecimentos aos alunos a fim de levá-los à aquisição de conhecimentos predeterminados e admissível (o professor é um pedagogo);
- 3) gestão de situações de trabalho complexas (o professor deve ser um regulador, um gerente da complexidade). (AKKARI, 2011, p. 102).

Dentro da sala de aula, pequenas mudanças realizadas pelo professor resultam, muitas vezes, em consequências significativas sobre os alunos, em especial, aqueles que se distanciam das características do aluno de nível médio regular que, geralmente, por exemplo, tem dedicação exclusiva aos estudos. Assim, docentes e discentes definem os papéis e as relações, as normas e as expectativas, os direitos e os deveres de cada um, dentro do espaço de aprendizagem, à medida que interagem em sala de aula. Em outras palavras:

[...] a vida em sala de aula não é um dado, mas uma *construção* por meio de uma dinâmica de rede de relações que se estruturam: ‘quem faz o quê com quem, onde, quando e com qual finalidade e por quais resultados’. Toda essa complexidade escapa aos estudos centrados na relação entre as práticas de ensino e aprendizagem. (AKKARI, 2011, p. 102).

O papel do professor não se reduz ao de um mero repassador de conhecimentos, mas sua função é, sim, a de um orientador, de um estimulador e de um problematizador, que constrói a aprendizagem, com base nas vivências pessoais. De acordo com Gatti (1996), os professores constroem suas identidades profissionais no encontro do cotidiano das escolas, com base em suas experiências diárias. Nas palavras da autora, a identidade do professor é:

[...] fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (GATTI, 1996, p. 86).

Soares e Pedroso (2016) observam que os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, posto que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e para as experiências infantis, não corresponde à realidade dos públicos jovem e adulto.

[...] Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas. (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 259).

Esses coletivos de educadores-educandos abrem fissuras na rigidez curricular, pois a educação é um meio de propor aos alunos mecanismos, para vencer o preconceito, vivido em diferentes momentos de suas vidas, sendo a educação uma prática libertadora.

Freire (2016) nos advertia de que precisamos aprender a compreender o significado de um silêncio, de um sorriso ou de uma retirada de sala. O professor precisa atentar às reações dos alunos na sala de aula, pois, quanto mais solidariedade existe entre o educador e os educandos no “trato” deste espaço, melhor será a contribuição para aprimorar o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, que se abre no âmbito escolar.

Ainda, Freire (2016) pontua que a escola tem uma tarefa essencial, como centro de construção do conhecimento: desenvolver, de forma crítica, a inteligibilidade das coisas e dos fatos, bem como a sua comunicabilidade, de modo a instigar constantemente a curiosidade do educando, em vez de “amaciá-la” ou de “domesticá-la”. Para ele, o sujeito, por meio do diálogo e da curiosidade, produz novos conhecimentos, que se perpetuam ao longo do tempo.

A aprendizagem transformadora visa à contribuição no desenvolvimento de valores humanos, ampliando a visão de mundo, partindo do viés de uma experiência, que não pode ser esquecida. Segundo Mezirow (1978 *apud* ILLERIS, 2013, p. 114): “A teoria da aprendizagem transformadora é uma epistemologia metacognitiva do raciocínio evidencial (instrumental) e dialógico (comunicativo)”. Ou

seja, o raciocínio é visto como uma metodologia, que propõe a avaliação de um pensamento. Para o autor, a aprendizagem transformacional é uma dimensão adulta da avaliação racional, envolvendo a validação e a reformulação de estruturas de significados. Esta aprendizagem transformadora envolve alguns processos, tais como:

- Determinar que algo é verdadeiro (como pretende ser), nas melhorias advindas da CEF e LDBEN aprendizagem instrumental, usando métodos de pesquisa empírica.
- Chegar a ideias mais justificadas, na aprendizagem comunicativa, participando de forma livre e plena de um discurso contínuo informado.
- Agir de acordo com a nossa perspectiva transformadora – tomamos uma decisão e vivemos o que passamos a crer até encontrarmos novas evidências, argumentos ou uma perspectiva que torne essa orientação problemática e exija uma reavaliação.
- Adquirir uma disposição – tornar-se criticamente reflexivo em relação às nossas próprias hipóteses e às de outras pessoas, para buscar a validação de nossos *insights* transformadores, pela participação mais livre e plena do discurso e implementação de nossa decisão de agir conforme um *insight* transformado. (MEZIRROW, 1978 *apud* ILLERIS, 2013, p. 114, grifos do autor).

Desse modo, os educadores amparam os educandos, a fim de resgatar tais processos à consciência e de melhorar o interesse dos alunos, em uma aprendizagem transformadora.

Mezirow (1978), citado por Illeris (2013), menciona que a pedagogia crítica é sua atual forma de educação popular, no contexto da América Latina, tratando-se de um programa educacional para adultos, que evoluiu, a partir do trabalho de alfabetização de Paulo Freire:

[...] o qual atribui prioridade a uma análise orientada de como a ideologia, o poder e a influência causam impactos e desvantagens específicas sobre as vidas imediatas dos analfabetos. O educador os ajuda a aprender a ler no processo de planejar e assumir um papel ativo na ação social coletiva para produzir mudanças. Existe uma práxis de estudo e ação transformadoras. (MEZIRROW, 1978 *apud* ILLERIS, 2013, p. 118).

O autor aponta, ainda, o pensamento de Burbules e Burk (1999) que atentam para a pedagogia crítica, mencionando, em relação a essa pedagogia, que tudo está aberto à reflexão, exceto as premissas e as categorias da pedagogia crítica em si, e comentam que “existe uma pressuposição de como deve ser uma compreensão ‘crítica’, que ameace se tornar um tipo próprio de restrição”. (BURBULES; BURK, 1999, p. 54).

A teoria da transformação, na educação de adultos, por outro lado, envolve como pensar criticamente sobre os próprios pressupostos que sustentam as perspectivas e desenvolver o juízo reflexivo no discurso com relação a ideias, valores, sentimentos e autoconceito. Não significa pensar principalmente por um viés político; para a ideologia e a pedagogia críticas esse é um pressuposto falso. (BURBULES; BURK 1999 *apud* MEZIROW, 2013, p. 118).

Assim, tem-se o professor como uma das figuras centrais na construção da aprendizagem dos alunos da EJA. No entanto, a escola deve propiciar um espaço acolhedor, para que o processo de ensino seja efetivo.

3.3 Tempo e Espaço de Educação Humanizada na EJA

Partindo das perspectivas de gestores e de professores, ambas voltadas ao Ensino de Jovens e Adultos, tem-se na escola, como espaço de socialização entre os cidadãos, sujeitos de direito, que produzem novos conhecimentos, mediante o diálogo crítico, os quais se perpetuam ao longo do tempo. Assim, a escola tem o compromisso de garantir à EJA uma aprendizagem com tempos e com espaços, que permitam assegurar uma formação humana integral, conforme o Art. 35, § 7º, da LDBEN. (BRASIL, 1996).

As experiências culturais na EJA estão associadas à diversidade dos modos de pensar e de agir, características inerentes aos seres humanos, que se refletem na modalidade, por meio dos diferentes cenários e conhecimentos de mundo, trazidos pelos estudantes. Segundo Freire (2016), a educação deveria passar pelo reconhecimento de identidade cultural do aluno, sendo o diálogo a base da aprendizagem. Tal nos chama a atenção para o mundo, que se amplia, para as formas de opressão e, ao mesmo tempo, para a viabilidade do processo educativo humanizado, em busca de superar as injustiças, através da educação.

É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na *resignação* mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2016, p. 76, grifos do autor).

A esse respeito, Arroyo (2017) observa, em suas pesquisas, que, por meio dos movimentos sociais, os sujeitos coletivos de direitos se reconhecem ao trilharem vários caminhos, que alargam a estreita e individualizada visão dos direitos. Partindo

desse viés, exigem, através da educação, do Estado e da sociedade, esse reconhecimento.

Segundo Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), o êxito da escola, principalmente, o da escola pública, não depende, apenas, do exercício da democracia no espaço escolar, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas, mas, sobretudo, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, a ser disponibilizada em condições iguais para todos os estudantes. Assim, a escola mostra novos caminhos educacionais com modelos inovadores.

Na sala de aula, podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação. Por meio da formação cultural – de sólidos conhecimentos e capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas –, os filhos das camadas médias e pobres da população podem tomar posse de uma vida mais digna e mais completa, com maior capacidade operativa (saber, fazer, saber agir) e maior participação democrática. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2012, p. 494-495).

Ainda de acordo com Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), há razoável consenso, consoante às proposições sociointeracionistas: o papel ativo do sujeito na aprendizagem interdisciplinar; o desenvolvimento de competências do pensar; a interligação das várias culturas, que perpassam a escola; etc. A metodologia de ensino está assentada em referências básicas, tais como transmissão de valores e de atitudes no ambiente escolar, pedagogia reflexiva e diferenciada e união entre a cultura elaborada e a cultura experienciada dos discentes. Os autores ainda acrescentam que a organização do ensino depende de vários fatores fundamentais, a serem fornecidos pela escola, como, por exemplo:

[...] projeto pedagógico-curricular e plano de trabalho bem definido, coerentes, com os quais os professores se sintam identificados; orientação metodológica segura por parte da coordenação pedagógica, implicando assistência permanente aos professores; formas de agrupamento de alunos, materiais de estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades; práticas de gestão participativa. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2012, p. 495).

Corroborando tal afirmação, Arroyo (2017) enfatiza que os currículos devem ser flexíveis, para que incorporem os saberes de intervenção na vida cotidiana dos educandos. Também é importante oportunizar espaços para que mestres e educandos relatem suas experiências coletivas na vida social, de modo que possam construir novos saberes e compreender suas vidas cotidianas. Com isso, fazem-se

necessárias novas sensibilidades, com vistas a criar metodologias de ensino para trabalhar com alunos de EJA, temas de estudo na diversidade das áreas dos currículos.

Sob este viés, Freire (2017) menciona que os temas geradores são obtidos por meio de processo de investigação e que esta reflete na construção do indivíduo, como cidadão. O autor ainda assinala que é importante observar o ponto de partida dessa investigação e verificar se o pesquisador está atento ou não às transformações de seu modo de examinar a realidade.

De acordo com Pinto (1997), as camadas menos favorecidas, em condições de não saber ler e/ou escrever, aproximam-se em função das dificuldades do cenário complexo da vida cotidiana. Destes grupos, destacam-se os sujeitos que se tornam líderes e que possuem conhecimento adquirido, a partir de experiências de mundo; estes são vistos como indivíduos de liderança, os quais acabam sendo reconhecidos pela massa.

As camadas iletradas da população tendem a ser mais homogêneas pelas próprias condições de pobreza em que vivem. Mas nelas se destacam sempre (para elas) as personalidades que sobressaem que dão forma expressa ao pensamento comum e por isso se tornam os líderes nos quais a massa se reconhece. (PINTO, 1997, p. 83).

Nessa perspectiva, pode-se despertar a relação entre o sujeito coletivo de direito e os conteúdos escolares, para conseguir conciliar o tempo e o espaço, de forma humanizada, visando a uma perspectiva de melhoria na qualidade de vida e à permanência no âmbito escolar. Os alunos da EJA necessitam de segurança, para vencer etapas de aprendizagem na escola, sendo importante fomentar práticas pedagógicas com atividades significativas, que atendam ao perfil desses estudantes.

Do ponto de vista de Arroyo (2017), essas possibilidades se concretizam pelos alunos da EJA:

Os jovens-adultos têm consciência de serem submetidos a vidas injustas, assim como seus coletivos de trabalhadores, de pobres, negros, dos campos, das periferias. Esperam-se que, voltando à EJA, seu viver seja menos injusto. [...] Os adolescentes e jovens-adultos, tão injustiçados no seu viver na sociedade e no sistema escolar, têm direito a esses conhecimentos para entender a radicalidade de seus itinerários à EJA pelo direito a uma vida justa. (ARROYO, 2017, p. 99).

Freire (2017, p. 55-56) esclarece sobre a pedagogia do oprimido: “[...] no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem

suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimido, um dos seus objetos”.

Pela perspectiva de Sant’Anna e Forell (2014), a EJA pode ser pensada como um lugar específico de socialização, de trocas e de aprendizagens, incluindo novas aberturas de oportunidades e o reconhecimento de múltiplas possibilidades de aprendizagens, por vezes, diferenciadas do cotidiano escolar, já conhecido, pelos professores da escola tradicional. Os processos de aprendizado de leitura e de escrita na EJA viabilizam e implicam a evolução social humana. Para que tal ocorra, a comunicação é fundamental, sendo um desafio da EJA tornar isso possível, através do tempo e do espaço diferenciados, considerando os saberes adquiridos ao longo da vida.

Para Pinto (1997), a educação diz respeito à existência humana, em todos os aspectos, durante a sua vivência. Desse modo, o problema da educação de adultos se justifica, considerando a interação entre si e constituindo uma comunidade.

O educando adulto é antes de tudo um membro *atuante* da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade. Por isso é que se faz tão imperioso e lucrativo instruí-lo. (PINTO, 1997, p. 83).

A partir dessa ideia, surge a verdadeira definição de educação. Declara Pinto (1997, p. 29) que a educação é “[...] o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Assim, a educação é, por natureza, contraditória, visto que requer sincronicamente a conservação das informações do saber adquirido e a criação de novos conhecimentos. Caso contrário, seria anulada a possibilidade de inovação do desenvolvimento cultural, consoante às ideias de Arroyo (2017, p. 11):

[...] Por esperar da escola seu direito a saber-se. Por tempos-espacos de escola, EJA, por uma vida justa, digna. Humana. Dos profissionais educadores/as vêm iniciativas por outros currículos. Outras diretrizes e políticas. Outro ofício de mestre. Outra formação que recupere as artes do Ofício que os outros educandos e educadores exigem não serem esquecidas. Retomadas.

Nesse sentido, a EJA é uma modalidade de educação, que requer um currículo diversificado, que tenha um olhar para uma nova compreensão de aprendizagem, em que o educando se sinta acolhido na área da educação, em

todos os sentidos, ou seja, no sentido amplo, em seus hábitos, costumes e valores, considerando as características de cada educando, através de situações vivenciadas por cada um durante a vida.

A educação, como prática libertadora, através do diálogo e da escuta, consoante Freire (2017), é o momento em que se realiza a investigação do que se pode chamar de universo temático ou, ainda, de temas geradores. Esse autor ensina que o educando, ao ingressar na escola, deve receber novos conhecimentos, porém os conhecimentos adquiridos, ao longo da vida, jamais devem ser desprezados por parte do educador. Dessa forma, o papel do professor é de ser mediador do conhecimento, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, tendo um papel diretivo, informativo e sério, respeitando os limites do educando. Assim, tanto o professor quanto seus alunos aprendem, simultaneamente, pois é ensinando que também se aprende. Freire escreve que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2017, p. 95).

Portanto, é preciso atentar para vários aspectos que têm relevância na área da educação, em particular, na educação de jovens e de adultos, buscando resgatar as experiências vividas, quando o sujeito ainda não lia a palavra, bem como o processo do conhecimento educativo da consciência e o diálogo, considerado o ponto inicial da perspectiva do processo de aprendizagem, merecem a atenção de homens e de mulheres, que pesquisam a área da educação:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2017, p. 100).

Tais concepções são veiculadas em espaços de EJA, que possuem suas bases nesses teóricos e em conceitos oriundos destes pesquisadores. Nesse sentido, é possível compreender o emprego dos Projetos de Investigação na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS.

4 O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (PI) NA EJA DO CAP

O ponto de partida desta dissertação se deu a partir de uma visita ao CAP, quando fui recepcionada pela professora de Língua Portuguesa e de Literatura do Departamento de Comunicação do Colégio de Aplicação. Ela oferece oficinas e orienta Projetos de Investigação nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, bem como desenvolve pesquisas interdisciplinares com esta modalidade de ensino, como coordenadora do Núcleo de Apoio de Ensino (NAE) da instituição. Na ocasião, expus o propósito da visita: conhecer o funcionamento da EJA no CAP/UFRGS.

Na mesma visita, fui apresentada ao diretor do Colégio de Aplicação. Recebi informações a respeito da infraestrutura do CAP e então comuniquei à Profa. Dra. Juçara Benvenuti (CAp/UFRGS) sobre meu interesse em observar as aulas, com o propósito de elaborar minha proposta de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), junto à UNISINOS. Logo, comecei a acompanhar as aulas de Projeto de Investigação (PI) no Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital), em uma turma de ensino médio da EJA, às terças-feiras, à noite.

Observei que a gestão do CAP proporciona autonomia aos alunos e aos professores da modalidade, tanto no coletivo quanto no individual. Os alunos da EJA buscam enfatizar a autoria, rejeitando a cópia de textos, criando questões originais, a partir deles, com apresentações nos PIs, ao final do semestre, conforme descrito no Apêndice A.

4.1 O Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS

O Colégio de Aplicação da UFRGS é uma instituição pública federal de Porto Alegre (RS/Brasil) dedicada ao estudo do ensino, da pesquisa e da extensão da Educação Básica.

Figura 1 - Fachada do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS



Fonte: Colégio de Aplicação.

O Colégio de Aplicação da UFRGS está localizado na avenida Bento Gonçalves, 9500, prédio 43815, no Bairro Agronomia, em Porto Alegre (RS), no CEP 91509-900. Para se falar sobre a qualidade do CAp, é importante lembrar que a origem do CAp/UFRGS se reporta a um Decreto Federal de 1946, efetivado em 1954, resultado do esforço de um reduzido grupo de educadores da Faculdade de Filosofia.

O CAp foi fundado pela professora Graciema Pacheco e sua fundação deu-se, em meio a um clima de efervescência política – vitória eleitoral do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), crescimento de movimentos reivindicatórios, na Era Vargas, industrialização do país e, por fim, crise política e econômica – e seguiu dentro da proposta desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek.

A forma de ingresso atual do CAp é via sorteio público regida por edital. Os candidatos às vagas ofertadas para a EJA, cerca de 130 (incluindo alfabetização, séries finais do ensino fundamental e ensino médio), devem observar as normas expressas pelo edital que são disponibilizadas no site do CAp e na mídia. Para garantir visibilidade a todos, o processo de sorteio das vagas é realizado no saguão do colégio com livre acesso a toda comunidade. Importante pontuar que, além das vagas para cada série, são sorteados suplentes para completar as vacâncias que aconteçam nos casos em que não ocorram as matrículas de alguns sorteados ou em que hajam desistências, dentro do prazo estipulado no edital. Somente pessoas maiores de 18 anos, completos até a data da inscrição, podem se candidatar. Cabe

salientar, também, que ocorre o ingresso de alunos em qualquer etapa dos ensinos fundamental e médio¹.

A composição da faixa etária das turmas de alunos da EJA do CAp é heterogênea, com idades variando entre 18 e 80 anos. Estes alunos buscam o aprimoramento de seus conhecimentos, a conclusão da educação básica e, também, alguns egressos da EJA almejam seguir os estudos fazendo um curso técnico ou superior.

Atualmente, o CAp é regido, além do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, pela Portaria nº 959, de 2013 (BRASIL, 2013), pelo Artigo 107 dos Estatutos da UFRGS e por seu próprio regimento interno.

4.2 Ações Pedagógicas na Gestão do CAp na EJA

Neste estudo, acompanha-se a Equipe EJA e apresenta-se a sua constituição que é formada por 4 Blocos, os quais correspondem aos departamentos do Colégio: Comunicação, Ciências Exatas e da Natureza, Humanidades, e Expressão e Movimento. Cada um desses Blocos, por sua vez, reúne quatro componentes curriculares² que são organizados para atender os alunos de acordo com os dias da semana, ou seja, cada bloco é responsável por um dia da semana. Além disso, um dia todos os professores atuam para oferecer os dois componentes que são eletivos para os alunos: as Oficinas e os Projetos de Investigação.

Assim, na EJA, como nas demais equipes pedagógicas Unifafas, Amora, Pixel e Ensino Médio em Rede, assim nomeadas dentro da instituição, o Colégio de Aplicação realiza ações pedagógicas de investigação, devido a uma gestão participativa, que permite expor ideias inovadoras e, ao mesmo tempo, apoiar os professores da escola, quanto à organização do currículo da instituição, ofertando oportunidade de aprendizagem ao educador e ao educando da escola.

