Antonio Amorim
Maria da Conceição Alves Ferreira
Érica Valeria Alves
Organizadores

GESTÃO ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA

UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

GESTÃO ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Reitor
José Bites de Carvalho

Vice-Reitora
Carla Liane N. dos Santos

Departamento de Educação - Campus I

Diretor
Valdélio Santos da Silva

Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA

Coordenadora
Tânia Regina Dantas

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora
Sandra Regina Soares

Comitê Editorial
Arthur Gomes Dias Lima
Isaura Santana Fontes
Maria da Glória da Paz
Marcius de Almeida Gomes
Sandra Regina Soares

Suplentes
Paulo César Garcia
Emanuel do Rosário Santos Nonato
Ana Paula Silva da Conceição
Ivan Luiz Novaes
Ricardo Baroud

Antonio Amorim
Maria da Conceição Alves Ferreira
Érica Valeria Alves
Organizadores

GESTÃO ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA

EDUNEB
Salvador
2015

© 2015 Autores
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2015.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial
Ricardo Baroud

Coordenação de Design
Sidney Silva

Produção Editorial e Gráfica
CIAN Gráfica e Editora

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA / Antonio Amorim, Maria da Conceição Alves Ferreira, Érica Valeria Alves (Orgs.). – Salvador: EDUNEB, 2015.
245 p.

Contém referências.

ISBN 9788585813048

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Política Pública. 3. Ensino. I. Amorim, Antonio. II. Ferreira, Maria da Conceição Alves. III. Alves, Érica Valeria.

CDD: 374.13

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

EIXO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E AUTONOMIA DA ESCOLA DE EJA 15

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CURRÍCULO INTEGRADO 17

Maria Cristiane Correia Maia, Maria Luíza Ferreira Duques e *Katia Siqueira de Freitas*

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SUBJETIVO: políticas públicas e dispositivos legais 39

Alene Batista Bastos, *Vagner de Cerqueira Paim* e *Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin*

OS DESAFIOS DA AUTONOMIA NA GESTÃO PARTICIPATIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 59

Tula Ornellas Farias Santos, *Maria Helena de Barros Moraes Amorim* e *Maria Gonçalves Conceição Santos*

GESTÃO E QUALIDADE NA EJA: contribuições para pensar a escola de jovens e adultos 69

Jailson Silva Lima, *Marlene Souza Silva* e *Carla Liane N. dos Santos*

ESCOLA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AUTONOMIA INSTITUCIONAL 83

Cláudia Silva Santana, *Cristina Ferreira da Silva* e *Maria Sacramento Aquino*

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA E A GESTÃO ESCOLAR: um olhar sobre a autonomia da gestão 93

Andréia de Santana Santos, Luciana Rocha Coelho Ribeiro e *Maria Olívia Mattos*

EIXO II – GESTÃO, PARTICIPAÇÃO E CURRÍCULO: OS AVANÇOS DEMOCRÁTICOS DA EJA 105

GESTÃO PARTICIPATIVA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 107
Ariselma Oliveira da Silva Santos, *Amilton Alves de Souza* e *Antonio Amorim*

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: encontros e desencontros 127
Yone Carneiro de Santana Gonçalves, *Viviane Mendonça dos Santos* e *Érica Valeria Alves*

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contexto e reflexões 139
Leíse da Silva Machado, *Eduardo Brito Correia* e *Tânia Regina Dantas*

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: em busca da visibilidade de sujeitos de direitos 153
Luciana Oliveira Lago, *Maria de Fátima Sudré* e *Edivaldo Machado Boaventura*

GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EJA: um percurso necessário para efetivação de um currículo para educação de jovens e adultos 165
Ana Helena Lima de Souza, *Ana Marta Gonçalves Soares* e *Ana Paula Silva da Conceição*

EIXO III – EXPERIÊNCIAS, AVANÇOS E DESAFIOS DA ESCOLA DE EJA: OS CAMINHOS DA QUALIDADE EDUCACIONAL 179

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: estudo comparativo a partir do diálogo com os gestores escolares dos municípios de Bom Jesus da Lapa e Ibiassucê-BA 181

Ediênio Vieira Farias, *Junio Batista Custódio* e *Patrícia Lessa*

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PLATAFORMA FREIRE: contribuições à formação profissional no Território de Identidade de Irecê, Bahia 197

Guilhermina da Silva Souza, *Helga Porto Miranda* e *Nívea Maria Fraga Rocha*

A CENTRALIDADE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO E SUAS RESULTANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 209

Miriam Araújo Nascimento, *Ricardo Henrique de Jesus Borges* e *Maria da Conceição Alves Ferreira*

A GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: algumas reflexões 225

Vânia Pessoa J. B. Santos, *Nildélia Souza Silva* e *Antonio Pereira*

SOBRE OS AUTORES 239

APRESENTAÇÃO

A escola, a educação, os sistemas de ensino, o papel da sociedade, os direitos à educação estão sendo sistematicamente refletidos no contexto da contemporaneidade. Nunca na história da sociedade brasileira, o direito à educação foi tão discutido e colocado como sendo uma necessidade para ampliar a ideia de progresso, de desenvolvimento sustentável, de direitos humanos e de qualidade de vida.

É nesse contexto de reflexão sobre a educação na contemporaneidade que surge a necessidade de analisar a escola pública, para torná-la um exemplo no campo dos direitos sociais, oferecendo-se uma educação igualitária, repleta de possibilidades pedagógicas, culturais e psicológicas, para todas as pessoas que já têm ou que precisam ter o acesso garantido à escola pública. Deseja-se que a escola ofereça um programa educativo de qualidade, colocando as políticas públicas a serviço da gestão da escola, do trabalho dos professores, da participação da comunidade social e dos gestores dos sistemas de ensino.

Entendemos que esse conjunto de instrumentos educacionais deve favorecer ao desenvolvimento de todas as modalidades de ensino na educação básica, principalmente, na oferta de educação de jovens e adultos - EJA, que precisa ser uma modalidade de ensino respeitada e consagrada na legislação educacional e nas políticas públicas atuais. Mais ainda, a EJA precisa ter uma gestão escolar melhor definida e praticada no conjunto das escolas brasileiras.

Para refletir sobre todas essas questões, que visam o fortalecimento da educação, das políticas públicas e da gestão escolar é que foi produzido o livro 'Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA'. Aqui, os autores trazem as suas experiências de vida à frente das escolas, das classes ou das coordenações da EJA, para revelar a problemática vivida por muitas escolas que pertencem aos sistemas: municipais e estadual de ensino.

O livro está organizado em três importantes eixos de discussão: o eixo I, que trata das questões referentes às políticas públicas e a autonomia na escola de EJA, destacando a importância destas na vida da escola e na valorização do trabalho do professor; o eixo II, que consagra uma ampla análise a respeito da gestão, da participação e do currículo, destacando os avanços democráticos da EJA; finalmente, o eixo III, que se propõe a trazer um processo de reflexão em torno das experiências, dos avanços e dos desafios da escola da EJA, colocando a necessidade de ampliação dos caminhos da qualidade educacional, nessa modalidade de ensino.

O eixo I está organizado com seis textos: Políticas de educação de jovens e adultos e o currículo integrado, sendo escrito por Maria Cristiane Correia, Maia Maria Luíza Ferreira Duques e a professora Katia Siqueira de Freitas que tecem importantes considerações sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Refere-se ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA/ENSINO MÉDIO, 2007, o qual discute a relação currículo integrado e trabalho. Comentam os Decretos Nº 5.840/06 e N. 7.083/10, os princípios da educação e do currículo integrado, a importância da Gestão Escolar e da preparação de professores competentes para o trabalho com o estudante jovem e adulto visando à consolidação do referido Programa; em seguida, vem o texto A educação de jovens e adultos como direito subjetivo: políticas públicas e dispositivos legais, que foi escrito por Aline Batista Bastos, Vagner de Cerqueira Paim e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, que debatem a questão do direito subjetivo à Educação de Jovens e Adultos, no contexto das políticas públicas, na ótica jurídica e dos documentos de orientações curriculares no Brasil. Metodologicamente são analisados: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos de Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos; na sequência, o texto: Os desafios da autonomia na gestão participativa da educação de jovens e adultos, escrito por Tula Ornellas Farias Santos, Maria Helena de Barros Moraes Amorim e Maria Gonçalves Conceição Santos, que procura abordar os desafios da autonomia na gestão participativa da Educação de Jovens e Adultos, tomando-se como base a escola municipal João Pereira Vasconcelos, localizada no povoado de Açu da Torre, município de Mata de São João, Bahia. A temática abordada é relevante para a compreensão da gestão escolar e sua relação com docentes, estudantes e comunidade; já o texto sobre Gestão e a qualidade na EJA: contribuição para pensar a escola de jovens e adultos, que foi elaborado por Jailson Silva Lima, Marlene Souza e Carla Liane Nascimento dos Santos pretende ser uma contribuição para a construção da gestão de qualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e destaca a importância da reflexão com base nas experiências e organização de gestão em algumas escolas públicas estaduais de Salvador para se pensar indicadores de gestão de qualidade que levem em consideração o histórico e a concepção de EJA na perspectiva do direito à educação ao longo da vida e os seus sujeitos com suas especificidades e necessidades; em seguida vem o texto: Escola, projeto político pedagógico e autonomia institucional escrito por Cláudia Silva Santana, Cristina Ferreira da Silva e Maria Sacramento Aquino que reflete a problemática da construção do projeto político pedagógico - PPP, orientando os professores de

educação de jovens e adultos sobre a importância de construí-lo dentro de uma proposta mais libertadora, buscando a transgressão dos modelos tradicionais e buscando estabelecê-lo de forma sintética; finalmente, o último texto do eixo I: O projeto político pedagógico da EJA e a gestão escolar: um olhar sobre a autonomia da gestão, que foi escrito por Andréia de Santana Santos, Luciana Rocha Coelho Ribeiro e Maria Olívia Mattos, fala sobre definições, características e importância do projeto político pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como este contribui na atuação dos gestores escolares. Para tanto, buscou-se através de uma pesquisa de campo, realizada com dois gestores da Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA, diagnosticar por meio de questionário semiestruturado, como pensam o projeto político pedagógico e a autonomia da gestão escolar na EJA.

O eixo II tem quatro textos e começa analisando o seguinte tema: Gestão participativa e autonomia na educação de jovens e adultos; este foi escrito por Ariselma Oliveira da Silva Santos, Amilton Alves de Souza e Antonio Amorim, que refletem a respeito do processo da gestão participativa e da autonomia escolar para que se possa desenvolver, com criticidade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto foi realizado um trabalho de campo junto a duas unidades de ensino nos municípios baianos de Araçás e de Conceição do Coité, para compreender a complexidade da gestão das escolas que ministram a EJA e contribuir com a evolução da discussão sobre a necessidade de valorizar a gestão desta modalidade de ensino; o avanço do estudo vem com o texto: A gestão democrática na educação de jovens e adultos: encontros e desencontros. Nele, Yone Carneiro de Santana Gonçalves, Viviane Mendonça dos Santos e Érica Valeria Alves destacam as concepções e as práticas gestoras modeladas pelos modelos de sociedade. Traz as concepções de igualdade e de participação nas quais estão respaldados os princípios democráticos. Apresenta a gestão democrática oriunda do movimento de resistência e luta contra as práticas gestoras autoritárias e centralizadoras. Ressalta o projeto político pedagógico como objeto de formação e legitimação da democracia dentro da escola; na sequência do livro, o texto: Gestão escolar democrática em educação de jovens e adultos: contexto e reflexões, que foi elaborado por Leíse da Silva Machado, Eduardo Brito Correia e Tânia Regina Dantas, procura abordar a importância da gestão escolar democrática para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo algumas orientações específicas para uma gestão concomitante à prática pedagógica de EJA a qual foi marcada pelas diferentes culturas e civilizações no decorrer da história brasileira; em seguida, o texto: A gestão escolar democrática e a educação de jovens e adultos: em busca da visibilidade de sujeitos de direitos, que foi escrito por Luciana Oliveira Lago, Maria de Fátima Sudré e Edivaldo Machado Boaventura procura refletir sobre a possibilidade da realização de uma gestão

democrática voltada aos sujeitos da EJA na perspectiva do direito conquistado por uma educação ao longo da vida e efetivar sua visibilidade no espaço escolar. Inicialmente são traçadas considerações sobre os principais documentos legais que a permeiam e o conceito adotado atualmente para esta modalidade. Terminando o eixo II, o texto: Gestão do projeto político pedagógico em EJA: um percurso necessário para efetivação de um currículo para educação de jovens e adultos foi elaborado por Ana Helena Lima de Souza, Ana Marta Gonçalves Soares e Ana Paula Silva da Conceição. Este traz a discussão a respeito da efetivação de um currículo dotado de sentido na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que seja demandado por um projeto político pedagógico - PPP, que assegure a participação dos sujeitos e reconheça as especificidades dessa modalidade.

Por fim, a construção do eixo III que está representado por três textos, iniciando com a questão da experiência em Gestão democrática na educação de jovens e adultos: estudo comparativo a partir do diálogo com os gestores escolares dos municípios de Bom Jesus da Lapa e Ibiassucê, Bahia. O mesmo foi elaborado por Ediênio Vieira Farias, Junio Batista Custódio e Patrícia Lessa dos Santos e aborda a questão da organização e do funcionamento de duas Unidades Escolares, uma no Município de Bom Jesus da Lapa-BA e outra no Município de Ibiassucê-BA, enfocando, sob a ótica do gestor escolar, concepções e práticas que sustentam a oferta da Educação de Jovens e Adultos nos referidos espaços, levando-se em consideração o princípio da gestão democrática; já o texto sobre o Programa de formação de professores Plataforma Freire: contribuições à formação profissional, no Território de Identidade de Irecê, Bahia, escrito por Guilhermina da Silva Souza, Helga Porto Miranda e Nívea Maria Fraga Rocha analisa as contribuições dos cursos de licenciatura oferecidos na formação de docentes em exercício, no Território de Identidade de Irecê e seus impactos na qualidade de atuação em sala de aula e de vida pessoal e profissional dos docentes, trazendo um breve histórico do Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire e discute a formação de professores em exercício em cursos de licenciatura, no interior da Bahia e suas implicações na qualidade de atuação em sala de aula. Finalmente, o eixo III é completado com a exposição do texto: A centralidade da mediação pedagógica na gestão e suas resultantes na Educação de jovens e adultos, sendo escrito por Miriam Araújo Nascimento, Ricardo Henrique de Jesus Borges e Maria da Conceição Alves Ferreira. Os autores tratam da questão da necessidade de ampliar a valorização da mediação pedagógica como uma das atribuições mais relevantes da gestão, pois diante da complexidade da ação exigida pela escola, o gestor termina desobrigando-se da atribuição pedagógica de seu serviço, de maneira progressiva, dando ênfase a outras dimensões da gestão como a financeira e a administrativa,

delegando a coordenadores pedagógicos, vice-diretores e professores articuladores, este trabalho.

É observado que se trata de um conjunto de ideias e de práticas educacionais, que muito enriquecem o processo de reflexão em torno da perspectiva da educação de jovens e adultos, da gestão da escola e da consolidação do projeto político pedagógico, de modo a favorecer a definição de políticas públicas coerentes com as necessidades vividas pela modalidade de ensino da EJA, imprimindo um novo ritmo ao processo educacional de nossos jovens e adultos.

Salvador, 20 de julho de 2015

Organizadores

EIXO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E AUTONOMIA DA ESCOLA DE EJA

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CURRÍCULO INTEGRADO

Maria Cristiane Correia Maia
Maria Luíza Ferreira Duques
Katia Siqueira de Freitas

Os jovens e adultos que retornam ao sistema de ensino buscam conhecimentos que lhes permitam não só ingressar, mas também manterem-se ativos no mercado de trabalho que é impulsionado por mudanças, constantemente, não antecipadas e desafios tecnológicos, científicos e econômicos que surpreendem. Nesse sentido acreditam que a educação é a chave que abre as portas para a realização pessoal e profissional. Estão cientes de que a educação tem o potencial de construir o desenvolvimento das nações e de preparar, permanentemente, a sociedade para o enfrentamento da competitividade econômica e das transformações mundiais e, que eles precisam, a todo custo, das ferramentas que lhes permitam fazer parte desse mundo. As ferramentas são os conhecimentos validados pelo mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da economia. Esse conhecimento é um direito que, até então, não usufruíram devidamente.

A educação é entendida como um dos direitos fundamentais do ser humano e o Estado é um dos responsáveis para provê-la. Este deve conduzir políticas educacionais que apoiem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema educacional em todos os níveis de estudo e aprendizagem.

Dentre os objetivos da educação estão: desenvolver o cidadão de modo integral, contribuir com o desenvolvimento intelectual, científico e tecnológico da nação, aumentar a capacidade competitiva do país no cenário internacional, cuidando do patrimônio maior da nação: os cidadãos. Neste contexto, a educação de jovens e adultos está na pauta das políticas educacionais que contemplam a ampliação das possibilidades de preparação profissional e o resgate do direito à educação de qualidade desse contingente de estudantes. Nessa direção, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 cria O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA/ENSINO MÉDIO (BRASIL, 2007b).

Esse Programa destaca, dentre outros elementos igualmente importantes, a Gestão educacional e o trabalho docente competente como vetores importantes para a qualidade da execução da proposta. Discorre também sobre a formação de

professores, cujo papel é preponderante para a execução do Currículo Integrado e do Trabalho enquanto Princípio Educativo no contexto da EJA. A seguir são apresentados alguns comentários.

Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens

O Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens (BRASIL, 2007b) propõe alinhar educação profissional e propedêutica na perspectiva de educação integral. Propõe o diálogo com os saberes e conhecimentos já construídos pelo educando ao longo do percurso de vida com o mundo do trabalho, do saber oficialmente reconhecido, da ciência, da técnica, da tecnologia, e ainda do humanismo e da cultura nacional. Entende que o desenho do currículo, os professores e os gestores são elementos importantes para alcançar a integração proposta. Portanto, são previstos núcleos de pesquisa, cursos de pós-graduação *lato sensu*, redes de colaboração e material didático específico. Entre o proposto e o executado há uma distância que precisa ser eliminada. Em termos de plano, as ideias são válidas e importantes, em termos de políticas, falta abrangência na execução.

O *website* do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br>) apresenta as propostas em publicações sobre PROEJA nas diversas modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental, Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Este texto se limita à primeira das modalidades relacionadas, ou seja, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.

Educação Integral e emancipadora

A educação integral e emancipadora do ser humano, conforme Arroyo (1997) envolve o desenvolvimento de todas as potencialidades e dimensões de modo contínuo, durante toda a vida e, o conceito de cidade educadora onde cada interação intencional é percebida como uma possiblidade de crescimento educativo. Já educação de tempo integral compreende trabalhar o tempo escolar ampliado de, no mínimo, sete horas por dia, com currículo integrado emancipatório ou emancipador com concurso de profissionais preparados para tal fim e, no caso

da educação de adultos, profissionais que entendam as peculiaridades dessa população de estudantes.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, reconhece no artigo IV a necessidade de qualificação e capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais para o exercício da "formação integral e emancipadora" dos educandos, com vistas a diminuir as desigualdades vigentes e atentar para a responsabilidade social de educadores e gestores, o que requer formação específica.

Os princípios da educação integral assim como "[...] a formação inicial e continuada dos profissionais..." estão regulamentados pelo Decreto n° 7.083/2010, cujo Artigo 1º se refere à "ampliação do tempo de permanência" dos estudantes no ambiente escolar. Enquanto o artigo 2º apresenta sete princípios da educação integral que envolve a articulação entre disciplinas, constituição de territórios educativos, integração de políticas sociais e educacionais, gestão da educação, formação de professores e temáticas relativas a direitos humanos, equidade étnico-racial formação inicial e continuada para o trabalho com educação integral. Os sete princípios são relevantes para que haja aprendizagem significativa e o impacto na qualidade da educação (BRASIL, 2010).

A Educação Integral tem sido bastante enfatizada nos documentos nacionais, mas pouco aplicada na prática. O direito à educação integral, no sentido amplo de desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania, profissionalização, qualificação para o trabalho está presente em cerca de seis documentos legais, a saber: a) na Constituição Federal/88, em pelo menos três artigos: 205, 206 e 227; b) na Emenda Constitucional 65/2010; c) no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); d) na Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); e) no Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014); f) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério - Lei nº 11.494/2007, artigo X, incisos XVI e XVII (BRASIL, 2007a). Está registrada também nos dois Planos Nacionais de Educação - (PNE) - Lei Nº 10.172/01 (BRASIL, 2001) e que se estendeu até junho de 2014 quando foi aprovado o atual PNE, Lei 13.005 em 25 de junho de 2014.

A proposta da educação integral vai além da noção de mais horas escolares. Pretende preparar o estudante (criança, jovem e adulto) para construir melhor sua vida pessoal e profissional, ampliar saberes, propiciar integração no contexto social e profissional com competência e competividade. Considera a preparação do ser humano em sua humanidade e em sua capacidade de discernimento e ação para a vida, a família e o trabalho cada vez mais competitivo e instável.

Nesse sentido, a educação integral propõe a conjugação de ciência, tecnologia e cultura como eixos de materialização do Currículo escolar formativo e valoriza

o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano nas diversas fases de vida, quer seja criança, jovem ou adulto. Visa a propiciar ampla compreensão da realidade socioeconômica tecnológica e científica, assim como de valores éticos e socioculturais que cultivem o acatamento do diferente, da diversidade, o desenvolvimento dos talentos, o reconhecimento dos direitos humanos e o bem-estar coletivo no planeta. Contudo, os primeiros óbices são os currículos escolares construídos ainda a partir de disciplinas e professores preparados no regime curricular também composto por disciplinas isoladas e, quase sempre, sem a desejada conexão interdisciplinares ou articulação com diferentes campos do saber conforme previsto nos documentos legais.

Acresce ainda que as reflexões sobre as especificidades da educação de jovens e adultos nem sempre são enfatizadas nos cursos de formação de professores e gestores educacionais. Com frequência os gestores aceitam, em sala de aula para jovens e adultos, professores que não tiveram a oportunidade de conhecer as peculiaridades desses estudantes que voltam à escola ou que a integram pela primeira vez.

Há outro aspecto a considerar, ao unir jovens e adultos com o mesmo currículo, é conveniente considerar os distintos interesses e experiências vividas por jovens e adultos. Jovens e adultos não são iguais. Quando a legislação define jovem e adulto, vale perguntar a quem se refere: ao jovem que está entre 15 e 17 anos? Ao adulto, o que está com 18 ou mais anos? Quem são esses? O que desejam? Quais seus objetivos? Certamente esse contingente é composto de pessoas bem diferentes nas suas necessidades, interesses, potencialidades e estilo de vida. As idiossincrasias, as singularidades e as características desses estudantes poucas vezes são discutidas nos cursos de formação de professores.