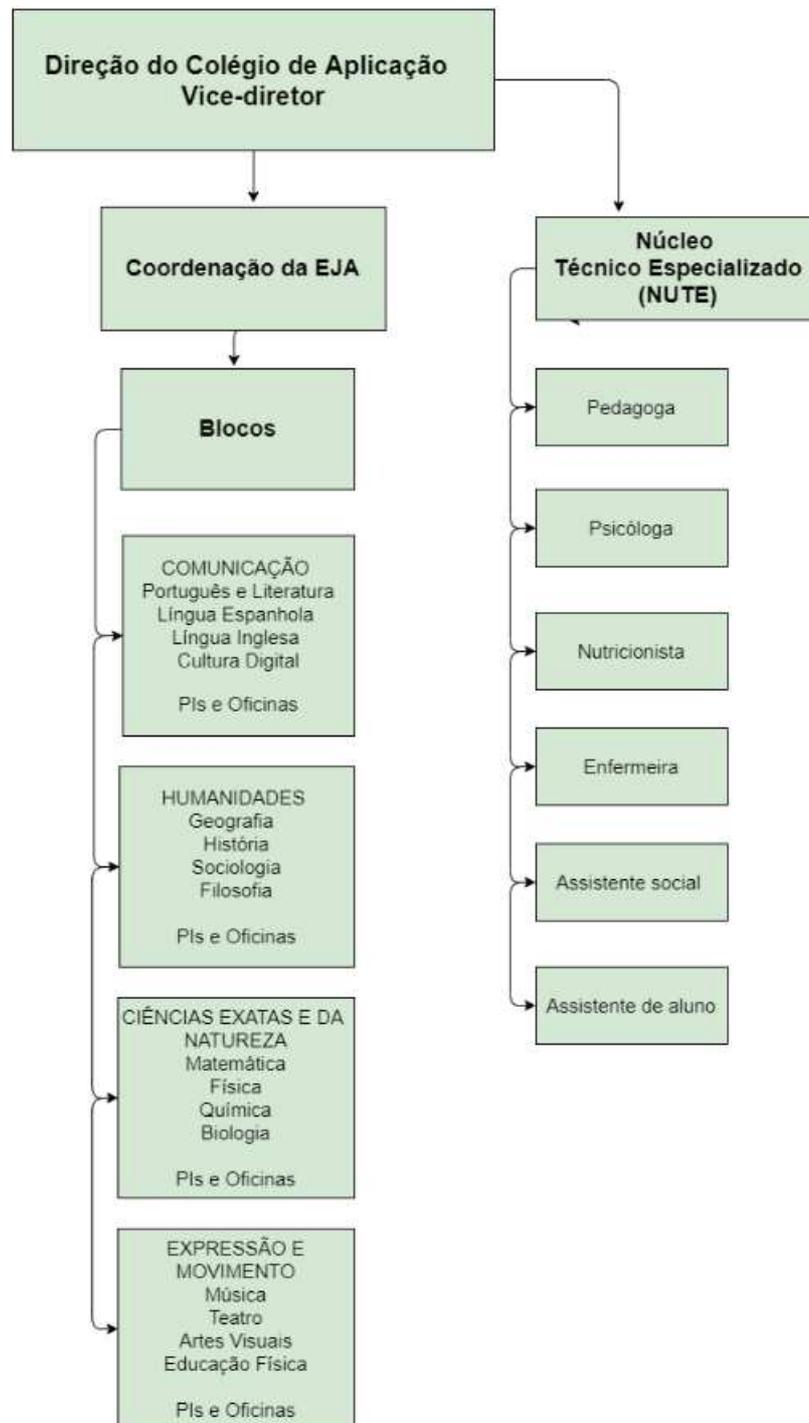
Além do mais, possui uma coordenação compartilhada por dois professores que também ministram aulas nos blocos. Os componentes curriculares são desenvolvidos, em alguns casos, por mais de um docente. Também compõe a equipe uma pedagoga que atua, principalmente, nas séries de alfabetização. Ainda

¹ As turmas de EJA são semestrais e nominadas: EF1, EF2 as que correspondem à Alfabetização; EF3, EF4, EF5, EF6 as que correspondem às séries finais do Ensino Fundamental, e EM1, EM2, EM3 as que correspondem ao Ensino Médio.

² Veja mais detalhes no organograma (figura 2) apresentado a seguir.

há um grupo de profissionais que constituem o Núcleo Técnico Especializado (NUTE), tais como uma assistente social, um pedagogo, uma enfermeira, uma psicóloga, uma nutricionista e uma assistente de aluno, conforme o organograma a seguir:

Figura 2 - Organograma do Colégio de Aplicação da UFRGS.



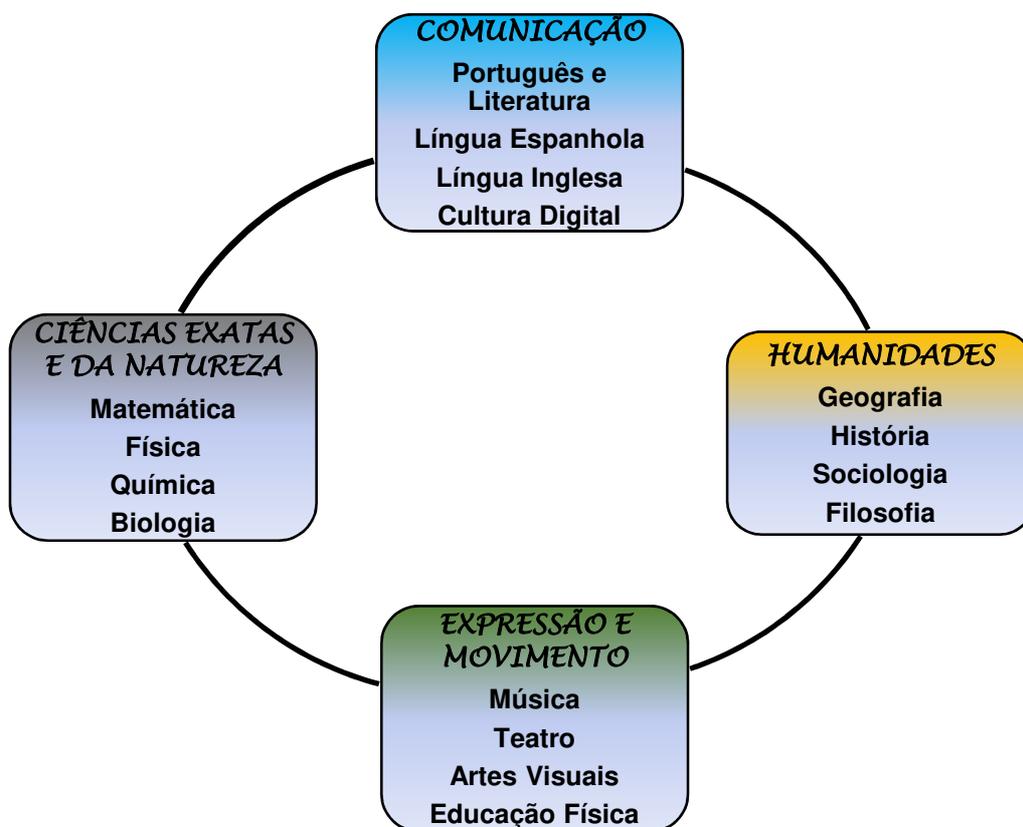
Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados obtidos pelo CAp/UFRGS.

Na UFRGS, o ensino voltado a jovens e adultos teve início nos anos 1980, com a implantação de duas turmas de iniciação à leitura e de escrita e, posteriormente, através do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), na FACED/UFRGS. No CAp, este teve continuidade, como Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEMJAT), incorporado como modalidade da Educação Básica, a partir de 2000. Por constituir um espaço de ensino, de pesquisa e de extensão, a EJA do CAp apresenta diversidades próprias.

O Colégio de Aplicação desenvolve um amplo trabalho com os alunos da EJA, contemplando a alfabetização, o ensino fundamental e o ensino médio. Há quatro turmas de alunos da EJA na escola: no ensino fundamental, duas turmas são de alfabetização e as outras duas são das demais séries. A alfabetização é desvinculada de tempo e o aluno permanece na série o período necessário para a sua alfabetização e, quando alcança os objetivos, é encaminhado para o nível seguinte. Conforme mencionado, o funcionamento da EJA é semestral, e a nomenclatura, para organização, inclui as codificações EF1 e EF2, que são turmas de alfabetização; EF3 e EF4, compostas por “classes de aceleração de estudos” e por projetos; e, depois, vem EM1, EM2 e EM3, que equivalem ao ensino médio. Até o ano de 2019, a instituição ofertava as “classes de aceleração de estudos” nos anos finais do ensino fundamental. Agora, findado o prazo previsto de cinco anos de funcionamento desta modalidade, a escola passou a oferecer a EJA regular para o ensino fundamental, cumprindo com a carga horária total exigida por lei, de 1600h, então há quatro turmas de séries finais: EF3, EF4, EF5 e EF6.

Os espaços do CAp destinados aos alunos da EJA cumprem com o papel de mediar os saberes dos conhecimentos prévios do cotidiano dos sujeitos, para desenvolver a pesquisa sobre a realidade do dia a dia, desafiando-os à construção do planejamento e ao registro das reflexões sobre os PIs. Para tanto, o CAp conta com quatro blocos e componentes curriculares de PIs, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Blocos e componentes curriculares dos PIs



Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados obtidos pelo CAp/UFRGS.

Além das aulas dos componentes curriculares, outra forma de o aluno da EJA construir seu próprio conhecimento é por meio dos PIs, cujo funcionamento é semestral e ocorre nos ensinos fundamental e médio. Com auxílio de um professor orientador, é realizado um trabalho de Iniciação Científica, com tema à escolha do aluno, a partir de um eixo temático geral para cada turma. O PI não ocorre nas turmas de alfabetização EF1 e EF2.

No caso do Projeto de Investigação, a gestão possibilita a liberdade de os alunos escolherem assuntos bem diferentes; os professores têm que pesquisar e estudar, antes, para poder orientá-los em suas pesquisas, o que demanda um pouco mais de preparação, servindo, também, como forma de mantê-los atualizados. As orientações se dão por aproximação das áreas temáticas, portanto, mas isso não quer dizer que, junto ao Bloco de Comunicação, por exemplo, que oferece o grande guarda-chuva do multiculturalismo, não apareça uma diversidade de temas, os quais podem ser transversais.

Na gestão educacional, algumas das habilidades fundamentais no trabalho em equipe são: administrar conflitos, comunicação, saber escutar, inovar e confiança, entre outras. Enfim, tais habilidades propiciam ao educando estar sempre disposto a ajudar e a resolver os problemas no desenvolvimento de uma equipe. Nesse contexto, prossegue-se, a seguir, à definição e à análise do Projeto de Investigação.

4.3 Contextualizando o Projeto de Investigação (PI) no CAp

O Projeto de Investigação foi adotado na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS em 2009³. Este é apresentado, ao início de cada semestre letivo, quando os professores oferecem aos alunos várias opções de grandes temáticas, que atendam às demandas dos futuros orientandos. Tal aproximação não é fixa e varia, em cada semestre, por conta das propostas feitas, tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Há possibilidade de que mais de um professor ofereça o mesmo PI, o que aumenta, proporcionalmente, o número de estudantes. Nas turmas da EJA do CAp, considera-se que toda incorporação significativa de novos conhecimentos é válida e, além disso, através da investigação, há um compromisso com resultados, além de as práticas da proposta serem passíveis de avaliação, por parte dos diversos orientadores.

4.4 Linhas de Pesquisas e Eixos Temáticos dos Projetos de Investigação

As linhas de pesquisa aglutinam eixos temáticos, os quais originam a produção de estudos dos Projetos de Investigação realizados no CAp, nos quais os alunos da EJA podem desenvolver seus trabalhos, conforme detalhamentos dos grupos de pesquisa do semestre 2018/2 (Quadro 9).

³ Anteriormente a isso, o CAp desenvolvia projetos de aprendizagem na 5ª e na 6ª séries, hoje 6º e 7º anos, que correspondem ao Projeto Amora. Tal metodologia de aprendizagem dá suporte a questionamentos, formados pelas curiosidades dos próprios alunos, que partem de seus conhecimentos prévios, com base em experiências anteriores. Os projetos de aprendizagem para esta faixa etária são defendidos por Lacerda e Dutra (2012) e Benvenuti (2018).

Quadro 9 - Linhas de pesquisa e sugestões de eixos temáticos no CAp

Linhas de pesquisa	Sugestões de eixos temáticos
Grupo 1 Exatas e Cultura Digital	Comida que alimenta; influência do capitalismo no meio ambiente; economia sustentável; produção de pães caseiros; vulcões; captação de gases; cigarro (tipos de doenças, que a fumaça do cigarro pode causar); e reciclagem/reaproveitamento dos alimentos e formas de reciclar os restos.
Grupo 2 Humanas	Como surgiu o racismo?; desigualdades de gênero; Zumbi dos Palmares; racismo no RS; por que há racismo no Brasil?; violência contra as mulheres; desigualdades no ensino público; mercado de trabalho para os cursos de Letras e de História; relacionamentos abusivos; por que as pessoas se tornam moradores de rua?; cultura dos escravos no Brasil. Técnicas construtivas no Período Colonial no Brasil; impactos da Segunda Guerra Mundial; crise na Venezuela; direitos humanos; Segunda Guerra Mundial; capitalismo e sua evolução; o transporte na vida das pessoas; capitalismo e meio ambiente; transporte público; depressão: história da psicologia e tratamento clínico; mitologia grega; mitologia nórdica; tatuagem: significados sociais.
Grupo 3 Comunicação	Multiculturalismo; história da poesia; pontos turísticos de minha cidade natal; produção cultural indígena (como se dá tal produção em filmes, em músicas e na arte); divisão de opiniões/a cultura da sociedade; história das religiões; cotas raciais; cultura da Índia; palavras do inglês, que são usadas no português.
Grupo 4 Expressão e Movimento	Tambor; MPB; um olhar sobre a música antiga; origem da música; História da arte; esportes; capoeira; tiro esportivo; Pilates; futebol; Paraolimpíadas; animes; Pop Art; samba e pagode.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

O Projeto de Investigação tem um currículo aberto, no qual o estudante pode trazer para a escola **assuntos não previstos pela Instituição**. É um currículo ativo, construído com a participação dos estudantes e a partir de seus interesses. Esta diversidade de temas, oferecidos pelos blocos integrados dos componentes curriculares do CAp aos alunos da EJA, oportuniza a criação e a sua recriação, com aproveitamento da própria cultura do orientando, considerando os saberes adquiridos ao longo de sua vida.

4.4.1 Objetivos do Projeto de Investigação

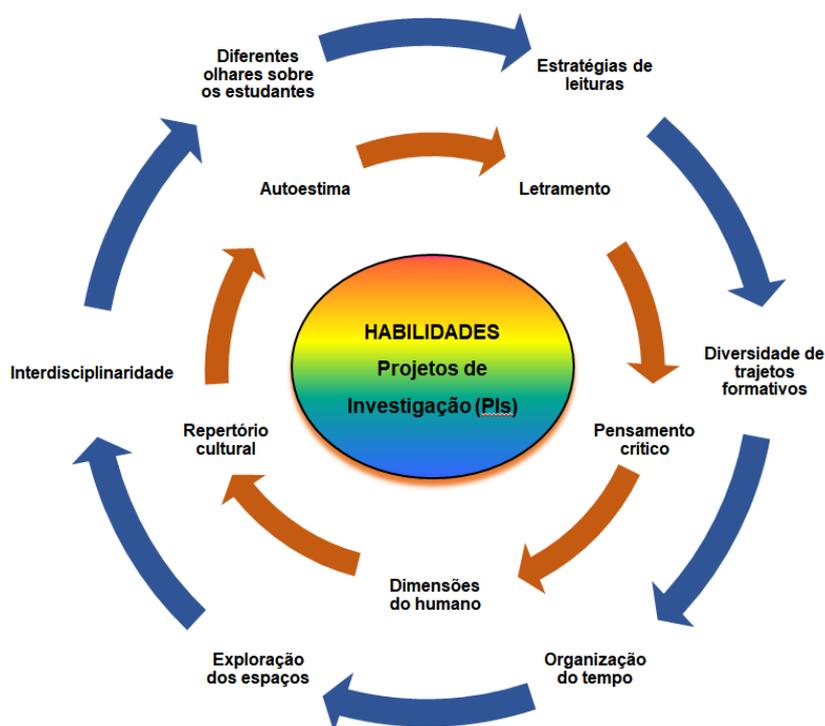
De acordo com Benvenuti (2018), a aprendizagem, através de um Projeto de Investigação, oportuniza diversas experiências, que promovem conhecimentos, que

podem ser conquistados pelos educandos da EJA. Nesse sentido, os principais objetivos do PI são:

Proporcionar um processo de ensino-aprendizagem que capacite os educandos para o domínio de instrumentos da cultura letrada; Promover a interdisciplinaridade e as relações entre o conhecimento escolar formal e as demandas sociais; Oferecer formação crítica e social; Trabalhar diferentes dimensões do humano, incluindo o sensível, o estético, o artístico e o linguístico; Oferecer e ampliar repertórios sociais e culturais socialmente valorizados; Proporcionar possibilidades complexas e diversificadas de trajetórias formativas; Instigar ações e práticas científicas; Aumentar a autoestima; Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira. (BENVENUTI, 2018, p. 62).

Os objetivos dos PIs contribuem para o aprimoramento progressivo das aptidões desenvolvidas pelos alunos e pelos professores, no processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Fluxograma das habilidades dos Projetos de Investigação (PIs)



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Benvenuti (2018).

Os círculos resultam das habilidades das interações, centradas nos diferentes níveis de aprendizagens dos PIs, assim representados:

- a) círculo interno – benefícios e desenvolvimentos dos alunos;
- b) círculo externo – benefícios e desenvolvimentos dos professores.

Nesse contexto, o conhecimento é construído e reconstruído, continuamente, entre orientando e orientador.

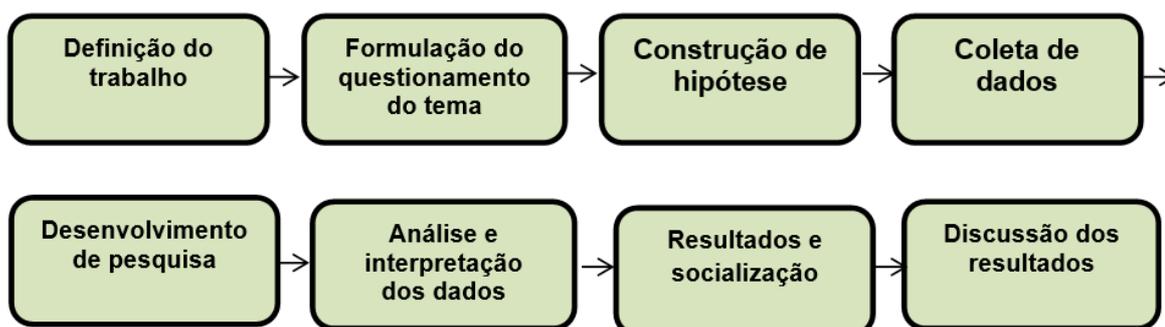
4.4.2 Metodologia do Projeto de Investigação

A metodologia usada para atingir os objetivos do Projeto de Investigação é organizada pelo grupo de professores, a cada novo período letivo, contudo segue algumas diretrizes: os componentes curriculares são oferecidos semestralmente, em três períodos semanais, à noite, às terças-feiras.

O componente curricular do PI tem caráter eletivo, porque os estudantes devem optar por uma das propostas apresentadas pelos professores. A partir das indicações dos estudantes, são formadas as turmas de cada componente eletivo do PI. Os professores passam a ser chamados de orientadores, ao mediar as situações de ensino, de acompanhamento ou de tutoria do Projeto, e os alunos, de orientandos.

A partir desse viés, o processo de aprendizagem possibilita novas experiências aos estudantes da EJA, que contribuem para a elaboração da investigação, com a mediação do orientador. Então, o aluno passa por várias etapas fundamentais no desenvolvimento do PI, tais como:

Figura 5 - Diagrama do Projeto de Investigação (PI)



Fonte: Adaptada pela autora, a partir de Gil (2008).

Nesse contexto, a gestão educacional da EJA dá atenção à diversidade, corroborando o ensino em sala de aula e considerando a organização do tempo e do espaço e as experiências dos orientandos.

4.4.3 Escolha do Tema de Investigação do PI

Os professores organizaram quatro salas temáticas e proporcionaram diálogos sobre os temas oferecidos, para ajudar os alunos a pensarem nos assuntos temáticos dos seus Projetos de Investigação. Na sequência, cada aluno, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, recebeu uma senha, para passar de uma sala a outra na sequência recebida, o que garante que todos os estudantes passem pelas quatro salas temáticas. A permanência dos educandos em cada sala durava 20 minutos, em média. Após essa atividade, os alunos da EJA preenchiam uma folha, na qual colocavam suas impressões sobre cada uma das salas temáticas.

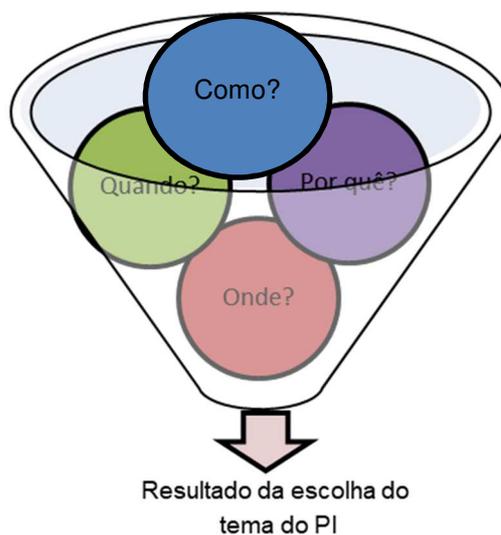
A seguir, os docentes se reorganizavam e se distribuíam entre as salas temáticas, para tirar possíveis dúvidas dos discentes. Depois disso, os alunos completavam a última parte da folha que tinham recebido, na qual indicavam o possível assunto ou a área de investigação. Na reunião de professores, na semana seguinte, os alunos eram distribuídos nos grupos de pesquisas por afinidades temáticas, para que se sentissem próximos e para que pudessem se ajudar (quando possível, fazendo trocas). Na semana seguinte, os alunos estreitavam a conversa sobre os temas, para comporem o objeto de investigação. À medida que ocorriam as orientações sobre o PI, o aluno registrava os temas de interesse observados no Formulário I (Visitação da sala temática) (ANEXO A).