Até o ano de 2009, a grande preocupação era atender às crianças na faixa etária própria para a escolarização, tradicionalmente entendida como de 7 a 14 anos. Apenas em 2009, a Emenda Constitucional 59 regulamenta que a educação é obrigatória, entre os quatro anos e os dezessete anos de idade (BRASIL, 2009). Contudo, o envelhecimento da população e as dificuldades econômicas mudaram o perfil dos estudantes aumentando o número de jovens e adultos sem escolarização apropriada enquanto a taxa bruta de natalidade vem decaindo, conforme pode ser apreciado no *website* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

O envelhecimento da população no Brasil impacta em todo o sistema educacional do país. A expectativa de vida desde 2012 passou a ser de 74,6 anos, como indicam dados do IBGE (2015). Assim, a preocupação com a pertinência da aprendizagem dos adultos se tornou mais robusta. Em termos de políticas públicas, é bastante recente a preocupação com a preparação inicial de educadores e gestores para o trabalho com os princípios da andragogia e os objetivos do

PROEJA conforme estabelecidos pelo Decreto 5.840/2006 já referido. O mesmo, além de determinar a "construção prévia de projeto pedagógico integrado único" (no paragrafo 4º do artigo primeiro), afirma no parágrafo segundo do mesmo artigo que:

> § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:
> I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e.
> II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006).

Os princípios básicos da andragogia podem ser sintetizados a partir da perspectiva dos adultos aprendizes como sendo: a) o desejo e a necessidade de aprender temas relevantes para sua vida de modo a aplicá-los na solução de problemas antigos e na antecipação de problemas novos; b) o significado e importância da aprendizagem para o adulto e a relação com sua experiência de vida; c) o respeito à autonomia do estudante adulto e a relação das novas aprendizagens com suas vivências, experiências anteriores, a expectativa de futuro melhor, o reconhecimento da família e da sociedade, d) seleção e definição de conteúdos a partir da perspectiva, relevância e interesses do estudante adulto (FREITAS, 2010).

Este cenário requer ampliar e atualizar a formação de professores e gestores, incluir nos cursos de licenciatura os princípios básicos da educação de jovens e adultos, tendo como horizonte o respeito às experiências passadas e presentes, vividas pelos jovens e adultos que buscam escolarização, e a perspectiva de futuro. É comum o sentimento de alguns profissionais de que é um "favor escolarizar jovens e adultos que não estudaram na idade certa". Não é incomum o sentimento de desvalorização desse contingente de estudantes e a não valorização da sofrida e angustiante história de vida dos mesmos. Quase sempre são mundos diversos que se encontram na sala de aula sem interagirem, sem considerar o afetivo e as emoções. É sabido que o ser humano aprende com razão e emoção, sem a emoção a aprendizagem dificilmente se instala. O acolhimento afetivo de jovens e adultos, que tenham trajetórias escolares e experiências diversas é um importante passo para o sucesso da aprendizagem e da permanência, com sucesso dos mesmos, no sistema de ensino.

A problemática aqui levantada se volta para a compreensão de como, na prática, se inter-relacionam o trabalho do professor, os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no referido documento e, de que forma, a Gestão Escolar e a formação de professores podem colaborar para a

consolidação dessa proposta. Com essa intenção, segue uma discussão, buscando compreender como, e se, a concepção de integração do currículo ocorre na prática e como essa integração se configura enquanto objeto conceitual passível de estabelecer um elo com o trabalho enquanto princípio de formação.

A importância do PROEJA

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou em 2015 dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD) indicando que a percentagem de jovens entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola formal aumentou de 14,8% para 16,3% em 2011. O interessante é que o PROEJA, Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio, visa atender à larga população de jovens e adultos que foram excluídos desse nível e modalidade de Educação por razões diversas. As mais frequentes estão relacionadas aos aspectos econômicos que dificultam o acesso e a continuidade dos estudos no sistema formal. Está incluída aí a busca dos sonhos e do trabalho, sendo este, quase sempre, o motivo maior da evasão. Contudo, é grande a percentagem dos que nem conseguem trabalho nem voltam a estudar. E quando o fazem, terminam evadindo e vão à busca de outros ideais ou terminam no submundo das atividades ilícitas.

Esse fato parece estar relacionado ao distanciamento da escola com a realidade social e o mundo do trabalho, aos valores, a pouca relevância dos conteúdos curriculares para a vida e satisfação dos estudantes e a dificuldade de ingresso e permanência no mundo do trabalho, no qual, os conhecimentos adquiridos na escola e na vida sejam valorizados e úteis. O caminho então é a mudança nos arranjos curriculares, nos materiais didáticos, na formação de gestores educacionais, professores, assim como na infraestrutura da escola, a exemplo de bibliotecas, sala ambiente, laboratórios, filmoteca e mobiliários condizentes com essa população de estudantes. O ambiente escolar desafiador pode estimular a qualidade do esforço a ser empreendido pelos estudantes para permanecer no sistema educacional e definir aprendizagens significativas. As políticas e a gestão têm o papel de efetivar as condições adequadas para a qualidade de todo o processo educacional proposto nos documentos e requeridos para que seja alcançado o sucesso na escola, no trabalho e na vida familiar e social.

Como indicado, o PROEJA propõe a articulação entre a educação básica e educação profissional, dada a importância da preparação técnica para ingresso e manutenção do jovem e do adulto no mundo do trabalho. Assim, o Estado e as políticas educacionais enfrentam o desafio de preparação de gestores, professores, orientadores educacionais e de técnicos e, o de criar condições de orientar adequadamente a população de estudantes jovens e adultos que se matricula

no PROEJA. Esses profissionais enfrentam dificuldades para, por si só, criarem condições de participar da preparação necessária, o que pode acontecer por falta de execução de políticas públicas e institucionais, ou falta de tempo e de recursos ou, de oportunidades, ou mesmo, de interesse em novas aprendizagens. Cada vez mais, aumenta a exigência de qualificação para todos os profissionais, este fato nem sempre é considerado com relação àqueles da área da educação. A grande preocupação reside ainda na direção daqueles que lidam diretamente com as mudanças tecnológicas que possam trazer lucro imediato.

As intenções explicitadas no PROEJA apontam para a urgência de a Educação Profissional articular-se com a educação básica e vice-versa, numa perspectiva de Trabalho como Princípio Educativo e, interagir com outras políticas públicas de modo a garantir o direito de amplo acesso à educação básica e ao desenvolvimento da cidadania. Essas conquistas dependem das articulações estabelecidas pelas políticas e pela Gestão Educacional, em estreita relação com os órgãos financiadores competentes, no sentido de buscar condições exequíveis que possibilitem a melhoria da qualidade da educação ofertada, sua relação com o mundo moderno e o atendimento aos princípios da andragogia. A andragogia, enquanto ciência que se ocupa da educação de adultos e do processo de ensino aprendizagem, permite uma aproximação mais significativa com o adulto estudante que a pedagogia direcionada às crianças e jovens. Houle (1961) afirma que os adultos buscam atingir um objetivo e são orientados para atividades e aprendizagem ativa. Por essas características e, outras, próprias da idade adulta, as peculiaridades da aprendizagem de adultos precisam ser consideradas tanto quanto as dos jovens que são, em linhas gerais, distintas dos adultos. Colocar tudo na mesma perspectiva sem distingui-las e considerá-las não ajuda na melhoria da qualidade da aprendizagem e pode levar ao desinteresse e evasão.

A gestão educacional e sua função na escola

Enquanto prática educativa, a função primordial da gestão educacional é garantir a qualidade da integração e execução das práticas pedagógica e andragógica comprometidas com prioridades estabelecidas pelas políticas educacionais como, por exemplo, a formação do cidadão para o mundo do trabalho, a alfabetização até os oito anos de idade e educação para todos os que não a obtiveram na idade considerada "certa", e, ainda, a permanência do estudante no sistema de ensino. As relações democráticas, a cidadania, a aprendizagem, a criatividade, o desenvolvimento integral do ser humano e a preparação com, e, para a vida, são eixos importantes da educação escolar, enquanto conjunto de valores, que primam pela harmonia social. Está no contexto da gestão democrática do ensino público,

um dos princípios definidos pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A qualidade democrática das relações sociais na educação com a valorização da convivência não hierarquizada e o aprimoramento da qualidade social e política no processo educativo favorecem a aprendizagem e a persistência dos estudantes no sistema.

Para tanto, é preciso diálogo entre a comunidade de educadores e educandos, assim como a compreensão da importância dos princípios da EJA para o bem-estar coletivo e a elevação da autoestima dos que procuram essa modalidade de ensino. Diante das peculiaridades dos que buscam a EJA, o papel dos gestores e educadores é fundamental para reorientá-los, conduzir o currículo integrado e as ações educativas, numa perspectiva democrática que reconheça o valor desse estudante, a importância do resgate educacional, bem como o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura e as peculiaridades próprias da idade adulta, como as marcas das experiências já vividas.

Assim, a formação de gestores, tanto quanto a de docentes, precisa incluir as especificidades da EJA com o compromisso de qualidade e pertinência dos conteúdos e atividades propostas. Logo, envolve o planejamento e a gestão do projeto político pedagógico (e andragógico) e professores com formação específica para atender às necessidades do público alvo da EJA. Com todo o conhecimento já construído em torno da educação de adultos e de jovens não há mais espaço para improviso, nem para que os professores, gestores e técnicos, sem formação específica, assumam as funções relativas a esse contingente de estudantes.

Nesse contexto, a gestão democrática da educação de jovens e adultos, além de prática educativa, é uma prática social que visa o resgate do direito negado a essa população; visa à justiça social que qualifica o processo de construção de novas possibilidades de conhecimento e de valores socialmente compartilhados. Com isso, se compreende a importância desse processo educativo como um dos elementos decisivos de intervenção na existência humana e de promoção emancipatória da cidadania ética com equidade social.

É imprescindível que a EJA desenvolva valores e atitudes democráticas, tais como a consciência de direitos e deveres, a participação, preparação para o debate de ideias e o reconhecimento de posições e visões distintas, qualificando-os para o acatamento das diferenças sem preconceitos. A Gestão Educacional tem um papel fundante a cumprir, em relação à consolidação dos valores e atitudes. Nesse contexto, o exercício da Gestão Democrática da educação e o ambiente acolhedor da escola favorecem a prática social que respeita e qualifica o processo educativo emancipatório, propiciando a aprendizagem e permanência no sistema de ensino.

A gestão, enquanto tomada de decisão, direção e organização do trabalho educativo, está implicada na melhoria da qualidade da educação escolar e na

construção de valores e atitudes de solidariedade. Além de compreender as questões envoltas ao conhecimento, a gestão se ocupa das tradicionais atividades de planejamento, organização, direção, coordenação, liderança, definição de objetivos, tomada de decisão, alocação de recursos, seleção de materiais didáticos, dentre outras. Segundo Lück (2006, p. 99): "A gestão envolve estas atividades necessariamente, incorporando certa dose de filosofia e política. O que existe é uma dinâmica interativa entre ambas." Dinâmica essa, que para ser compreendida, requer participação e tomada de consciência por parte de todos os relacionados com o processo educacional.

Ao falar em gestão democrática vincula-se o direito dos estudantes jovens e adultos de aprenderem bem, temas relevantes e com qualidade. Ao gerir democraticamente uma instituição de ensino, o gestor oferece o exemplo de respeito ao outro, às suas características e necessidades. Por sua vez, para que se possa ter uma educação de qualidade, são necessários alguns requisitos, como por exemplo: a) a adequação dos currículos e do material didático à realidade dos estudantes e ao contexto circundante; b) a articulação entre as equipes da Gestão Educacional andragógica e pedagógica, visando à melhoria da aprendizagem de todos os estudantes; c) a construção de um projeto de educação e de escola, com normas de convivência, que valorize as relações interpessoais e o currículo integrado, impregnado de valores humanos democráticos cooperativos, solidários. Nessa busca pela melhoria da qualidade, a gestão educacional, é teoricamente percebida, como sendo um dos elementos capazes de movimentar e mobilizar os processos educativos em prol da efetiva melhoria da educação (LÜCK et al., 2010).

EJA e PROEJA no Brasil

A EJA no Brasil, nos níveis fundamental e médio, é marcada por políticas públicas com ações insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito à educação de qualidade, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012) e pela LDB 9.394/96. É possível afirmar que, na prática, as políticas de EJA deixam muitas lacunas.

A EJA é um espaço político e social que leva a uma reflexão sobre a adequação da prática docente cidadã, democrática e de qualidade compatível com a ciência e a tecnologia do mundo do trabalho. É possível afirmar que a EJA tem sido relegada ao segundo plano, por ser percebida como menos importante no contexto da educação básica e por se acreditar que é mais importante educar a criança que o adulto.

As transformações contemporâneas atreladas às exigências tecnológicas e informacionais, requerem um perfil de cidadão letrado, detentor de

conhecimentos e com cedências de escolarização, o que não é o perfil de parte significativa da população. Segundo dados na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2014), o Brasil tem 13 milhões de analfabetos adultos, sendo o oitavo país em número de analfabetos. Este quadro, por si só, indica a pertinência política do tema tratado nesse artigo. Contudo, são o quadro internacional de competitividade, as reivindicações e lutas sociais que têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação de qualidade durante toda a vida ou enquanto as pessoas têm condições e desejo de continuarem buscando seu aprimoramento e atualização.

As políticas públicas traduzidas em programas e projetos educativos têm por vezes aplicação indevida, vida efêmera e são descontinuadas porque os recursos são ditos escassos e os obstáculos são considerados maiores que a importância dos programas. Para que o cidadão usufrua o direito à educação são necessários planejamento, financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, dentre outros aspectos.

O PROEJA é uma possibilidade de acesso e inclusão de jovens e adultos trabalhadores, que tiveram seus direitos educacionais de emancipação educacional, negados.

A população de trabalhadores não escolarizada tem reduzida oportunidade para o exercício pleno da cidadania. É preciso que a educação escolar, seja parte integrante da vida dessas pessoas, de forma mais contextualizada, ou seja, mais próxima de suas necessidades e aspirações.

O Decreto Nº 5.840/96 define que as instituições públicas federais, estaduais, municipais e privadas, sindicatos e entidades do Serviço Social de Aprendizagem Industrial da Política de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos podem oferecer o PROEJA. Inicialmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi a base do PROEJA. Na prática os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária, dita regular, têm pouco acesso ao sistema de ensino e, quando conseguem, têm dificuldades para permanecerem com sucesso no sistema. Assim, além da inclusão, as políticas precisam criar as condições efetivas para garantir a permanência e o sucesso dos educandos nas unidades escolares.

A inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos assume a perspectiva de direito, assegurada pela atual Constituição como dever do Estado e da família "[...] promovida e incentivada com a colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 206). A escola média contemplando o trabalho como princípio

educativo pauta-se também pelo entendimento de que homens e mulheres afirmam-se na vida pelo trabalho numa ação transformadora do mundo.

A política do PROEJA define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito, por compreender que a mesma pode produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual. Considera ainda, as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes nesse contexto de formação humana e de construção de identidades sociais desses educandos. Como mencionam Borges e Jesus (2013), o atendimento dos jovens e adultos da alfabetização à profissionalização continua sendo um desafio para a modalidade. Os desafios estão nos espaços internos e externos das escolas, tais como escolas fisicamente inapropriadas para o corpo do adulto trabalhador, questões pedagógicas irrelevantes para os estudantes, conteúdos e métodos descontextualizados, que infantilizam o adulto, transportes públicos insuficientes e, assim por diante. Em média, os brasileiros levam 12 anos para cursar os nove anos do ensino fundamental. Contraditoriamente, mesmo estes que concluem o ensino fundamental não aprendem o que deveriam aprender para enfrentar a sociedade do conhecimento. Os discursos revelam o direito à educação e à escola de qualidade para todos, no entanto, a qualidade da educação escolar não é igualmente boa e adequada para todos os estudantes. A educação escolar é parte integrante da vida desses sujeitos, que devem ser concebidos como seres integrais, os quais, no confronto com outros sujeitos, têm condições de afirmar sua identidade social, política e cultural.

A produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade justa. Diante disso, ressalta-se a necessidade de garantir o direito de todos terem acesso ao conhecimento socialmente construído, num contexto que englobe humanismo, valores, ciência e tecnologia.

Nessa perspectiva, a integração entre formação geral e formação profissional para jovens e adultos, requer um projeto político pedagógico andragógico que corresponda às especificidades e urgências de jovens e adultos, com uma prática educacional que priorize o ser humano, o conhecimento, o trabalho e a construção da cidadania ativa.

Simões (2007) afirma que, o ensino técnico articulado com o médio preferencialmente integrado representa uma possibilidade de sobrevivência econômica e inserção social, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal e a transformação da realidade social.

Sucessivas inovações e revolução tecnológica alteram constantemente as formas de trabalho. Essas novas tecnologias requerem trabalhadores que

compreendam o processo de trabalho, tenham autonomia, proatividade e sejam abertos ao novo e a inovações. Amorim (2007, p. 88) afirma que:

> Não são poucos os desafios colocados pela revolução tecnológica, pelo trabalhar num mundo totalmente informatizado. Tudo muda de figura, inclusive o sentido da questão do trabalho, onde o trabalhar passa a ser sinônimo de pesquisar, de aprender cada vez mais, de construir e de transmitir novos saberes, de estar aprendendo para aprender sempre.

Por isso, a capacidade de se comunicar e de se aperfeiçoar continuamente, buscando relacionar diversas informações será cada vez mais necessária. As instituições de ensino, nesse contexto tecnológico, precisam rever seus programas de ensino, buscar novas ideias sem perder de vista os conhecimentos já existentes, haja vista que, atrelado ao processo tecnológico está o conhecimento (SCHNEIDER, 2002).

O mercado de trabalho, cada vez mais demandante, exige formação integral, não apenas treinamento em técnicas específicas. Para a formação intelectual do cidadão na sociedade do conhecimento, urge uma escola com propostas pedagógicas que desenvolvam as características e conhecimentos requeridos para o trabalhador do conhecimento que muda constantemente e evolui com rapidez. A construção do conhecimento deve atuar também no fortalecimento da consciência crítica do aluno (AMORIM, 2007). É justamente nisso que reside o sentido maior da Proposta de Currículo Integrado, o conhecimento para além da formação profissional, entendendo que o ser humano, mesmo em sua dimensão laboral, vai necessitar de capacidades outras para além da técnica.

Currículo integrado no contexto da EJA

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007b) pontua que a organização curricular voltada ao PROEJA precisa ser construída coletivamente por todos esses sujeitos e superar os modelos tradicionais, disciplinares e rígidos.

O currículo implica, simultaneamente, em projeto e prática. Projeto na medida em que delineia um caminho a ser trilhado para a formação almejada, e prática à medida que exige um conjunto de ações teórico-metodológicas que viabilizem a concretização do projetado. Daí cabe pensar o currículo a partir de duas indagações basilares: o que está escrito ou projetado idealmente? As práticas desenvolvidas viabilizam a concretização desse currículo proposto?

O currículo sintetiza disputas das propostas pedagógicas e andragógicas com objetivos e fundamentos diversos com "relações ideologicamente organizadas e orientadas" (MACEDO, 2009, p. 26). Nessa perspectiva, quando se fala em

currículo integrado importa questionamentos, entre eles: o que de fato se deseja integrar? Como pode ser feita essa integração?

As múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos podem enfocar o trabalho como princípio educativo aliado ao trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e a formação de cidadãos trabalhadores pensantes. O que se pretende então é uma "integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas" (BRASIL, 2007b, p. 41). A integração requer o esforço da Gestão Educacional. Nesse sentido, compreender a concepção de Currículo Integrado no contexto da Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na modalidade de EJA significa valorizar a formação humana e a formação Profissional no Ensino Médio.

É um desafio, construir um currículo que integre o valor humano, o conhecimento científico, tecnológico e cultural para a formação de jovens e adultos que já foram excluídos do processo regular de ensino. É imprescindível considerar as peculiaridades da educação desses e estabelecer a relação entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA e, a organização curricular com a participação de todos os envolvidos no processo educacional para que a proposta elaborada se articule, efetivamente, com os saberes das experiências vividas e com o conhecimento científico valorizado pela sociedade. Assim, o currículo integrado voltado para a inclusão de jovens e adultos pode capacitá-los para exercer funções na sociedade do conhecimento.

A educação de adultos envolve todo o processo de aprendizagem formal ou informal. Saviani (1989) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si na medida em que: a) determina o modo de ser da educação em seu conjunto; b) coloca exigências específicas às quais o processo educativo precisa atender para a inserção no trabalho socialmente produtivo; c) determina a "educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico" (SAVIANI, 1989, p. 2).

Assim, gestão educacional deve agir para concretizar ideias, projetos e ações que asseguram o direito de todos à educação de qualidade para a inserção no mundo do trabalho. As expectativas dos alunos da EJA estão relacionadas às suas necessidades cotidianas, então, somente mediante o conhecimento dessas realidades é que a gestão educacional pode repensar o currículo da EJA e a articulação entre a educação, o trabalho, a sociedade. Como menciona Soares (2001, p. 216): "O conhecimento que se vai tendo dessa realidade subsidia o repensar do currículo."

O currículo do PROEJA deve refletir a condição do jovem e do adulto e considerar a trajetória pessoal e profissional com visão de futuro. Organizar e realizar a integração do currículo no cotidiano institucional, na relação com

os pares e com os educandos pressupõe repensar a organização pedagógica e andragógica das instituições que ofertam EJA.

A gestão e o trabalho como princípio educativo no contexto do PROEJA

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007b), ao destacar o trabalho como princípio educativo visa à integração social do educando a partir da compreensão da realidade econômica, política, cultural e social do mundo do trabalho e a transformação da sociedade.

Considera a formação humana nos seus aspectos, físicos, mental, intelectual, laboral e político, combinando, por sua vez, trabalho e estudo. Nessa perspectiva, o trabalho é uma dimensão da realidade social (FRIGOTTO, 1985).

A proposta de currículo integrado que relacione Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos implica em uma equipe gestora que se preocupe com a dimensão humana, com a cultura socialmente construída e valorizada pela escola, bem como a formação laboral/profissional. Decorre daí, a importância da Gestão democrática participativa para efetivar práticas educativas humanizadoras que reconheçam as culturas minoritárias e, estejam abertas à participação de todos na construção de um processo educacional que valorize os direitos das várias camadas da população. A escola enquanto microssociedade abraça as contradições da vida em sociedade, vive a perplexidade das diferenças que o ambiente hegemônico da sociedade capitalista intensifica tendo, por isto, dificuldades intransponíveis para resolver questões colocadas no contexto humano da escola e da sala de aula (AMORIM et al., 2012).

No âmbito da EJA, as contradições são ainda mais presentes, o que reforça a necessidade da gestão educacional se ocupar do direito à educação de qualidade dos jovens e adultos. O direito à educação se estende ao longo da vida e deve incentivar à autonomia pessoal e profissional desses sujeitos. Para tanto é preciso que a Gestão democrática garanta o trabalho pedagógico e andragógico que enriqueça o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a permanência bem sucedida desses educandos no espaço escolar. Nessa perspectiva, "a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos" (CURY, 2002, p. 165).

O mundo da educação é concebido como o universo da emancipação e da autonomia. Ao mesmo tempo em que os sujeitos passam a pensar e a agir por si mesmos, como sujeitos do conhecimento, tornam-se dispostos ao diálogo e à realização de trocas participativas (AMORIM et al., 2012). Portanto, o aspecto central para caracterizar o Currículo Integrado é a conjugação da formação específica (técnica) com a formação geral e os valores humanos.

Conforme Frigotto e Ciavata (2011), a proposta de integração curricular intenciona, sobremaneira, articular conhecimento, cultura e trabalho, pois essa tríade conceitual forma um eixo para integrar os conhecimentos gerais e específicos, sendo esses conhecimentos vistos como um legado da humanidade, do qual todo e qualquer cidadão deve fazer usufruto constante, já que se trata de conhecimentos universais e, por isso, inalienáveis.

No entanto, as abordagens do Documento Base, aqui postas em análise, têm como foco a dimensão educativa e, desse modo, reverberam numa busca ontológica, isto é, numa dimensão criadora. Ninguém melhor para definir essa ontologia do trabalho que Marx (1983). Ele discute que o trabalho humaniza o homem. Esse é o processo histórico, através do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo e, por isso, aprende através dele.

Então, essa ontologia implica compreender que o trabalho, em sua dimensão educativa, é uma atividade que visa à produção de valores de uso, a apropriação natural com fins à satisfação das necessidades humanas.

O currículo integrado implica, em certa medida, em politecnia, que visa formar pessoas com capacidade de resolver problemas, de pensar com lógica e criatividade, com capacidade de atuar para além de fórmulas e formalidades. O conceito de politecnia está relacionado com a superação da visão que separa cultura geral, cultura técnica e cultura humanista. A politecnia considera a formação multifacetada e humana nos aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, conjugando estudo e trabalho, o que se coaduna com as orientações do Documento Base, Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Profissional. O documento propõe que esse exercício ocorra a partir de um currículo interdisciplinar, permeado por tecnologias contextualizadas. Saviani (2003) define politecnia afirmando que diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diferentes modalidades de trabalho devem ser garantidas pela formação politécnica. Porque se supõe que, dominando esses fundamentos o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

De acordo com o pensamento de Goodson (1999), a mudança curricular assume uma conotação positiva, sendo utilizada como fator de legitimidade da política curricular proposta. A integração curricular valoriza as vivências dos atores sociais. O conhecimento produzido e as experiências vividas assumem centralidade e, o processo educativo valoriza a preparação e a inserção das pessoas nesse mundo em mudança.

O foco no currículo integrado para o ensino médio profissionalizante considera "[...] o novo significado do trabalho no contexto da globalização" (BRASIL, 1999, p. 30). E a superação dicotômica entre trabalho manual e trabalho

intelectual, ou seja, pensar e fazer, cultura geral e cultura técnica, humanidades e técnica. Busca a reflexão, o agir consciente e a compreensão das ações.

O Documento Base engloba conhecimento, cultura e trabalho como pode ser observado no trecho que segue: "A educação é o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho" (BRASIL, 2007b, p. 31). As vivências dos estudantes precisam ser uma referência para o currículo integrado ao ensino médio com a educação profissional. Professores e gestores da educação devem valorizar as especificidades dos estudantes da EJA, ouvindo e considerando suas narrativas, seus saberes e suas condições concretas de existência, compreendendo que esses sujeitos participam de lutas sociais, têm história e podem produzir saberes em diferentes espaços sociais.

Assim sendo, tal currículo "[...] pode ser traduzido em termos de integração entre formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional" (BRASIL, 2007b, p.41).

Conclusão

A proposta inicial deste trabalho foi comentar os princípios contidos no Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/ ENSINO MÉDIO (BRASIL, 2007b).

Na proposta do Documento Base, o aspecto central que deve caracterizar o Currículo Integrado é a formação humana, abraçando conhecimento, cultura e trabalho, com ações significativas e humanizadoras, que propiciem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e que os capacitem para o mercado de trabalho. As escolas públicas pouco interagem com o mercado de trabalho, seus currículos pouco refletem os avanços tecnológicos de ponta. É comum que as tecnologias disponíveis não façam parte do cotidiano pedagógico e andragógico da escola.

A política de integração curricular propõe considerar os estudantes em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas. Colocar os estudantes jovens e adultos no centro do processo educacional com todas as suas necessidades e potencialidades é a grande expectativa do processo educacional. O problema é como fazer isto no cotidiano das escolas se os professores e gestores não forem preparados para esse trabalho.

O trabalho enquanto instância educativa é o princípio organizador da proposta curricular do Ensino Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos e se configura como instrumento concreto e efetivo de preparação para o trabalho e para a vida adulta.

Assim, cabe às instituições educacionais, particularmente as públicas, comprometerem-se com uma formação de caráter desafiador, cuja proposta curricular integrada valorize a diversidade, a cultura, as crenças, os saberes e os valores, posto que a técnica e o saber sistemático não são as únicas vias de preparação dos sujeitos para viver e conviver.

Nesse contexto, a gestão escolar democrática pressupõe a atuação participativa enquanto caminho para a construção da autonomia e da democracia, considerando os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com seus direitos e possuidores de diversos saberes experienciais. Esses saberes precisam ser respeitados pela proposta curricular, que evidencia o trabalho enquanto princípio educativo e que apoia o exercício pleno da cidadania.

Um dos grandes desafios dessa política de gestão é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola para/com Jovens e Adultos, superando as estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 1997). O fundamental nessa proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvi-los, considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência (FREIRE, 2005). Dos gestores desses espaços espera-se a condução qualificada das ações gestoras com uma visão global das políticas públicas; espera-se que eles sejam articuladores da produção coletiva do conhecimento, comprometam-se, efetivamente, em atender às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, nessa sociedade do conhecimento.

A gestão tem a função de coordenar as ações, compartilhar as decisões e construir coletivamente a identidade institucional, que, no caso do PROEJA, é a centralidade do trabalho como princípio educativo. A educação de qualidade está condicionada a modificações nos aspectos políticos, legais, formativos e organizacionais, que garantam a efetiva melhoria do ensino na EJA.

Nessa perspectiva, o PROEJA traz a possibilidade de se repensar o compromisso da escola pública com a integração tanto social quanto educacional de jovens e adultos. No cotidiano das instituições que ofertam a EJA, é necessário, para além das determinações legais, valorizar os sujeitos que se movimentam em torno de novas aprendizagens. Este é um processo ainda por caminhar e que requer acompanhamento, envolvimento e compromisso por parte dos que assumem a difícil tarefa de educar. Professores, gestores e técnicos precisam estar muito bem preparados para empregar os princípios da andragogia e da pedagogia conforme a situação. As escolas precisam de espaços físicos adequados para o bem-estar coletivo e que propiciem a estimulação criativa e desafiadora aos jovens e adultos, para que se percebam como sujeitos capazes de vencer os obstáculos e desafios da existência humana.

Referências

AMORIM, Antônio. **Escola**: uma organização social complexa e plural. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2007.

AMORIM, Antônio; SANTOS, Carla Liane N. dos; CASTAÑEDA, José Antonio Serrano. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BORGES, Irlanda Aglae; JESUS, Wellington Ferreira de. **Financiamento da educação na EJA**: contexto e desafio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., Curitiba, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, edição extra, p. 2. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder

Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007a. Seção 1, p. 7. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. **Educação profissional técnica de nível médio**: ensino médio: documento base. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF, 1999. 4v.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Andragogia**: didática e metodologia do ensino de jovens e adultos. Ministério da Educação. Programa de Consultoria de Gestão e Docência para o Ensino Técnico Profissional da Angola. Programa Internacional de Actualização em Gestão Educacional - Angola - Brasil - Republica de Angola. Salvador, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, set./dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educacional Social**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Liz Heron da (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 109-126.

HOULE, Cyril. O. **The inquiring mind**. Madson, WI: University of Wisconsin, 1961.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxas brutas de natalidade**. Disponível em <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade >. Acesso em: 17 mar. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. v. 1.

LÜCK, Heloísa et al. **Gestão participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAVIANI, Dermerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8, ed. Revista e ampliada. Campinas/ SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas e as necessidades dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera M. Masagã (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SCHNEIDER, Henrique Nou. (Org.). **Informática e Educação**. Aracaju: SESI, 2011. p. 223-272.

SIMÕES, Carlos Artex. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo / CEFET - RJ. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **UNESCO promove ações no dia internacional de alfabetização**. Brasília, DF, 8 set. 2014. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/unescos_activities_on_international_literacy_day/#.VQmBMUC5fMw>. Acesso em: 18 mar. 2015.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SUBJETIVO: políticas públicas e dispositivos legais

Alene Batista Bastos
Vagner de Cerqueira Paim
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Analisa-se no presente artigo a questão do direito constitucional e subjetivo à educação, particularmente à Educação de Jovens e Adultos enquanto direito subjetivo. O jurista Cretella Júnior (1987) situa que, no campo do direito, temos o direito objetivo e subjetivo, situando o direito objetivo como "o conjunto de regras obrigatórias, em vigor no país, numa dada época", já o direito subjetivo como "a faculdade ou possibilidade que tem uma pessoa de fazer prevalecer em juízo a sua vontade, com base num interesse".

Pensar a questão dos direitos objetivos e subjetivos de processos educativos de jovens, adultos e idosos é lembrar que esses direitos vêm sendo objeto de luta, no sentido de que tais processos passem a não mais se configurar como um "desinteresse" pelos governos, mas se efetivem no âmbito das políticas públicas com a garantia de sua oferta por parte do Estado.

> O Estado Democrático de Direito, fenômeno característico da modernidade, é fruto de um processo histórico que envolveu transformações sociais, econômicas e culturais. Esse processo foi peculiar em cada país, pois dependeu das características específicas de cada sociedade, o que facilitou ou dificultou a efetivação da democracia constitucional. (GOMES, 2012, p. 2).

No conjunto das forças políticas e ideológicas em seus tempos, as quais se constituem como revolucionárias, os movimentos acabaram por servir aos interesses da classe emergente, que acabou se tornando o grupo político e econômico mais poderoso da história contemporânea. Evidentemente trata-se da classe burguesa que por interesses inerentes à sua condição no período do absolutismo europeu, alardeou o instrumento constitucional como ferramenta indispensável à solução dos interesses coletivos, ao mesmo tempo em que se colocou como guia deste processo de transformação, fazendo valer seus interesses acima dos demais. Entende-se por Absolutismo, neste texto, o período marcado pela centralização de poder político nas mãos dos monarcas entre os séculos XVI e XVII no continente

europeu. A união entre reis e burguesia para superar o sistema feudalista contribuiu diretamente na consolidação das práticas absolutistas. Assim, a formação dos Estados Nacionais Modernos constituiu a estrutura política e econômica dos países absolutistas em direção a um governo centralizado no poder real.

Nessa visão, os direitos subjetivos são, contraditoriamente, a base para construção de uma sociedade na qual os indivíduos devem ser tratados como iguais. Assim nos ensinam os filósofos jusnaturalistas defensores dos direitos individuais, pois são direitos que decorrem da nossa própria condição humana. Isso posto seria impossível aos pensadores liberais conceber um ideário constitucional sem levar em conta tais princípios burgueses. O que se questiona então é a não efetivação destes direitos, já que se tem um largo processo histórico desde que estes pensamentos foram positivados. A Constituição, por sua vez, é resultado de um processo político liberal iluminista que traz à tona elementos como: o direito à propriedade, fundamentado por Locke, a tripartição de poderes idealizada pelo Barão de Montesquieu trazendo o entendimento de que, a vida social pode ser dotada de maior harmonia e liberdade se a lei estiver acima dos homens e o poder dividido em entes diferenciados e independentes, e não menos importantes, o contratualismo de Rousseau. Corrente teórica para a qual houve, em dado momento da história humana, uma passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil, através de um pacto entre os homens. Para Rousseau essa passagem é vista como momento de perda da liberdade. No capítulo 1, do livro primeiro de O Contrato Social o autor inicia sua argumentação com o seguinte parágrafo: "O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. O que poderá legitimá-la? Creio poder resolver esta questão." (ROUSSEAU, 1999, p. 53).

Metodologicamente a questão do direito à educação é analisada no texto nos seguintes dispositivos legais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos de Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, 2010). Nesses documentos busca-se a noção de direito à educação como constitutiva de políticas públicas de Estado, debate que inicia o presente artigo, bem como o reconhecimento da EJA como política pública de Estado. Por fim, são apresentados os meios jurídicos aplicáveis ao intento de garantir que seja efetivado o direito subjetivo à educação.

Políticas públicas e sociais

Nesse contexto, faz-se necessário situar como são compreendidas as políticas públicas sociais. Para Chauí (2005 p. 349) a palavra política vem do grego

ta politika, ou seja, "os negócios públicos dirigidos pelos cidadãos" que vivem na *Polis*.

> Polis é a cidade, não como conjunto de edifícios, ruas e praças e sim como espaço cívico, ou seja, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos *(politikós),* isto é pelos homens livres e iguais nascidos em seu território, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (a igualdade no direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a cidade deve ou não deve realizar).

De acordo com Holfling (2001, p. 31), as políticas públicas constituem o "Estado em ação", por meio de programas pensados para setores específicos da sociedade:

> As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Já segundo essa mesma pesquisadora, as políticas sociais "[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico." (HOLFILING, 2001, p. 31).

Azevedo (2004, p. 5) apresenta a concepção de políticas públicas situando que "[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria." Logo, destaca-se como fundamental a força dos movimentos e da pressão social na exigência de seus direitos. Os movimentos sociais são os protagonistas nesse cenário de luta por direitos e políticas. A educação de jovens e adultos também deve ser foco dessa luta para que se efetive como política pública.

O Estado tem um papel fundamental na concretização das políticas públicas. No entanto, é preciso diferenciar quando falamos de políticas de Estado e de políticas de Governo no âmbito da garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos. Mediante esses conceitos concordamos com a autora de que "[...] as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais", pois a Educação constitui uma "[...] política pública social, uma política pública de corte social, de

responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos." (HOLFLING, 2001, p. 31). Assim, algumas políticas sociais agem como reguladores a serviço do Estado em ação. "A política pública é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade." (HOLFLING, 2001, p. 31). Desta forma, as políticas públicas devem ser permanentes já que são de responsabilidade do Estado e estão diretamente vinculadas ao mesmo.

Entende-se o Estado como algo mais amplo, institucionalizado no âmbito nacional, permanente e definitivo, que tem personalidade jurídica. Já governo é a parte desse todo, "[...] corresponde à atividade que fixa objetivos do Estado ou conduz politicamente os negócios públicos." (HOLFILING, 2001, p. 31). Sendo assim, não é permanente, muda conforme seus representantes. Logo, entende-se que tudo que estiver vinculado ao Estado é permanente e ao Governo é provisório, incluindo e compreendendo, assim as políticas públicas e sociais.

Outro elemento importante apontado por Hofling (2001) é de que as ações do Estado não são geradas automaticamente. São marcadas pelo movimento e contradições sociais e relações de poder.

Segundo Sartori (2011, p. 19-20):

> [...] os marcos legais de uma sociedade é possível analisar as representações e conceituações sobre diferentes campos da vida e sociais acerca da educação de jovens e adultos de hoje, estão alicerçadas nas concepções de décadas atrás. Ou seja, somos herdeiros diretos de um passado, que se não for ressignificado, perdurará suas ideias e convicções por gerações que estão por vir.

Sartori (2011, p. 43) questiona a respeito da garantia do direito ao ensino fundamental gratuito a todos, independente da idade e ressalta, ao citar as diretrizes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que os alunos e as alunas de EJA devem conhecer e fazer valer essa prerrogativa. Esse pesquisador apresenta o teor do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) em que conceitua o direito público subjetivo:

> Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. O não cumprimento ou omissão por parte das

> autoridades incumbidas implica em responsabilidade da autoridade competente. (art. 208, § 2). (BRASIL, 2000, p. 22-23)

Sartori (2011) questiona, ainda, se jovens, adultos e idosos conhecem este direito. Valem-se dele? Em algum momento, alguém se valeu dele? Quantos alunos e alunas não conseguem, muitas vezes, concluir o ensino fundamental por falta de turmas, quando este direito deveria ser assegurado pelas instituições públicas no ato da procura por vaga? Igualmente, essa noção de direito também requer que os estudantes jovens e adultos tenham acesso a profissionais habilitados e a boas condições na estrutura física das instituições públicas de modo a atenderem suas particularidades.

Esse princípio é fundamental quando se constatam os dados relacionados ao analfabetismo no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o Brasil contava em 2012 com 8,7% da população acima de 15 anos sendo identificada como analfabeta (o IBGE considerou como analfabeto um sujeito "incapaz de escrever um bilhete simples em seu idioma") e de 8,6 em 2011 (IBGE, 2011). Essa taxa varia nas diversas regiões do país, destacando-se na região nordeste, com 17,4%. Em 2010, o índice mais elevado de analfabetismo foi identificado junto a pessoas adultas (17,3%) e acima de 60 anos, com um percentual de 39,2% (IBGE, 2010). Além disso, há um grande número de pessoas em situação de analfabetismo, particularmente, na região rural.

Debater alguns dispositivos legais e normativos no campo da EJA como instrumentos mediadores e de regulação social ou não, na configuração de políticas de Estado no sentido de garantias para a efetivação do direito fundamental à educação no Brasil caracteriza os objetivos na continuidade do presente artigo.

Os direitos subjetivos públicos, os direitos fundamentais e as garantias constitucionais

A Constituinte brasileira de 1988 traz em seu bojo a questão da descentralização político-administrativa e a noção da participação social na gestão das políticas públicas. Ao discutir o direito à educação, como direito fundamental previsto na carta constitucional brasileira de 1988 – particularmente em seus artigos 6º, 205, 206 e 208 – centra-se nosso olhar na construção de um conceito de direito subjetivo, posto que os direitos fundamentais sejam resultado de um processo histórico que decorreu do avanço das ideias que garantiram os direitos inerentes ao indivíduo.

Para melhor tratar esta questão, é preciso situar o momento histórico-político em que os direitos subjetivos foram forjados. Como situado anteriormente,

o contexto das políticas de caráter de regime absolutista, foram importantes, em seu momento histórico. Para Duarte (2004) as ideias de Georg Jellinek, jurista alemão que definiu o Direito subjetivo como sendo uma vontade humana, com ordenamento jurídico, que tem como finalidade cuidar do bem e do interesse das pessoas. Segundo Duarte (2004), conforme a posição de Jellinek, os direitos subjetivos do indivíduo são aqueles que, por sua própria natureza, permitem às pessoas a possibilidade de inferir no ordenamento jurídico de forma que obtenham a satisfação plena dos seus interesses.

> O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor. (DUARTE, 2004, p. 113).

A sociedade burguesa se estabeleceu na Europa Ocidental na transição entre os séculos XVII ao XIX, dando-se no modo de produção capitalista.

Nesse contexto da burguesia e da criação dos Estados democráticos, Nogueira (2001) analisa elementos conceituais sobre o sistema de proteção social, o qual foi construído nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, gerando uma atribuição ao Estado de tomar uma função interventiva e regulatória na área do Bem-estar Social, particularmente por conquistas das lutas do proletariado.

> Embora, levando-se em conta que diferenças culturais, históricas, políticas e econômicas imprimem distintos padrões aos mecanismos de atenção social em cada país, aspectos comuns podem ser identificados, e estruturam explicações sobre o papel e a dinâmica do padrão dominante de proteção ao bem-estar nos países industriais avançados. (NOGUEIRA, 2011, p. 90).

Para Nogueira (2001, p. 90), o termo Estado de Bem-estar que vem da expressão *Welfare State*, utilizada pelos ingleses, é mais recente que a expressão Estado-Providência. Essa autora situa, com base em Rosanvallon (1981), que o mesmo foi utilizado em 1860 por Émile Ollivier, um deputado republicano francês que criticou o aumento das atribuições do Estado com base em uma filosofia social que valorizava o interesse particular de cada indivíduo e o interesse geral. Mais tarde é o economista, Émile Laurent, que defende um Estado "erigido numa espécie de providência".

> A proteção social em uma sociedade contemporânea tem sua origem no conceito de justiça social, considerada "como um atributo das instituições sociais que, no conjunto, determinam o acesso – ou as possibilidades de acesso – dos membros de uma sociedade a recursos que são meios para satisfação de uma grande variedade de desejos uma sociedade. Os princípios ordenadores da justiça distributiva: direito, necessidade e mérito, vêm sendo ordenados de forma diferenciada e expressam as distintas maneiras que se articulam os mecanismos distributivos, os agentes responsáveis pela distribuição e os critérios que a determinam. Em outras palavras, definem os modelos de política social, seguridade social ou, ainda, tipos de *Welfare State*. (NOGUEIRA, 2001, p. 99).

É nesse movimento que emerge então, a concepção de que o Estado deve à sociedade uma série de obrigações, tais como saúde, lazer e educação, que deveriam ser enumeradas no texto constitucional. Tudo isso em nome da materialização de direitos que tornasse, de fato, todos os indivíduos iguais perante a lei. Nesse sentido, Silva (2006, p. 27, grifo nosso) situa que esse processo se dá "[...] através de um conjunto de meios e recursos jurídicos, que genericamente passam a se chamar **garantias constitucionais dos direitos fundamentais**."

Sem dúvida, a manifestação mais moderna dos Direitos Subjetivos Públicos, são os Direitos Fundamentais. Assim, toda vez que o indivíduo tiver a necessidade de assegurar seus Direitos Fundamentais, deve evocar as Garantias Constitucionais citadas acima, que servem como "arma" do cidadão ou da sociedade para fazer valer seus anseios.

Nesse contexto, permeado por tantas terminologias, propõe-se uma pergunta. Qual seria a melhor nomenclatura para a identificação desses direitos subjetivos?

A *priori* é importante salientar que os Direitos Fundamentais são a representação dos Direitos Subjetivos inerentes ao indivíduo, que por sua vez, são positivados em documento constitucional. São Direitos Subjetivos do indivíduo, constituídos em bases jurídicas que permitem a ele fazer valer aquilo que até então estava constituído somente no campo das ideias. São Direitos Subjetivos que fazem parte da personalidade do indivíduo, unidos à lei, superiores a qualquer Constituição e, além disso, é uma conquista de toda a coletividade. Desta forma, os Direitos Subjetivos Públicos, devem receber a nomenclatura de Direitos Fundamentais (SANT'ANA, 2014).

Resta, por fim, lembrar que, o Direito à Educação é um dos Direitos Subjetivos ou Direitos Fundamentais, positivados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º e, portanto, deve ser materializado de forma rápida e eficaz. O que na prática não acontece. Por isso a necessidade de uma constante fiscalização por parte dos órgãos públicos e da sociedade. Quando isso não é suficiente, se faz

necessária a utilização de meios jurídico-processuais que garantam a efetivação deste direito.

De que forma o instrumento constitucional poderá efetivamente convalidar os direitos fundamentais propostos em seus dispositivos normativos?