Na sequência, os professores dos blocos acolhiam os estudantes de PI, demonstrando a importância do trabalho dos colegas e os aspectos de colaboração no espaço de aprendizagem, então o discente preenchia o Formulário II (Escolha temática e justificativa do PI) (ANEXO A). Sob a instrução do professor orientador, algumas sugestões de temas eram lidas em voz alta entre os estudantes do ensino médio da EJA, oportunizando trocas de informações, a fim de descobrirem o assunto a ser pesquisado, bem como de receberem orientação, para a iniciação da investigação do PI, sendo fundamental o diálogo entre os grupos, para tornar mais suave o caminho entre a curiosidade e a descoberta do PI.

Desse modo, dava-se início ao Projeto de Investigação, que é, às vezes, um trabalho complexo e minucioso, visto que o aluno deve selecionar o foco do objeto da pesquisa, fazendo as perguntas: “Como?”, “Por quê?”, “Quando?”, “Onde?”, para

limitar o seu tema a um único assunto, dentre as possibilidades de escolha dos PIs, a fim de chegar a um resultado final, exposto na Figura 6:

Figura 6 - Escolha do tema do Projeto de Investigação (PI)



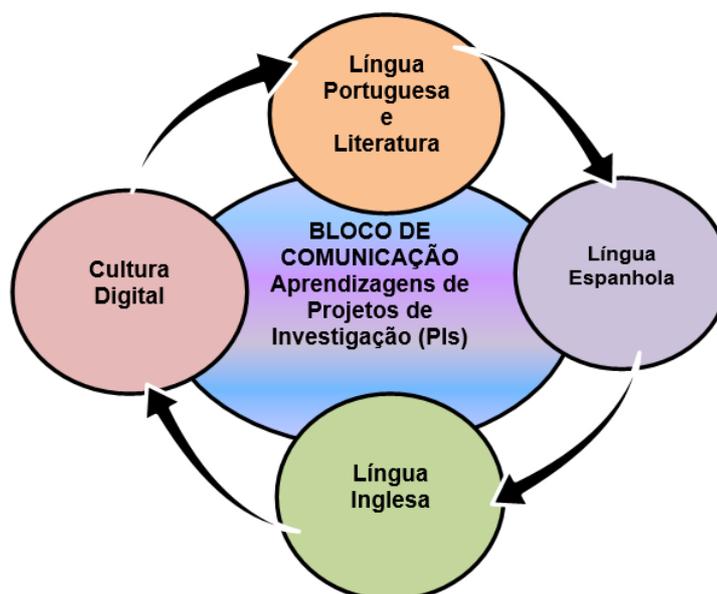
Fonte: Elaborada pela autora.

A interação entre o orientador e o orientando é fundamental, sobretudo, no momento de decisão sobre o assunto a ser pesquisado. Os alunos fazem leituras de livros, tomam notas, arrastam arquivos para pastas do aplicativo *Google Drive*. O armazenamento de dados tem a finalidade de permitir que todos tenham acesso aos conteúdos investigados, prevalecendo um ambiente de colaboração entre os estudantes e possibilitando que eles realizem a investigação em casa, ou em outro momento.

Desse modo, a gestão escolar do CAp tem relevância na efetivação da qualidade do ensino, tanto para atingir os objetivos do PI quanto para trabalhar na perspectiva de desenvolver, entre os alunos, o interesse por seus projetos de investigação, contribuindo para a aprendizagem, apoiando os professores e assegurando a importância de haver quatro professores/orientadores, em um mesmo horário e em uma mesma sala de aula.

A presente pesquisa teve seu foco no Bloco de Comunicação (Figura 7), que serviu de base de observação a esta dissertação.

Figura 7 - Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital)



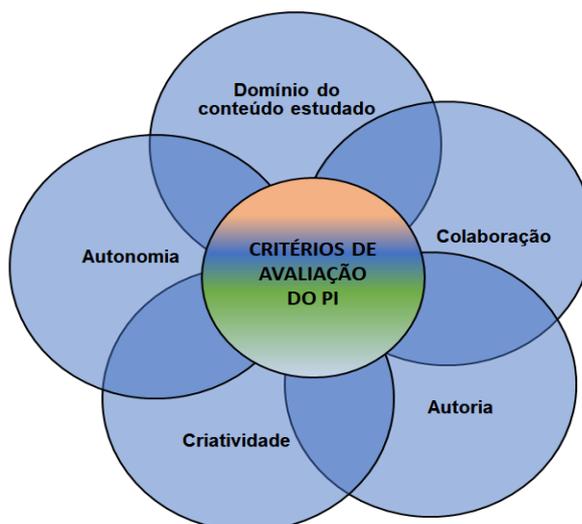
Fonte: Adaptada pela autora.

Por fim, é possível perceber que o PI, que é um componente curricular, tem uma metodologia de ensino diferenciada, pois aproxima os estudantes do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, torna-os proativos na busca do seu conhecimento.

4.4.4 Critérios de Avaliação do PI

Os critérios de avaliação dos Projetos de Investigação são definidos pelo professor orientador, mediante processo de acompanhamento, ao longo do semestre, sendo necessário considerar alguns parâmetros (Figura 8):

Figura 8 - Critérios de avaliação do Projeto de Investigação (PI)



Fonte: Adaptada pela autora.

Ao final do semestre, há a apresentação do resultado do Projeto aos demais alunos dos ensinos fundamental e médio das turmas da EJA dos blocos de PIs, no CAp, conforme combinado com o orientador. É um momento crucial, uma vez que o exercício de socialização dos conhecimentos adquiridos gera questionamentos, por parte dos alunos, que assistem às apresentações dos PIs e dos colegas das demais turmas, que servem de plateia, durante as apresentações dos trabalhos.

Os estudantes da plateia devem, por sua vez, registrar o tema que mais chamou a sua atenção, descrevendo o que aprendeu com os trabalhos dos colegas no Formulário III (Apresentações dos PIs) (ANEXO A). Tal formulário é entregue ao professor da sala ao final das apresentações e, na aula seguinte, o aluno recebe retorno do professor, referente ao acompanhamento de análise dos PIs dos colegas.

Dito de outro modo, o educando da EJA passa por um processo de avaliação, que vai além da apresentação final, pois também se atenta às formas de comunicação, de expressão, de postura, de fala, de desenvoltura, de desinibição, de oralidade do aluno, donde vem a relevância do trabalho final. Em relação às críticas dos colegas, é importante ressaltar que tal prática ensina a ouvir o outro, a aceitar a opinião do outro, a se posicionar, diante de outros, procedimentos, estes, que favorecem ao processo ensino-aprendizagem do aluno e que se mostram enriquecedores, tanto para o discente quanto para o docente.

Percebemos que as temáticas do PI são um momento de transformação na vida dos estudantes da EJA, no qual eles socializam as descobertas de sua

investigação, visto que estes enfrentam obstáculos no desenvolvimento da pesquisa, como interpretar o que leem; obtêm o domínio do uso das tecnologias necessárias à pesquisa; e controlam a ansiedade, na hora de desenvolver seus trabalhos.

Os educadores orientadores, por sua vez, têm dificuldades de mostrar que nem toda fonte de pesquisa é confiável – como, por exemplo, a questão da falta de autoria em textos encontrados na *internet* –, e de administrar o tempo, para dar atenção individualizada aos educandos, durante o desenvolvimento dos PIs.

A despeito de tais questões, concluiu-se que a gestão do CAp contribui com a aprendizagem diferenciada dos alunos da EJA, por meio do emprego da prática de ensino dos PIs, os quais, dentro dessa perspectiva, constituem-se em momentos reflexivos e preparatórios, em busca de dar andamento ao caminho metodológico de investigação preconizado no CAp, a ser descrito no capítulo a seguir.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso da pesquisa consistiu no planejamento das diferentes fases das atividades do estudo. Segundo Gil (2008), o delineamento da pesquisa deu suporte à investigação, em vários aspectos:

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas. (GIL, 2008, p. 49).

Quadro 10 - Esboço metodológico

Esboço metodológico
Tema
Gestão Escolar na EJA
Problema de pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> Quais são as ações de gestão necessárias aos alunos da EJA, para a viabilização da construção do projeto de investigação no Bloco de Comunicação do CAp/UFRGS?
Objetivos
<p>Objetivo geral</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar as estratégias dos processos de gestão, para a realização do Projeto de Investigação na EJA do CAp/UFRGS. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer a proposta do Projeto de Investigação e suas especificidades no Bloco de Comunicação, na EJA/CAp; Identificar os desafios vivenciados pelos docentes do Projeto de Investigação no Bloco de Comunicação, na EJA/CAp; Compreender as ações e as estratégias efetivadas com os discentes da modalidade EJA no Projeto de Investigação, no Bloco de Comunicação do CAp; Analisar como ocorrem a gestão e o acompanhamento dos Projetos de Investigação.
Questões norteadoras
<ol style="list-style-type: none"> O que é e como se desenvolve o Projeto de Investigação e quais são as suas especificidades no Bloco de Comunicação, na EJA/CAp? Quais são os desafios vivenciados pelos docentes do Projeto de Investigação no Bloco de Comunicação, na EJA/CAp? Que ações e que estratégias são promovidas com os discentes da modalidade EJA do Projeto de Investigação no Bloco de Comunicação do CAp? Como se desenvolvem a gestão e o acompanhamento dos Projetos de Investigação?

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito escolar do CAp/UFRGS, liga-se à gestão educacional, quando esta a auxilia na criação de condições, para que ocorra, simultaneamente, uma educação com qualidade e com amparo às diferenças da educação de jovens e de adultos. Esta modalidade de educação utiliza, como ferramenta de resgate, o processo de ensino-aprendizado, amparado em Projetos de Investigação, como tentativa de responder a uma série de dilemas de caráter educacional, na expectativa de realizar a inclusão e a transformação da sociedade.

Com base nas pesquisas, observou-se que há expressiva quantidade de produções, indicando a necessidade de investigações nas instituições, que oferecem tal modalidade de ensino. Segundo Minayo (2002), a pesquisa é um trabalho artesanal e não necessita de criatividade, pois consiste em uma linguagem construída por conceitos, por proposições, por métodos e por técnicas. Esta linguagem se constitui com um ritmo particular. Nas palavras da autora:

A esse ritmo denominamos *ciclo de pesquisa*, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO, 2002, p. 25-26).

Tal perspectiva é importante na pesquisa da EJA, visto que as perguntas resultam em respostas, com base em conhecimentos prévios dos alunos, os quais são fundamentais, quando atrelados aos novos saberes do cotidiano da sala de aula.

5.1 Coletando Informações

Os principais elementos de uma pesquisa são definidos conforme suas características. Consoante Minayo (2002), define-se como uma amostragem boa, na pesquisa qualitativa, aquela que permite circundar o problema investigado, a fim de verificar diversas dimensões.

A autora pontua que as entrevistas podem ser classificadas em estruturadas e não estruturadas, dependendo do direcionamento adotado pela pesquisadora. Além disso, também é pertinente optar, como instrumento de investigação, pelas entrevistas aberta ou não estruturada, pois esta aborda o tema proposto de forma

abrangente e, aquela, com perguntas já formuladas. Ainda é possível mesclar os dois tipos, resultando em entrevistas semiestruturadas.

Em relação à coleta de dados, a autora afirma que é preciso delinear as ferramentas a serem utilizadas, tanto na pesquisa de campo quanto em uma possível complementação de dados. Estes, geralmente, vêm afixados, ao final do projeto de pesquisa. No que tange à organização e à análise de dados, a autora coloca, ainda:

Devemos descrever com clareza como os dados serão organizados e analisados. Por exemplo, as análises de conteúdo, de discurso, ou análise dialética são procedimentos possíveis para a análise e interpretação dos dados e cada uma destas modalidades preconiza um tratamento diferenciado para a organização dos dados. (MINAYO, 2002, p. 43-44).

Ainda, sob o viés da autora, são-nos apresentados os suportes para a pesquisa e o que é necessário para realizar uma investigação, considerando a importância de se ter um cuidado minucioso durante cada etapa do processo.

Cabe ressaltar que, devido à Pandemia da Covid-19, foi preciso modificar o instrumento de pesquisa. Por esse viés, optou-se por utilizar questionários para a coleta de dados. Em relação a esse instrumento de pesquisa, o teórico Gil (2008, p. 28) aponta que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Ainda conforme Gil (2008), é possível definir questionário como um método de investigação que tem por objetivo obter informações a respeito de conhecimentos, crenças, comportamentos presente ou passado. Ademais, o autor menciona que a construção das questões do questionário traduz os objetivos específicos da pesquisa e que é preciso reconhecer esse instrumento de pesquisa como um procedimento técnico, uma vez que requer uma série de cuidados tais como:

Constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 140).

Com base no contexto citado, realizei a pesquisa no Colégio de Aplicação da UFRGS, tendo interesse na investigação da modalidade de EJA. Nesse espaço, fiz um total de 16 visitas observações: sete, no semestre 2018/2; seis, no semestre 2019/1; e três, no semestre 2019/2, com foco na EJA do ensino médio (turmas EM1, EM2 e EM3), do componente curricular Projeto de Investigação, dentro do Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital) da organização interna da escola, incluindo as apresentações dos PIs. Para dar continuidade à investigação, na sua fase descritiva, fiz um levantamento bibliográfico para selecionar textos compatíveis com o tema escolhido: Gestão Escolar na EJA, tendo o objetivo de apoiar as afirmações e as explicações a serem desenvolvidas na pesquisa. As narrativas e as reflexões sobre as visitas constam no APÊNDICE A desta dissertação.

5.2 Os Sujeitos da Pesquisa

A partir desse viés, os critérios de seleção da amostra de questionários desta pesquisa foram baseados na participação de gestores, de professores e de estudantes da EJA do CAp, conforme informações obtidas na escola.

Como já mencionado anteriormente, houve alteração no instrumento de coleta de dados. Em princípio, seria utilizada a entrevista semiestruturada, mas esta foi substituída por questionários. Os objetivos da coleta de dados, mediante questionário, enviado pela pesquisadora por *e-mail*, foram os seguintes:

- a) entrevistar dois gestores do EJA no CAp - A escolha dos selecionados recaiu sobre dois membros da equipe diretiva da EJA da escola e teve, como intuito, observar as características diferentes de cada integrante da equipe diretiva da gestão escolar, sob as perspectivas de objetivos e de metas da instituição de ensino. Esperava-se tomar conhecimento das estratégias dos processos de gestão, para a realização do Projeto de Investigação na EJA do CAp;
- b) entrevistar dois professores do ensino médio da EJA no CAp - O critério de escolha foi o do tempo de atuação no sistema da instituição, recaindo sobre o professor mais antigo e sobre o mais novo, dentro do Bloco de Comunicação da EJA da escola. O objetivo destas entrevistas foi de conhecer os desafios vivenciados pelos docentes dos Projetos de

Investigação, para realizar um trabalho interdisciplinar no PI do Bloco de Comunicação na EJA/CAP, considerando o apoio da gestão;

- c) entrevistar dois alunos do ensino médio da EJA - Foram escolhidos dois estudantes, que tinham acesso à *internet* e que estavam realizando todas as atividades de forma remota. Ambos eram da turma EM3. Estas entrevistas serviriam para identificar as ações e as estratégias da equipe de professores da EJA na administração dos Projetos de Investigação, consoante aos métodos de desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, durante a pandemia, as aulas presenciais no CAP foram suspensas e as atividades estavam sendo realizadas de forma remota, logo o termo TCLE teria de ser entregue e as respostas do questionário deveriam ser solicitadas aos respondentes por *e-mail*. Os endereços foram cedidos, gentilmente, pela Profa. Dra. Juçara Benvenuti (CAp/UFRGS) e os estudantes foram convidados a participar desta pesquisa por mensagem eletrônica.

Após o retorno das respostas dos questionários, por parte dos dois gestores (APÊNDICE B), dos dois professores (APÊNDICE C), e dos dois estudantes (APÊNDICE D), iniciou-se o levantamento dos dados, que foram tabelados, em arquivo associado do MS *Office Word*.

5.3 Metodologia para a Análise das Informações

A metodologia adotada neste estudo, de natureza qualitativa e descritiva, envolve a gestão escolar da EJA, assim como professores e alunos dessa modalidade. Aplicou-se um questionário a seis respondentes, seguindo as orientações institucionais, que envolvem a Ética em Pesquisa, com a adesão, por parte dos participantes, e com a coleta de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexado a este projeto de pesquisa (APÊNDICE E).

Conforme Gil (2008), a amostragem estratificada tem, como particularidade, a triagem de um pequeno grupo, a partir de um público específico. Os critérios para delimitar essa escolha podem ser feitos a partir de alguns predicados, tais como, gênero, idade, classe social, entre outros.

Bardin (2011), a respeito da representatividade, sustenta que:

A análise pode efetuar-se numa *amostra*, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. (BARDIN, 2011, p. 97).

A fim de dar continuidade à pesquisa, submeti o projeto de pesquisa, com a respectiva aprovação do exame de qualificação de mestrado do MPGE/UNISINOS, à Comissão de Pesquisa do CAp (COMPESQ-CAp/UFRGS). Inesperadamente, fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19 (Coronavírus). Assim, aguardei a resposta do CAp, mas, devido aos prazos de defesa da UNISINOS, não foi possível esperar passar a Covid-19, inclusive, porque não se sabe quando o CAp reabrirá, para o funcionamento das aulas presenciais. Portanto, solicitei a intervenção da Profa. Dra. Juçara Benvenuti (CAp/UFRGS), explicando a ela que necessitava da carta de anuência da escola para dar continuidade à pesquisa. A COMPESQ-CAp emitiu o documento (APÊNDICE B), que possibilitou dar andamento à investigação.

O exame das respostas foi efetivado, à sombra da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Segundo a autora: “Uma técnica de investigação que, através de descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações”. (BARDIN, 2011, p. 36).

Na ótica de Bardin (2011), surgem conflitos no plano metodológico, quando há a necessidade de escolha entre as abordagens quantitativa e qualitativa.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (BARDIN, 2011, p. 21).

A análise de conteúdo é uma metodologia utilizada, para descrever e para interpretar um texto, com a finalidade de identificar quais são os objetos dos assuntos analisados. Bardin (2011) afirma que duas funções da análise de conteúdo podem coexistir, de maneira complementar, podendo ou não se separar:

– uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise do conteúdo “para ver o que dá”.

– uma função de '*administração da prova*'. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo 'para servir de prova'. (BARDIN, 2011, p. 30).

A partir das entrevistas realizadas com os participantes da EJA, têm-se aspectos da compreensão do PI no Bloco de Comunicação, na EJA do CAp, que foram se constituindo em unidades de registros, para efetuar as categorias de análise presentes no próximo capítulo.

6 ANÁLISES E REFLEXÕES DOS SUJEITOS NA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Neste capítulo, buscou-se analisar as respostas dos sujeitos da EJA do Colégio de Aplicação, a fim de refletir sobre as ações da gestão escolar, para o desenvolvimento do Projeto de Investigação.

Na organização das etapas de análise, durante a primeira leitura das respostas dos respondentes da pesquisa, foram identificadas questões significativas nas narrativas dos participantes. Bardin (2011) faz ressalvas, em relação a isto, ao afirmar que é necessário ter um olhar atento, em um primeiro momento, ao instrumento que será analisado, para que seja feita a melhor seleção de informações pertinentes à pesquisa. Em seguida, passa-se a uma organização documental, na intenção de decodificá-las. Por fim, procede-se à análise, de acordo com as diferentes possibilidades de categorização. Assim, o Quadro 11 condensa as três fases da técnica de análise de conteúdo, que foram seguidas nas etapas desta pesquisa, em busca do rigor científico no exame dos dados obtidos.

Quadro 11 - Percurso da análise dos conteúdos

Fases	Descrição das fases da análise dos conteúdos
1ª fase - Pré-análise	Essa primeira fase é caracterizada pela leitura flutuante (ideias iniciais) dos materiais utilizados. É o primeiro contato com os documentos, que serão sujeitos à análise; momento de formulação dos objetivos, de explanação e de organização do material, que, depois, constituirá a fase intermediária.
2ª fase - Exploração do material	A segunda fase, chamada de intermediária, consiste na exploração do material a ser codificado. Essa etapa visa à compreensão do material, formando categorias e classificações, através de expressões/vocábulos pertinentes, ao longo do processo de decodificação. Além disso, é feito um recorte no texto utilizado, do qual são selecionadas palavras-chave, surgindo por temáticas aproximadas as categorias inicial, intermediária e final.
3ª fase - Tratamento dos resultados	Nessa última etapa, tem-se o tratamento dos resultados atingidos e sua interpretação. Apoiar-se em compreender os conteúdos do material coletado, gerando uma análise crítica do assunto da pesquisa.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Bardin (2011).