No sistema jurídico brasileiro há a preponderância da Supremacia da Constituição. Essa Carta Magna deve ser garantida mediante os demais dispositivos normativos e infraconstitucionais. Relevante destacar que é a norma, preceito, regramento, regulamento e lei que estão hierarquicamente abaixo da Constituição Federal. A Constituição Federal é considerada a Lei Maior do Estado e as demais normas jurídicas são consideradas infraconstitucionais, pois são inferiores às regras previstas na Constituição.

Conhecer, compreender e cumprir esses dispositivos no campo do Direito à Educação, no caso da Educação de Jovens e Adultos, conforme é previsto na Constituição de 1988 e do conjunto de normas em vigor, é imprescindível.

A Constituição de 1988 e o direito subjetivo à Educação

O Direito à Educação, como Direito Subjetivo Público ou Direito Fundamental, está na Carta Magna de 1988, garantido por uma série de artigos que, em seu conjunto, apontam para o conjunto de deveres e direitos de todos.

Como já foi situado anteriormente, o direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação, ou seja, o cidadão tem a faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação social positiva deste direito, nos casos em que o poder público for omisso.

Para melhor discutir esse direito fundamental em âmbito constitucional faz-se necessário citar alguns artigos e posteriormente analisá-los, para que se tenha uma visão mais didática da questão.

Em primeiro lugar o artigo 6º da Constitucional Federal de 1988, afirma que: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Situação inédita na história constitucional brasileira por estabelecer o Direito à Educação como um Direito Social, enquadrado no rol dos direitos básicos do cidadão.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, informa que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Esse artigo obriga o Estado ao dever de educar e, mais que isso, estabelece os objetivos

a serem alcançados pelo Estado na busca da formação do cidadão. Interessante perceber que o texto do artigo 205 não deixa claro se o ensino terá um caráter especificamente qualificador para o mundo do trabalho ou se terá um caráter especificamente filosófico.

O debate se justifica pelo fato de se buscar construir um cidadão trabalhador e competente, fator importante para o crescimento econômico nacional, mas é necessária, também, a valorização do cidadão politicamente ativo, para que não seja permitida a construção de uma pátria de não politizados.

O artigo 206 da Constituição federal de 1988 informa que:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Tais princípios citados acima, tidos como norteadores da educação nacional são de grande relevância para o fortalecimento do direito à educação, garantindo no inciso I, "o oferecimento de uma quantidade de vagas na escola suficiente para todos; no inciso II e III a garantia democrática de manifestação de ideias no processo de ensino e aprendizagem e, também garantindo a possibilidade da existência de estabelecimentos oficiais e privados;" o Inciso IV faz-se revolucionário, pois garante o oferecimento de vagas gratuitas em todos os ciclos e níveis de aprendizagem, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, assim como o Ensino Superior.

O inciso VI da Constituição Federal institui que a gestão das escolas deve ser feito por meio de um diretor eleito pelo corpo docente, discente e comunidade, favorecendo uma relação mais democrática entre estes atores sociais. Por fim, os Incisos V, VII e VIII são em parte fruto da emenda constitucional nº 53 e buscam minimizar as desigualdades que foram impostas aos trabalhadores da educação nas últimas décadas.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, vale citar o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece os seguintes dispositivos apontados abaixo:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

O art. 208, inciso I determina que o Estado Nacional responsabilize-se pelo Direito à Educação àqueles que não puderam fazer uso deste direito em idade própria.

A contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)

Tendo como referência a Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996) trouxe alguns avanços no quesito direito à educação, apesar de muitos dos artigos referentes estritamente a este tema serem verdadeiras cópias do documento constitucional.

Levando-se em consideração esse fato, é preciso comentar alguns pontos específicos em Educação de Jovens e Adultos, visto a sua relevância. Dessa forma, o artigo 37 e 38 da Lei 9.394/96 - LDBEN e seus incisos e parágrafos são fundamentais para garantir este direito na legislação (BRASIL, 1966). Então vejamos:

> Art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade 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, 1988).

Também a LDBEN 9.394/96, nos seus artigos 37 e 38 gera, segundo Soares (2002, p. 12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar 'Educação

de Jovens e Adultos' o que a Lei nº 5.692/71 chamava de 'ensino supletivo', destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular, mas de um alargamento do conceito. Trata-se de um caráter mais ampliado, os termos "jovens e adultos" passam a representar todas as idades e todas as épocas da vida. A palavra suplência indicava apenas a função de recuperação do tempo perdido. Ao haver a mudança do termo de ensino para educação, possibilita a compreensão, nesse processo, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos.

Nesse documento constata-se uma contradição: essa lei situa a EJA com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da "idade própria" para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite à atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem. É preciso considerar que a aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da idade adulta. É diferente reafirmarmos as oportunidades do direito a uma educação, para "aqueles que não tiveram acesso a este direito já institucionalizado para a infância" do que, a oportunidade de escolarização na "idade própria".

Nesse sentido buscou-se corrigir distorções de idade-série, além de afiançar que tais estudos possam ser efetivados no turno noturno. Dessa forma, a legislação vigente garantiu ao cidadão o acesso à Educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando a estruturação da Educação de Jovens Adultos no contexto da Educação Básica, deixando de ser uma medida paliativa para tornar-se um forte instrumento de formação e politização do cidadão.

Ao situar a EJA como uma modalidade da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, vale esclarecer o que se entende por modalidade: segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA é uma modalidade educacional, da **Educação Básica**, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, pois "o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ele tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência". (BRASIL, 2000, p. 26)

Além disso, foi criado um vasto campo legal que permitiu o acesso à escola para aqueles que não puderam fazê-lo no período de direito, documentos que serão detalhados abaixo.

Ao se inserir na LDBEN a EJA tornou-se uma política de Estado, de maneira tal, que hoje, o governo brasileiro investe e incentiva essa modalidade educacional como possibilidade de se elevar o índice de escolaridade da população. Entretanto, tal legislação só se valida ao estimular o acesso da população a essa

modalidade de ensino, além de oferecer reais condições de funcionamento para que sejam concretizadas a inclusão social e melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos educandos. Nos artigos 37 e 38, essa legislação busca definir os direitos dos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação, estabelecendo, para os sistemas de ensino, a responsabilidade de garantir cursos e exames que possam avaliar os estudantes e habilitá-los no sentido de prosseguir seus estudos posteriores, sejam técnico-profissionalizantes ou na Educação Superior.

Documentos e dispositivos legais e normativos no campo da Educação de Jovens e Adultos

No conjunto dos dispositivos legais e orientadores que atualmente regulamentam a EJA estão: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB n° 01/2000 (BRASIL, 2000b) e as diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Resolução n° 03/2010 (BRASIL, 2010), sobre as quais centraremos nossa análise.

O parecer CNE/CEB 11/2000, em seu corpo trata das diretrizes curriculares, bem como alguns princípios que norteiam o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Dentre eles, vale ressaltar:

> [...] sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio–cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. (BRASIL, 2000a, p. 11).

A partir desse trecho, pode-se dizer que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade de ensino específica e singular, apesar de relacionar as mesmas diretrizes do ensino fundamental e médio regulares. O documento propõe uma abertura pedagógica que deixa a cargo dos gestores em articulação direta e indireta junto com professores e equipe técnico-pedagógica uma organização curricular que leve em consideração (e respeito) tempo/espaço próprios desta modalidade, a fim de atribuir uma melhor qualidade a este processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o Parecer CNE/CEB nº11/2000, busca guiar a reorganização de currículos próprios nas secretarias de educação e nas instituições que trabalhem com a EJA. Segundo RIBEIRO (1999), a falta de formação específica, gestora e docente, nesse setor, configura um dos principais entraves às experiências educativas na EJA. Nesta afirmação, Ribeiro alerta para o fato da formação geral do professor não responder a uma alteridade específica, preocupação também relatada no próprio parecer CNE/CEB 11/2000 ao tratar do direito à educação:

> No Brasil, país que ainda se ressente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000a, p. 66).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao definir as atribuições dos professores, não apresenta uma atuação específica em etapas da escolaridade básica, traçando "[...] um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovem ou adulta" (BRASIL, 1996, p. 10). No artigo 61, a LDBEN remete à questão da formação situando inicialmente os fundamentos metodológicos que deverão nortear essa formação:

> A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos *dos diferentes níveis e modalidades de ensino* e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso).

Desse modo, na lei já se identifica que as características gerais da formação de professores e da docência, precisam considerar os diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando ainda a questão da idade dos educandos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente para a EJA. No artigo 22, o documento das DCNs/EJA apoia-se na LDBEN 9.394/96 para situar a noção de educação básica, como direito, de todo e qualquer estudante. A Resolução CNE/CEB 03/97 destaca a necessidade, por parte das redes de ensino, de promoverem formação continuada junto aos seus

docentes, tendo como objetivo o atendimento das necessidade dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000a).

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB 01/2000, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, tendo em vista o já cotado parecer CNE/CEB 11/2000. O art. 2° deste documento informa que a EJA – abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber da Educação Profissional. Assim, está claro que o objetivo desta determinação legal é estabelecer a EJA como parte vigorosa da educação básica, relacionada com os princípios da LDB e, fundamentalmente, garantidor do direito à conclusão do Ensino Fundamental e Médio para aqueles que não puderam concluir no período correto.

Vale destacar ainda, que esta resolução também constitui a EJA como modalidade específica da Educação Básica, dando a ela uma identidade própria e estabelecendo princípios a serem acolhidos. Tais princípios estão dispostos no artigo 5º, incisos I, II, III, apresentados abaixo:

> I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000a, p. 61)

Dessa forma e em resumo, a resolução CNE/CEB 01/2000, institui uma série de normas para o funcionamento da EJA em instituições públicas e privadas no Brasil. Estabelece regras para o reconhecimento de diplomas emitidos fora do país, determina a idade mínima para cursar a EJA, na modalidade de Ensino Fundamental e Médio, estabelece parâmetros para a formação continuada dos profissionais da educação nesta área, assim como trata da aplicação dos exames supletivos previstos na LDB, além de apontar um caminho a ser seguido e os direitos a serem exigidos por parte daquelas pessoas envolvidas nesse processo.

Ainda, em espaços de educação de jovens e adultos, foram instituídas: a Resolução CNE/CEB n° 03/99, que trata a EJA nas escolas indígenas, e a Resolução

CNE/CEB nº 02/2010, que estabelece as diretrizes curriculares para cidadãos privados de liberdade, no entanto, esta, não é objeto de análise no presente artigo.

A Resolução nº 3, de 15 de Junho de 2010 instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à: duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. E assim, tem como foco reafirmar a EJA como política pública de Estado:

> Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010, p. 4).

Ainda, essa resolução estabelece a duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA e reafirma os princípios e objetivos da EJA consoantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos:

> Art. 3º A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo "supletivo" por "EJA", no *caput* do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução. (BRASIL, 2010, p. 4).

Direito à educação e acesso à justiça

Até então, foram tratados neste artigo uma série de questões, tais como: o conceito e as características dos direitos subjetivos públicos, as possibilidades oferecidas pela Constituição Federal e documentos normativos infraconstitucionais para a positivação de tais direitos fundamentais.

Porém, se discute muito sobre a eficácia das leis no Brasil, por isso algumas perguntas persistem. São elas: as leis no Brasil são de fato respeitadas e cumpridas? Os documentos normativos relacionados ao tema educação são, de fato, propostas de políticas públicas que visam atender o direito à educação e a outros direitos

constitucionais? O poder judiciário é um aliado na busca da solução do problema ou sua lentidão é mais um meio de coibir o direito à educação?

Na tarefa de discutir cada uma destas questões separadamente, mas sem perder a ideia de conjunto, já que tais questões se completam, deve-se primeiramente afirmar que as leis são postas no ordenamento jurídico com o objetivo de solucionar questões em prol da coletividade. Para torná-las eficazes, a coletividade tem a obrigação de fazer uso delas constantemente, este é o fundamento básico do Direito.

Em segundo lugar, quem faz as leis no Brasil são, em parte, membros da elite econômica nacional que tem seus filhos estudando em escolas privadas de alto nível, fato que lhes distancia da realidade instituída nas escolas brasileiras. Portanto, se a sociedade organizada não exigir leis eficazes, o direito à educação gratuita e de qualidade continuará sendo utopia.

Por fim, o poder judiciário é, infelizmente, reflexo da morosidade com que as transformações se processam no Brasil e para que haja celeridade nas decisões é preciso muita pressão popular. Para que se possa tentar reverter esta condição imposta à boa parte da sociedade brasileira é preciso muita informação e, também, o esforço concentrado da coletividade com todos os seus meios representativos legais. Assim podemos citar o Ministério Público, como fiscal da lei e partícipe de processos judiciais que envolvem os interesses da coletividade, além dos ditos remédios constitucionais que, neste caso, são o Mandado de Segurança e a Ação Civil Pública, ambos adotados para impedir abusos cometidos pelos governantes contra a sociedade ou contra o cidadão.

De fato, é preciso reconhecer que a Constituição de 1988 foi pródiga na criação ou no fortalecimento de instrumentos constitucionais de garantias de direitos previstos naquele documento, além da valorização do Ministério Público como poderoso aliado da sociedade na busca dos seus direitos subjetivos públicos.

Segundo Joaquim (2000), o ordenamento jurídico brasileiro elevou a ação civil pública à categoria de ação constitucional e reservou, igualmente, um importante papel ao Ministério Público, como guardião da ordem jurídica.

A ação civil pública, prevista no artigo 129, inciso III da Carta Magna vigente é juntamente com o Ministério Público, um dos mais importantes instrumentos jurídicos para que sejam efetivadas as políticas públicas propostas no texto constitucional e na defesa de interesses difusos e coletivos. No dizer de Chaves e Adrião (2002), interesse difuso é o interesse de um grupo ou de grupos menos determinados de pessoas, enquanto que, interesse coletivo é o que abrange categoria determinada ou pelo menos determinável.

Já o Mandado de Segurança, previsto no artigo 5º, inciso LXIX da Constituição de 1988, visa garantir que o cidadão possa provocar o poder judiciário em casos ligados de violação de direitos fundamentais líquidos e certos.

Como o direito à educação é um direito fundamental com fartura de mandamentos normativos constitucionais e infraconstitucionais que avalizam não somente o acesso à escola, como também, a todos os elementos que garantam a qualidade do ensino, o Mandado de Segurança se apresenta como ferramenta essencial, nos casos em que os sistemas de ensino não efetivem este direito, e, portanto, precisa ser demandado por nossos estudantes e escolas de Educação de Jovens e Adultos.

Considerações finais

O presente artigo analisou elementos sobre a condição do direito subjetivo à educação no Brasil, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tendo consciência de que esta é uma tarefa árdua.

Baseando-se no estudo da Carta Constitucional, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, comentando ainda, alguns instrumentos jurídicos utilizados para fazer valer o uso positivado de tais direitos.

Salientando a tese de que a história da educação no Brasil é marcada por uma sociedade capitalista em que se configura a contradição, ao gerar um conjunto de desigualdades sociais e de descompromissos governamentais que levam a uma inevitável morosidade do sistema educacional. Certamente, por isso, a educação é um direito que a tantos é negado, pois vivemos em um mundo onde as desigualdades sociais são à base da existência das elites econômicas capitalistas. Prova dessa realidade são os mais de 14 milhões de analfabetos em nosso país.

Conclui-se que as próprias leis são resultantes de embates sociais, onde, muitas vezes, as classes populares não constituem o poder e, os documentos legais acabam por tornarem-se resultado do conjunto de interesses de uns poucos em detrimento de tantos outros membros da sociedade, acabam sendo resultado não da demanda social propriamente dita, mas, o resultado dos consensos dessas forças políticas.

Por isso, a educação é um instrumento efetivamente revolucionário, e, deve ser desenvolvida no sentido de tornar-se uma ferramenta que não seja reacionária, o que se tem percebido como uma utopia política e jurídica que tantos membros da elite conservadora nacional defendem. Conclui-se ainda que, após 26 anos de Constituição ainda há muito a ser feito para efetivar o compromisso estabelecido na Constituição de 1988 no sentido de elevar a qualidade do ensino no Brasil.

A participação popular na efetivação de direitos subjetivos e coletivos é realmente transformadora, por meio do mandado de segurança e da ação civil pública, tendo como aliado o Ministério Público. Porém, esse esforço concentrado

acaba por desnudar, ainda mais, a condição em que se encontra o direito à educação neste país, visto que as ações judiciais cabíveis foram estabelecidas como soluções pontuais, cabendo à sociedade e aos governos a solução de questões de infraestrutura.

O que resta à sociedade injusta em que vivemos é lutar, incansavelmente, por seus direitos, pois como lembra o saudoso poeta Calos Drumonnd de Andrade, "Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos. As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei".

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, maio de 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução** nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br.mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder

Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jan. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHAVES, Romualdo; ADRIÃO, Thereza. **Gestão financiamento e direito a Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de direito administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf >. Acesso em: dez. 2014.

GOMES, José Vitor Lemes. **Fontes teóricas do estado democrático de direito**: a vertente francesa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., Águas de Lindóia, 2012. Painel. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7874&Itemid=217>. Acesso em: 17 mar. 2015.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010**. Brasília, DF, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011**. Brasília, DF, 2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012**. Brasília, DF, 2012.

JOAQUIM, Nelson. Educação à luz do direito. **Jus Navigandi**, p. 50, 54, out. 2000. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/8535/educacao-a-luz-do-direito> . Acessado em: 28 maio 2014.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado e bem-estar social: origens e desenvolvimento. **Revista Katálisys**, Florianópolis, n. 5, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 184-201, 1999.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do estado de providência**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1984.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SANT'ANA, Juliana Silva Barros de Melo. A definição terminológica e conceitual dos direitos fundamentais sob a perspectiva dos diretos humanos positivados. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 19, n. 4125, 17 out. 2014. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/29905>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SARTORI, Anderson. **Desenvolvimento histórico das políticas públicas e educacionais em educação de jovens e adultos na legislação nacional.** In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 26. ed. rev. e atual. nos termos da Reforma Cons. São Paulo: Malheiros, 2006.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

OS DESAFIOS DA AUTONOMIA NA GESTÃO PARTICIPATIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tula Ornellas Farias Santos
Maria Helena de Barros Moraes Amorim
Maria Gonçalves Conceição Santos

O primeiro olhar

A autonomia e a participação em Educação, na modalidade de Jovens e Adultos, EJA, são relevantes no planejamento e na gestão escolar. A maneira como a EJA vem sendo concebida e aplicada traz alguns pontos de reflexão que demandam estudos sobre o significado do planejamento e da gestão participativa. Assim, o presente trabalho tem o propósito de ampliar as discussões sobre a participação de todos os segmentos que envolvem o universo da escola, na construção e transformação de conhecimentos com vista à autonomia e à cidadania ativa dos jovens e adultos.

Para isso, adotamos como campo de estudo a Escola Municipal João Pereira Vasconcelos, que está situada na localidade de Açu da Torre, município de Mata de São João, Bahia. Esta escolha se deu devido ao fato desta escola ser objeto de estudo da pesquisa de mestrado em Educação de Jovens e Adultos e por estar situada em um dos seis municípios indutores de turismo no Estado da Bahia, devido ao aporte de infraestrutura e ao diferencial da paisagem. O município de Mata de São João localiza-se numa área de grande potencialidade cultural e paisagística e está inserido no circuito do turismo nacional e internacional.

Outro aspecto fundamental para a escolha desta escola é porque a mesma possui turmas de EJA acontecendo no noturno. Atualmente são 705 estudantes que se subdividem entre a educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA. No que diz respeito à infraestrutura física, a escola possui 10 salas de aula, biblioteca, área de recreação com quadra poliesportiva, sala de professores, sala multifuncional para atendimento de educandos com dificuldades especiais, sala de direção, secretaria, cozinha e padaria que garante a entrega diária de quatro pães para cada aluno ao final do turno escolar.

O presente artigo tem como propósito trazer os conceitos de autonomia e gestão participativa tentando com isso ampliar as discussões sobre como ocorre à

gestão escolar e o planejamento em EJA, em uma escola rural, que está inserida em uma comunidade que apresenta algumas dicotomias socioespaciais, aliadas à materialidade e à imaterialidade do lugar. Por um lado, ampliam-se as inovações tecnológicas, aumentam-se os fluxos do turismo nacional e internacional, por meio das dinâmicas dos meios de comunicação, o que poderá ampliar as possibilidades de inserção de jovens e adultos ao emprego e à renda. Por outro, o aumento da evasão escolar, o desinteresse pela escola, a falta de continuidade dos diálogos e o distanciamento dos saberes vividos, sentidos e ouvidos constituem pontos de reflexão que perpassam pela gestão e pelo planejamento escolar.

As contribuições de Freire (1992, 1998), Barroso (1998), Aquino (1999) e Lück (2009), dentre outras, foram importantes para o entendimento acerca dos diferentes olhares sobre a autonomia, a gestão e a participação no espaço da escola. Paralelamente, realizamos uma entrevista semiestruturada com a direção da escola e as observações diretas contribuíram para perceber, no campo empírico, os desafios e as perspectivas da gestão participativa na Educação de Jovens e Adultos.

Assim posto, autonomia e gestão participativa são temas que caminham em consonância com os sujeitos, buscando valorar os saberes e fazeres. Freire propõe uma educação apoiada no cotidiano e no contexto das partes envolvidas, priorizando o diálogo entre os diferentes, com vistas à consciência crítica, permitindo assim uma gestão aberta, democrática e autônoma. Para melhor compreensão, abordaremos neste trabalho dois subtemas, articulados entre si: entrelaçando a autonomia e a gestão; vivências e experiências; as palavras no devir e as referências bibliográficas.

Entrelaçando autonomia, gestão e lugar

O conceito de autonomia e gestão perpassa por uma complexidade de sentidos. Derivada do grego, a palavra autonomia é composta pelo adjetivo pronominal *autós*, que significa o mesmo e por si mesmo, e pelo substantivo *nómos*, cujo significado é compartilhar a instituição, a lei, a convenção ou uso. O sentido geral da palavra autonomia consiste em criar suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes (SCHRAMM, 1998).

A autonomia, na perspectiva da instituição escolar, vem sendo discutida por diversos autores que propõem o estabelecimento de normas e propostas que contribuam para a resolução dos problemas. Essa discussão chegou à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases na Educação de 1996, por intermédio da qual o significado de autonomia passou a figurar de forma oficial, ao estabelecer a autonomia da unidade escolar no planejamento de execução das tarefas, como destaca Aquino

(1999). Cabe ainda destacar que o significado da palavra autonomia, nessa perspectiva, aproxima-se da gestão escolar.

Ao aprofundar este conceito, percebemos que quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados, maior será o interesse para responder aos desafios. Isso se apresentará como compromisso e responsabilidade, criando assim condições de sujeitos mais ativos e autônomos frente à realidade (FREIRE, 1978). Continuando a análise, diante das inúmeras e complexas diferenças sociais, o autor ratifica que a educação é dialógica, na perspectiva de superação do simples diálogo entre os diferentes, para buscar a valorização, o respeito e a preservação da diversidade. Nesta perspectiva, cada pessoa se torna apta a ampliar seu autoconhecimento, sua visão de totalidade e buscar interações sociais, importantes para a construção de conhecimentos e fortalecimento da cidadania.