Após cumprir com estes procedimentos, apontados por Bardin (2011), foi feito o quadro de análise de categorias. Na primeira coluna, foram denominados, como categorias iniciais, os eixos temáticos: a) Descoberta da investigação; b) O princípio da investigação; e c) O percurso da gestão. Em relação à análise das categorias iniciais, tal se apoiou na leitura e na releitura das narrativas dos participantes e na atribuição de frases ou de trechos da escrita ao espaço correspondente ao das categorias intermediárias, correlato ao respectivo eixo temático. Na análise das categorias intermediárias, buscou-se a contagem de vocábulos regulares, dentro da coluna das categorias intermediárias, encontrando, além de vocábulos soltos, seus sentidos nos respectivos contextos.

Ao definir as categorias intermediárias, deu-se a compreensão do explícito e do implícito, nas colocações dos participantes. Definiram-se, então, as seguintes categorias finais: a) Aprendizagem significativa; b) O docente no processo investigativo; e c) Metodologias ativas no PI.

Logo, a partir da leitura dos vocábulos dos questionários dos respondentes da pesquisa e da aproximação destes, em termos de semelhanças de campos semânticos, chegou-se ao Quadro 12, que descreve as categorias de análise.

Quadro 12 - Categorias de análises

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
Descoberta da investigação	A leitura de mundo O medo do novo Obstáculos e desafios do PI	Aprendizagem significativa
O princípio da investigação	A relação professor-aluno Experiências extraclasse A base da investigação	O docente no processo investigativo
O percurso da gestão	Um olhar para os estudantes A pluralidade dos professores Os “bastidores” da gestão	Metodologias ativas no PI

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Por intermédio das entrevistas realizadas com os gestores, com os professores e com os estudantes da EJA do CAP, surgiram aspectos fundamentais para a compreensão do PI e para definir a importância da gestão pedagógica na EJA.

O primeiro grupo de narrativas se refere aos estudantes da EJA do CAp. Apresentam-se, então, informações pessoais dos estudantes, ambos do ensino médio, regularmente matriculados na turma M3 do Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital) da escola, que funciona no turno da noite. Os entrevistados foram identificados como Estudante 1 (E1) e Estudante 2 (E2), mantendo o sigilo ético (Quadro 13).

Quadro 13 - Identificações e descrições gerais dos estudantes

Identificação do entrevistado	Descrição geral
Estudante 1 (E1)	Gênero masculino; idade de 29 anos; escolaridade: 3º ano do ensino médio da EJA no CAp; exerce a função de motorista.
Estudante 2 (E2)	Gênero feminino; idade de 36 anos; escolaridade: 3º ano do ensino médio da EJA no CAp; exerce a função de babá.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O segundo grupo de narrativas traz a percepção dos professores da EJA do Bloco de Comunicação. Seguindo o mesmo modelo organizacional do primeiro grupo, tem-se a caracterização dos docentes, que integram o quadro de professores do turno noturno do CAp. Como forma de referenciá-los, optou-se pelas denominações Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2) (Quadro 14).

Quadro 14 - Identificações e descrições gerais dos professores

Identificação do entrevistado	Descrição geral
Professora 1 (P1)	Gênero feminino; idade de 62 anos; formação de graduação em Tecnólogo em Processamento de Dados; pós-graduação: mestrado e doutorado em Educação; seu tipo de vínculo com escola é Dedicção Exclusiva, na qual leciona há 23 anos, tendo uma carga horária semanal de 40 horas como docente; atua nas turmas EM1, EM2 e EM3 de ensino médio, desde novembro de 2016.
Professora 2 (P2)	Gênero feminino; idade de 36 anos; formação de graduação em Letras Licenciatura Português-Inglês (UFRGS); pós-graduação: mestrado em Letras (UFRGS); seu tipo de vínculo com a escola é efetivo e leciona desde 2012, cumprindo com uma carga horária semanal de 15 h/a como docente; atua nas turmas de ensino fundamental e médio da EJA há um ano e alguns meses.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Por fim, o grupo de narrativas apresenta a análise das manifestações dos gestores da EJA. Seguindo a mesma lógica dos grupos anteriores, o Quadro 15 traz uma descrição dos entrevistados da equipe diretiva do Colégio de Aplicação. Para identificá-los, preferiu-se a denominação Gestor 1 (G1) e Gestor 2 (G2).

Quadro 15 - Identificações e descrições gerais dos gestores

Identificação do entrevistado	Descrição geral
Gestor 1 (G1)	Gênero masculino; idade de 45 anos; formação de graduação em Licenciatura em Física; pós-graduação: mestrado e doutorado em Ensino de Física (UFRGS). O tipo de vínculo de gestão é o de Diretor do CAp, função que desempenha há quatro anos; a carga horária semanal é de 40 horas e trabalha na EJA há sete anos.
Gestor 2 (G2)	Gênero masculino; idade de 37 anos; formação de graduação em Licenciatura e Bacharelado em História (UFRGS); pós-graduação: mestrado em História (UFRGS) e doutorado em História Social (UFRJ); o tipo de vínculo de gestão foi o de coordenador da equipe EJA nos anos da pesquisa, entre 2018 e 2019. Atualmente, sua carga horária semanal como gestor é de 20h, atuando na EJA desde 2018.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

As categorias a serem abordadas trarão uma análise de cada eixo temático dos estudantes, dos professores e dos gestores, explanando os aspectos mais pertinentes dos relatos escritos dos participantes da pesquisa.

6.1 Aprendizagem Significativa

O eixo **descoberta da investigação** foi pensado durante a elaboração das questões norteadoras do questionário. A intenção foi a de fazer uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento dos Projetos de Investigação. No decorrer das leituras das respostas, surgiu um pensamento de Freire (2016), que trata da capacidade do sujeito de externalizar suas necessidades, por meio da palavra.

Assim, ao refletir sobre a trajetória escolar dos estudantes, cada sujeito pôde analisar criticamente as suas conquistas, obtidas durante o desenvolvimento de seus Projetos de Investigação.

Analisando o eixo **Descoberta da investigação**, criaram-se três categorias intermediárias, através dos vocábulos alocados no mesmo campo semântico: a) A leitura de mundo; b) O medo do novo; e c) Obstáculos e desafios do PI, chegando-se, assim, à categoria final: **aprendizagem significativa**.

6.1.1 A Leitura de Mundo

De acordo com Freire (2016), a leitura de mundo é um processo cultural e social, que vai se modificando, cotidianamente. No entanto, é preciso considerar o esforço individual de cada sujeito no seu processo de apropriação do conhecimento. O autor ainda afirma: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. (FREIRE, 2016, p. 133).

Na intenção de averiguar a construção do Projeto de Investigação, perguntou-se aos discentes sobre as suas familiaridades com os PIs, bem como sobre suas impressões ao realizá-lo. Ambos os alunos não tinham experiências anteriores com esse tipo de trabalho de investigação, mas, mesmo assim, sentiram-se satisfeitos com a proposta de ensino diferenciado.

[...] minha primeira experiência com PI foi no Colégio de Aplicação, eu fiquei emocionado quando terminei a minha primeira pesquisa. (E1)

Eu nunca tinha feito PI, foi minha primeira vez, foi uma experiência muito boa de aprendizado [...] cheguei no final senti muito orgulho do meu trabalho. (E2)

Observou-se que os alunos ficaram curiosos, ao conhecer o Projeto de Investigação, ainda que apresentassem receios. Freire (2016) distinguia esse sentimento, ao afirmar que não é possível ter criticidade, sem a diligência, e que isso nos coloca como participantes da construção do mundo. Verificou-se, também, o sentimento de satisfação dos estudantes, após a realização do trabalho de investigação, pela utilização dos vocábulos “emocionado” e “orgulho”, para descrever suas emoções.

Pode-se inferir que tais emoções, vinculadas à execução dos projetos de investigação, possibilitam uma transformação na aprendizagem, fazendo com que esta se torne instrumento de obtenção de novas leituras de mundo. Assim, pensa-se

que os estudantes, ao encontrarem significado no processo de aprendizagem, são provocados a dar continuidade à busca do conhecimento.

Ainda sob a perspectiva de uma nova leitura de mundo, foi possível perguntar sobre o tema de investigação, pelo qual os alunos optaram, considerando os componentes curriculares constantes no Bloco de Comunicação, e em qual semestre foi realizado. O Estudante 1 elaborou uma investigação sobre as mulheres negras, que trabalharam na Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (*National Aeronautics and Space Administration* (NASA), em inglês), no primeiro semestre de 2019. A Estudante 2 não realizou seu PI no Bloco de Comunicação, tendo investigado a temática do abuso infantil, no segundo semestre de 2019, mas achou interessante a apresentação da colega.

Com certeza foi o das mulheres negras na NASA, foi no primeiro semestre de 2019, eu estava no meu primeiro ano no colégio na turma EM1. (E1)

Eu não fiz o meu PI no bloco de comunicação, o meu foi no bloco de exatas! Mas gostei muito de uma apresentação de uma colega que falou sobre o Abuso infantil no segundo semestre 2019. (E2)

Na narrativa do Estudante 1, foi possível perceber um enriquecimento científico e, por conseguinte, um novo olhar de mundo, no que diz respeito aos aspectos sociais, como gênero e etnia, pois o aluno se deteve em investigar sobre as mulheres negras, que trabalharam na NASA. Já a Estudante 2 se sentiu instigada com seu Projeto de Investigação, que tratou do abuso infantil. De alguma forma, esta temática possibilitou à discente novas perspectivas de informações, tendo em vista que esse assunto despertou sua atenção.

É importante pontuar que a Estudante 2 não realizou sua investigação no Bloco de Comunicação, mas observou os trabalhos dos colegas, reforçando a importância do processo de ensino-aprendizagem, ao prestigiar a apresentação dos demais discentes, quando ocorre a socialização dos resultados dos PIs. Cabe salientar, ainda, que, além do Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Cultura Digital), fonte dessa pesquisa, há os blocos, e componentes curriculares, das Humanas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia); das Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Física,

Química, Biologia); e da Expressão e Movimento (Música, Teatro, Artes Visuais, Educação Física).

Nesse viés, os alunos foram perguntados a respeito de sua motivação para a escolha do tema de investigação. Chegou-se à conclusão de que os estudantes se motivaram a partir de suas experiências pessoais com os respectivos temas. Salienta-se, na resposta da Estudante 2, que esta já observa criticamente as necessidades sociais. Portanto, a investigação se deu a partir do seu cotidiano, reforçando, ainda mais, a importância de reconhecer e de validar o conhecimento trazido pelos estudantes, a fim de aprimorá-lo.

Esse tema eu escolhi após ler a história de três mulheres que foram de extrema importância na história da NASA. (E1)

Porque vivemos muito isso na nossa sociedade. (E2)

A explanação apresentada pelos discentes mostra que o processo de construção do conhecimento se dá pela sua vivência. Assim, o Estudante 1 e a Estudante 2 ampliaram suas leituras de mundo, a partir dos seus questionamentos pessoais. Foi possível fazer essas observações após o Estudante 1 mencionar, por exemplo, a leitura de livros sobre as três mulheres negras da NASA, como ponto de partida de sua investigação.

Por esse viés, entende-se que os estudantes precisam ser sujeitos da própria aprendizagem e, não, meros receptores, pois, assim, é possível formar alunos críticos e autônomos do seu conhecimento.

6.1.2 O Medo do Novo

O medo do desconhecido sempre é um obstáculo a ser enfrentado por todos os estudantes, quando estão diante de propostas de ensino inovadoras. Conforme Freire (1997, p. 29): “A superação do medo de ler vai dando espaço para o processo de criação daquela disciplina intelectual. Não é possível ler sem escrever e escrever sem ler.”

Corroborando o pensamento de Freire (1997), buscou-se conhecer o significado dos Projetos de Investigação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O Estudante 1 destacou que a investigação foi essencial para o seu

crescimento intelectual, pois lançou mão do conhecimento imposto e passou a investigá-lo, a partir de leituras de livros e de *sites* confiáveis. Também ressaltou um avanço em seu processo comunicativo. A Estudante 2, por sua vez, de forma sucinta, pontuou que a investigação corroborou para o seu desenvolvimento cultural.

O projeto de investigação é essencial, digo isso porque me ajudou muito a ver o mundo de outra perspectiva [...] através do PI tive que fazer muita leitura, pesquisas [...] aprendi a procurar fontes seguras, sites confiáveis, melhorei e aumentei meu vocabulário e o melhor de tudo foi que melhorei minha comunicação com as pessoas. (E1)

Muito importante para meu aprendizado porque fazer essa pesquisa aprendo muitas outras coisas. (E2)

A aprendizagem, por meio do Projeto de Investigação, faz-nos recordar das ideias de Benvenuti (2018), que apresenta o PI como uma oportunidade de vivenciar diversas experiências, que promovem conhecimentos a serem conquistados pelos educandos da EJA. Também é possível verificar, pela narrativa dos alunos, que os objetivos principais do PI, tais como a formação crítica e social e a ampliação do repertório cultural dos estudantes, entre outros, são atingidos, haja vista que estes confirmam o enriquecimento da aprendizagem no cotidiano.

A conexão dos estudantes com o tema de investigação é de suma importância, pois estabelece relações entre as questões problematizadoras da pesquisa e suas visões de mundo. Tal nos lembra Freire (2017, p. 100):

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

Assim, é possível compreender a necessidade de trabalhar, em sala de aula, com temáticas que despertem a curiosidade dos alunos. Dessa forma, o conhecimento se torna significativo na vida dos estudantes, aliando o processo de investigação à vida de cada um, como já observou Freire (2017).

Conhecido o Projeto de Investigação, questionou-se sobre as dificuldades encontradas durante o processo de execução das investigações. Os dois estudantes relataram dificuldades ao iniciar suas pesquisas, à medida que não tinham conhecimentos prévios da estrutura do projeto. Com isso, percebe-se que a

metodologia do PI não é tão recorrente na vida acadêmica dos estudantes, em geral. Logo, é preciso ter atenção ao conhecimento trazido pelos alunos, para que estes possam acompanhar o desenvolvimento do PI. Apresentam-se, pois, os comentários dos alunos sobre as dificuldades vivenciadas, ao iniciar o PI.

A principal dificuldade pra mim é iniciar o trabalho. (E1)

No começo tive bastante dificuldade até porque não sabia como iniciar uma pesquisa, porque tudo era novo para mim, mais fui aprendendo como fazer uma pesquisa e me chamou muito minha atenção e comecei a me interessar mais e mais. (E2)

A Estudante 2 observou que suas expectativas cresceram em relação ao PI, após tomar ciência da proposta. Arroyo (2017) salienta, nesse sentido, que o sujeito se reconhece, ao percorrer um caminho de aprendizagem, que amplia conhecimentos intelectuais e culturais. A partir do relato da estudante, pode-se perceber que o PI incentiva os discentes a aprimorarem os seus conhecimentos, enfrentando o medo dos desafios escolares, como os da investigação.

Dessa forma, depreende-se que os discentes, ao se depararem com uma metodologia de ensino diferenciada do Colégio de Aplicação, com vistas à investigação de temas do cotidiano, por exemplo, vivem uma dicotomia de sentimentos: o medo de não conseguir realizar o PI e a satisfação ao concretizá-lo.

6.1.3 Obstáculos e Desafios do PI

Segundo a definição do dicionário Aurélio (2008), um obstáculo é aquilo que nos causa um impedimento; que, por vezes, forma uma barreira; que cria uma dificuldade, para progredir em uma ação. No entanto, é importante vencer as dificuldades e, para fazê-lo, o sujeito trilha um caminho, cujo grande desafio demanda persistência. Na presente pesquisa, tal desafio se traduziu na produção de um novo estágio de inteligência, a partir de um complexo processo de investigação. Conforme Freire (1997, p. 28, grifos do autor):

Há sempre uma relação entre medo e dificuldade. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem *medo do difícil* ou da *dificuldade*. Sujeito que *teme* a tempestade, que *teme* a solidão ou que teme não poder contornar as dificuldades para finalmente entender o texto, ou produzir a inteligência do texto.

O autor acrescenta que, ao estudar, cometemos um dos erros mais funestos, na condição de alunos ou de professores, quando recuamos, diante do primeiro obstáculo, pois é preciso assumir tal responsabilidade com coragem, para vencer os contratempos. Nesse sentido, o ato de estudar não é fácil, pois envolve vários processos de criação e de recriação; trata-se de uma tarefa renovadora. Por meio da investigação, o sujeito descobre mundos diferentes, o que leva à satisfação intelectual. Ainda, de acordo com o pensamento de Freire (1997, p. 28):

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina.

O autor pontua que, quanto mais assumimos esta disciplina, mais nos fortalecemos, para superar as ameaças, com a capacidade de estudar de forma eficaz.

Partindo desse viés, Marques (2006) contribui com as ideias apontadas por Freire, ao afirmar que é necessário ter resistência, ao escrever, pois tal exercício passa, primeiramente, pelo processo de leitura, antes da escrita, deixando claro que ambas estão correlacionadas. O autor afirma:

[...] importa escrever para buscar o que ler; importa ler para reescrever o que se escreveu e o que leu. Antes o escrever, depois o ler para reescrever. Isso é procurar; é aprender: atos em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar. (MARQUES, 2006, p. 91).

Diante do exposto, pode-se concluir que a leitura e a escrita têm um papel fundamental na vida das pessoas, pois, quando conseguimos atingi-las, através dos diversos mecanismos de aprendizagem, imprimimos, nestes exercícios, nossa identidade. Assim, através da escrita, adquirimos o conhecimento e aumentamos a capacidade de compreender o outro e o mundo, bem como assumimos o princípio da leveza na pesquisa, que passa a ser um exercício diário e prazeroso.

Nessa direção, buscou-se tomar conhecimento dos mecanismos de solução e de superação de obstáculos utilizados pelos alunos, durante a realização do PI. Os

dois sujeitos se reportaram aos professores orientadores, para dialogar sobre suas angústias na execução da investigação, já que se mostraram apreensivos com as dinâmicas dos PIs. Neste trabalho, optou-se pela abreviação do nome dos(as) professor(as), respeitando a questão do sigilo de identidade.

Meu primeiro trabalho, minha professora ajudante foi a M., ela é uma profe sensacional me deu todo apoio necessário que eu precisava para desenvolver um lindo trabalho, antes de começarmos a fazer o trabalho ela teve uma conversa comigo, e nessa conversa a gente debateu diversas maneiras para iniciar meu trabalho, essa conversa foi maravilhosa, a partir daí tive muitas ideias que entraram no meu trabalho como a segregação racial, o machismo contra o trabalho feminino, tivemos bastante diálogo na construção do meu PI e isso foi um diferencial para meu trabalho. (E1)

No começo tive que pedir muita ajuda para os professores, até eu me sentir segura de como pesquisar, tive alguns obstáculos sim, mas consegui tirar de letra, porque coloquei minha vontade de pesquisar acima de tudo, realmente o PI é um aprendizado maravilhoso. (E2)

Conforme mencionado, a sala de aula é um espaço de interação social e de propagação de conhecimento. Tais efeitos são obtidos com o auxílio dos professores. Dessa forma, é perceptível a importância do papel desempenhado pelos docentes na construção do conhecimento, porque os alunos se sentiram confiantes para dar continuidade aos seus Projetos de Investigação, a partir dessa interação.

Ainda sob este viés, os respondentes foram questionados sobre o aprendizado adquirido no desenvolvimento dos seus últimos Projetos de Investigação, obtendo-se, como respostas:

Meu último PI foi com a professora D., novamente uma profe sensacional, me deu todo apoio necessário para um lindo trabalho, nesse projeto eu estudei sobre Anton Walter Smetak, um músico naturalizado brasileiro que criava obras de arte musicais com canos, arames, cabaças, e todo material que ia para o lixo, aprendi fazer instrumentos musicais com materiais recicláveis e criei uma obra de arte musical com tubo de PVC, esse trabalho também foi espetacular. (E1)

Muitos aprendizados, todos muito importante para a vida. (E2)

As respostas dos alunos lembram o pensamento de Arroyo (2017) de que jovens e adultos têm o dever de aprimorar, ainda mais, as suas percepções do mundo, à medida que estão inseridos no contexto de ensino da EJA, que se caracteriza pelo público diferenciado, o qual, por vezes, não dispõe de dedicação exclusiva ao estudo, já que divide sua carga horária semanal entre o emprego e a escola.

Por fim, na tentativa de saber sobre essas metodologias utilizados pelos professores do CAp, para desenvolver um processo de aprendizagem significativo, em conjunto com os Projetos de Investigação, obtiveram-se as respostas:

Compreensão, carinho, pesquisa, leitura, dedicação, diálogo, afeto, disposição, comprometimento, são tantas maneiras, todos nossos professores são incríveis desde que entrei no Colégio de Aplicação. Eu tenho todo suporte e atenção dos profes, eles lecionam com amor, fazem nos sentir seguros e assim conseguem extrair o máximo da capacidade de cada aluno. (E1)

Cada um dos professores tem um jeito muito especial de nos auxiliar na nossa pesquisa, eu sou muito grata a todos, porque eles têm muita paciência, estão sempre dispostos a nos ouvir e ajudar sempre quando preciso. [...] Confesso que PI é o melhor aprendizado para vida. [...] Parabéns a todos os professores! (E2)

Os estudantes destacaram a acolhida dos docentes, em relação aos discentes, no que diz respeito à aprendizagem do trabalho de investigação. Isso vai ao encontro da ideia apontada por Akkari (2011), que evidencia a importância da relação professor-aluno na construção do conhecimento. Assim, fica evidente que o estudante trilha um caminho de aprendizagem, a partir de uma metodologia didática, que consiste na relação afetiva entre orientador e orientando. Esse vínculo afetivo deve, primordialmente, fazer parte do plano pedagógico de ensino da escola.