A dimensão sistêmica das relações sociais e interpessoais que caracteriza a população, em nível local e global, permeadas por inúmeras relações de poder, pode gerar sociabilidades/afinidades, promovendo variadas possibilidades de configurações de autonomia e de liberdade pelo fato delas serem, antes de coletivas, uma condição e uma determinação pessoal e individual.

Nessa perspectiva, autonomia e liberdade se configuram como uma posição que vai do pessoal para o coletivo, conforme as circunstâncias e a capacidade de interpretação e mediação que cada um tem com o meio onde atua e está inserido. Freire se mostra então, como um suporte teórico que permite ampliar a compreensão de como se dá a capacidade de mediação diante das condições ambientais e sociais, nas quais as pessoas estão inseridas e onde promovem e viabilizam tanto a opressão quanto a autonomia.

Pensar a autonomia e a gestão requer também situar, no tempo e no espaço, o lugar onde a comunidade está inserida. O município de Mata de São João, considerado pelo Ministério do Turismo como sendo um dos seis municípios indutores de turismo no Estado da Bahia, apresenta infraestrutura qualificada e paisagens heterogêneas, responsáveis pela atração de pessoas de variados lugares. A escola Municipal João Pereira Vasconcelos, objeto de estudo da pesquisa, está situada na localidade de Açu da Torre, localizada em frente à Vila de Praia do Forte, lugar de grande atratividade turística e potencializador de crescimento da região.

A área em estudo apresenta algumas peculiaridades que estão presentes na dicotomia do lugar. Por um lado, observamos o crescimento imobiliário acelerado, as inovações tecnológicas, aumentando o fluxo do turismo nacional e internacional, por meio das dinâmicas dos meios de comunicação e na melhoria da infraestrutura, o que poderá ampliar as possibilidades de inserção dos jovens e adultos ao mundo

do trabalho. Por outro, o aumento da evasão escolar, o desinteresse pela escola, a falta de continuidade dos diálogos e o distanciamento dos saberes tradicionais vividos, sentidos e ouvidos constituem pontos de reflexão que podem perpassar as políticas públicas e privadas que visem ações que contemplem a inclusão econômica dos educandos.

Isso perpassa pelo fortalecimento da participação comunitária, da autonomia escolar e da valorização da cultura de jovens e adultos, no intuito de garantir a inserção nas políticas de desenvolvimento local e/ou regional. As dicotomias presentes nas diferentes paisagens reforçam a necessidade de maior diálogo dos gestores da escola com a comunidade local, no sentido de estabelecer uma maior integração e participação dos empreendedores privados, da gestão municipal com a escola.

Para Bourdieu (1975), as relações sociais e interpessoais se organizam na medida em que as pessoas definem interesses específicos, que podem se apresentar como a representação dos espaços sociais diferenciados nas sociedades contemporâneas. Dessa forma, a autonomia constitui uma ação que depende das pessoas e do contexto em análise. Assim, o autor preconiza que as representações facilitam a compreensão das ideias.

Nesse sentido, Freire (1978) enfatiza a necessidade de o educador saber respeitar a autonomia e a(s) identidade(s) do educando. Ratifica que a autonomia é um processo que consiste no amadurecimento do ser para si, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Nesta lógica, a gestão participativa toma para si muito desse referencial, na medida em que incentiva a participação e o diálogo com os diferentes atores que constituem a gestão escolar participativa. É necessário pensar que é preciso trazer para dentro da escola não apenas aqueles sujeitos que estão intimamente implicados, como educandos e professores, mas, também, os pais, filhos, gestores municipais e empreendedores locais que podem ver na escola uma possibilidade de diálogo aberto com vistas ao desenvolvimento local.

O envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa. A Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos realizada em Hamburgo em 1997 enfatiza que:

> O desenvolvimento de nossas sociedades exige que seus membros tenham a capacidade de descobrir e potencializar seus conhecimentos e

> aprendizagens de forma global e permanente. Esta aquisição, qual seja, a produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente, ao longo da vida, constitui um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Os quatro pilares educativos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, e aprender a conviver – constituem fatores estratégicos a serem considerados na passagem para o novo milênio. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 23).

A participação oferece às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Reforçando os conceitos de autonomia e participação, Freire (1978) reafirma que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos aprendentes. Daí, a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra e com isso demandar a multirreferencialidade de olhares, vivências e experiências que se somam nesse processo de fazer uma gestão escolar, cada vez mais, participativa e autônoma.

Vivências e experiências: o real encontrado

Cabe neste momento adentrar no objeto da pesquisa e nos procedimentos metodológicos. Este artigo resulta das pesquisas desenvolvidas junto ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao longo dos últimos anos. Os estudos relacionados com a EJA e o entrelaçamento do olhar com a prática da atividade turística que acontece no litoral norte da Bahia, são recentes. Entretanto, a perspectiva de investigação sobre a gestão e o planejamento escolar ascende a partir da aproximação através da leitura de trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), congressos e dos textos trabalhados no componente curricular Gestão Educacional em EJA.

Por meio destas interlocuções, as leituras de autores clássicos e contemporâneos foram alargadas, as quais contribuíram para clarear a discussão, visando ampliar os debates para a necessidade de maior envolvimento de educandos, educadores e comunidade em prol de uma gestão que vise o envolvimento de diferentes atores sociais da comunidade escolar e regional.

A entrevista realizada com a direção da escola identificou algumas situações, que tanto do ponto de vista educacional, quanto social e cultural apontam para a necessidade do planejamento participativo na gestão escolar da EJA, com maior aproximação do público e do privado. No intuito de dar maior

visibilidade, foram priorizados neste artigo o conceito de autonomia, sua contextualização no universo da escola, e os desafios do planejamento e da gestão escolar participativa.

Assim, a leitura de autores e a aplicação da entrevista semiestruturada à direção constituíram caminhos metodológicos para o entendimento da gestão escolar participativa, num ambiente que envolve educadores e educandos em Educação de Jovens e Adultos. A gestão participativa implica, necessariamente, na criação de um ambiente reflexivo e dialógico, por meio de ações concretas de estímulo à cultura da participação. Segundo Freire (1975), a existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformem o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos, pronunciantes, a exigir deles novas leituras e reflexões. Frente a este contexto, entende-se que é fundamental que haja diálogo no ambiente escolar e que, em decorrência deste, venha surgir à gestão participativa e democrática.

Na entrevista com a Direção da escola ficou evidenciado que a gestão participativa em EJA é eficaz quando existe liderança pedagógica propositiva, firme, competente profissionalmente, que valoriza o desempenho, tanto da equipe escolar como dos educandos. Ficou demarcado também que a equipe gestora deve ser eleita de forma direta por pais, alunos e professores. Entendimento este que corrobora com as ideias de Lück (2009), quando ela fala da gestão como sendo um processo de mobilização de pessoas, coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, mais plena possível, dos objetivos de uma unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

No estudo ficou identificado que a gestão escolar em EJA é complexa e envolve diferentes segmentos sociais. Durante o percurso da pesquisa, tem-se observado que a solução e a busca de caminhos dependem da dialogicidade estabelecida no contexto da escola. Daí, a relevância de uma gestão aberta, proativa e comprometida com uma educação enquanto prática da liberdade. A direção escolar compreende a gestão enquanto administração dos recursos materiais e humanos, o que leva o envolvimento de todos no planejamento de atividades, na distribuição de funções e tarefas, na relação interpessoal de trabalho e no envolvimento com a comunidade. Segundo a Diretora, a gestão democrática em EJA é a implementação na escola de mecanismos de participação da comunidade escolar e local, tais como eleição direta para diretor, grêmio estudantil e conselho escolar, assim como ampliar o diálogo com a esfera privada, no sentido da responsabilização social.

No que tange aos aspectos considerados positivos nas atividades desenvolvidas inerentes à gestão escolar, a direção da escola apontou o

aproveitamento do tempo perdido e o acompanhamento de perto dos discentes. É importante observar também que, em virtude da Diretora ser uma pessoa que nasceu e mora no lugar, isso contribui para o entendimento da realidade local e dos desafios a serem enfrentados. Com relação aos aspectos negativos foram indicados: a demanda de alunos oriundos de dezoito localidades diferentes, a discrepância de idade dos educandos e a falta de interesse dos mesmos, o que constituem pontos para futuras pesquisas.

A autonomia administrativa foi o que a gestora ponderou de mais importante na gestão da escola. No que diz respeito à autonomia escolar em EJA, a Direção da escola destaca como mais significativo à construção coletiva da autonomia escolar, por meio da implementação de canais de participação e compartilhamento do poder, a exemplo dos encontros pedagógicos que acontecem em uma segunda-feira a cada três meses. Professores, coordenadores, pais, estudantes e funcionários da escola se reúnem para planejar e discutir as ações na escola, nesse dia não tem aula e as ações se direcionam para esse objetivo.

De acordo com o depoimento feito tanto pela direção como por alguns funcionários e por professores, esses momentos são fundamentais, pois tanto a comunidade escolar como também a comunidade externa é convidada a participar desses encontros e, com isso, todos os sujeitos implicado no processo tem voz, trazendo para a escola a sua percepção sobre o processo de ensino aprendizagem, dando a possibilidade dos pais e educandos se manifestarem com relação aos conhecimentos adquiridos e produzidos, como também às necessidades de mudanças e os desafios. A experiência tem sido positiva, mas nem todos os pais e educandos participam do processo, o que constitui mais uma provocação no que se concerne à gestão participativa.

Não foi percebida, em nenhum momento, uma ação da escola com os empreendedores privados, apesar de aparecer na fala da gestora à relevância desta aproximação. Ao demonstrar uma preocupação em relação à formação dos educandos no intuito de prepará-los para o mundo do trabalho, não fica evidente nenhuma mobilização na tentativa de trazer ou de ir ao encontro desses empreendedores locais, para ouvir e procurar entender de que forma a escola pode caminhar em consonância com a potencialização de saberes e fazeres dos educandos.

A autonomia, neste contexto, se constitui um princípio de gestão quando oportuniza a participação na tomada de decisões, fomentando a avaliação dos resultados e direcionando o olhar de todos os atores envolvidos nesse processo para o planejamento das ações, atividades e projetos a serem desenvolvidos pela escola.

> A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa ou interna), dos quais se destacam: o governo, os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1998, p. 186).

Estes achados contribuem com o pensamento de Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) ao dizer que os estudantes não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado de trabalho. Dessa forma, a escola, o indivíduo e a sociedade se caracterizam como partícipes de um dinâmico jogo de interesses e de poderes, em que as diferenças e os diferentes deveriam ser considerados relevantes e respeitados em suas particularidades.

Conforme preconiza Freire (1978), na educação dialógica as diferenças e os diferentes deveriam ser ampliados e aprimorados para viabilizar maior confronto e maior conhecimento. Nesse jogo de interesses, em que as diferenças podem ser decorrência de incontáveis aquisições individuais e culturais, consolida-se um contexto social no qual se insere a escola, o capital cultural e o capital econômico, como meios que se confrontam, constituindo, conforme Bourdieu, o arbitrário cultural e a violência simbólica, que podem ser caracterizados e manifestos por inúmeras formas de exclusão e de confrontos agressivos e mutilantes presentes na escola e na sociedade como um todo.

Os resultados encontrados apontam que, se a gestão escolar for feita de forma participativa e contribuir para que os diferentes atores escolares tenham o direito de participação garantido, isso pode colaborar para que a autonomia seja de fato exercida e, assim, estes sujeitos da EJA que, por tanto tempo, foram negados e renegados possam de fato atuar como sujeitos transformadores de sua realidade.

Palavras no devir

O estudo não tem a pretensão de ser uma palavra findada, mas, sim, a possibilidade de lançar o olhar sobre a autonomia em educação de jovens e adultos e, com isso, entender que ela também é diversa em sua concepção e abordagem, podendo se referir tanto à dinâmica de gestão a ser adotada por uma instituição escolar, como as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes partícipes do processo de função e transformação.

A gestão democrática só terá significado se construída coletivamente, com participação e responsabilidade social. Importa considerar que as estratégias são essenciais, pois é necessário que aconteça comunicação, adesão voluntária, ambiente favorável e credibilidade técnica. Isso porque, para que as pessoas possam aderir voluntariamente precisam ser ouvidas e respeitadas. Democracia é respeito, é levar em conta as pessoas e o que elas fizeram e fazem. É respeitar o que já existe, a experiência de cada um entendendo que cada sujeito tem sua história, encontra-se em determinado tempo institucional que é preciso que seja respeitado.

Ela se insere nessa nova perspectiva que inclui normas de convivência, relações pessoais, humanas e interpessoais, e também um novo olhar sobre o currículo da EJA, que insira os diferentes saberes e fazeres dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa tem demonstrado que os educandos da EJA buscam, por meio da palavra imbuída de suas vivências diárias, o respeito e o direito de viver com dignidade. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional são construídos socialmente.

Parafraseando Freire (1978), não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação reflexão. A ação educativa transcende a questão dos conteúdos e faz com que o cotidiano social e cultural seja o meio e o referencial norteador de transformação. A mudança do mundo implica o diálogo, a denúncia e o anúncio de novos horizontes e de sonhos a serem conquistados. Toda mudança é difícil, porém não é impossível, na medida em que, frente à certeza de possibilidades de enfrentamento existe um sujeito autônomo que toma para si a abertura de probabilidades, incorporando com isso um olhar multirreferenciado que se soma na forma de gerir e de se pensar uma gestão mais participativa e democrática.

Referências

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

BARROSO, João. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. **Revista Colóquio/Educação e Sociedade**, n. 4 (nova série), p. 32-58, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., Hamburgo, 1997. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, DF: Sesi; Unesco, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-irtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-estaoescolar.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SCHRAMM, Fermin Roland. A autonomia difícil. **Revista Biomédica**, Brasília, v. 6, n.1, p. 35-48, 1998.

GESTÃO E QUALIDADE NA EJA: contribuições para pensar a escola de jovens e adultos

Jailson Silva Lima
Marlene Souza Silva
Carla Liane N. dos Santos

O tema gestão e qualidade na EJA tem sido objeto de investigação por parte de alguns estudiosos. No Brasil, se projetou e ganhou mais força, devido à precarização da gestão da escola, primeiro pela predominância do caráter conservador, segundo pela fragilidade na formação técnica e política dos gestores eleitos e com a confusão estabelecida pelo pragmatismo das políticas neoliberais. Entre elas, o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n° 10.172 de 2001, que fixa as diretrizes gerais das políticas públicas educacionais até o ano de 2010. Com efeito, o referido documento chama a atenção para o fato de que:

> A melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização das ações desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. (BRASIL, 2001, p. 53).

As mudanças, hoje tão aceleradas e de graves consequências, fazem com que o sentido da educação ganhe complexidade trazendo a tona valores e interesses contraditórios. Desse modo, é de todo pertinente perguntar sobre quais processos a educação deve priorizar: os processos da formação humana, com primazia à emancipação? Ou os processos da formação do mercado e, portanto, com destaque para a instrumentalidade? A verdade é que muitas são as exigências, muitos são os sentidos atribuídos à educação atualmente, a depender das relações de poder em que ela se institui.

A organização escolar, como instituição, supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos e planejamentos estejam atrelados a uma determinada etapa de desenvolvimento; supõe que certos hábitos morais e éticos, valores e práticas culturais não estejam ainda enraizados na formação dos docentes e dos gestores; supõe certos modos de transmissão de propostas pedagógicas a serem efetivados em programas pontuais e tendenciosos. Essas e outras suposições em

que se baseiam, por exemplo, o trabalho do projeto político pedagógico na escola da EJA, um dos mais importantes instrumentos de gestão, pode colocar os jovens, adultos e idosos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos reais de aprendizagem e participação política. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencial geradora de fracasso na situação da escolarização nas idades da juventude, adulta e idosa.

Essa situação demonstra o quanto é urgente se pensar em uma gestão de qualidade que assegure aos jovens e adultos o direito a aprendizagem, entendendo a EJA como uma modalidade da educação básica que precisa ser reestruturada, administrativamente e pedagogicamente, de forma diferenciada, com tempo e espaço pedagógico e de gestão específicos, de acordo com o seu tempo de vida e com as suas reais necessidades e expectativas.

Gestão escolar e a educação de jovens e adultos

As mudanças que se processam na política social e educacional brasileira, em decorrência das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, na organização do processo ensino-aprendizagem e suas relações sociais na organização do processo produtivo e participativo, nortearam o presente estudo que objetiva evidenciar os princípios democráticos que regem uma gestão participativa no âmbito da escola pública em EJA.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, nº 9.394/96, no seu Art. 14, traz explícita a Gestão Democrática na escola pública, deixando claro o princípio que esta deve seguir, condicionando a melhoria e eficiência da qualidade do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996). Mesmo com essa asseguridade, muitas escolas ainda não têm uma proposta adequada às necessidades do educando/a que convive com a desigualdade social e outros fatores que impedem, principalmente, os jovens e adultos das camadas pobres de concluírem o ensino fundamental e médio. Tais problemas sustentam algumas discussões como afirma (FILHO apud LIBÂNEO, 1987, p. 37):

> A valorização da escola pública não somente em reivindicá-la para todos, mas, acima, de tudo, planejar uma ação educativa diferenciada em termos didáticos pedagógicos, oferecendo oportunidades ao aluno para saber e saber fazer de forma crítica, como primeira condição para sua participação ativa em outras situações da vida social, inclusive para melhorar suas condições de vida.

Apesar das diversas transformações ocorridas no campo da educação visando uma gestão de qualidade, tal perspectiva ainda está um tanto distante.

Vivencia-se uma gestão autocrata, ou seja, não definida, limitada, imposta, manipuladora e opressora. As escolas não têm uma proposta adequada às necessidades do estudante que convive com a desigualdade social, com o racismo, a discriminação e tantas outras histórias de negação vivenciadas pelos seus pais e avós que impedem os jovens, adultos e idosos das camadas pobres de concluírem, principalmente, o ensino fundamental e médio, daí afirmar que: "[...] queremos uma escola realmente competente, que respeite a forma de está sendo de seus estudantes, seus padrões de classes, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem". (FILHO apud LIBÂNEO, 1987, p. 19).

Uma gestão de qualidade, fundada nos princípios democráticos na escola pública da EJA se dá não somente pela inserção dos conselhos escolares, mas, por todas as ações que envolvem uma administração pública educacional, no caso, além dos conselhos escolares, a gestão abrange também o projeto político pedagógico com todos os seus desafios (avaliação, currículo, planejamento, formação continuada para educadores), a administração dos recursos e a sua transparência. Quanto aos conselhos escolares, estes acontecem de forma democrática, sendo que deve ter representações do poder público, da sociedade civil, de estudantes e da comunidade escolar.

Conforme destaca Gadotti (2003, p. 1): "A escola atual não foi pensada como 'Escola de EJA'. Por isso, precisa preparar-se para facilitar o acesso e a permanência do adulto." Neste momento o autor nos convida também a repensar, para além do currículo, o modelo de gestão no que diz respeito a sua forma de tratamento e atendimento às especificidades da EJA. Nessa perspectiva, profissionais da educação, alunos e comunidade veem-se diante da possibilidade real de construir democraticamente e coletivamente uma gestão na escola, buscando interagir cotidianamente nos processos de constituição de novas identidades e solidariedade, na produção e socialização de códigos e conteúdos culturais, de informações e de experiências, enfim, na consolidação das aspirações de novas formas de ação coletiva.

Como enfatiza Paulo Freire quando criou a frase em sua gestão de Secretário de Educação em São Paulo: "Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática". Ainda, segundo o mesmo, sobre a atuação pedagógica na escola:

> Tudo deve ser visível. Tudo deve ser explicado. O caráter pedagógico do ato de governar, sua missão formadora, exemplar, que demanda por isso mesmo dos governantes, seriedade irrecusável. Não há governo que persista verdadeiro, legitimado, digno de fé, se seu discurso não é confirmado por sua prática, se apadrinha e favorece amigos, ser bem duro apenas com os oposicionistas e suave e ameno com os correligionários. (FREIRE, 1992, p. 174).

Outro fator relevante de gestão de qualidade está na dimensão democrática, cuja relação está vinculada a questão da participação e do trabalho coletivo já que estes estão no centro das discussões atuais sobre a educação escolar para jovens e adultos. Mestres, estudantes, governantes, de forma geral a preocupação é unânime, embora com diferentes ênfases e objetivos em examinar e compreender a forma de como se conduz o processo da gestão na garantia da formação/escolarização.

Por fim, conclui-se que, a dimensão democrática da gestão escolar na EJA só será possível quando o poder público, juntamente com a sociedade civil, colocarem em prática as leis, criando mecanismos que possibilitem a agilidade e a qualidade educacional. É preciso também, que os conselhos escolares atuem de forma consciente participando das tomadas de decisões, já que são eles os responsáveis pela transparência e democratização da gestão.

Qualidade no contexto da sociedade: a serviço de quem?

O termo 'qualidade' ganhou ênfase na década de 1990, ao ser vinculado aos mecanismos de responsabilização que pudessem ser aplicados à educação, que norteassem as reformas educativas. Era a busca de um novo paradigma que estabelecia o problema da qualidade com um forte viés economicista, como resultado das transformações geradas pelo modelo capitalista neoliberal, cujo foco era adequar o projeto educativo às demandas do mercado.

Esse modelo neoliberal trouxe em sua dinâmica a globalização como forma de articular todos os elementos do capital, criando um sistema global, o que ocasionou, segundo Gentili (2004, p. 1):

> [...] a privatização e mercantilização da educação, que acontece em boa parte da América Latina e África, têm provocado desigualdades nesta área. (...) antes o problema era o acesso ao ensino, agora, é o acesso à educação de qualidade. "A universalização do ensino criou uma escola rica para os ricos e pobre para os pobres.

Diante desses resultados, os debates sobre o significado do termo qualidade mostram quanto à compreensão em torno do conceito é difusa. Afinal, não há um consenso ou um critério absoluto. Para além das abordagens teóricas e mesmo dos debates acadêmicos, a discussão em torno da "necessidade da qualidade" está presente nos diferentes espaços. "O emprego do conceito no campo da educação tem evidenciado posições antagônicas entre a compreensão de organismos internacionais, empresários, governos, sociedade civil, professores, entre outros em torno da qualidade." (ENGUITA, 1995, p. 107).

No contexto da educação de jovens e adultos é preciso pensar em qualidade como um conceito cujo valor é socialmente construído e está intrinsecamente ligado a uma concepção de sociedade, de pessoa e, consequentemente, de educação. No entanto questiona-se: é possível pensar um conceito de qualidade para além do que está sendo proposto pelo sistema oficial, apoiado em resultados de produto e que tem levado ao ranqueamento das escolas?

É por isso que Gadotti (2010, p. 7, grifo do autor) descreve o cenário deste conceito na atualidade:

> Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável [...]. Mas ela não está separada da **quantidade**. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma "nova qualidade", como dizia o educador Paulo Freire (1921-1997), que consiga acolher a todos e a todas. [...] Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. [...] Um conjunto de fatores contribui para a qualidade na educação.