6.2 O Docente no Processo Investigativo

O eixo **o princípio da investigação** também foi elucidado durante a formulação das questões norteadoras do questionário destinado aos docentes. A ideia foi a de fazer uma análise do PI e do processo de orientação para o desenvolvimento da investigação, além de trazer, também, pontos pertinentes da relação professor-aluno. Optou-se, novamente, por adotar pseudônimos na

identificação dos participantes da pesquisa. No decorrer das respostas elencadas, recorreu-se a um pensamento de Libâneo, Ferreira e Toshi (2012), já mencionado, acerca da relevância das relações humanas, como motivação para a produção ativa e criativa. Além disso, os autores pontuam que tal convívio é a base de um bom entendimento cognitivo.

Analisando o eixo **o princípio da investigação**, buscaram-se três categorias intermediárias, a partir da leitura das respostas das entrevistadas e das temáticas comuns entre si: a) A relação professor-aluno; b) Experiências extraclasse; e c) A base da investigação, resultando, assim, na categoria final: **o docente no processo investigativo**.

6.2.1 A Relação Professor-Aluno

Partindo do princípio de que, no ambiente escolar e, principalmente, em sala de aula, é preciso estabelecer um vínculo entre educador e educando, para que o processo de aprendizagem resulte exitoso, nota-se que esse conceito ainda vigora nas escolas contemporâneas. Paro (2015) corrobora essa perspectiva, afirmando que a filosofia da escola deve ser voltada aos discentes. Assim, tanto gestores quanto professores devem dirigir suas práticas aos educandos.

A partir deste entendimento, foi possível perguntar aos educadores a respeito de suas formas de conceituação das ações, que envolvem o Projeto de Investigação. A Professora 1 frisa que o PI tem, como objetivo, aproximar os discentes da iniciação científica. Além disso, a docente reforça que, no momento inicial da pesquisa, a filtragem das informações é crucial, para se estabelecer vínculos entre professor e aluno.

Os Projetos de Investigação consistem em aproximar o aluno à iniciação científica. Cabe ao aluno escolher um tema que deseja conhecer [...] Após, é realizada uma filtragem e, pelos temas escolhidos, são definidos os professores [...] semanalmente tem um encontro com o professor, o qual o orienta em busca de materiais necessários para atingir o intento. Cada professor pode ter vários alunos, dependendo da demanda. Esta relação de troca que ocorre entre o professor orientador e seus orientandos gera um vínculo muito próximo, aumentando a confiança mútua. (P1)

É perceptível, na narrativa da Professora 1, que a troca de conhecimentos entre aluno e professor é primordial no processo de ensino-aprendizagem, à medida que o estudante se sente confortável, em sanar seus questionamentos sobre o Projeto de Investigação. Além disso, os encontros semanais entre orientadores e orientandos funcionam, também, como um suporte emocional, pois o estudante recebe o acolhimento, por parte do professor.

A Professora 2 se ocupou em falar sobre a importância do PI, mencionando que o projeto possui ações fundamentais, para que os discentes construam o conhecimento, de forma autônoma. Tal reforça a ideia de Paro (2015), já citada, de que é preciso estabelecer relações recíprocas, para que o ensino-aprendizagem se efetive.

[Os PIs] são ações fundamentais para a construção do conhecimento e para a autonomia do educando. (P2)

Assim, tem-se, como premissa, o empenho dos docentes, em apresentar a dinâmica do PI, de forma receptiva, aos alunos, pois estes, muitas vezes, sentem receio em realizar essa atividade.

Seguindo nesse viés, perguntou-se aos docentes sobre as principais estratégias utilizadas na orientação do PI, para que se possa auxiliar o orientando da melhor forma. A Professora 1 explicitou as etapas da dinâmica de trabalho, deixando claro que há uma conversa com os orientandos, a fim de fazê-los analisar suas pesquisas criticamente. A partir desse cenário, conforme a professora, os alunos se sentem engajados e protagonistas do próprio conhecimento.

Na primeira aula de PI, os alunos e professores se juntam em grupo e cada aluno expõe a sua ideia, o porquê da escolha de tal tema, o que e como pretende fazer [...]. Assim, eles iniciam a primeira aula já trocando ideias [...] os alunos são auxiliados pelos professores, principalmente no que tange a como realizar pesquisa [...]. Para ampliar a visão dos alunos quanto à pesquisa, estes são levados a museus, exposições, teatros, hortas comunitárias, isto é, são realizadas várias saídas de campo [...], tudo com o intuito de ampliar o leque de possibilidades de consultas. (P1)

Pode-se compreender, pelo relato da Professora 1, que o estudante se torna sujeito da sua aprendizagem, visto que é colocado a justificar a escolha do tema de investigação. Também é importante ressaltar o diálogo estabelecido entre docentes e discentes nos primeiros encontros, em sala de aula, haja vista que tal

procedimento cria um ambiente escolar favorável à aprendizagem, por parte dos estudantes. Estas práticas fomentam a ideia de que os professores estão comprometidos com o ensino dos alunos.

A Professora 2, por conseguinte, corrobora as ideias mencionadas pela Professora 1, mencionando o elo entre orientador e orientando, com o intuito de enriquecer a construção do Projeto de Investigação.

[...] aulas em grupos menores analisando e conversando sobre as perguntas inicialmente propostas por eles, trocando ideias com um professor e com os colegas deste pequeno grupo; auxílio individual nas suas pesquisas, geralmente com enfoque por um professor, mas também contando com o auxílio dos demais. (P2)

Nota-se que os professores apoiam os processos dos Projetos de Investigação de todos os alunos, mesmo daqueles que não são seus orientandos. Tal comportamento reforça o planejamento pedagógico realizado em conjunto, tanto pelos gestores da escola quanto pelos docentes da EJA.

De acordo com Arroyo (2017), alunos e professores são responsáveis pela construção do conhecimento. A partir dessa premissa e do objetivo específico desta pesquisa, referente aos desafios enfrentados pelos professores no PI, foi perguntado aos docentes sobre suas experiências com os Projetos de Investigação. A fala da Professora 1 vai ao encontro do teórico referido, ao mencionar o contato que mantém com os alunos, através das mídias sociais, para que se sintam acolhidos, já que muitos desistem dos estudos por ficarem perdidos, em relação à dinâmica do PI.

Estar junto com alunos da EJA é estar inserido em um mundo de histórias de vida. São alunos que se diferenciam dos demais alunos do Ensino Básico [...]. Para que os alunos se sintam acolhidos e mais próximos, crio grupos no Facebook e libero o número do meu WhatsApp e é através do uso destas mídias sociais que mantenho contato com os alunos, fora da sala de aula. Eles, por sua vez, sabem fazer uso deste meio, pois me chamam a qualquer hora e dia. Esta forma de contato permite que seja possível 'trazer de volta' um aluno, quando ele desestimula e passa a se ausentar das aulas. (P1)

Em sua narrativa, nota-se que a docente estimula os estudantes a continuarem seus estudos, uma vez que a evasão escolar é uma preocupação dos docentes. Para tal, busca-se estreitar as relações entre escola e aluno, através dos meios de comunicação, como as redes sociais, mostrando a adaptação da escola,

ao adotar ferramentas modernas, como forma de resgate de seus estudantes. Arroyo (2017), ao abordar a evasão escolar, observa que, muitas vezes, o abandono dos jovens e dos adultos da EJA se dá pelo impedimento em articular disponibilidade entre o estudo e o emprego e, não, pela falta de interesse.

Logo, percebe-se que os professores buscam caminhos, para combater a evasão escolar e para impedir que o acesso à escola seja uma realidade distante deles, fazendo com que os discentes se envolvam com o processo de aprendizagem.

A Professora 2, por sua vez, afirma ter aprendido sobre o funcionamento do Projeto de Investigação, juntamente com os seus orientandos, à medida que pesquisava em conjunto com os alunos e com os demais professores. Por essa perspectiva, infere-se que o docente deve ser proativo na busca de novas informações e, não, um mero transmissor de conhecimento, ao buscar orientar os seus discentes. Dessa forma, os estudantes também se sentem estimulados a dar continuidade aos seus estudos.

[...] Foi um período de aprendizagem tanto para alunos quanto para mim, visto que nos últimos 7 anos participei de projetos de pesquisa com crianças dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), onde o trabalho é voltado muito mais para experiências, e a maneira de pesquisar os dados é menos densa. Percebo que é uma construção conjunta dos alunos comigo, com os próprios colegas, com os outros professores. (P2)

De modo geral, percebe-se, nas narrativas das professoras, a importância do PI na autonomia dos estudantes e, ao mesmo tempo, o que se faz possível, apenas, por conta do diálogo, isto é, dos momentos de trocas entre os professores e os estudantes. Ademais, os docentes se engajam no processo cognitivo dos discentes, através de reuniões semanais, em sala de aula, por exemplo, para que estes sejam instigados a aperfeiçoar ainda mais os seus PIs.

Dessa maneira, entende-se que o vínculo entre professores e alunos é importante na construção do conhecimento, pois estimula os discentes a interagir nas atividades escolares. Os docentes, por sua vez, são o elo entre o saber e o sujeito da aprendizagem.

6.2.2 Experiências Extraclasse

Lembrando o pensamento de Pinto (1997), o aluno adulto é participante na sociedade e, não, apenas um trabalhador. Ele é resultado de um conjunto de ações, dentre as quais se destaca o ensino escolar. Nota-se, portanto, que o aprendizado escolar vai além do espaço físico, em que esse processo acontece; também é atuante na vida pessoal de cada educando.

Nesse âmbito, uma das perguntas do questionário da pesquisa girava em torno das contribuições do PI para a formação geral dos alunos da EJA. A narrativa da Professora 1 pontua que, após a realização da pesquisa, os discentes se sentem preparados para a realização de novas pesquisas. Nesse sentido, os alunos desenvolvem a autonomia intelectual, a fim de aplicá-la no seu cotidiano. Em resposta ao questionamento, assim se manifestou a professora:

Ao final da pesquisa realizada, a fim de apresentar seu PI, o aluno terá adquirido conhecimento no tema escolhido e, acima de tudo, estará apto a realizar novas pesquisas. [...] Como exemplo, posso citar o aluno que pesquisou sobre a coleta de lixo, em sua comunidade, para mostrar às pessoas que poderiam reaproveitar muita coisa, transformando-o, inclusive, em ganho financeiro, além de tudo o que envolve o meio ambiente e a saúde das pessoas. Uma vez que o aluno tem a liberdade de escolher o assunto a ser pesquisado em seu PI [...]. (P1)

A professora destaca, em sua narrativa, os efeitos do conhecimento adquirido, possibilitando ao aluno aproximá-lo de sua realidade, trazer-lhe auxílio financeiro, impactando no ambiente e na saúde. Isso acontece, por conta da possibilidade colocada pela dinâmica do PI, que proporciona ao aluno a escolha do tema de pesquisa.

A explanação da Professora 2 se aproxima das convicções da Professora 1, no que diz respeito à autonomia. No entanto, esta ressalta que o aprendizado expresso no trabalho do PI se estende aos campos pessoal e profissional de cada orientando.

Aprenderem a pesquisar e a distinguir sites com informações confiáveis e relevantes, por exemplo, para realizar uma pesquisa são ações importantes no dia a dia de todos, seja para atividades pessoais ou no trabalho deles. (P2)

Como é possível observar, ambas as professoras apontam importantes repercussões do trabalho desenvolvido nos PIs, no que diz respeito à verificação das informações pesquisadas. Assim, nota-se que os estudantes deixam de ser, apenas, receptores de informações e passam a analisá-las com criticidade. O desenvolvimento do perfil do aluno crítico é possível, devido ao planejamento escolar realizado pelos docentes da EJA do CAp.

No mesmo viés, as professoras responderam acerca das consequências das atividades dos PIs, em relação ao ensino da modalidade. A Professora 1 observou que, além de proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, também ajuda na timidez dos discentes. Tais aspectos são percebidos no cotidiano de cada aluno. Assim, pensa-se que os reflexos do PI são efetivos para o enriquecimento do aprendizado.

Como consequência da realização dos PIs, [...] aprendem a se posicionar perante outras situações, uma vez que desenvolveram um pensamento mais crítico. Também têm os que perdem um pouco da timidez que sentiam antes das apresentações. Para alguns, este momento mostra um crescimento perante, inclusive, seus familiares, uma vez que tiveram de desenvolver a autonomia, durante o processo de pesquisa [...]. (P1)

Na narrativa da Professora 2, fica evidente o crescimento dos estudantes no âmbito acadêmico, pois é percebido o avanço na metodologia de investigação no processo de pesquisa. Assim, têm-se ferramentas importantes, como a autonomia e a criticidade na verificação das informações, não só para o desenvolvimento de trabalhos no Bloco de Comunicação, como também, nos demais blocos.

Acredito que o processo de pesquisa, análise, escrita e reescrita possa auxiliá-los nas demais tarefas que realizam nos diferentes Blocos. (P2)

Na tentativa de trazer relatos de experiências dos estudantes, foi perguntado aos docentes sobre os reflexos do PI no cotidiano dos alunos. Os relatos da Professora 1 tratam de um estudante, que pesquisou sobre o câncer de pele e, após a sua apresentação final, os colegas internalizaram a proposta apresentada e a aplicaram. Isso reforça a importância da escolha do tema de pesquisa por parte do aluno e, não, por imposição do professor, pois isto confere autonomia ao aluno, para aprender e para encontrar significado na aprendizagem.

O aluno que pesquisou sobre o câncer de pele. Fez sua apresentação. Ocorreram vários questionamentos. [...] Havia entendido sobre a importância de usar protetor solar, enquanto passavam nas crianças em uma praça de jogos esportivos. (P1)

Da resposta da professora pode-se depreender que, talvez, seja necessário um tempo de experiência maior com o PI na modalidade EJA, para que se forme um olhar analítico sobre as experiências dos alunos, haja vista que ela não conseguiu observar reflexos do trabalho no PI, no cotidiano dos alunos. O retorno destas práticas se dá, à medida que se estabelecem mais vínculos entre orientando e orientador.

A respeito das experiências adquiridas, durante o processo da investigação, faz-se referência às ideias dos autores Libâneo, Ferreira e Toschi (2012), que trazem uma reflexão sobre o espaço de sala de aula nas formações cultural e intelectual dos alunos. Estes teóricos afirmam que é preciso uma construção cognitiva plena, para que haja o gozo de uma vida mais digna e mais completa. Desta forma, entende-se que o PI da EJA do CAp vai além da aprendizagem escolar, espelhando positivamente na vida cotidiana dos estudantes.

6.2.3 A Base da Investigação

A prática docente não é uma tarefa fácil, pois requer, entre outras habilidades, uma pluralidade de metodologias, para dar conta das inúmeras demandas discentes. Nesse sentido, por trás do Projeto de Investigação, há um conjunto de relações entre alunos e gestores, que corroboram uma docência exitosa. Assim, a teórica Lück (2011) já ressaltava que é necessário um novo paradigma de relações, para que haja uma aproximação entre o planejamento e a prática e entre os autores e os sujeitos.

Nesse sentido, foi perguntado aos professores sobre o significado da gestão no trabalho interdisciplinar realizado nos PIs, no Bloco de Comunicação, obtendo-se as respostas:

Quando os professores do bloco recebem a lista de alunos com os temas que desejam pesquisar, é feita uma separação por assuntos similares e cada professor escolhe um grupo de alunos para orientar. [...] No decorrer do semestre, estes 'limites' deixam de existir, uma vez que os professores acabam auxiliando os alunos que necessitam de auxílio, independente de

serem orientandos ou não. [...] Os professores precisam buscar novos saberes, que podem ser adquiridos junto aos alunos, enquanto desenvolvem a pesquisa juntos; ou antes disso, para levar ao aluno indicações de pesquisa. [...] O professor tem de buscar em livros, na Internet, em artigos os saberes necessários, isso significa que ele faz isso em momentos extra-aula [...]. (P1)

[...] Dentro da nossa carga horária, não é previsto apenas o tempo em sala de aula, mas também o tempo de reuniões com colegas (há um espaço todas as sextas-feiras à tarde para tais reuniões, este espaço é fixo e garantido), além de tempo destinado ao planejamento. Também temos possibilidade de nos encontrarmos em outro horário além de sexta quando julgamos necessário. [...] Se uma gestão faz que os professores fiquem sua carga horária toda dentro de sala de aula, acaba dificultando ou quase impossibilitando este tipo de trabalho, que teria que ser feito nos turnos que não são de trabalho. (P2)

Pode-se perceber, na narrativa da Professora 1, que os docentes também percorrem os caminhos das descobertas, juntamente com os discentes, uma vez que precisam dedicar um tempo extraclasse para investigar os diversos temas. Também é importante pontuar que os alunos são orientados por diferentes professores e, não, apenas, pelo seu professor orientador. Isso demonstra que a escola, de maneira geral, está engajada no desenvolvimento de estudantes ativos no processo de aprendizagem.

No relato da Professora 2, nota-se que o papel da gestão é fundamental, para que ocorra uma prática docente significativa. Além disso, é possível perceber que os professores têm autonomia para decidir sobre as diretrizes dos PIs. Tais ideias fomentam uma gestão participativa, em que todas as partes envolvidas (gestores, professores e alunos) contribuem com o desenvolvimento dos projetos.

Perguntou-se, ainda, sobre os desafios dos professores, como orientadores de PI no Bloco de Comunicação. Eis as respostas:

Como professora de Cultura Digital, posso dizer que é um trabalho desafiador, uma vez que temos alunos que não sabem ligar um computador, que não encontram as letras no teclado, que não conseguem manusear o mouse, não sabem quando dar um ou quando dar dois cliques. [...] Mesmo que minha formação seja nas áreas de Informática e de Educação, é sempre desafiador orientar alunos em áreas distintas, com temas como ecologia, sustentabilidade, história, estupro, violência doméstica, e outros mais. [...] Este tipo de orientação é sempre uma troca dialógica entre professor e aluno, em que ambos aprendem juntos. (P1)

O desafio começa em ensinar aos estudantes que fazer uma pesquisa é diferente de copiar uma informação da internet e colar no seu trabalho, ajudá-los a entender que não basta apenas uma fonte, que precisam buscar várias fontes confiáveis, lê-las e escrever seu próprio texto. (P2)

Conforme as colocações da Professora 1, notam-se os desafios enfrentados, tanto por ela quanto pelos alunos, para a realização dos Projetos de Investigação. Novamente, a docente coloca o diálogo como base fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Na fala da Professora 2, compreende-se que a consciência da prática de pesquisa é o maior desafio enfrentado, já que os discentes, por vezes, estão habituados a se nutrir de informações de *sites* não confiáveis. Vê-se que a orientação do docente é primordial no processo seletivo de informações, ainda mais no cenário tecnológico avançado, em que nos encontramos.

O conteúdo das narrativas das professoras lembra as palavras de Freire (2017), já mencionadas, nas quais coloca a educação como um processo contínuo, a partir das relações com outros indivíduos e com o mundo. Desta maneira, entende-se que os aparelhos tecnológicos, assim como a *internet*, são ferramentas necessárias na construção da aprendizagem, desde que usadas, se possível, com a supervisão e com a orientação iniciais dos docentes.

Nessa direção, para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem pleno, necessita-se de uma relação amistosa entre professor e aluno. Para tanto, o educador precisa conhecer e admitir todas as culturas, que possibilitem a transformação da aprendizagem, de forma mais eficaz, com diálogo e com respeito entre os pares. De acordo com Freire (2018, p. 95),

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Assim, o docente deve estar atento às reações de seus discentes no espaço escolar, assim como deve aprender a reconhecê-las. Ainda conforme Freire (2018), é preciso atentar para um silêncio, um sorriso, uma retirada da sala de aula ou um tom menos cortês, ao fazer uma pergunta.

6.3 Metodologias Ativas no PI

O eixo **o percurso da gestão** foi elucidado, a partir da formulação das questões destinadas aos gestores do CAp. A proposta foi a de observar como a gestão escolar atua no desenvolvimento dos PIs e como esta ação reflete nos orientadores e nos orientandos. As respostas remeteram a Libâneo, Ferreira e Toshi (2012), que tratam da necessidade de reformular o planejamento pedagógico, para suprir as demandas do mundo contemporâneo, ou seja, são necessárias práticas organizacionais renovadas, voltadas à gestão e à avaliação escolar.

Analisando o eixo **o percurso da gestão**, definiram-se três categorias intermediárias, por meio do encontro temático das respostas dos entrevistados: a) Um olhar para os estudantes; b) A pluralidade dos professores; e c) Os “bastidores” da gestão, levando, assim, à categoria final: **metodologias ativas no PI**.

Note-se que, mais uma vez, decidiu-se por adotar pseudônimos na identificação dos participantes da pesquisa.

6.3.1 Um Olhar para os Estudantes

A base da organização do ensino parece ser qualificada pela gestão escolar. Esta precisa ser capaz de gerenciar os anseios administrativos e pedagógicos, com o objetivo de tornar o ambiente educacional uma fonte de aprendizado aos discentes. Tal princípio torna os estudantes o foco do processo.

Como Libâneo, Ferreira e Toshi (2012) já pontuaram, a gestão escolar deve assegurar a realização da aprendizagem dos estudantes. Pensando nisso, foi perguntado aos gestores de que forma conceituavam as ações, que envolvem os Projetos de Investigação. Eis as respostas:

As ações que envolvem os projetos de investigação na EJA do CAp, ao meu juízo, são de natureza interdisciplinar. (G1)

Os projetos de Investigação são espaços no currículo da nossa EJA que buscam construir o espírito investigativo, a crítica das fontes e dos discursos, além de possibilitar uma maneira ativa de aprendizagem, cujo protagonista é o estudante, que seleciona seu objeto de estudo [...]. Ou seja, o componente curricular permite o desenvolvimento de estratégias de estudo para o estudante, estimulando sua autonomia e seu senso crítico. (G2)

O relato do Gestor 1 evidencia a questão interdisciplinar como ação norteadora dos PIs, pois lida com diferentes áreas do conhecimento. Assim, a fala do Gestor 2 corrobora tal ideia, já que, a partir da pluralidade do conhecimento, os estudantes se tornam sujeitos da própria aprendizagem, como já pontuava Freire (2016), a respeito dos alunos, como formadores autônomos de seu conhecimento.

Ainda de acordo com a explanação do Gestor 2, percebem-se dois conceitos muito recorrentes nas ideias dos teóricos educacionais: autonomia e senso crítico. Portanto, é perceptível que o CAp tem uma gestão escolar de qualidade, na medida em que atenta para tais valores, que estão afirmados na Lei nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), cujo Artigo 35 da Seção IV - *do Ensino Médio* coloca:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

[...]

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. (BRASIL, 1996, p. 12)

Sob o viés do protagonismo estudantil, os gestores também foram questionados, quanto aos desafios enfrentados pelos orientandos nos processos de aprendizagem dos PIs. As respostas foram estas:

Os orientandos enfrentam diversos desafios, dentre eles: escolher o tema, definir o formato da investigação, pesquisar e/ou produzir por si só, trabalhar em grupo, planejar o tempo, escrever e apresentar os resultados obtidos ao longo do semestre. (G1)

Cada estudante tem suas especificidades e necessidades de aprendizagem, o que se amplifica no público de EJA, com faixas etárias, trajetórias e condições de estudo muito diversas. No geral, arriscaria dizer que o primeiro PI é o mais desafiador, uma vez que o estudante não conhece o processo. Há nesse momento um confronto de concepções escolares tradicionais, de suas vivências anteriores, com essa nova pedagogia ativa, que estimula a curiosidade pessoal [...]. É muito diferente da lógica do copia e cola com que, na maioria das vezes, eles foram socializados na escola pública sucateada de décadas atrás. (G2)

Os dois entrevistados atendem ao solicitado e partem de suas percepções no desenvolvimento do PI. Ambos pontuam o espírito desafiador, como obstáculo a ser vencido, por conta da metodologia usada no PI, tendo em vista que não estão acostumados com tal dinâmica de aprendizagem.

Chama-se a atenção para a narrativa do segundo entrevistado, que faz uma comparação entre as concepções de ensino tradicional e não tradicional. Conforme o Gestor 2, os alunos, muitas vezes, estão habituados a um ensino baseado na reprodução de respostas prontas e, ao se deparar com uma nova metodologia de ensino, como a adotada pelo CAP, são estimulados a pesquisar e, por consequência, a desenvolver a autonomia e o senso crítico.

Este modelo de pedagogia ativa vai ao encontro das diretrizes do Projeto de Investigação, em que os estudantes podem trazer temas para a escola, que não estão previstos pela Instituição. Tal currículo é construído com a participação dos discentes e a partir de seus interesses. O autor Mezirow (2013) cita Burbules e Burk (1999), a esse respeito, ao abordar a importância do pensar crítico, como um processo da teoria da transformação do sujeito.

Em suma, o currículo escolar deve ser pensado pelos gestores, com base no perfil do aluno, que a escola pretende formar. Dentro dessa lógica, os professores se articulam, através dos encontros pedagógicos, para construir o perfil estudantil pretendido. Portanto, tem-se uma gestão participativa, que viabiliza um espaço escolar comprometido com o ensino.

6.3.2 A Pluralidade dos Professores

Conforme mencionado, os estudantes são o foco do trabalho da gestão escolar, pois representam os seres sociais em processo de construção. Porém, para que esse caminho de descobertas seja percorrido, é preciso de uma orientação e, neste caso, do auxílio dos professores, ao passo que estes também precisam de um olhar atento por parte dos gestores.

Tendo em vista este pensamento, perguntou-se aos entrevistados sobre os desafios vivenciados pelos orientadores no processo de aprendizagem dos PIs. Obteve-se, como respostas:

Os orientadores de PI na EJA precisam estar abertos às opções feitas pelos estudantes. (G1)

Cada grupo de orientação possui suas especificidades. Dentro deles, também há diferenças entre os estudantes. Alguns podem ter mais facilidade com leitura, outros com o debate oral, outros podem escrever bem, mas podem sentir problemas em confrontar as fontes, para ficarmos em alguns exemplos. Então, acho que o maior desafio do orientador é conhecer o perfil de cada orientando e buscar adequar os métodos de orientação às suas necessidades particulares. (G2)

Nos relatos dos gestores, percebe-se que o professor deve assumir um perfil plural, já que precisa atender às diversas necessidades dos estudantes. Partilhando dessas ideias, as autoras Soares e Pedroso (2016) afirmam que cada professor é um estimulador e um problematizador, à medida que constrói a aprendizagem, com base no cotidiano de seus alunos.

A partir desse cenário e pensando no papel da gestão, como mobilizadora do PI, perguntou-se aos gestores de quais modos se estabelecem as metas e os prazos de execução dos Projetos de Investigação na EJA, obtendo-se as respostas:

Isso fica a critério de cada professor orientador. (G1)

Há metas gerais e metas individuais. No geral, a ideia é estimular a autonomia, a autoria e o senso crítico[...]. Mas o professor orientador deve adequar essas exigências ao processo individual de construção de conhecimento de cada estudante. Alguns, com parca experiência de letramento, podem ter no espaço a meta de desenvolver a leitura. Outros, que já leem e escrevem com mais facilidade, podem ser motivados a desenvolver sua argumentação, por exemplo. Cada caso exige um diagnóstico e um plano de ação individualizado. Em termos de prazos, a atividade deve acompanhar o semestre letivo da EJA. Cada PI desenvolvido dura cerca de 4 meses, como os demais componentes curriculares. (G2)

Prevalece, nas narrativas dos gestores, o parâmetro do professor orientador, no desenvolvimento do PI. Porém, o Gestor 2 explicita que os docentes devem ter um plano de ação específico para cada necessidade dos alunos e que tal processo deve abranger o semestre letivo da EJA. As respostas reforçam a ideia de uma gestão, que leva em consideração a dinâmica dos professores, para a execução de um trabalho de êxito.

É perceptível, também, na narrativa do Gestor 2, que a avaliação dos professores, em relação aos Projetos de Investigação, resulta de um processo contínuo, que leva em consideração a evolução cognitiva de cada estudante, de forma singular e, não, de modo comparativo, em relação à turma. Dessa forma, pode-se inferir que os gestores do CAp também acompanham a construção do conhecimento dos seus discentes e não incumbem tal tarefa apenas aos docentes.

O conteúdo das narrativas dos gestores lembra as palavras de Mezirow (1978), citado por Illeris (2013), que compartilha do pensamento de que os docentes são mediadores dos processos de aprendizagem. Dessa forma, pensa-se que, através dos professores e, também, dos gestores, é possível chegar a uma aprendizagem transformadora.

Nesse sentido, interpelaram-se aos entrevistados sobre a forma de desenvolvimento do acompanhamento da gestão sobre o PI na EJA do CAp. Eis as respostas:

Através de encontros semanais. (G1)

[...] Se por acompanhamento, se pensa na orientação da pesquisa, é na mediação entre os objetivos gerais dos componentes e o plano de estudos de cada estudante. Se for em relação às questões organizacionais, a coordenação da equipe desempenha um papel importante, como dito acima, mas as decisões são coletivas, tomadas em avaliação do desenvolvimento das atividades em reunião de equipe. (G2)

Percebe-se, nas explicações dos gestores, que há um momento dedicado ao planejamento. Importante pontuar que, na manifestação do Gestor 2, fica evidente a construção do coletivo por parte da coordenação da escola, relativamente ao desenvolvimento do PI. Tal nos remete às ideias de Lück (2011) que, ao abordar o conceito de gestão, afirmou não ser esta uma mera colocação/função, mas, sim, uma parte da unidade, a ser construída a partir do coletivo.

Assim sendo, entende-se que os professores conseguem desempenhar o seu ofício, porque a gestão escolar do CAp possibilita meios, para que a docência seja efetiva na vida dos estudantes. Portanto, a escola conta com gestores, que primam por um planejamento escolar participativo.

6.3.3 Os “Bastidores” Pedagógicos

Seguindo o percurso da gestão escolar quanto ao auxílio dado a docentes e a discentes, é preciso observar, também, os obstáculos enfrentados pelos gestores, para concretizar as metodologias ativas no processo de aprendizagem. Tal pensamento vai ao encontro de Arroyo (2017), que menciona a necessidade de um currículo sistematizado nas diversas áreas do conhecimento, para compreender melhor as questões sociais, políticas e culturais. Isto só pode resultar de uma boa gestão.

Nessa mesma direção, buscou-se saber dos gestores quais as competências necessárias à gestão escolar, para a promoção dos PIs.

O PI na EJA exige espírito de equipe dos professores, planeje e trabalhe de modo integrado. Sem essa necessária integração, o PI na EJA não teria como acontecer nos moldes em que ocorre. (G1)

O cargo de coordenador de equipe no CAP é mais pedagógico do que administrativo/de gestão, mas há ações de gestão necessárias, como a coordenação das reuniões presenciais, as articulações dos professores para a promoção de atividades diferenciadas e os encaminhamentos burocráticos (atas, solicitações, reuniões com os gestores de fato, que são os diretores e vice-diretores). No caso do PI, o/a coordenador/a [...] organiza as atividades de ‘bastidores’, como a preparação de materiais necessários para os alunos iniciarem a pesquisa, o agendamento dos espaços para as atividades preparadas em reunião de equipe, a divisão preliminar dos grupos de pesquisa/orientação, a promoção de debates pedagógicos sentidos como importantes em cada momento, por exemplo. Em suma, no geral, são atividades de apoio ao projeto pedagógico. Nesse sentido, às vezes também é necessário mediar conflitos. (G2)

Nas duas narrativas, é possível perceber a presença do coletivo na construção do conhecimento, pois os gestores apontam para o emprego de uma forma integrada de planejamento. Na narrativa do Gestor 2, especialmente, nota-se que o trabalho do gestor privilegia mais o caráter pedagógico do que o administrativo, já que este se articula com a concretude do PI. A gestão do CAP se preocupa com a organização do Projeto de Investigação, pois atende às demandas dos professores, no que diz respeito ao planejamento estratégico escolar. Dessa forma, depreende-se que a gestão escolar deve assumir um papel empreendedor no ensino, para que o planejamento escolar possa ser conduzido de forma autêntica e satisfatória.

Este pensar pode ser visto, como já mencionado anteriormente, à luz do Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ainda nesse âmbito, os participantes da pesquisa foram questionados, quanto aos desafios da gestão no desenvolvimento das atividades do Projeto de Investigação. As respostas foram as seguintes:

Planejar e executar de modo integrado. Sem essa necessária integração, o PI na EJA não teria como acontecer nos moldes em que ocorre. (G1)

A escola possui uma boa estrutura física e pedagógica para a realização do componente. Acho que os desafios que enfrentamos são muito mais pedagógicos, no sentido de avaliar as ações tomadas pelo grupo de professores e propor novas ações para maximizar o aproveitamento dos estudantes. Eventualmente, mesmo possuindo 3 laboratórios de informática, ainda pode haver conflito de agendas. Nesse caso, por exemplo, o/a coordenador/a costuma organizar uma distribuição dos espaços e dos tempos para dar conta o melhor possível das necessidades de todos os grupos de orientação. Mas esse é o máximo de problemas a se enfrentar em termos de gestão. Já a Direção da escola, sim, precisa dar conta das questões administrativas, de pessoal, de gestão e distribuição dos recursos, de equipamentos, etc. (G2)

Ao responder à questão, o primeiro entrevistado apresenta o planejamento e a execução do trabalho de investigação de forma integrada. Sob tal perspectiva, é possível refletir sobre as metodologias ativas, adotadas no CAP, no processo de aprendizagem. Percebe-se que a gestão se mostra preocupada em atingir o seu objetivo, que é tornar o estudante sujeito de sua própria aprendizagem.

No argumento do segundo entrevistado, ainda que dialogue com a narrativa do Gestor 1, reside uma atenção para com o espaço físico, como parte do processo educativo. Esta perspectiva é apontada pelos autores Sant'Anna e Forell (2014) ao pensarem na escola como um espaço de troca e de aprendizagens, que viabiliza a evolução social humana.

Cabe ressaltar, ainda, que o Gestor 2 aborda as dificuldades de agendamento do laboratório de informática, haja vista que a escola dispõe de três desses espaços tecnológicos. Porém, mesmo nesse cenário, a gestão atende às necessidades dos professores, em relação aos agendamentos, para que tal não interfira no

desenvolvimento dos PIs. Mais uma vez, percebe-se um modelo de gestão engajado com a equipe de professores no planejamento escolar.

A fim de dar continuidade à exposição das ideias, que cercam o fazer da gestão do CAP, perguntou-se sobre como o PI é percebido pelos gestores, no âmbito escolar, obtendo-se as respostas que seguem:

Os PIs são um enorme desafio para os orientandos, porque eles saem das suas zonas de conforto, pois precisam colocar a mão na massa e, por outro lado, um enorme desafio para a equipe de professores que precisa trabalhar de modo integrado. Os PIs possibilitam a integração das áreas de conhecimento e a troca de experiências entre orientandos e orientadores. (G1)

Eu costumo me sentir realizado como professor ao verificar os aprendizados conquistados pelos estudantes no final do semestre. Mesmo que sejam pequenos, em alguns casos, em termos de aprofundamento de conteúdos, eles podem representar tomadas de consciência importantes ou descobertas de novas formas de se relacionar com a escola e com os estudos pessoais, quer dizer, pode haver (e geralmente há), ganhos procedimentais consideráveis, que os estudantes mobilizam em novos desafios de suas vidas (como os estudos para ENEM, por exemplo). (G2)

Com base nestes dizeres, nota-se que os gestores se sentem realizados pelo desenvolvimento dos alunos na concretização dos Projetos de Investigação, visto que estes os fazem sair da zona de conforto. A fala do Gestor 2 aproxima a sua realização pessoal ao êxito sentido pelos docentes, no que diz respeito à efetivação do conhecimento. Os relatos apontam para uma gestão escolar preocupada com o desempenho, tanto do aluno quanto do professor, na realização do PI.

As respostas também evidenciam o pensamento de Lück (2011), que trata a gestão escolar como peça-chave na elaboração de políticas educacionais comprometidas com os sujeitos da escola. Aliado a tal perspectiva, também é importante acrescentar as metodologias ativas de aprendizagem no planejamento escolar.

As autoras Pereira e Silva (2018) apontam, igualmente, que, com o advento das tecnologias e com a chegada das novas gerações à sala de aula, o professor deve buscar utilizar metodologias de ensino mais atrativas, para desenvolver a aprendizagem dos alunos. No pensamento das teóricas:

Muito se tem falado em metodologias ativas de aprendizado. [...] Para Martins da Silva, Sampaio Lima e Bandeira Andriola (2016, p. 90), 'os futuros professores devem ser preparados para enfrentar os desafios atuais de uma sociedade em constante mudança. Para tanto, torna-se essencial que aconteçam mudanças significativas na elaboração e execução de cursos que abordem especificamente a formação de professores'. (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 2).

As autoras ainda corroboram tais ideias ao pontuarem um cenário de mudanças, em que o discente passa a atuar como protagonista de seu conhecimento, tendo o docente como mediador desse processo e sendo a problematização utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas vêm transformando o ensino escolar, com o estabelecimento de novos caminhos de aprendizagens, voltados à realidade do aluno, que priorizam seu envolvimento nos Projetos de Investigação, de forma interdisciplinar, em que os estudantes utilizam *internet*, livros, artigos, jogos, materiais reciclados, pinturas, entre outros elementos, o que exige mudanças na configuração do currículo, na participação de estudantes, de professores e de gestores da escola e na organização das atividades, considerando e respeitando o espaço e o tempo dos alunos.

Ademais, tal dinâmica de aprendizagem permite que o sujeito seja o protagonista do seu conhecimento, com o auxílio dos professores e dos colegas de escola, demonstrando a importância da realidade no processo de aprendizagem transformadora e corroborando o pensamento de Freire (2016, p. 38-39):

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro [...]. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...] O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.

Desse modo, elucidar as interações de professores e de alunos nos espaços escolares, que se constituem novas maneiras de pensar e de atuar, envolvendo a si mesmos e ao mundo, de forma paralela, traz inovações ao desenvolvimento da aprendizagem, como diz Freire (2017), ao ressaltar que os compromissos essenciais do educador são os de provocar e de estimular, nos educandos, formas diferentes de compreender e de analisar o mundo, bem como os seus contextos de inserção.

Assim, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como um processo de ensinar e de aprender, com o intuito de buscar uma participação ativa dos

sujeitos na área da educação, necessitando de uma adaptação ainda maior dos sujeitos envolvidos no sistema escolar, visando à autonomia dos educandos. Nesse viés, Freire (2016, p. 92-93) faz uma observação:

Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. [...] O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade.

Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, ao passo que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, mesmo que tais elementos não tenham sido considerados nas aulas ou na própria visão do educador. Assim, quando as contribuições dos alunos são respeitadas, analisadas e valorizadas, os sentimentos de engajamento, de entendimento de competência e de pertencimento são provocados, resultando na persistência dos aprendizados, entre outros avanços. A autora ainda esclarece:

[...] as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. (MITRI *et al.* 2008 *apud* BERBEL, 2011, p. 29).

Ainda sob o viés de Berbel (2011), a problematização pode levar o discente ao contato com novas informações e à produção de novos conhecimentos, especialmente, com o propósito de derrubar obstáculos e de promover o próprio desenvolvimento. Através dessa dinâmica pedagógica, os educandos se envolvem ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a autora aponta para a importância das metodologias ativas, cujo papel é fundamental nos processos de crescimento da autonomia do aluno e na construção da aprendizagem. Tal sujeito, ao trazer ideias novas à sala de aula, contribui com uma educação promissora. Como exemplo dessa lógica, há os Blocos e os componentes curriculares dos PIs do CAp, nos quais reside um círculo de aprendizagem, no âmbito escolar, envolvendo alunos, professores e gestores.

Diante das narrativas dos participantes da pesquisa, cada um a seu modo, percebeu-se a importância de fazer parte da EJA no CAp. Nessa escola, os estudantes realizam atividades, que trazem benefícios à vida pessoal e profissional de cada um, na esperança de um futuro promissor. Já o professor cria metodologias pedagógicas para

a construção do conhecimento, e se sente realizado com os resultados dos seus orientandos, pois sempre há conquistas na aprendizagem, visto que aprendemos uns com os outros, diariamente, o que se observa na aprendizagem de orientador e de orientando, de forma conjunta. E o gestor, exercendo seu papel na construção dos processos dos PIs, produz um trabalho de qualidade, que beneficia a todos na escola e que acarreta transformações no espaço escolar.

Infere-se, igualmente, que o grande desafio do gestor escolar está em olhar o espaço educacional, a partir de novos paradigmas, desafiando-se, constantemente, sabendo escutar as sugestões e confiando na equipe escolar, para a construção do planejamento pedagógico, que deve ser construído, de forma participativa e comprometida com os sujeitos da escola e com as metodologias ativas de aprendizagem, para alcançar melhores resultados na gestão educacional.

Desta forma, têm-se estudantes, professores e gestores integrados à gestão escolar participativa que possibilita, além do desenvolvimento do Projeto de Investigação, a transformação no ensino, no âmbito escolar da EJA do CAp (Figura 9).

Figura 9 - Gestão escolar participativa na EJA



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2020).

Assim, o gestor escolar da EJA interfere na formação dos estudantes e na prática pedagógica dos professores. Em relação à prática docente, nota-se que há reuniões semanais, por exemplo, para a elaboração de estratégias e de instrumentos pedagógicos, a fim de desenvolver os Projetos de Investigação. Tal reflete diretamente no desenvolvimento escolar dos estudantes, uma vez que os PIs possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa para os alunos.