Nesse sentido, torna-se relevante indagar: as experiências de gestão realizadas na modalidade EJA, no país, estão conseguindo conciliar as questões suscitadas pelas políticas pedagógicas que as envolvem? Como é definida a qualidade na gestão da EJA? Existem indicadores de qualidade estabelecidos pelos gestores educacionais que atuam nessa modalidade?

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007) explicita que a qualidade da educação deve ser entendida como sendo um compromisso dos governos, sob a égide do regime de colaboração, de modo a favorecer a equidade e o desenvolvimento institucional da escola. Desse modo, o PDE, no que se refere à modalidade EJA, garante o direito de aprender com equidade, mas, sem que se vincule o diagnóstico da escola às avaliações e indicadores oficiais, pensados para o público infantil e adolescente. Assim, torna-se urgente e necessário pensar em uma gestão de qualidade na EJA para construir diagnósticos e indicadores capazes de integrar essa modalidade ao plano de metas, tendo em vista à melhoria da qualidade da educação para o atendimento aos jovens e adultos.

Da mesma forma, Saviani (2007), ao analisar o PDE, observa que a iniciativa incorporou a agenda do movimento "Compromisso Todos pela Educação" organizada pelo setor empresarial, assumindo, com isso, uma lógica mercantil.

O autor argumenta que o documento do PDE se configurou num conjunto de metas/ações atrelado ao método da qualidade total, da satisfação de clientes e no voluntariado.

Nessa mesma linha de reflexão, Gadotti (2010, p. 17) indica alguns fatores que influenciam a qualidade da educação,

> Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente.

Entendemos que, mesmo com a implementação de políticas educacionais, que respondam pelas necessidades da EJA, nada disso será suficiente se estas ações não garantirem mudanças de postura dos gestores frente a essa modalidade de ensino. Torna-se necessário que cada sistema, ao estabelecer o seu compromisso com a EJA, garanta a presença desta em toda a legislação pertinente e, especialmente, na ação gestora. Os regimentos, projetos políticos pedagógicos específicos e construídos coletivamente, elaboração de plano de ação (e de gestão) da escola de EJA podem ser considerados, também, como sendo indicadores de qualidade para a gestão e para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é fundamental para essa modalidade de ensino garantir o espaço dentro do sistema educacional com uma gestão de qualidade, que seja democrática e aberta para as contribuições da comunidade educativa, respeitando o jeito de ser e fazer a escola para os estudantes jovens, adultos e idosos, que retomam os estudos para exercer o direito a educação como uma das condições essenciais ao exercício da cidadania.

Gestão no espaço escolar de EJA: uma pausa para as vivências

Para contribuir na reflexão de uma gestão de qualidade na EJA, realizou-se no contexto da disciplina Gestão Escolar na EJA, uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário sobre a organização e funcionamento de duas escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, da rede estadual, no município de Salvador; uma fica localizada no centro da cidade e a outra no subúrbio ferroviário, com a intenção de coletar dados para compreender como vem sendo pensada a gestão nesse espaço e qual a visão dos gestores a partir de suas vivências no cotidiano escolar.

Na perspectiva de corresponder à temática em questão, fez-se um recorte nas questões apresentadas no questionário para focar, apenas, naquelas que ajudam

a refletir sobre uma gestão de qualidade na EJA. Assim, foram selecionadas as seguintes questões: em sua opinião como a gestão escolar pode ser compreendida na EJA? O que você compreende por gestão democrática? Como você considera a atuação da comunidade? O que você considera mais importante na atuação da comunidade junto à escola de EJA? Qual a sua compreensão sobre a autonomia da escola? O que você considera importante para a obtenção de uma boa qualidade de ensino de EJA?

Em relação à compreensão a respeito da gestão escolar, os gestores acreditam no envolvimento da comunidade local e escolar, no estabelecimento das finalidades e adequação dos meios, de modo a garantir à escola de EJA o papel de transformação social. Neste sentido, compreendem por gestão democrática a implementação na escola de mecanismos de participação da comunidade escolar e local, tais como eleição direta para diretor, grêmio estudantil, conselho escolar. Os gestores pesquisados ressaltam que uma gestão eficaz é aquela onde existe liderança pedagógica propositiva, firme, competente profissionalmente, que valoriza o desempenho tanto da equipe escolar como dos estudantes, mas para isso, o diretor precisa ser escolhido por meio de eleição direta pelos pais, alunos, professores e funcionários. Porém, na prática diária, os gestores avaliam a sua gestão como regular, principalmente no quesito da participação, porque sentem dificuldade de incluir os estudantes e a comunidade nesses instrumentos da gestão, em especial, no Conselho Escolar.

Na visão dos gestores, o envolvimento com a comunidade social é imprescindível, tornando-se um instrumento viável de participação. Eles apontam a importância do Conselho Escolar, sendo necessário que este tenha atribuições para definir as questões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola. No que se referem ao mecanismo para assegurar a autonomia e a construção coletiva do processo pedagógico, ambos afirmaram a importância do projeto político pedagógico - PPP, porque oportuniza a participação de toda a comunidade educativa e permite que a escola estabeleça metas e formas de atingi-las com vista a alcançar os resultados estabelecidos. Com relação à obtenção de uma boa qualidade de ensino de EJA, os gestores respondem que este é um problema que não diz respeito apenas aos professores, mas também a direção e a equipe técnica.

O processo e o resultado dessa pesquisa mostraram como a gestão é vivenciada na escola pelos gestores, e o que estes consideram importante para construir uma gestão de qualidade da EJA. Nas observações feitas pelos gestores, durante a aplicação do questionário, percebeu-se que existe uma grande distância entre o que pensam e o que fazem, e isso ficou visível pela prática diária onde vivenciam uma série de situações que contrariam os princípios da gestão democrática. Por isso, eles avaliaram a sua atuação como regular, principalmente, no quesito da participação,

porque ainda enfrentam muita dificuldade para oportunizar aos estudantes jovens e adultos a conhecer os mecanismos de participação para a construção do trabalho escolar, e apontam como uma das dificuldades, a impossibilidade de horário, para as reuniões, uma vez que a maioria é de jovens e adultos trabalhadores.

Outro desafio vivenciado pelos gestores está em fortalecer a prática coletiva com a participação da comunidade e dos professores para pensar e executar, juntos, o plano estratégico da gestão, com destaque para o projeto político pedagógico, instrumento, segundo eles, fundamental na efetivação da gestão democrática no espaço escolar e na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Mesmo diante desses desafios foi visível a preocupação e o desejo dos gestores em fortalecer a prática coletiva na escola. Porém, os mesmos reconhecem que são muitos os entraves causados por fatores internos e externos à escola. Isto impede a concretização dessa ação. A pesquisa revelou também que há, por parte dos gestores escolares, a necessidade de estudos permanentes, pois eles se deparam com transformações sociais constantes, sendo necessárias reflexões contínuas sobre a realidade, para que, na prática, estes consigam desempenhar funções sociais e política, superando a visão do passado de controle e de fórmulas prontas, práticas comumente aceitas em uma escola tecnicista.

A escola de EJA: alguns indicadores de gestão de qualidade

O resultado da pesquisa realizada com os gestores da educação de jovens e adultos constatou que o modelo de gestão da escola sofre os efeitos externos provenientes da sociedade, portanto, uma gestão de qualidade que promova a melhoria da EJA deve ser pensada no contexto dessa sociedade capitalista neoliberal e, sendo assim, como ponto de partida, será preciso rever a função social da escola, entendendo-a para além da visão economicista, isto é, da preparação dos jovens e adultos para atuar no mercado de trabalho. Diante disso, Costa e Silva (1996) chama atenção para a necessidade de indagar: que qualidade? Qualidade para quê? Qualidade para quem? Qualidade a serviço de quem? Qualidade contra quem? Isto porque,

> Tais questionamentos, por si só, já evidenciam que tratar da qualidade requer a incursão no amplo e complexo sentido que ela encerra. Isso porque é impossível pensar em qualidade de forma neutra, geral e abstrata: Significa situá-la na realidade social concreta, inseri-la no contexto do projeto a que ela se acha vinculada. Significa, ainda, aprender a valoração que se lhe está conferindo, identificando-se os seus fundamentos axiológicos, uma vez que há uma íntima e estreita vinculação da qualidade com os valores com os quais ela se acha comprometida. (COSTA; SILVA, 1996, p. 111).

Sendo assim, para responder a esses questionamentos no contexto da educação de jovens e adultos, será essencial levar em consideração alguns fatores como: o contexto histórico dessa modalidade; as identidades dos seus destinatários, suas histórias, suas vidas e seus saberes; a diversidade dos sujeitos reconhecendo as diferenças de gênero, raça/etnia, geração, região, cultura e orientação sexual; a concepção de educação para jovens, adultos e idosos na perspectiva do direito de estudar ao longo da vida.

Portanto, para construir uma gestão de qualidade é imprescindível conhecer a historicidade da EJA, principalmente, a partir dos anos 1950, e refletir sobre os acontecimentos políticos, econômicos e culturais que marcaram esse período, dando destaque as reações no campo da educação/alfabetização de adultos, com a criação dos movimentos de educação e cultura popular e os sucessivos avanços, em especial, na década de 1990, que se consolidaram através da Constituição Brasileira, no Artigo 208, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Artigo 37 e nas Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos

Entre esses avanços está a garantia do direito à educação de jovens e adultos, respeitando suas especificidades e diversidade, atribuindo o compromisso e a responsabilidade às esferas nacionais, estaduais e municipais pela oferta da educação básica. A conquista desse direito nos remete as recomendações descritas na Declaração de Evidências (2010) que reconhece que o exercício do direito à educação de jovens e adultos se constitui em um grande desafio porque está condicionado aos aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade.

O conhecimento sobre a trajetória da educação de jovens e adultos possibilitará a reconfiguração da gestão numa perspectiva comunitária através do reconhecimento dos seus sujeitos com seus determinantes sociopolíticos e culturais, oportunizando pensar em um novo jeito de fazer a escola de EJA, com relações humanas mais democráticas e inclusivas e dinâmicas pedagógicas com tempos e espaços apropriados para a juventude e a idade adulta. Por isso, uma gestão de qualidade precisará incluir nos seus planos a realidade objetiva dos estudantes dessa modalidade, cuja maioria é originária dos grupos populares, subalternizados, vítimas do preconceito histórico. Contudo, diante da posição que ocupam na sociedade - trabalhadores/as, líderes comunitários, líderes sindicais, desenvolvem formas e saberes coletivos de resistência, expressos, principalmente, através da cultura e da linguagem, elementos constitutivos da própria identidade.

> [...] Suas experiências coletivas os levam a exigir políticas de anti-desumanização e anti-inferiorização: políticas afirmativas. Desde a colonização experimentaram ser tratados como inexistentes, sub-

> humanos, subcidadãos, não membros legítimos da comunidade social, econômica, política e cultural. Essa condição de inexistência, subcidadania e sub-humanidade em que foram classificados torna a história da produção das desigualdades sociais, raciais, étnicas, sexuais inseparáveis dessa radicalidade discriminatória. (ARROYO, 2012 p. 169).

O reconhecimento das condições existenciais dos estudantes da EJA poderá contribuir para a escola pensar indicadores que assegurem o percurso formativo dos seus estudantes, ressignificando os instrumentos fundamentais para a construção de uma gestão de qualidade como o projeto político pedagógico, o Currículo Escolar, o Colegiado Escolar, o Grêmio Estudantil e o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, em instrumentos pedagógicos/emancipatórios, capazes de transformar a gestão educacional mais democrática e participativa com o fortalecimento de práticas coletivas no interior da escola.

No estudo sobre indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino, realizado por Lück (2008) são apresentados alguns fatores que corroboram para uma gestão eficaz, que poderão ser utilizados para reconfigurar a gestão da EJA, na perspectiva democrática e participativa. Entre esses fatores podemos destacar a liderança educacional, a flexibilidade e autonomia, o apoio da comunidade, o clima escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Esses fatores representam posturas, situações e condições que devem subsidiar a prática do gestor objetivando transformar a escola em um espaço de constante formação e aprendizagem.

A liderança educacional é um dos fatores que pode se ajustar ao tempo humano da juventude e da fase adulta, que é atendido pela EJA. Isto porque o gestor que atua nessa modalidade precisa reconhecer que está gerenciando uma escola de estudantes jovens e adultos, que já trazem na sua formação, ao longo da vida, uma predisposição para o exercício da liderança, uma vez que, muitos já exercem o papel de líderes no interior do seu grupo social, nos espaços da família, da igreja, do trabalho, das associações e sindicatos. Portanto, torna-se necessário superar a visão infantilizada marcada pela dependência e pelo assistencialismo, sobretudo na relação pedagógica, aproveitando o potencial desses estudantes para a construção do trabalho escolar, estimulando, assim, a autonomia e a responsabilidade como condições essenciais do processo educativo.

Outro fator importante para o sucesso escolar é manter a flexibilidade e a autonomia e, neste caso, considerando o perfil dos estudantes da EJA, o gestor que assume a liderança desse grupo deverá evitar o uso do controle e da cobrança e buscar realizar as ações da escola com a colaboração de todos os professores, estudantes e funcionários, através da valorização das diferentes potencialidades, proporcionando um clima de satisfação e cooperação. Portanto, de acordo com Lück (2008), o líder democrático promoverá a abertura em relação a todos os

momentos e ambientes educacionais da escola, como oportunidades para a ação conjunta no sentido de maior desenvolvimento.

A escola de EJA para cumprir o seu papel de formar/escolarizar os jovens, adultos e idosos deverá também manter um vínculo muito forte com a comunidade. Isso porque, o apoio da comunidade é importante para estabelecer a integração entre a cultura escolar e a cultura local, assegurando a prática democrática e participativa. Desta forma, a gestão deverá buscar a articulação com a comunidade para garantir a eficiência e eficácia na gestão, com representação no conselho escolar, a fim de participar das decisões da escola e, ao mesmo tempo, utilizá-la como indicador em potencial para medir o grau de satisfação e sucesso educacional.

Nesse contexto, o clima escolar se tornará mais saudável, com o estabelecimento de relações mais solidárias, favorecendo, assim, o envolvimento de todos os membros da escola pelos processos e resultados administrativos e pedagógicos, referendados pela gestão participativa e democrática, onde todos se sentirão coparticipantes do processo de desenvolvimento da gestão e, como consequência, a relação entre os membros da comunidade educativa - estudantes, professores, funcionários e corpo diretivo - se tornará mais positiva, no sentido de fomentar a confiança mútua e, de forma coletiva, enfrentar os desafios gerados pela complexidade da educação escolar.

Para manter um clima escolar favorável será preciso atentar para o processo de ensino e aprendizagem na EJA como um dos principais fatores para avaliar a qualidade na educação dos estudantes jovens, adultos e idosos. Algumas políticas públicas, para essa modalidade, têm proporcionado o aumento da oferta, mas ainda não está assegurado o direito à permanência e ao sucesso na aprendizagem. Em vista disso, a gestão tem uma grande responsabilidade de repensar o tempo e o espaço pedagógico da EJA para a construção de currículos e metodologias apropriadas para atender as expectativas de aprendizagens dos seus estudantes. Discutir qualidade da educação implica reconhecer que a EJA precisa ter clara definição de seus objetivos e estratégias político-didático-pedagógicos. Precisa ainda, reconhecer a dinâmica da vida e da trajetória escolar dos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2009).

Finalmente, uma gestão de qualidade precisa compreender a EJA como aprendizagem ao longo da vida e reconhecer esse princípio como organizador de todas as formas de educação baseada nos valores emancipatórios, humanistas e democráticos, como está previsto no Documento do Marco de Belém (UNESCO, 2010), o que exige a superação da visão supletiva, compensatória e aligeirada. Neste sentido, a gestão precisa redefinir, com clareza, seus planos e metas, tendo

em vista as condições materiais e pedagógicas da escola para a garantia do percurso formativo dos estudantes jovens e adultos.

Conclusão

A gestão educacional para a escola de jovens e adultos precisa considerar na sua organização, a historicidade dessa modalidade de ensino e reconhecê-la como sendo educação continuada de pessoas jovens e adultas, que estão em constante processo de formação/escolarização e aprendizagem ao longo da vida; "do berço ao túmulo", uma vez que essas pessoas se formam e aprendem em diferentes tempos e espaços e vivem na diversidade construindo saberes e conhecimentos para dar respostas às imposições geradas pela própria vida.

Nesse contexto, são apontados alguns indicadores de qualidade que são necessários à gestão da EJA: a liderança educacional, a flexibilidade e autonomia, o apoio da comunidade, o clima escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Esses indicadores traduzem os princípios democráticos e participativos, considerando a especificidade da educação de jovens e adultos, através do envolvimento de todos os membros da comunidade interna e externa a escola, como contribuição para promover a melhoria da gestão e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das funções desses indicadores, portanto, será a de redimensionar e requalificar os instrumentos usados pela gestão, a exemplo do projeto político pedagógico - PPP, do Colegiado Escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, do Grêmio Estudantil, na efetivação do plano estratégico da escola de EJA que deixarão de ser utilizados como instrumentos, meramente, burocráticos e neoliberais de atendimento a uma Norma do MEC/INEP, para tornarem-se ferramentas, em potencial, da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, essa temática sobre a gestão de qualidade se faz instigante e necessária, no cenário atual da educação de jovens e adultos, na medida em que poderá contribuir para repensar a atuação dos gestores dessa modalidade da educação básica, no sentido de superar a visão assistencialista, compensatória e preconceituosa sobre os estudantes e a EJA, e para isso, precisam se apropriar de referenciais que possibilitem a prática da gestão educacional, na perspectiva de uma concepção de gestão e de qualidade compreendidas como construções sociais, centradas na pessoa, na sociedade e na educação.

Essa concepção, portanto, vai além da superfície aparente dos componentes gerenciais, das oportunidades e da burocracia, e se traduzem em práticas que consubstanciam formas democráticas, coletivas e participativas de trabalho, centradas nos sujeitos estudantes, com possibilidades de instituir uma lógica de

sinergia no âmbito das relações sociais a partir do ambiente escolar específico para os destinatários dessa modalidade de educação.

Frente a essa complexidade, este artigo não tem a pretensão de esgotar a discussão em torno da gestão de qualidade na EJA, mas oportunizar a continuação do diálogo e da reflexão, através da busca da melhoria do gerenciamento do trabalho escolar, na perspectiva do direito ao acesso e permanência com a garantia de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Neoliberalismo, cidadania e qualidade da educação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, n. 100, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., São Paulo, 2003.

GENTILI, Pablo. **Acesso à educação de qualidade é desafio**. Porto Alegre: Primeira Conferência do Fórum Mundial de Educação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção para o magistério - Série para formação de professores).

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, DF: Unesco; Confitea VI; MEC, abr. 2010.

ESCOLA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AUTONOMIA INSTITUCIONAL

Cláudia Silva Santana
Cristina Ferreira da Silva
Maria Sacramento Aquino

Pensar na escola e na construção de seu projeto educacional requer o estabelecimento dos conceitos e concepções pelos quais se fundamentam as percepções de um projeto político pedagógico - PPP. A literatura pesquisada e estudada mostra que as bases desse projeto estabelecem: a visão de sociedade onde o mesmo se insere e, nele, os novos paradigmas educacionais, as definições das especialidades da organização escolar e a visão clara da missão da escola como construtora da cidadania e, ainda, as ambiguidades dos saberes docente. Esses itens determinam a dimensão da qualidade concebida para a educação, ao tempo em que, caracterizam o diagnóstico que deve preceder todo PPP nos diferentes níveis do ensino aprendizagem.

De modo que, partindo da premissa de que a emancipação humana é objetivo da filosofia educacional, concordamos que o projeto político pedagógico deve estabelecer as necessidades sociais, levando em conta a sociedade e o momento histórico onde se insere. Dentre as necessidades e demandas do ser humano, sem dúvida, surgem às questões de qualidade de vida e das definições mercadológicas que se configuram como um dos novos paradigmas educacionais emergentes, ou seja, a importância do contexto social em que o momento de aprendizagem se estabelece no âmbito da relação do homem com o mundo e na objetivação do homem com o mundo do trabalho. Posicionando-se dessa maneira, se possibilitará a inter-relação dos sujeitos envolvidos nesse contexto: diretores, equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade externa; em um processo sem determinantes hierárquicos, mas de acordo com as diferentes esferas e responsabilidades.

Razões que levam os profissionais da educação a discutirem, acreditarem e defenderem a necessidade de romper modelos antidemocráticos com o respaldo que a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) oferecem. As novas demandas têm incitado nos educadores o desejo de apontar novos rumos, assegurar a participação da comunidade externa e redefinir o perfil dos gestores para que, a partir daí, se possa implantar um planejamento participativo que atinja o educando da EJA, em sua totalidade, com a melhor qualidade possível de educação.

Neste sentido, a implantação do projeto político pedagógico - PPP surge como meio de garantir maior autonomia nas entidades e comunidades, bem como, assegurar a participação de todos os interessados em construir uma proposta pedagógica que atenda a necessidade de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Autonomia que seja fruto da reflexão, da interpretação dos interesses antagônicos que permeiam as relações sociais e ambientais nas comunidades, nos contextos imbricados em suas construções culturais.

Para isto, o presente artigo tem como objetivo refletir em torno da prática da construção do PPP, argumentar que o mesmo deve assegurar-se em concepções teóricas sólidas, que suponham o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes, rompendo com as resistências em relação a novas práticas educativas. Levar as instituições escolares a transgredir aos modelos de "gestão e educação tradicional" e, através dessa transgressão, buscar maior autonomia tanto no campo da gestão quanto no entorno de professores e dos profissionais que fazem parte desse processo educacional.

Escola e a construção do projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico é fruto da interação, metas e prioridades traçadas pelo coletivo, estabelecendo através de reflexões, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É um trabalho que exige compromisso de todos os envolvidos no processo educativo. Portanto,

> [...] o delineamento de uma ação intencional, com sentido explícito e compromisso definido coletivamente,... a formulação em torno do projeto político pedagógico afasta-se da concepção de planejamento de ensino estruturado com o objetivo de suprir exigências burocráticas desarticuladas das necessidades e exigência da escola, visando, em seu lugar, a formalização de proposta construída e vivenciada em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educacional. (PINHEIRO, 1998, p. 78).

Desta maneira, o PPP de uma escola pode ser entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, pois, estabelece as diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e ressignificar as atividades desenvolvidas nestes segmentos interessados em adquirir uma educação de qualidade, seja ela para a EJA ou qualquer outra modalidade. Para isto, é necessário garantir a participação da comunidade externa como meio de assegurar a gestão democrática e possibilitar o envolvimento de todos na tomada de decisões, pois na gestão participativa a construção do conhecimento se dá de forma coletiva em um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução.

Percebe-se então que a escola é como um espaço autônomo que não se limita a reproduzir a realidade socioeconômico-cultural em que está inserida, cumprindo ordens e normas impostas por órgãos centrais da educação que não conhecem a realidade dos principais atores do processo educativo. Assim, entende-se que a participação e reflexão coletiva são essenciais para a construção do PPP na formulação da Educação de Jovens e Adultos conforme prevê a Constituição brasileira.