Por fim, faz-se necessário salientar que a avaliação dos PIs observa o longo processo de construção dos projetos no decorrer do semestre, que não se restringe à apresentação final. Conforme as narrativas dos sujeitos da pesquisa, principalmente, dos professores e dos gestores, inferiu-se que há um processo avaliativo anterior ao momento das apresentações finais, como, por exemplo, a preocupação com a comunicação, como as formas de expressão oral dos discentes, e com a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos, que serão relevantes para a vida dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa me fez atentar para a minha vida pessoal e profissional, principalmente, quanto à organização do tempo, pois, muitas vezes, há algumas situações, como o retorno dos questionários, por exemplo, em que dependemos de outrem, para dar continuidade a um trabalho. Ainda que este cenário tenha sido previsto, fui surpreendida com uma situação inesperada: a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). A quarentena, à qual fomos submetidos, impossibilitou minha presença física no CAp e modificou a estrutura do instrumento de análise, que passou de uma entrevista semiestruturada para a aplicação de um questionário, no entanto eu não esmoreci e dei continuidade à pesquisa, com a ajuda dos gestores, dos professores e dos alunos que, gentilmente, contribuíram, para que este estudo se concretizasse.

Ademais, no decorrer da investigação sobre o tema da gestão escolar, pude perceber que esse campo é infinito, pois cada referência da literatura traz novas informações, para modificar e/ou para aprimorar o modo de pensar e de refletir acerca do papel da gestão escolar, principalmente, na EJA, com vistas à obtenção de um ensino de qualidade. Esta pesquisa me fez perceber a importância de uma gestão escolar participativa, em uma escola pública, que possibilite a participação entre gestores, professores e alunos no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Investigação, instrumento de trabalho que caracteriza o ensino na EJA do CAp/UFRGS, o qual se mostrou uma metodologia de aprendizagem significativa, considerando a situação geral do ensino público.

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar as estratégias dos processos de gestão, para a realização do Projeto de Investigação na EJA do CAp/UFRGS, em Porto Alegre, na tentativa de responder à questão: **quais são as ações de gestão necessárias aos alunos da EJA, para a viabilização da construção do projeto de investigação no Bloco de Comunicação do CAp/UFRGS?** Para chegar a essa compreensão, é importante lembrar que, conforme o Artigo 37 da LDBEN (Lei nº 9.394/96), a EJA é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria”. Tal modalidade de estudos vem contribuir, de forma significativa, com o desenvolvimento destes sujeitos, com uma educação inclusiva e compensatória, a cuja conclusão o cidadão tem direito, independentemente da idade. Além disso, estes sujeitos procuram ter

uma vida com direitos na sociedade e, para isso, percorrem uma trajetória de desafios e de lutas, para superar as condições de vida, procurando minimizar a exclusão social, que vivenciam por meio da educação.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, e que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA, a esta modalidade são atribuídas três funções, considerando o seu desenvolvimento: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função **reparadora** se refere ao reconhecimento de que a pessoa, que se serve deste modo de ensino, tem o direito à igualdade, perante todos os estudantes; a função **equalizadora**, que permite a igualdade de oportunidades a todos em concluir seus estudos; e a função **qualificadora**, que se configura em uma forma de qualificar, de atualizar e de adequar a pessoa a um modelo de educação permanente.

Ou seja, a EJA tem o objetivo de transformar as vidas dos sujeitos, mas, para que tal modificação ocorra, é fundamental que tenhamos, no âmbito escolar, uma aprendizagem significativa, que possibilite ao estudante o ingresso ou a permanência no mercado de trabalho. Assim, os gestores escolares da EJA visam a uma reflexão, relativamente ao aperfeiçoamento do ensino adequado, para torná-lo significativo aos estudantes, possibilitando a permanência destes sujeitos na escola.

Partindo do viés do papel da gestão escolar no desenvolvimento do Projeto de Investigação do CAp e dos relatos dos estudantes, dos professores e dos gestores, foi possível alcançar os quatro objetivos específicos, apontados neste estudo. Tal percepção foi possível, a partir das observações realizadas na escola e das leituras das narrativas dos participantes da pesquisa.

No que diz respeito ao objetivo de conhecer a proposta do Projeto de Investigação (PI) e as especificidades do Bloco de Comunicação na EJA/CAp, pode-se afirmar que tal foi atingido, isto é, obteve-se o conhecimento das proposições do PI e de todas as suas particularidades. No Colégio de Aplicação, fiz várias observações do componente curricular Projeto de Investigação (PI) e estive presente nas apresentações dos PIs, percebendo que os estudantes ficavam contentes com os resultados dos Projetos de Investigação e que os professores também se mostravam satisfeitos com o progresso de seus orientandos. Dessa forma, compreendi o valor deste componente curricular dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, inferiu-se que o Projeto de Investigação aprimora, ainda mais, o conhecimento dos estudantes, tornando-os cidadãos críticos e, não, apenas, reprodutores de respostas acabadas. Além disso, os laços afetivos entre professores e alunos foram estreitados, à medida que os estudantes relataram que passavam mais tempo junto dos docentes, para o desenvolvimento dos Projetos de Investigação.

Nesse cenário, percebe-se a importância de utilizar o conhecimento do aluno, sua capacidade de pensar e de refletir, de interagir, visto que ele é o autor de sua própria história, com vistas a que ele dê conta da sua representação social. Ademais, os alunos são orientados a realizar suas próprias investigações, o que exige adaptações na configuração do currículo, na participação dos professores, na organização das atividades didáticas e na organização dos espaços e dos tempos. Por sua vez, o professor, ao se deparar com sujeitos excluídos do espaço escolar, trabalha na perspectiva de que o aluno se sinta, de fato, incluído e valorizado.

Para tanto, é necessário que a aprendizagem faça sentido na vida dos estudantes e esta, só é possível, a partir do apoio da gestão escolar e dos professores, comprometidos com a organização de um currículo adequado, com diferentes estratégias e com metodologias de ensino voltadas para o discente, tornando-o, assim, acolhido no espaço educacional.

Na EJA do CAp, quando o aluno apresenta o seu PI e ocorre a socialização, junto a colegas e a professores, vários sentimentos podem ser percebidos, como insegurança e medo, às vezes e, por fim, a satisfação com o trabalho realizado. Tal sentimento de dever cumprido faz com que o estudante tenha vontade de permanecer na escola, visto que o aluno se sente amparado pelos professores e pelos gestores, tendo reconhecimento como sujeito, que apresenta o seu trabalho, o qual, por vezes, pode ficar disponível a todos, no espaço escolar, quando, por exemplo, o Projeto de Investigação resulta na criação de um objeto.

Em relação ao segundo objetivo, identificar os desafios vivenciados pelos docentes do Projeto de Investigação (PI) no Bloco de Comunicação na EJA/CAp, percebe-se que os docentes vivem em constantes processos de investigação para dar suporte aos discentes, no que diz respeito às temáticas escolhidas, o que exige um rigoroso compromisso extraclasse. Junto a isso, percebeu-se que os professores lidam com os obstáculos pessoais de cada aluno, pois estes, muitas vezes,

apresentam dificuldades cognitivas ou são desmotivados por fatores externos, como, por exemplo, a falta de recursos financeiros.

Nesse contexto, as estratégias utilizadas pelos professores da EJA vêm se tornando cada vez mais importantes para o sucesso educacional, pois, ao optar por uma metodologia ativa, o professor leva em consideração as oportunidades trazidas pelos alunos, para contribuir na aprendizagem escolar de todos os envolvidos nos componentes curriculares. O orientador deve ter sensibilidade quanto ao aluno, observando quais são os seus objetivos pessoais, por exemplo, com vistas a apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem, que exija metodologias inovadoras, para construir uma modalidade de ensino profundamente articulada com o estudante, visto que entender o discente é o caminho para a aprendizagem transformadora.

Quanto ao terceiro objetivo, de compreender as ações e as estratégias efetivadas com os alunos da EJA nos Projetos de Investigação, os professores instigam os alunos, para que busquem temáticas do cotidiano, possibilitando, assim, novas experiências, a partir do seu dia a dia. Além disso, a gestão escolar, além de oportunizar espaços físicos para a realização dos Projetos de Investigação, também acompanha os processos de pesquisa dos alunos, bem como abre espaço, para que os docentes construam ferramentas pedagógicas adequadas ao ensino-aprendizagem de cada discente.

Cabe pontuar, igualmente, que um dos espaços físicos que a gestão do CAP proporciona aos estudantes é o laboratório de informática. Este ambiente oportuniza aos alunos e aos professores pesquisarem sobre os temas escolhidos para os Projetos de Investigação, reforçando a ideia de uma gestão escolar preocupada com a construção do conhecimento, por meio do amparo tecnológico, uma vez que o campo da informática tem se expandido cotidianamente, com atualização constante dos meios de acesso à informação.

Nessa perspectiva, na EJA do CAP, os jovens, adultos e idosos buscam garantir o direito a se saberem sujeitos produtores de conhecimentos, mergulhados em suas experiências e em suas indagações, através de um estudo aliado ao Projeto de Investigação, que faz parte da sua formação escolar, com perspectivas de melhoras nas vidas pessoal e profissional. Logo, os PIs dos estudantes trazem subjetividades em seus temas de livre escolha, que ampliam suas formações educacionais e o direito ao conhecimento de assuntos diversificados, o que reflete

nas vivências de cada um. Do mesmo modo, as experiências de mundo dos alunos se fazem presentes em seus PIs. Tal percepção resultou do acompanhamento das apresentações dos Projetos de Investigação. Naquele momento, foi notória a satisfação dos discentes em transmitir seus novos conhecimentos e suas novas leituras de mundo aos demais colegas.

Quanto ao quarto objetivo, que era o de compreender e de analisar a gestão e o acompanhamento dos Projetos de Investigação, observou-se que a equipe diretiva do CAp cumpre com um papel fundamental no desenvolvimento da investigação dentro da modalidade EJA, visto que trabalha em conjunto com professores e com alunos, para que todos alcancem objetivos comuns, como, por exemplo, a formação de educandos críticos. Além disso, os gestores não consideram a escola como uma empresa, mas, sim, como um local de interação, em que os laços afetivos entre as partes envolvidas são cruciais, considerando os processos de ensino-aprendizagem.

A partir destas evidências, percebeu-se a prática de uma gestão de qualidade, que realiza um trabalho em equipe, para atingir objetivos. Tal reflete uma gestão participativa na construção do conhecimento. Logo, os gestores manifestam, em seus discursos, o compromisso educacional declarado por uma gestão que estimule os professores a exercitar formas diferenciadas de ensino no espaço da EJA, no CAp, a partir do estabelecimento do diálogo e do respeito entre os pares. Dito de outro modo, os membros da equipe diretiva apresentam aspectos de qualidade no desenvolvimento da gestão, pois reconhecem na modalidade a possibilidade de ter mais de um docente em sala de aula, realizando o trabalho de ensino-aprendizagem do PI, com os alunos do Bloco de Comunicação na EJA do CAp.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois a gestão escolar do Colégio de Aplicação promove ações necessárias ao desenvolvimento dos PIs, tal como a construção coletiva do planejamento escolar, bem como dá autonomia aos docentes, para que estes possam desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, possibilitando que os discentes ampliem seus novos olhares culturais.

Nesse viés, é possível quebrar as barreiras da aprendizagem tradicional, no âmbito escolar, com os estudos diferenciados dos PIs, possibilitando conhecer as vivências de trabalho dos sujeitos da EJA, em seus diferentes contextos, e suas expectativas, na atualidade, na esperança de obterem uma qualidade de vida mais significativa. Para tanto, o trabalho de iniciação científica é uma prática de

investigação, que apresenta resultados na aprendizagem e que propicia momentos de aquisição de conhecimentos relevantes.

Também se observa o CAP como um espaço de transformação social, carregado de concepções fundamentais à formação humana de todos os envolvidos, no âmbito escolar, demonstrando o reconhecimento da EJA, principalmente, na vida dos estudantes, como uma possibilidade de fazer com que todos os envolvidos no ensino da escola abandonem suas zonas de conforto e que revelem potenciais escondidos.

A partir das vozes dos estudantes, dos professores e dos gestores da EJA da escola, evidencia-se o benefício de realizar o trabalho de investigação, a partir de estudos, que proporcionam autonomia e senso de autoria, fazendo uso de estratégias didáticas, para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade e, também, para que os PIs sejam uma realidade na escola. Apesar dos obstáculos, que podem surgir na realização deste trabalho, é possível haver um retorno escolar, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que se perceba o engajamento da gestão escolar do CAP/UFRGS para o desenvolvimento do Projeto de Investigação, cabe pontuar alguns aspectos observados a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, principalmente dos gestores. O primeiro aspecto refere-se à ausência da participação dos alunos na construção de propostas do componente curricular Projeto de Investigação, uma vez que, conforme a narrativa do Gestor 2, as decisões da avaliação do PI são coletivas. Estranhou-se, também, na narrativa do Gestor 2, o uso da expressão “gestores de fato” ao qual implica diferentes entendimentos de gestão. No entanto, estas questões não puderam ser explicadas devido à falta de dados do instrumento de pesquisa, que foi por questionário.

Concluindo, informo que a dissertação será disseminada e disponibilizada no Colégio de Aplicação, bem como em outras instituições de ensino. Além do mais, os resultados deste estudo serão divulgados no salão EDUFRGS, um dos eventos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que oportuniza aos servidores a divulgação de experiências e de pesquisas aplicadas ao trabalho, bem como de pesquisas acadêmicas, que contribuem para qualificar a gestão e os servidores da Universidade; e, também, serão difundidos em eventos científicos. De igual maneira, esta pesquisa possibilitará a interação dos membros educacionais das escolas

pública e privada, para atender a ações de gestão, que possam fomentar e apoiar a prática de investigações no ensino escolar, principalmente, na modalidade da EJA.

Nessa direção, espera-se que este trabalho represente uma possibilidade de chamar a atenção dos profissionais dos processos educativos, para que gestores e professores percebam o quanto a experiência de ensino viabilizada pelo uso da metodologia do Projeto de Investigação, tal qual ocorre na EJA do Colégio de Aplicação, favorece a integração e a orientação do processo educacional, fazendo parte da grade do currículo escolar, que é o grande norteador de todo o processo da gestão escolar participativa, e trazendo possibilidades de enriquecimento do ensino, de modo a ampliar as reflexões com inovações, a partir das evidências de seus benefícios pedagógicos para a área da educação.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, E.; COMERLATO, D. M.; SANT'ANNA, S. L. **Relatório de pesquisa 2017**: mapa da educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173114/001060717.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 1, n. 2, jan. 1979.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENVENUTI, J. (org.). **A chave para o futuro**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. E-book. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165465/001044916.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 fev. 2020.
- BENVENUTI, J. Projeto de investigação na EJA: componente curricular que promove autoria e amplia conhecimentos. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ALFAeEJA), 5., Porto Alegre, 2018. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1DivtXpPZUrY3QoSjx4X0rtqfkebfJ-Y0>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- BENVENUTI, J. Qual é o sentido de produzir textos na sala de aula? In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, 5., 2016, Passo Fundo. **Anais eletrônicos [...]**. Passo Fundo: UPF, 2016. Disponível em: <http://selesselm.upf.br/>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 03 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013.** Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 18 fev. 2020.

BURBULES, N.; BURK, R. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. *In*: POPKEWITZ, T.; FENDLER, L. (ed.). **Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics.** New York: Routledge, 1999.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CAp). **Colégio de Aplicação da UFRGS.** Porto Alegre, [2019?]. Disponível em: www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/. Acesso em: 18 fev. 2020.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DUQUES, M. L. F.; AMORIM, A. Perspectiva da gestão de educação de jovens e adultos e interfaces com a formação docente. **Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, v. 10, n. 3, p. 41-57, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1462>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurelio: o minidicionário de língua portuguesa.** 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 21. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 23/08/2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILLERIS, K. (org.). **Teorias Contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica de Francisco Silva Cavalcante Junior. Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Agência de notícias**. Brasília, DF, [2019?]. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados e resumos**. Brasília, DF, [2019?]. Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LACERDA, R. P.; DUTRA, Í. M. Projetos de aprendizagem: percursos da iniciação científica no projeto Amora: **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-176, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques, v. 1).

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITRAUD, T. A educação brasileira continua à deriva. **NEXO**, [S. l.], c2015-2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/tribuna/2019/A-educ%C3%A7%C3%A3o-brasileira-continua-%C3%A0-deriva>. Acesso em: 19 fev. 2020.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/9957/10064>. Acesso em 10 jun. 2020.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI JUNIOR, R.; HADDAD, S. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília, DF: INEP, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 774/99**. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1999a.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 0343, de 11 de abril de 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21415/resolucao-n%C2%BA-0343-2018>. Acesso em: 18 fev. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 250, de 10 de novembro de 1999b**. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1999b. Disponível em: <https://ibee.com.br/materia/resolucao-ceedrs-2501999-fixa-normas-para-a-oferta-de-educacao-de-jovens-e-adultos-no-sistema-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SANT'ANNA, S. M. L. Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.11/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SANT'ANNA, S. M. L.; FORELL, L. (org.) **Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: UERGS, 2014.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. A avaliação na EJA: uma experiência de ensino fundamental para a formação de educadores de jovens e adultos. In: MOLL, J. (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251. Acesso em: 17 fev. 2020.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

APÊNDICE A - CONHECIMENTO EMPÍRICO: REALIZANDO UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NA EJA DO CAP/UFRGS

Para conhecer o formato da pesquisa, acompanhei quatro aulas do componente curricular chamado Projeto de Investigação (PI) durante o segundo semestre de 2018, e mais três encontros correspondentes às apresentações finais dos PIs da EJA.

SEMESTRE 2018/2

As apresentações dos Projetos de Investigação (PIs) dos alunos de ensino médio da EJA, das turmas EM1, EM2 e EM3 do CAp ocorreram entre os dias 06, 07 e 12 de dezembro de 2018, em salas de aulas, organizadas nos dias das semanas de acordo com as aulas dos blocos.

No dia 06/12/2018, primeiro dia, aconteceram apresentações dos alunos de Projetos de Investigação (PIs) do Grupo de Ciências Humanas. A professora explicou os critérios dos PIs, a importância da autoria, autonomia e registro do aluno. Estavam previstas 28 apresentações em dois dias, com cinco minutos para cada aluno e mais sete minutos para perguntas. Na terça-feira seguinte, os alunos receberam o retorno do orientador e sugestão dos colegas que assistiram às apresentações dos PIs. Os alunos que estavam assistindo escolheram 3 (três) trabalhos para fazer considerações e responder às questões que constam no Formulário III - Acompanhamento das Apresentações de PIs (Anexo A).

No intuito de compreender os trabalhos de investigação dos alunos da EJA, sintetizei as falas dos educandos nas apresentações dos PIs nos blocos a seguir:

Quadro 16 - Bloco de Ciências Humanas

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Ensino Médio – Turmas: EM1, EM2, EM3	
Data: 06/12/2018 (quinta-feira)	
Horário: 1º Período das 19h às 20h30min	
Tema	Detalhamento dos PIs
O Diário de Anne Franck	Aluno a: a história do livro de Anne Franck buscou informações na internet para saber a localização dos fatos. Anne Franck era uma menina judia. O pai de Anne, único sobrevivente, publicou o diário dois anos após a morte de Anne Franck.
A Influência da Cultura Negra	Aluno b: a culinária africana é importante para nossa cultura, citando, como exemplo, o acarajé, que se transformou em um patrimônio da culinária nacional.
O Racismo Afeta o Negro no Mercado de Trabalho	Aluno c: o que é racismo? O preconceito e humilhações que o negro sofre no mercado de trabalho.
Quem foi Zumbi dos Palmares	Aluno d: o Quilombo dos Palmares se transformou em um importante símbolo da resistência do africano à escravatura.
Preconceito de Gênero no Mercado de Trabalho	Aluno e: a desigualdade em relação aos salários e o grau de instrução no setor público e setor privado. A aluna entrevistou mulheres que sofreram preconceito no mercado de trabalho.

Fonte: CAP/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2018).

Quadro 17 - Bloco de Ciências Humanas

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Ensino Médio – Turmas: EM1, EM2, EM3	
Data: 06/12/2018 (quinta-feira)	
Horário: 2º Período das 20h45min às 22h	
Tema	Detalhamento do PI
Técnicas Construtivas Usadas no Brasil Colonial	Aluno a: trabalhei junto à equipe de funcionários que construíram os prédios da UFRGS, hoje o cargo foi extinto, atualmente trabalho como porteiro na UFRGS. Pesquisei que existem vários tipos de construções e técnicas de Pau a Pique. A construção Taiza de Pilão, ainda existe no sítio de Santo Antônio, São Roque, São Paulo, Construção de 1681. Esse é o meu PI, quando se faz uma pesquisa com dificuldade mais a gente fica satisfeito em conseguir concluir o trabalho.
Fake News	Aluno b: você sabe o que são as "fake news"? São notícias falsas. Como identificar na internet se a notícia é falsa ou verdadeira? Ver outras notícias, checar as fontes etc. Existe punição para notícias falsas.
Transtorno de Ansiedade	Aluno c: Como identificar a ansiedade? A fobia social, pânico, mania de perfeccionismo. Alguns relatos dos entrevistados: Há alteração no organismo quando se toma remédios. Passei por isso, optei por não tomar medicação. Período da automedicação. Pude reconhecer os sintomas mais profundos de transtorno de ansiedade.
A Depressão como Questão Social	Aluno d: o estigma social da depressão. O estereótipo é a imagem preconcebida de determinada pessoa. Foram entrevistadas 3 mulheres e 3 homens para amostragem de pesquisa sobre alguns sintomas da depressão. Depoimentos: pensamento depressivo, pensamento distorcido, vontade de morrer, baixa estima. Esses são os principais sintomas da depressão.
A História do Transporte	Aluno e: a evolução do transporte até os dias de hoje. O início do transporte ferroviário no mundo. No Brasil, o transporte público. A expressão ônibus surgiu na França.