As Diretrizes Curriculares da Educação Brasileira (LDB) recomenda que o PPP deva ser assentado na concepção das relações sociais que a sociedade, em sentido mais amplo, visa construir, sustentado nos alicerces da educação através da instituição escola, nos princípios da organização da família, das opções religiosas, das organizações políticas, no respeito às construções culturais de modo que, todos os segmentos trabalhem na perspectiva da emancipação humana.

Para Veiga e Resende (1998), a ação mais importante na condução e organização do trabalho escolar é a construção do projeto político pedagógico fundamentado em diagnósticos da comunidade em que as ações da escola estejam inseridas. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. Afirma ainda que ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Vale ressaltar que, uma escola com modelo ideal e não flexível não existe, já que a mesma se constrói em meio às contradições do cotidiano, envolvendo situações diversas, impasses e soluções vivenciadas a cada momento, sem perder de vista as influências do contexto global da sociedade. Por isso, pensar uma educação democrática, autônoma e inclusiva é fazer nascer dentro da escola, o PPP, para dar sustentação ao novo modelo de educação que vem crescendo nas instituições educativas.

A LDB estabelece princípios para a gestão democrática do ensino, tornando a formulação do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolares e locais, indispensáveis. Com isto, a escola ganha amplitude, vê sentido na prática pedagógica, traça perspectivas e organiza seu processo de trabalho de forma globalizada. E assim, fica evidente que a autonomia da escola é efetivada a partir do momento em que se constrói o PPP e o mesmo é utilizado com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino.

Em paralelo às questões curriculares da escola evidenciam-se outras questões presentes na organização das instituições escolares que precisam ser resolvidas, que carecem de atenção das políticas públicas, tais como: docentes que ministram aulas em várias escolas para completar a carga horária, isto dificulta o

desenvolvimento do PPP, pois muitos não participam das reuniões para elaboração do planejamento, passando a não ter conhecimento das metas estabelecidas no mesmo. Com isso, as ações dos docentes tornam-se limitadas, com pouco compromisso e baixo resultado nos trabalhos realizados nas escolas. Fusari (1993, p. 37) afirma que:

> Além da falta de professores nas unidades escolares, da improvisação, das situações de emergência para tapar a lacuna da ausência de professores, a mudança do corpo docente, da direção e dos funcionários é uma realidade que dificulta a organização pedagógica-administrativa da Escola.

A falta de espaço e tempo para estudos e discussões periódicas, entre os professores da EJA e a coordenação, faz com que a troca de experiências não funcione e fica difícil a formação do projeto com a participação de todos os educadores, fragmentando assim, as discussões sobre sua intencionalidade. Observa-se o despreparo de alguns professores e, até mesmo, do grupo que compõe a gestão escolar da EJA, quanto aos fundamentos da educação, este, na maioria das vezes, não possui condições de orientar os educadores na elaboração e análise de seus projetos pedagógicos, pois desconhece o que é projeto e como construí-lo, tudo isso agrega elementos que obstaculizam o processo de elaboração do PPP, e demonstra a falta de conhecimento dos profissionais sobre os processos democráticos.

Estas e outras limitações surgem a partir do momento que as instituições reconhecem a necessidade de romper com velhos paradigmas. Para isto, é necessário que a comunicação, a adesão voluntária e consciente, o suporte institucional, a credibilidade dos elaboradores e um referencial teórico que facilite os conceitos e a estrutura do projeto, sejam implementados no interior das escolas, trazendo êxito na definição de suas metas e propostas, a fim de redefinir o modelo de gestão enraizada nas instituições educativas. Nesta perspectiva "[...] a autonomia da escola e a participação se fortificam ou mesmo se consolidam, no momento da construção do projeto político, esse concebido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo." (VEIGA, 1995, p. 11).

O projeto político pedagógico como expressão coletiva da comunidade escolar, em busca de sua identidade, é percebido como uma das principais manifestações da autonomia na escola. Partindo dessas ideias, o projeto político pedagógico defende o processo de aquisição do conhecimento nos dando a luz para caminharmos na direção mais favorável para a construção da cidadania "plena" vendo na educação o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, por isso a verdadeira natureza do processo educativo deve ser integral e estar ligada a vida social como um todo.

A educação ideal, para a formação do ser humano crítico, autônomo, reflexivo, competente é aquela capaz de desenvolver as habilidades de saber pensar melhor por si mesmo, de enfrentar novas situações e de dominar problemas inesperados. Isso exige cada vez mais demandas no contexto social atual.

Além disso, esta concepção de educação deve cultivar o aprender a aprender, conjugando teoria e prática, a tríade: reflexão-ação-reflexão e a união entre a qualidade formal e a qualidade política, ou seja, entre os procedimentos metodológicos e a ética, o saber e o transformar, o conhecer para inovar. Neste sentido, a escola constitui-se num espaço social rico em possibilidades de crescimento elaborado, bem como de construção de novos conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento do educando ao preparo para o exercício da cidadania e para as demandas do mundo do trabalho como preconiza a nova LDB, Lei nº 9394/96.

Portanto, a escola que desenvolve um conteúdo crítico, com conteúdo significativo, possibilitará ao aluno a aquisição de uma consciência crítica que lhe amplie a visão de mundo, visão esta que lhe dará condições de fazer uma leitura interpretativa dos fatos sociais das relações interpessoais e dos homens com a natureza, o que caracteriza a produção do conhecimento.

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011, p. 40).

Nessa concepção, o professor assume então um papel fundamental no processo do ensino aprendizagem: organizar a ação pedagógica que visa à produção do conhecimento a qual é entendida como o estabelecimento da ação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

O professor da EJA deve ser o mediador dessa relação e para isto deve ser um profissional reflexivo, com competência, consciente da sua importância, integrado ao mundo atual, responsável parcialmente com a formação desses sujeitos, comprometido com o processo educativo, e acima de tudo, aquele que busca inovar, pois não basta discutir os teóricos, é preciso ir fundo, investigar a identidade de seus educandos para assim poder contemplá-la no seu PPP.

Com muitas reflexões, o educador da EJA perceberá, no momento da construção desse documento, que ele é um idealizador apresentando propostas de mudanças que venham impactar na EJA como forma de transformação, deixando

espaço para o momento das trocas de experiências em que, em alguns momentos ele será indagador e, em outros, será indagado.

Para tanto, é necessário utilizar-se da teoria histórico-social de Vygotsky cujo desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A prática diretiva de Piaget que relaciona o professor com o aluno facilitando o aprendizado e a intrínseca relação entre educação e consciência crítica, tão sonhada por Paulo Freire, para quem educar é um ato político. Pois a partir do compromisso assumido com o outro, possibilitará que este, possa até então, ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que a escola deve estar voltada para a realidade de seus educandos, pensando naquilo em que, realmente é necessário investir. Não dá para continuar insistindo em práticas pedagógicas e conteúdos que não levantam a autoestima de nossos educandos, é preciso acreditar que é possível ter em nossas escolas práticas capazes de humanizá-los e, não apenas, de transformá-los em meros reprodutores de assuntos que não lhes interessam e que não servirão para a sua vida no dia a dia.

Os pressupostos requeridos até então exige um educador aprendiz, que reflita constantemente a prática docente em busca de iniciativas promotoras de mudanças. Freire coloca que não se pode chegar à mudança de postura apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão (FREIRE, 1980).

De acordo com as concepções que fundamentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – o aluno precisa se perceber como um ser criativo, capaz de reagir a situações diferenciadas e o professor sair do centro de ação e colocá-lo como sujeito do processo de construção do conhecimento, para que, a partir daí, trabalhe com suas dificuldades e reforce seus acertos, de maneira a despertar neste, um agente transformador e atuante na sociedade moderna e globalizada.

Nesse sentido percebe-se que ensinar pode e deve ser facilitado no que diz respeito à busca da produção de novos conhecimentos, havendo interação entre professor e aluno. Sendo que o educador é responsável em despertar situações que oportunize ao aluno um completo aprendizado, mostrando o quanto é capaz e hábil.

Assim, o grande mérito dos protagonistas da educação é reconhecer que o caminho percorrido e seu processo podem auxiliar no desenvolvimento humano, já que o indivíduo entra na instituição escolar buscando aprender. Compete à escola proporcionar a formação de pessoas conscientes de sua cidadania, para, a partir disso, promover uma valorização de todo ser social.

Segundo Vygotsky (1988, p. 15), "[...] a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino aprendizagem [...]", e nos últimos anos as escolas buscam constantemente redefinir e ressignificar o seu papel e a sua função social, reelaborando sua prática educativa e repensando o processo da aprendizagem, preocupando-se com a transformação e não mais com a conservação. Assim, o conhecimento científico deve ser visto na escola numa concepção construtivista, como um conjunto de formulações teóricas que foram construídas e reconstruídas ao longo da história da humanidade.

Dessa forma o conteúdo deve oferecer um suporte teórico-prático para uma autêntica análise da realidade a fim de provocar a ação do educando não se perdendo de vista, contudo, o respeito à sua bagagem individual, a flexibilidade e fidelidade ao seu contexto e Diretriz Curricular Nacional (DCN).

Com base nessas concepções as mesmas deverão nortear toda a prática docente e as relações estabelecidas no âmbito escolar. Isso constitui o próprio currículo, sendo este visto na perspectiva de uma construção cultural, possuída de uma dimensão política que reflete as relações existentes entre a escola e a sociedade e os interesses ideológicos. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário que o aluno deva ter oportunidade de participar da elaboração do PPP, documento este que direcionará os rumos da instituição que ele estuda, dos limites das tomadas de decisões, além de assumir pequenas responsabilidades.

As concepções do PPP como instrumento para a autonomia do educando

Ao vislumbrar uma sala de aula da EJA tendo no professor a figura de mediador de uma prática onde o aluno é aquele citado por Vygotsky: que aprende junto com o outro e produz junto com seu grupo social, podemos ter esperança e acreditar em uma EJA para a EJA, centrada em si mesma em todos os sentidos, pesquisando, refletindo e diagnosticando as carências dos alunos.

E assim, para chegarmos a acreditar no que foi afirmado anteriormente temos que trabalhar muito por uma gestão que tenha autonomia para decidir como usar as finanças que são destinadas às escolas; temos que trabalhar muito para que o professor acredite mais em seu trabalho, em suas práticas e avaliações.

Urge um perfil de professor reflexivo e crítico, principalmente que, acredite nos seus alunos, que os deixe participar das decisões importantes da sala de aula, que os faça refletir, que tenha com ele não uma relação de "eu sou o detentor do saber e você é aquele que aprende", mas uma relação dialética e dentro da realidade do mesmo, juntos, formando uma parceria de libertação e, principalmente, de

autonomia. Esse processo tem que estar claro no PPP para que possam, todos os envolvidos com a dinâmica da escola em EJA, colocá-lo em prática.

Nesse sentido percebe-se que a Autonomia é uma forma de libertação, de independência; a partir do momento em que o professor participa do PPP, da construção do mesmo e cria o "seu currículo", aquele que acredita e sabe que vai colocar em prática, o que condiz com a realidade de seus alunos, e que está dentro da realidade da escola, do educando e da região onde vive. Ao estudar a realidade de sua comunidade o educando estará construindo a sua autonomia, estará se libertando das concepções e orientações desvirtuadas e das práticas que impedem o exercício da cidadania.

Considerações finais

Nas conclusões desse trabalho ressaltamos que, no processo de investigação, há evidências da necessidade de se cultivar as perspectivas da construção do conhecimento, da aprendizagem e da formação integral do indivíduo em contato com o outro, para que possamos formar uma escola cidadã.

Que na sala de aula, o professor seja um mediador relacionando as demandas dos sujeitos da aprendizagem com o objeto do conhecimento, trabalhando de forma que, a partir dos conteúdos e dos conhecimentos apropriados pelos alunos, eles possam compreender a realidade, atuar na sociedade em que vivem e transformá-la.

As evidências apontam também que, o maior objetivo do PPP da escola é garantir o sucesso do aluno, e a principal meta da administração escolar é tornar seu núcleo autônomo, capaz de transformar-se em uma instituição integradora e dinâmica na organização do currículo a ser trabalhado com a EJA.

Evidencia a importância do comprometimento de gestores e professores na construção de uma proposta educativa que torne a aprendizagem mais significativa e crítica em um contrato pedagógico. Esse contrato é instituído no PPP democrático, com base em uma identidade para a educação escolar, norteado pelos novos paradigmas emergentes de educação.

O percurso bibliográfico e observador desta investigação sugere medidas urgentes das políticas públicas diante do desafio voltado para a possibilidade da criação de uma nova ação docente, na qual, professores e alunos, possam participar ativamente de um processo para aprender de forma criativa, dinâmica e encorajadora, que tenha como base o diálogo e as descobertas. Assim o PPP, pressupõe uma ação intencional com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar na Educação de Jovens e Adultos para a construção de uma sociedade autônoma em suas escolhas e prioridades, de ações sustentáveis e equilibradas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Campo interdisciplinar em ciência da informação: fronteiras remotas e recentes. **Investigación Bibliotecológica**, v. 12, n. 25, p. 132-163, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto político pedagógico da escola**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA E A GESTÃO ESCOLAR: um olhar sobre a autonomia da gestão

Andréia de Santana Santos
Luciana Rocha Coelho Ribeiro
Maria Olívia Mattos

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 15, a escola ganha progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, por meio da construção do projeto político pedagógico - PPP, o que significou a materialização de uma gestão democrática ao possibilitar à escola a construção do seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos de modo a responder, ainda que minimamente, suas demandas.

É comum perceber no contexto das escolas que ofertam o ensino noturno, uma proposta pedagógica ainda distante da realidade e demandas da EJA, o que ocorre na maioria das vezes, é uma inserção, citação do ensino noturno em uma proposta já existente para o ensino diurno, desconsiderando assim as especificidades que esta modalidade de ensino traz. Diante disto, faz-se necessário uma construção coletiva e/ou adequação de uma Proposta Político Pedagógica para EJA, com características próprias que concorra com a qualidade de ensino, entendendo que tal documento é potencializador da gestão escolar democrática e participativa.

O presente artigo analisará as definições sobre o PPP, colocando as visões de alguns autores sobre o assunto, indicando quais características são necessárias para uma proposta político pedagógica para EJA, sua importância e contribuições na atuação dos gestores escolares. Em seguida, apresentará uma pesquisa realizada com dois gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA descrevendo como pensam o projeto político pedagógico e a autonomia da gestão escolar na EJA, a fim de analisar o papel desse documento no exercício da gestão escolar e tecer reflexões acerca da autonomia da gestão.

Nesse sentido, entende-se que, mesmo com uma longa história na Educação Brasileira, a Educação de Jovens e Adultos, ainda reivindica reformulações pedagógicas, pois os mesmos mecanismos adotados no ensino diurno continuam

atuantes nas escolas de EJA. Contudo, ainda que a escola pública não tenha sido pensada como "Escola de EJA", como afirma Gadotti (2003) ela precisa ser repensada e preparada para este fim, necessitando dentre outros aspectos, de um projeto político pedagógico eficaz.

Por um projeto político pedagógico para EJA

Segundo o dicionário Aurélio, a expressão projeto vem do latim *projectu*, que significa o que foi lançado para diante. Ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro: plano, intento, desígnio. Político se refere a "[...] política – conjunto dos fenômenos e das práticas relativos ao Estado ou a uma sociedade; arte e ciência de bem governar, de cuidar dos negócios públicos; qualquer modalidade de exercício da política; habilidade no trato das relações humanas; modo acertado de conduzir uma negociação estratégica." (FERREIRA, 1999). Em sendo, coaduna-se com a ideia de que a ação pedagógica é, também, uma ação política, no sentido em que se busca o bem comum e coletivo. Conforme Tavares (2012, p. 2):

> A ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de ser humano que a educação pretende promover [...]. No entanto, o tipo de cidadão que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligado à concepção que se tenha de sociedade, de educação e da pessoa em desenvolvimento.

No ato de planejar é possível perceber a dimensão política na ação educativa, partindo-se do momento em que se faz a previsão de objetivos, de conteúdos programáticos, metodologias de ensino, processos de avaliação de aprendizagem a serem desenvolvidos num conjunto de atividades didáticas, em suma, estes revelam sempre a identidade da escola, seus caminhos, princípios e fins.

Vasconcellos (2002) afirma que o projeto político pedagógico é um processo de sistematização, nunca definitivo, de um planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É, ainda, um elemento de organização e de integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Para Libâneo (2004), o projeto político pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na

escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Da mesma forma, Dolinski (2011) contribui com o pensamento de que o projeto político pedagógico dentro da unidade escolar é um instrumento de dinamismo e reformulação das práticas pedagógicas, afirma que tal documento dá um direcionamento às questões técnicas, sem desconsiderá-las, e se assenta na construção de uma prática comprometida com a singularidade, autonomia, e participação coletiva, sendo a escola um espaço de formação e de vivência democrática.

Entendendo que a gestão democrática na EJA se constitui através da participação ativa dos sujeitos dentro dos processos, acredita-se que o PPP, seja um instrumento fortalecedor da gestão escolar, bem como da relativa autonomia da gestão. Descreve-se relativa autonomia da gestão por entender que o exercício da autonomia nunca é feito em sua totalidade, pois se encontra preso a sistemas organizados que determinam ações e desencadeiam fatores de comportamento relativamente necessários à produção independente.

O projeto político pedagógico da escola, por sua vez, torna-se um instrumento potencializador da relativa autonomia da gestão, pois permite ao gestor escolar junto com seus pares a construção da identidade da escola, o que irá refletir em todo o processo de gestão do espaço escolar, seja este administrativo ou pedagógico.

É possível afirmar que, sob o controle de diversos interesses políticos vigentes em épocas distintas, a Educação de Jovens e Adultos foi pautada em condições institucionais adversas, bem como a influência da escola clássica ou de administração científica, escola das relações humanas, escola behaviorista estruturalista trouxeram características específicas aos modelos de gestão. Atualmente a EJA, deixa de ser compreendida somente como educação para o trabalho e passa a ser pensada como uma educação que instrumentalize os jovens e adultos para exercerem o direito a cidadania e a uma educação de qualidade, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205 que revela ser a educação direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

A figura do gestor escolar, que historicamente sempre foi tida como uma pessoa controladora e burocrática, que refletia os interesses da classe dominante, passa a ser o agente mediador de práticas democráticas no interior da escola, tendo como marco, segundo Begot e Nascimento (2002), a Lei Federal n. 9.394/96, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tornou possível certa autonomia na escola, ao possibilitar a criação do seu projeto político pedagógico, redefinindo assim o papel do gestor escolar.

Corrobora-se com Dolinski (2011, p. 114) quando afirma que:

> O papel do gestor visa à articulação do Projeto Político Pedagógico de forma sistemática tornando-o conhecido por todos, buscando autonomia dos sujeitos em um processo de construção coletiva e participativa. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico busca a partir da realidade existente, alternativas para a solução de problemas e atendimento às necessidades identificadas dentro do contexto escolar.

Conforme Fialho e Reis (2002), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por exclusões e metodologias que não atendiam as camadas populares, fruto de um modelo de gestão preso a princípios de reprodução de uma sociedade desigual. Atualmente o papel do gestor se redefine, sendo os processos gestionários mediadores e propiciadores de conscientização, significação e ação humana coletiva.

Nesse sentido, encontra-se o papel da escola, segundo Amorim (2007), como sendo uma organização pensante complexa e atuante no campo das relações humanas e da produção do saber, destacando-se por ser uma instituição dinâmica e social. Nessa visão, a escola é uma importante organização da sociedade contemporânea, que trabalha com os seus recursos humanos procurando definir um modelo educacional calcado numa determinada concepção de missão e de crenças sociais e culturais.

Por um projeto político pedagógico para EJA é importante apontar fundamentos e diretrizes essenciais que este documento deve conter, para que, verdadeiramente, seja um instrumento eficaz. O primeiro ponto é a construção coletiva do documento considerando as realidades específicas e atores envolvidos no processo, a abertura do diálogo entre os sujeitos, que possibilita considerar as diferentes vozes do processo educativo, na perspectiva de estabelecer princípios éticos, morais e estéticos que corroboram com os ideais democráticos. Outro ponto é a estreita articulação com documentos oficiais e autores contemporâneos que se debruçam, discutem e propõem ações qualitativas para o ensino da EJA.

Compreender a importância de um projeto político pedagógico para EJA é entender as peculiaridades deste segmento, que precisa ser revisto e pensado a partir de uma ação política e sociocultural, sendo a escola o espaço de construção de cidadania e de preparação do indivíduo para vida social atuante.

Neste sentido, faz-se necessário pensar os alunos e as alunas da EJA como sujeitos sociais ativos, tal expressão pode ser compreendida a luz do autor Charlot (2000, p. 33, 51 apud DAYRELL, 2003, p. 43), quando afirma que:

> O sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às

> suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

À medida que o sujeito desenvolve suas potencialidades inerentes à espécie, e que o caracteriza como tal, também se relaciona com o mundo, e como ser social se constitui na relação com outro. Para Dayrell (2003, p. 43), "[...] o homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere". Daí, Charlot (2000 apud DAYRELL, 2003) afirma que todo ser humano é sujeito, e o que caracteriza este como tal, é a qualidade das relações sociais que ele estabelece com o meio do qual faz parte.

Promover uma escola onde a EJA cumpra seu papel social é reconhecer quem são esses sujeitos e suas especificidades, é promover uma educação para a diversidade, conforme destacado no Documento Nacional Preparatório da VI CONFITEA (BRASIL, 2009), sinalizando que pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade.

Vê-se que o projeto político pedagógico para EJA possui características próprias, requerendo processos de gestão da sala de aula, bem como fora dela, para assim ser dinamizado e tornar-se um instrumento que colabore para a qualidade de ensino na EJA. No entanto, faz-se necessário uma melhor compreensão e entendimento da real potencialidade deste instrumento no tocante da EJA por parte dos gestores e educadores, a fim de que os mesmos saiam do lugar de meros executores podendo assim articulá-lo em suas práticas.

A visão dos gestores sobre projeto político pedagógico e autonomia: um olhar sobre a autonomia da gestão

A pesquisa foi realizada em duas instituições municipais de ensino de Salvador, estado da Bahia, caracterizaremos as unidades escolares denominando-as de Escola A e Escola B. As gestoras pesquisadas serão chamadas de gestora da escola A e gestora da escola B. A proposta aqui é descrever as respostas dadas pelas gestoras, discutindo pontos em comuns, a fim de ampliar reflexões sobre a "autonomia da gestão". As questões realizadas com as gestoras foram: caracterize a escola onde atua? Qual o Índice de Desenvolvimento da Escola - IDEB atual da sua unidade escolar? O que é imprescindível em uma gestão escolar? Qual o mecanismo mais importante de participação da comunidade escolar? Como deve ser construído o projeto político pedagógico para a EJA? O que você entende por

autonomia na gestão escolar em EJA? Você exerce autonomia em sua unidade escolar?