Fonte: CAP/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2018).

Quadro 18 - Bloco de Ciências Humanas

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Ensino Médio – Turmas: EM1, EM2, EM3	
Data: 07/12/2018 (sexta-feira)	
Horário: 1º Período das 19h às 20h30min	
Tema	Detalhamento do PI
A Evolução dos Efeitos Especiais no Cinema	Aluno a: os efeitos do cinema são incríveis, os pássaros. O filme - Fuga do planeta dos macacos. Tubarão (1975). Os caçadores da Alma Perdida.
História do Víking	Aluno b: os povos que habitavam no norte da Europa (a Escandinávia). Término da era Vinking. Guilherme o conquistador, domínio das técnicas de navegação.
Os Profissionais da Área da Informática	Aluno c: pesquisa sobre os campos de trabalho na área da tecnologia.
Revolução Industrial	Aluno d: quais os seus primeiros passos. A primeira fase da revolução; A Europa e as produções do trabalho, mulheres, conflitos; A Segunda Guerra Mundial; A Segunda fase da Revolução Industrial.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2018).

Quadro 19 - Bloco de Comunicação

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Ensino Médio – Turmas: EM1, EM2, EM3	
Data: 07/12/2018 (sexta-feira)	
Horário: 2º Período das 19h às 20h30min	
Tema	Detalhamento do PI
A Mitologia Grega	Aluno a: fez um recorte e escolheu três divindades da religião hinduísta: Brahma, Vishnu e Shiva. Elas se tornam cada vez mais conhecidas fora da Índia.
Dicionário Verbetes do Inglês da Língua Portuguesa	Aluno b: as palavras da língua inglesa que são usadas no português. Foram pesquisados folders de farmácia, supermercados, propagandas de revistas e jornais. Elaborou um dicionário com 17 páginas.
A Trajetória da Fitoterapia no Brasil	Aluno c: o emprego das plantas mais populares na medicina do Brasil, como o uso foi disseminado, por intermédio dos índios com a contribuição dos negros e dos europeus.
As Cotas e a Autodeclaração na UFRGS	Aluno d: o ingresso dos alunos pelo vestibular na UFRGS sobre as cotas: branco, índio, negro e pardo. O questionamento para descobrir o parâmetro da raça pardo.
Budismo	Aluno f: o budismo surgiu na Índia por volta do século 4 a.C e se espalhou pelo oriente, sendo muito difundido na China, no Japão e no Tibete (que hoje pertence à China).
Casamento Infantil na Índia	Aluno g: muitos pais na Índia casam suas filhas na esperança de melhorar sua segurança financeira e para evitar a vergonha social associada a uma possibilidade de elas fazerem sexo fora do casamento.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2018).

No terceiro dia 10/12/2018, ocorreram as apresentações dos PIs do Bloco de Ciências Exatas, no saguão do CAp. Os alunos apresentaram seus trabalhos e tiveram a oportunidade de vivenciar a realidade do tema que foi pesquisado gerando um produto/benefício, bem como a diversidade por intermédio do PI e a importância da valorização, transformação, criação, reutilização de materiais descartáveis como plástico, computadores apresentados no quadro a seguir:

Quadro 20 - Bloco de Ciências Exatas

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Ensino Médio – Turmas: EM1, EM2, EM3	
Data: 10/12/2018 (sexta-feira)	
Horário: 1º Período das 19h às 20h30min	
Pesquisa	Produto/Benefício
A importância da separação do lixo para reciclagem de materiais como garrafas pet	Criar adornos, objetos decorativos, abajur, móveis.
Reciclagem e reuso da água	Produzir uma calha na casa a fim de aproveitar a água da chuva para fazer limpeza, lavar calçadas.
Plantas “Ora-Pro-Nobis” – planta de cultivo fácil e composição muito nutritiva pode ter suas folhas em saladas e sopas.	Pasta para colocar no pão. Benefícios: ações anti-inflamatórias, melhorias nos níveis de colesterol, cuidados com a pele e ossos.
Hortelã com limão, Açaí.	Sucos Naturais
Reciclagem de computadores	Lixeiras feitas com o fundo de monitores de computador e TV.
Reciclagem de pneus	Vasos, sofá, cama para cachorro, estante ou prateleira de brinquedos, balanço, lixeira pública.
Alimentos que podem ajudar a controlar a asma	Abacate, nozes, brócolis, banana, gengibre, espinafre, alecrim, semente de girassol, cebola, alho, entre outros. A aluna (78 anos) é asmática, a pesquisa auxilia no bem-estar e qualidade de vida.
Artesanatos de papeis (miniatura)	Construção de casas, brinquedos, roupas, sapatos, bolsa e acessórios.
Desenho	A arte de desenhar desenvolve habilidades como a emoção, a criatividade e a percepção.
Jogos de Xadrez	Jogo de xadrez com material reciclado. É um dos jogos que estimula a memória.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2018).

No Bloco Expressão e Movimento, sala de Estúdio no CAp, observei que a música ajuda a superar desafios dos alunos ao apresentar os seus PIs. Além disso, a música promove habilidades sociais, faz com que as pessoas tenham momentos felizes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 21 - Bloco de Expressão e Movimento

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)
Data: 10/12/2018 (sexta-feira)
Horário: 2º Período das 20h45min às 22h
<ul style="list-style-type: none">Os alunos da EJA tocaram e apresentaram a origem dos instrumentos musicais a seguir: violão, pandeiro, cavaquinho, tantã, chocalho, teclado; e também cantaram várias músicas como samba, MPB, Funk entre outras. A plateia ficou encantada com os relatos dos estudantes sobre os instrumentos musicais escolhidos, na maioria das vezes com influência do ambiente familiar.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2018).

SEMESTRE 2019/1

Em 2019/1, observei que professores e alunos da EJA, do ensino médio, turmas EM1, EM2 e EM3, mantinham um diálogo como via privilegiada para a iniciação do Projeto de Investigação (PI), no Bloco de Comunicação, com o total de quatorze alunos matriculados no PI, e também contava com duas alunas estagiárias de graduação (trabalho temporário, portanto); duas bolsistas de Iniciação Científica, dois monitores do curso de graduação da UFRGS, dando suporte aos alunos da EJA.

No dia 02 de julho 2019, ocorreram as apresentações dos resultados PIs, do Bloco de Comunicação, no CAp, dos alunos da EJA em diversos locais na escola: no saguão, miniauditório e sala de laboratório. Foram apresentados os temas a seguir:

Quadro 22 - Bloco de Comunicação

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Data: 02/07/2019 (terça-feira)	
Horário: 1º Período das 19h às 20h30min	
Local: Saguão do CAp/UFRGS	
Tema	Detalhamento do PI
Como o Colégio de Aplicação-CAp lida com o <i>bullying</i> ?	Aluna a: no Núcleo Técnico Especializado-NUTE, do CAp. Observei turmas do 1º. ao 5º. ano, as causas de transtorno de ansiedade, baixa autoestima. Interesse da pesquisa: foi uma criança obesa, sofreu muito com o <i>bullying</i> na escola.
Mulher Estuprada	Aluna b: há 164 tipos de estupro no Brasil. As pessoas que sofrem o estupro ficam constrangidas não denunciam. O atendimento às vítimas (SUS) dificulta porque não tem boletim de ocorrência. Não importa a roupa para ocorrer o estupro. Interesse da pesquisa: uma amiga foi estuprada.
Programa Chaves Desigualdade Social	Aluno c: há muitas pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, sofrem com o desemprego, abandono social. O episódio Chaves apresenta uma família pobre. Chaves sem pai sem mãe. Seu Madruga devendo o aluguel para seu Barriga. Chaves com fome; já o Kiko tinha uma condição de vida melhor. Interesse na pesquisa: trabalho como voluntário em serviço social em alguns bairros de Porto Alegre - RS.
Situação e Condição Social das Crianças e Adolescentes do Brasil	Aluno d: o que é adoção? Leis sobre a proteção às crianças e ao adolescente. Interesse da pesquisa: pensa que é interessante a adoção, tem vontade de adotar uma criança, embora tenha filhos.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2019).

Quadro 23 - Bloco de Comunicação

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Data: 02/07/2019 (terça-feira)	
Horário: 1º Período das 19h às 20h30min	
Local: sala de Laboratório	
Tema	Detalhamento do PI
Abandono Paternal	Aluna a: algumas pessoas não têm o nome do pai na certidão de nascimento. As mulheres sofrem preconceitos por serem mães solteiras. Diferenças: Pai solteiro – Parabéns; Mulheres solteiras – Deve ser vagabunda. Relatos de pessoas sem pai.
Quais os Problemas que as Pessoas sem Registro Paterno Sofrem no Brasil?	Aluna b: a população no Brasil está em 209,3 milhões de habitantes 1 a cada 5 que nasce no Brasil não tem pai. A aluna pesquisou o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA: Art 27.
Quais as influências das Tecnologias em um Adolescente?	Aluno c: comportamento que os jovens esboçam. Jovens conectados no Brasil. Segundo a pesquisa TTC Kids online: 90%; A fase da adolescência; Adolescente tem tendência a ficar depressivo, dramático. A identidade perdida; Limite entre o público e privado; uso excessivo pode causar doenças. A família é a base que serve de estrutura de um adolescente.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2019).

Quadro 24 - Bloco de Comunicação

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Data: 02/07/2019 (terça-feira)	
Horário: 2º Período das 20h45min às 22h	
Tema	Detalhamento do PI
Da Escravidão à Liberdade	Aluno a: a escravidão começou no Brasil no século XVI. Os colonos portugueses começaram escravizando os índios. Esses colonos partiram para suas colônias na África e trouxeram os negros para trabalharem nos engenhos de açúcar da região Nordeste. Lei do Ventre Livre (1871) ou Lei Rio Branco, foi uma lei abolicionista, promulgada pela Princesa Isabel em 28 de setembro de 1871. A abolição total da escravidão só ocorreu em 1988 com a Lei Áurea. A escravidão deixou marcas profundas na sociedade brasileira. A pesquisadora tem 80 anos de idade.
A Lenda Dandara	Aluno b: Dandara, esposa de Zumbi e mãe de três filhos, lutou com armas pela libertação dos negros no Brasil. Não se encaixava nos padrões de gênero da época que ainda hoje são impostos às mulheres. Sua marca de machismo, não reconhecida nem estudada. Dandara suicidou-se, jogou-se de uma pedreira ao abismo, depois de presa, para não retornar à condição de escrava. Interesse da pesquisa: o aluno é da religião umbandista por isso fez o PI.

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2019).

SEMESTRE 2019/2

No dia 30/07/2019 (terça-feira), das 18h às 20h30min, ocorreu uma reunião de professores e alunos do PI, a fim de esclarecer os procedimentos do semestre letivo. Nessa data, compareceram ao CAp alunos recém-formados que concluíram o ensino médio na EJA, no semestre 2019/1, para relatar as suas experiências aos alunos matriculados em PI no semestre 2019/2, conforme quadro a seguir:

Quadro 25 - Relatos de ex-alunos da EJA sobre PIs

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (PIs)	
Relatos de ex-alunos da EJA Data: 30/07/2019 (terça-feira) Horário: 1º Período das 18h às 20h30min	
Questionamentos da Plateia	Relatos de ex-alunos sobre o PI
Na primeira pesquisa do ensino fundamental, qual foi a sua dificuldade para fazer F3 e F4?	<p>Aluna a: no ensino fundamental fiz o PI na turma F3, tema: religião; e na F4, tema: Colégio de Aplicação-CAp, as apresentações eram só para a turma em sala de aula. Já no ensino médio fiz os PIs nas turmas M1 - tema: Budismo na Índia; M2 - tema: As cotas e a autodeclaração na UFRGS; e M3 - tema: Femicídio - o Machismo que Mata. No ensino médio as apresentações no final do semestre foram para toda comunidade escolar.</p> <p>Aluno b: desenvolver a pesquisa, o auxílio do orientador é essencial, pois no início o aluno fica perdido, indeciso para escolher o assunto do PI. É importante escolher um tema que o aluno tenha afinidade, isso facilita muito a investigação porque está desenvolvendo a escrita com gosto. Assim, recorri a materiais para realizar a pesquisa, desenvolvi o texto depois fui afinando até concluir o trabalho, realizei visitas para fazer questionamentos, relatos, fotos, até chegar ao resultado final. A apresentação no final do semestre com duração de 5 a 7 minutos, visto que há vários colegas para apresentar os PIs.</p>
No segundo trabalho sobre o feminicídio, o que mais observou?	<p>Aluna a: teve um choque na entrada da delegacia, fiquei constrangida de fazer a entrevista na frente de duas pessoas que estavam lá à espera de atendimento. Não tive acolhimento, por isso, as mulheres vítimas de agressão não denunciam o agressor a um órgão oficial. A aluna escolheu esse tema porque a sua mãe sofreu violência doméstica, naquela época foi à delegacia, não deram importância para mãe dela.</p>
O PI fez diferença na formação de vocês?	<p>Aluno b: o PI prepara para vida e também possibilita um avanço no trabalho. A vida te cobra resultados. Desenvolver a criatividade é muito positivo, o aluno tem vontade de buscar mais.</p> <p>Aluno c: sou tímido para falar ao público, no início era mais difícil, com o passar do tempo perdi a inibição através do PI.</p>
Qual a importância de relatar	<p>Aluno b: voltar a estudar, escrever, participei do sorteio</p>

momentos de aprendizagens por meio dos PIs?	<p>para vaga na EJA do CAp, os professores estimulam os alunos. Além disso, o CAp prepara para a vida, os princípios éticos.</p> <p>Aluno a: parei de estudar, porém tinha vontade de concluir os estudos. Hoje, os meus filhos estão estudando na UFRGS, eles me apoiam para eu estudar. Não quero parar! Vou continuar estudando! fazer o ENEM e o vestibular da UFRGS.</p>
---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: CAp/UFRGS. Elaborado pela pesquisadora a partir das apresentações dos PIs (2019).

Por fim, os alunos que apresentaram os Projetos de Investigação (PIs) foram convidados a ficar em pé um ao lado do outro, aguardando os questionamentos da plateia. “Por que vocês escolheram esses temas?” foi uma pergunta recorrente. Em geral os alunos da EJA realizaram suas investigações dos PIs, com temáticas relacionadas ao seu trabalho, visto que alguns se identificaram com as situações abordadas nas investigações. Assim, os estudantes da EJA têm curiosidade em aprender algo que possa melhorar suas vidas pessoais ou em sociedade. Nesse contexto, o papel do orientador é fundamental para auxiliar o aluno nas diferentes formas de investigação do PI com apoio da gestão escolar do CAp da UFRGS.

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

COLÉGIO DE APLICAÇÃO



COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulado **GESTÃO PEDAGÓGICA NA EJA E OS DESAFIOS DE EDUCAR EM PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO (Pis) NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CAp/UFRGS**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha (UNISINOS). O referido projeto de pesquisa, da autoria de Elisiane da Silveira Ribeiro - matriculada no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (UNISINOS) - está registrado na Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação (UNISINOS), foi aprovado pela referida unidade, e terá o apoio desta Instituição.

Porto Alegre, 20 de maio de 2020.

Rafael Vasques Brandão
(Diretor do Colégio de Aplicação (UFRGS))

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada “Gestão Pedagógica na EJA e os Desafios de Educar em Projetos de Investigação (PIs) no Colégio de Aplicação - CAp/UFRGS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Elisiane da Silveira Ribeiro, aluna do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Educacional-MPGE/UNISINOS, orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Esta pesquisa pretende contribuir com a divulgação da diversidade na gestão educacional do CAp/UFRGS e os desafios de educar em Projetos de Investigação (PIs) no Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa e Literatura; Língua Espanhola, Língua Inglesa; Cultura Digital).

A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa descritiva e envolve a gestão escolar da EJA no CAp. Terá aplicação de questionário com os respondentes: gestores, professores e estudantes da EJA.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, a identidade dos respondentes será preservada, não serão divulgados nomes, ou informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Assumo a responsabilidade ética no trato dos dados. Porém, com o objetivo de evitar constrangimentos e/ou outros danos, os questionamentos foram constituídos de modo a preservar a sua integridade contendo questões que, em boa parte, enfatizam suas concepções e vivências. Desta forma, a utilização do questionário será explicitamente para fins do estudo.

Solicito que este termo seja assinado em duas vias, ficando uma com você e outra com a pesquisadora. A sua recusa em participar do estudo será respeitada e a qualquer momento você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o estudo pelo telefone 51 997924426 ou pelo e-mail: elisiane@inf.ufrgs.br. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, responda ao questionário que segue abaixo.

Nome do participante: _____

Função: _____

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS I: GESTORES DA EJA DO CAP DA UFRGS

DADOS PESSOAIS

Nome (opcional):

E-mail:

Idade: _____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Formação de graduação:

Pós-Graduação:

DADOS PROFISSIONAIS

Tipo de vínculo com gestão: Há quanto tempo:

Carga horária semanal como gestor:

Há quanto tempo trabalha na EJA:

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

- 1) Como você conceitua as ações que envolvem os PIs?
- 2) Quais as competências da gestão escolar necessárias para a promoção do PI na EJA?
- 3) Como você identifica os desafios da gestão, no desenvolvimento das atividades do PI?
- 4) Que desafios os orientadores vivenciam no processo de aprendizagem do PI?
- 5) Que desafios os orientandos vivenciam no processo de aprendizagem do PI?
- 6) Como a gestão estabelece as metas e prazos na execução dos PIs na EJA?
- 7) Como é desenvolvido o acompanhamento do PI na EJA do CAp?
- 8) Como percebe os PIs no âmbito escolar?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE PERGUNTAS II: PROFESSORES DA EJA DO CAP DA UFRGS

DADOS PESSOAIS

Nome (opcional):

E-mail:

Idade: _____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Formação de graduação:

Pós-Graduação:

DADOS PROFISSIONAIS

Tipo de vínculo com escola: Há quanto tempo:

Carga horária semanal como docente:

Turmas em que atua:

Há quanto tempo está na equipe de trabalho da EJA:

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

- 1) Como conceitua as ações que envolvem os PIs?
- 2) Quais as contribuições dos PIs para a formação geral dos alunos jovens e adultos ou idosos?
- 3) Qual o significado da gestão no trabalho interdisciplinar realizado pelos PIs no Bloco de Comunicação?
- 4) Quais as principais estratégias utilizadas na orientação do PI para auxiliar o orientando?
- 5) Que consequências você considera que as atividades dos PIs têm em relação à EJA?
- 6) Quais os desafios enfrentados para desempenhar o seu papel de orientador de PI no Bloco de Comunicação?
- 7) Comente suas experiências dos PIs?
- 8) Tem alguns depoimentos de estudantes sobre a realização de PIs?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE PERGUNTAS III: ESTUDANTES DA EJA DO CAP DA UFRGS

DADOS PESSOAIS

Nome (opcional):

E-mail:

Idade: _____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Série: Turma:

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

- 1) Você já tinha feito PI? Como se sentiu ao terminar seu PI?
- 2) Qual o seu tema do PI no Bloco de Comunicação que mais lhe agradou? Qual o semestre?
- 3) Por que você escolheu esse tema?
- 4) Agora que sabe o que é PI, o que significa para você fazer uma investigação?
- 5) Quais foram as dificuldades durante o processo de execução do trabalho de PI? Conte resumidamente.
- 6) Como solucionou as dificuldades e superou os obstáculos enfrentados para realizar o PI?
- 7) Quais os aprendizados que você obteve com o desenvolvimento do seu último PI?
- 8) Quais são os métodos de auxílio oferecidos pelos professores do CAp para desenvolver a aprendizagem aliada a Projetos de Investigação?

Formulário II – Visita na sala temática

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	
FORMULÁRIO VISITA NA SALA TEMÁTICA	
Nome: _____ Turma: _____ Data: _____	
Atividade 1	
Visite as salas temáticas observando com atenção os objetos e materiais expostos. Destaque, no mínimo, 3 objetos ou materiais que lhe desperte interesse/curiosidade, justificando sua escolha. Registre nos quadros abaixo.	
Sala temática: _____	Objeto/material: _____
Justificativa: _____	
Tema/assunto: _____	
Sala temática: _____	Objeto/material: _____
Justificativa: _____	
Tema/assunto: _____	
Sala temática: _____	Objeto/material: _____
Justificativa: _____	
Tema/assunto: _____	

Fonte: CAp/UFRGS (2019)

Formulário III - Apresentações dos blocos de PIs

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA	
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	
FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRESENTAÇÕES DE PIs	
Escolha três trabalhos de colegas e faça comentários (quais os pontos mais positivos?) e dê sugestões (o que poderia fazer diferente?) a respeito da apresentação.	
Trabalho 1	
Apresentador/a: _____	Sala/grupo: _____
Título do PI: _____	

Trabalho 2	
Apresentador/a: _____	Sala/grupo: _____
Título do PI: _____	

Trabalho 3	
Apresentador/a: _____	Sala/grupo: _____
Título do PI: _____	

=====	
Nome: _____	Turma:EM__Data: __/__/__
Orientador	
O que mais chamou sua atenção na sala de apresentações de que participou? O que você aprendeu com os trabalhos dos colegas?	

Fonte: CAp/UFRGS (2019)