Na escola A, a unidade escolar possui em torno de seiscentos alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, SEJA I e SEJA II, no total de trinta e sete turmas. Por isso, pode ser considerada como sendo uma unidade escolar de grande porte especial. Registra a pontuação de 3,6 no IDEB em 2011, possuindo uma diretora e três vice-diretoras (uma para cada turno).

No turno noturno, especificamente, existe em torno de duzentos e oitenta alunos matriculados em 11 turmas distribuídas no EJA I (que corresponde ao Ensino Fundamental, nos tempos de aprendizagem I, II e III) e EJA II (que corresponde ao Ensino Fundamental II, nos tempos de aprendizagem IV e V). A gestora da unidade escolar ocupa este cargo desde janeiro de 2013, assumindo o cargo *pro tempore*, antes de exercer a função, desempenhava o cargo de vice-diretora do turno matutino na unidade escolar estando no cargo de direção, depois do pedido de exoneração da antiga gestora.

A gestora da escola A pontuou na ordem de importância que a construção coletiva do projeto escolar é imprescindível para a gestão de uma escola. Julga que o Conselho Escolar é o mecanismo mais importante de participação da comunidade escolar, considerando que este deve atuar tanto nas questões financeiras e administrativas, como também em questões relacionadas ao âmbito pedagógico. Afirma que a autonomia administrativa é a mais importante na gestão de uma escola de EJA, entendendo que a autonomia escolar tem sido decretada pela administração central e regional, o que não tem produzido alterações significativas na participação da comunidade no cotidiano escolar.

Considera que a melhor forma de construção do PPP/incluindo EJA é por iniciativa da escola, envolvendo direção, equipe pedagógica e professores e, que estes devem construir tal projeto. Sua compreensão sobre a autonomia da escola, conceito hoje muito afirmado, particularmente na organização do projeto político pedagógico da escola, é de que "na prática ela não existe".

Na escola B, a unidade escolar é uma escola de pequeno porte, com apenas cinco salas. A Escola oferta do 1º ao 5º ano (Fundamental I) e o SEJA I nos tempos de Aprendizagem I e III, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, apresenta o total de nove professores, um coordenador pedagógico, diretor e dois vice-diretores e atende a um total de trezentos e trinta e cinco alunos, sendo que destes, quarenta e cinco estão na modalidade da EJA. O último IDEB da escola foi 4,7.

A gestora da escola B está na rede municipal há cerca de quatorze anos e tem formação com pós-graduação, para a mesma, a autonomia pedagógica é o

aspecto mais relevante na gestão de uma escola. Entende que a escola deve buscar a construção coletiva da autonomia escolar, por meio de canais de participação e compartilhamento de poder. Segundo a gestora, os segmentos da escola deveriam participar das deliberações nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro de uma escola de EJA. Em relação à forma de construção do PPP considera que este deve ser construído por iniciativa da escola envolvendo direção, equipe pedagógica e professores.

No quesito autonomia da escola, particularmente na organização do PPP da Unidade Escolar, a gestora da escola B afirma que "A autonomia das escolas da rede municipal está ainda sujeita a administração da SMED (Secretaria Municipal de Educação), o que muitas vezes tolhe a autonomia escolar".

Analisando as respostas das gestoras no que tange a autonomia da gestão e do PPP, a primeira afirma que a autonomia "não existe", a segunda traz a percepção de uma autonomia existente, porém não plena. A gestora da escola A afirma que a autonomia administrativa é de importância na gestão da EJA, contrapondo a segunda que destaca a autonomia pedagógica a de maior importância. As duas apontam a existência de um projeto político pedagógico e entendem que o mesmo deve ser construído de forma coletiva.

Percebemos nas falas das gestoras dois enfoques sobre a autonomia da gestão: a autonomia administrativa e a autonomia pedagógica. Neste sentido, faz-se necessário tecer reflexões sobre o que é autonomia e como exercê-la de modo a contribuir com a qualidade de ensino na EJA.

Em termos a autonomia tem a sua gênese grega e o seu significado está relacionado, segundo dicionário Aurélio, "[...] a faculdade de se governar por si mesmo; ao direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias, emancipação; independência, sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana" (FERREIRA, 1999). Assim, percebe-se a sua relação com a independência, liberdade ou autossuficiência.

Historicamente, segundo Silva (2004), a noção de autonomia, vem sendo percebida basicamente em duas dimensões: a pessoal e a grupal. Em relação à dimensão individual/ pessoal entende-se a qualificação da autonomia como atributo da pessoa, resultado da liberdade pessoal que se manifesta pela afirmação da pessoa quer em relação ao Estado, quer em relação a qualquer outra instituição destinada a regular o convívio social. Com relação ao ponto de vista designado grupal, a autonomia vem sendo atribuída para denominar o esforço de grupos humanos que desejam assumir o poder de gerir novas vidas.

Biologicamente, em consonância com as ideias de Reich (apud JEBER, 2000), o conceito de autonomia tem a ver com a autorregulação, as normas ou regras devem advir da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma

determinada maneira, e não de injunções impostas ou importadas de um meio exterior. A autonomia significa levar em conta os fatos relevantes para que sejam definidas as ações que proporcionem a melhor forma de benefícios para todos.

A autonomia, denotando liberdade, é um valor inerente ao ser humano, o homem nasceu pra ser livre e autônomo e não para ser tutelado ou escravo. No entanto, como ser social essa liberdade e autonomia passa a se estabelecer na relação com outros seres humanos, que também se constituem livres e autônomos. Assim, a autonomia não é um valor absoluto fechado, mas um valor que é definido numa relação de interação social.

No contexto escolar, a autonomia tem se apresentado como um tema de importância relevante, refletindo uma tendência mundial, que é encontrada na dinâmica das modernas organizações: públicas ou privadas. Aceitá-la implica numa ruptura do modelo tradicional de compreender e atuar na realidade. A autonomia propõe um novo modelo de planejamento, política e gestão educacionais, desde a escola até os sistemas de ensino.

A autonomia da escola tem sido defendida sob a ótica de diversos fatores, como a melhoria do desempenho do sistema, em termos de racionalidade administrativa. A tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Esta autonomia do educador tem na autonomia regimental da escola apenas uma das condições de seu exercício, e não pode ser caracterizada como única. Neste sentido, a autonomia se concretiza no ideal democrático de educação que se queira buscar.

Nessas condições, quando se insiste na autonomia da escola como uma das condições de melhoria de ensino, não podemos reduzir essa melhoria a um ensino simplesmente mais eficiente no seu conteúdo estritamente escolar. Para isso, não seria preciso reivindicar uma escola capaz de ser uma "boa escola". Conforme Azanha (1993, p. 42 e 43):

> O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela capacidade de instalar uma convivência democrática, e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas. Por isso, é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

A gestão democrática com a participação coletiva, em que todos os atores opinam, avalia, reavalia e participa, favorece a construção coletiva da autonomia

escolar, promovendo um espaço em que todos possam delinear a própria história, garantindo a sua identidade.

Também, Veiga (2002) traz o diálogo estabelecido na construção do PPP, como capacidade de delinear a própria história da escola, isso contribui para a autonomia da mesma. A referida autora pontua ainda que, se a escola nutre-se da vivência de cada um dos seus membros coparticipantes da sua organização do trabalho pedagógico, não compete às instâncias superiores, definir um modelo pronto e acabado que deva ser seguido, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

Vê-se que o projeto político pedagógico é um instrumento sim de exercício da autonomia pedagógica da escola, o que significativamente contribuirá como um mecanismo de Gestão democrática e participativa. Percebe-se por sua vez, que tanto a autonomia administrativa quanto a autonomia pedagógica nas escolas, estão presas aos sistemas de ensino, o que não quer dizer também que esta autonomia não se faça existir no interior escola, cabe aos gestores e educadores conceber a escola como espaço dialógico e reflexivo. Sendo assim, a busca é pela conscientização desses profissionais, no entendimento de que a construção coletiva de uma proposta político pedagógica para EJA deve ser assumida e concretizada.

Considerações finais

A Construção de um projeto político pedagógico eficaz para a EJA perpassa pela sua constituição, sua intencionalidade, pois projetar significa olhar adiante, traçar, percorrer. Como instrumento de participação democrática da Gestão escolar, deve ter o envolvimento de todos.

É importante entender que uma estrutura favorável à autonomia da escola, se constitui, portanto, em uma condição facilitadora da qualidade de ensino da EJA, entretanto não pode ser gerada isoladamente, a autonomia de uma unidade escolar, é sustentada pelos sujeitos que garantem a sua existência. Neste sentido, oferecer uma educação de qualidade a jovens e adultos versa conhecer a realidade dos educandos reconhecendo suas necessidades, possibilidades e anseios, incluindo-os neste processo, transformando a gestão em um diferencial.

Para tanto, faz-se necessário um projeto político pedagógico para EJA que legitime práticas humanas numa perspectiva crítica emancipatória, onde sujeitos estejam conscientes dos seus papéis, opinem e construam coletivamente suas ações.

Neste sentido, entende-se que a escola pode assumir dois papéis: o de reproduzir as injustiças da sociedade, ou ir à contramão desta, buscando seu ideal político. Para tanto, é possível afirmar que a atuação da Gestão escolar junto ao projeto político pedagógico para EJA de forma consciente e eficaz culminará na

qualidade do ensino e de processos de gestão, pois se acredita, parafraseando Paulo Freire, quando este afirma que "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a escola pode fazer".

Referências

AMORIM, Antonio. **Escola**: uma organização social complexa e plural. São Paulo: Viena, 2007.

AZANHA, José Mário Pires. **Autonomia da escola**: um reexame. São Paulo: FDE, 1993. (Série Ideias, n. 16). p. 37-46.

BEGOT, M. G. S.; MARLENE, M. J. C. **Gestão Escolar**: numa perspectiva democrática. Monografia (Conclusão de graduação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade da Amazônia, Belém, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DOLINSKI, Silvia Hass. Gestores e o projeto político pedagógico da EJA: sua articulação com a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10.; Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6098_3997.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio** Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIALHO, Edevaldo Albuquerque; REIS, Ailton Gonçalves. **Gestão educacional na educação de jovens e adultos**. [S.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., São Paulo, 2003. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Gestao_democ_EJA_2003.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

JEBER, Leonardo José. Educação pela autonomia através da auto-regulação: uma perspectiva reichiana. Escritos sobre Educação, Ibirité, v. 5 n. 1, p. 26-32, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432006000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

SILVA, Amarisia Barreto et al. **Autonomia da escola**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1613.htm. Acesso em: 5 jul. 2014.

TAVARES, Rosilene H. **Planejamento de ensino**: um ato político-pedagógico. [S.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/planejar/planejamento_de_ensino.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

EIXO II – GESTÃO, PARTICIPAÇÃO E CURRÍCULO: OS AVANÇOS DEMOCRÁTICOS DA EJA

GESTÃO PARTICIPATIVA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ariselma Oliveira da Silva Santos
Amilton Alves de Souza
Antonio Amorim

O presente estudo tem como finalidade apresentar o resultado da reflexão em torno da gestão participativa e da autonomia da Educação de Jovens e Adultos, a partir da pesquisa de campo em duas unidades de ensino: Escola Municipal Miguel Santos Fontes, em Araçás e a Escola Municipal Almir Passos, em Conceição do Coité. Foi um estudo que resultou a partir da aplicação de um questionário junto aos dirigentes das referidas unidades de ensino. Essas escolas estão sempre sintonizadas com o tempo educacional contemporâneo, acolhendo a pluralidade cultural que existe, tendo como missão primordial se constituir como etapa de mediação para seus alunos, estimulando neles a criação de novas práticas sociais, símbolos, representações e sentimentos, características fundamentais que esperamos que estejam contidas na prática cotidiana profissional dos professores e dos educandos.

Observamos que os níveis de escolaridade dos nossos jovens e adultos, fazendo um paralelo com os índices de alfabetização de adultos, com o analfabetismo funcional, *versus* as possibilidades de acesso da população à educação formal, na verdade são questões fundamentais que promovem o processo reflexivo da temática da educação atual. Tudo isto vem ocorrendo diante de uma cultura capitalista, de um mercado trabalhista globalizado e bastante competitivo, onde se exige a construção de competências e de habilidades intelectuais, que estão muito além de um ensino de qualidade.

Diante desse quadro, notamos que não é possível abrir mão de que possamos garantir o direito à oferta da Educação de Jovens e Adultos, que, na verdade significa assumir uma modalidade de ensino que não tem como ficar retrocedendo, toda hora, no tempo e no espaço. Concebemos que EJA requer um avançar progressivo por parte do sujeito, até que este alcance o lugar estabelecido como o ponto de chegada para o nível em questão. É preciso salientar aqui, que esta concepção de Educação de Jovens e Adultos, do ponto de vista epistemológico, é uma possível maneira de se fazer cumprir o direito à educação, rejeitando-se

qualquer ideia de reposição da escolaridade, cumprindo-se com o artigo 4º, inciso VII da Lei Federal n. 9394/96, a LDB, quando afirma que é dever do Estado ofertar uma educação escolar, que seja regular, para jovens e adultos com modalidade e característica adequada as suas necessidades e disponibilidades, garantindo assim aos que forem trabalhadores, as condições de acesso, permanência e de sucesso na escola (BRASIL, 1996).

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as formas de gestão participativa e autônoma, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos das escolas enfocadas. Propõe-se como objetivos específicos: identificar os perfis dos gestores da EJA, a fim de conhecê-los melhor na sua jornada profissional no espaço em que atuam como gestores; conhecer as formas de gestão ocorridas no interior das escolas e suas relações dentro e fora das mesmas, percebendo como essas relações influencia o cotidiano da escola e de sua comunidade. Finalmente, queremos perceber o papel da autonomia e do projeto político pedagógico na EJA, observando os instrumentos e as atitudes que revelam as escolas e os seus sujeitos, elencando os pontos positivos e negativos da gestão em EJA, a fim de repensar a práxis no interior das instituições de ensino que ofertam a modalidade da EJA.

A fim de alcançar os objetivos propostos, realizamos um levantamento de dados e informações sobre as formas de gestão da Educação de Jovens e Adultos, sendo estes coletados no campo empírico. Na coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, sendo os sujeitos desta pesquisa os gestores escolares das duas unidades de ensino que contribuíram com a pesquisa. Por meio do estudo foi possível perceber a concepção de gestão participativa e o grau de autonomia existente nas práticas dos gestores. Observamos que as dificuldades institucionais vão desde a ingerência das Secretarias Municipais de Educação a instrumentos legais que garantem uma gestão democrática. Conseguimos perceber a necessidade existente de dedicação, de crença na política da EJA e de uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, as considerações desta pesquisa e a sua relação com a discussão conceitual nos evidenciaram que entender a gestão participativa e a autonomia da Educação de Jovens e Adultos, requer compreender a complexidade e os desafios que vivenciam essa modalidade de ensino. É necessário perceber que a gestão participativa, que leva a escola a ter autonomia passa pela valorização do espaço escolar como sendo o lugar da democracia, da vivência coletiva (AMORIM, 2012).

Por isso, fazemos questão de afirmar, sempre, que a participação e a construção democrática dentro do ambiente escolar passam pela compreensão de que a EJA precisa ser vista como sendo uma política de direito e não como sendo uma reparação. Por isso, entendemos que sem uma política de Estado, que seja construída de forma participativa e que envolva os sujeitos dessa modalidade de

ensino, continuaremos a vivenciar, nos espaços escolares, propostas pedagógicas distantes de seus sujeitos, falta de formação continuada, professores sem formação específica para esta modalidade de ensino, ausência de investimentos e uma escola que não acolhe e continua negando aos nossos Jovens e Adultos o direito de aprender, e aprender com qualidade.

A identidade e o trabalho educacional das escolas em questão

A Escola Municipal Miguel Santos Fontes está localizada na Rua São José, nº 317 - Centro, Araçás-BA. Em 1988 tornou-se uma unidade independente, passando a se chamar Escola Municipal Miguel Santos Fontes, com o intuito de homenagear a um ex-vereador. Já no ano de 1998 passou a atender, exclusivamente, alunos de Educação Básica no Ensino Fundamental I e II. Alguns anos depois, fruto da continuidade dos estudos de sua clientela passou a ofertar somente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental I ao Médio.

Ao longo dos anos, essa escola recebeu pequenas melhorias físicas, estando hoje estruturada com nove salas de aula, uma sala de leitura/laboratório de informática, funcionando com treze turmas, sendo quarenta alunos no matutino, duzentos e oitenta no vespertino e trezentos e quarenta no turno noturno. A gestão escolar é formada pelo Diretor, duas Vice-diretoras, duas Coordenadoras Pedagógicas. E o planejamento de ensino é realizado por unidade letiva. O primeiro ocorre na jornada pedagógica, depois nas II, III e IV Unidades. Cada unidade está dividida entre quarenta e oito a cinquenta e quatro dias letivos. Temos também os sábados letivos, que servem para construir os projetos temáticos que são desenvolvidos ao longo de cada unidade.

Já as atividades complementares - AC acontecem toda semana com a duração de quatro horas. No AC os docentes que lecionam no Ensino Fundamental II e Médio terão que realizar quatro horas na própria escola da seguinte forma: a realização de um estudo dirigido com o acompanhamento da coordenação pedagógica, havendo também a discussão dos projetos, da elaboração e revisão dos planos de aula e da organização dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A escola possui o conselho escolar como espaço democrático nas tomadas de decisões, das ações e atividades pedagógicas, além de avaliar a vida dos alunos. Este conselho é composto por professores, coordenadores e gestores. Outro espaço democrático que a escola possui é o Caixa Escolar, que define as ações financeiras e os investimentos com os recursos oriundos do governo federal (PDDE, PDE, Acessibilidade, Atleta na Escola), sendo este formado por todos os funcionários da escola, representantes dos alunos e dos pais.

A Escola Municipal Almir Passos fica situada na Rua Vila Toyde, centro de Conceição do Coité – BA. Com o processo de municipalização educacional, esta unidade de ensino passou a ser administrada pelo município a partir de 2014, pois, antes, era administrada pela secretaria de educação do Governo do Estado da Bahia. Ela apresenta uma boa estrutura física, contando com nove salas de aula, biblioteca, quadra esportiva, cantina, laboratório de informática. Atende a um público de seiscentos alunos, que estão distribuídos em três turnos de funcionamento, sendo dezoito turmas nos períodos matutino e vespertino, na modalidade Fundamental II regular e, duas turmas no período noturno, na modalidade EJA, eixo III e IV. Notamos que a escola não conta com um coordenador pedagógico específico, porém o município oferece um coordenador técnico para atender a modalidade EJA em toda rede municipal.

Para atender essa demanda a escola conta com a participação de vinte e quatro professores, destes, todos apresentam licenciatura em diversas áreas de ensino, no entanto as especialidades não atendem a todos os componentes curriculares sendo necessário organizar a distribuição das disciplinas aos professores com a acumulação de duas áreas distintas da licenciatura dos mesmos. Na EJA, a escola não conta com especialista na modalidade, a escola tem em média quarenta funcionários no total. Apresentou o IDEB de 4,3 em 2013, considerado como sendo uma nota próxima da meta estabelecida e metas conquistadas.

A escola é vista na comunidade como sendo uma instituição que oferece um ensino de qualidade, pela sua organização e oferta de ensino. Por isso, ela é uma instituição educacional bastante procurada para o ingresso de novos alunos a cada ano. A escola está localizada na sede do município, num bairro considerado de classe econômica baixa, ofertando a Educação de Jovens e Adultos para uma faixa etária que varia dos quinze aos cinquenta e cinco anos, sendo que uma parte da demanda desse público é oriunda de comunidades rurais do município, também apresenta um perfil de estudante que já exerce alguma função no mercado de trabalho.

A gestão escolar da EJA na visão reflexiva dos gestores escolares

A pesquisa de campo foi efetivada por meio da aplicação de um questionário, tendo como objetivo observar as respostas dos gestores para a possibilidade de perceber a existência de possíveis avanços, entraves e dificuldades vivenciados na condução da gestão das duas instituições: Escola Municipal Miguel Santos Fontes e Escola Municipal Almir Passos, que estão caracterizadas, nesta pesquisa, como sendo a escola A e a escola B. Os resultados iniciais da pesquisa de campo incidiram sobre a questão do fazer administrativo, financeiro e pedagógico. De uma maneira

geral, as duas gestoras trouxeram a baila um problema que é considerado no atual contexto da gestão escolar: a interferência das Secretarias Municipais de Educação no dia a dia das ações desenvolvidas pelas escolas, interferindo de maneira negativa nas ações administrativas e pedagógicas de cada escola. Este fato tem retirado à autonomia das instituições de ensino, criando um impasse na concretização de uma gestão participativa que envolve a colaboração de alunos, professores, funcionários e os gestores.

Os dados do trabalho de campo vão revelando um quadro que aponta como primeiro entrave institucional a ausência de uma gestão participativa, com grau pelo menos moderado de autonomia. Os gestores apontam como dificuldade a relação da escola com a comunidade, deixando evidente que têm trilhado árduos caminhos para construírem uma gestão com autonomia, democracia e participação, pois têm que gerir as instituições a partir da interferência dos núcleos gestores das Secretarias Municipais de Educação. Este fato vai ao encontro da necessidade de tornar a autonomia da escola menos complexa, de modo a favorecer a participação e a construção de um ambiente democrático nas instituições de ensino (AMORIM, 2007).

Eles também revelaram que existe a carência de efetivação do papel democrático dos conselhos escolares, sendo esta uma das mais importantes atribuições que os atuais gestores têm para efetivar a implantação de cada conselho, garantindo um processo participativo e democrático. Temos a clareza que é possível, com isso, dar conta de uma escola referendada coletivamente como defende Hora (2001, p. 125): "Aos órgãos da administração do ensino o que mais interessa parece ser o cumprimento das prescrições quanto ao modo de organização e funcionamento das escolas públicas do que seu trabalho participativo junto à comunidade."

A gestão contemporânea precisa compreender que a participação da comunidade escolar é uma premissa do século atual, pois esta quando participa da vida escolar, trabalha na condução dos assuntos de interesse de todos, tomando decisão que afeta a vida de todos. Agir desta forma é ter que substituir o convite para participar exclusivamente de reuniões que não levam a lugar algum, festinhas, reunião para tratar de resultados negativos dos alunos ou reuniões para referendar decisões já tomadas. Notamos que é preciso envolver a comunidade na condução da vida da escola, principalmente, no turno noturno, onde a maioria de jovens e adultos já tem um papel social muito bem definido.

Essa discussão pode levantar caminhos democráticos para resolver muitos dos problemas vividos no contexto escolar, a exemplo das questões que apontam as fragilidades do ambiente administrativo, financeiro e pedagógico. Além disso, abrindo-se para a participação da comunidade, a gestão escolar pode abrir uma

profunda discussão acerca das questões da violência, das drogas, da qualidade do ensino, principalmente, em relação à educação de jovens e adultos onde o próprio aluno é o condutor desta participação. Essa ação vai tornando a escola um espaço de acolhimento, e que fomenta tempo e espaço democráticos, referendando a unidade de ensino numa perspectiva participativa e democrática como ressalta Freire (1993, p. 91):

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Outro elemento importante destacado pela gestão das escolas foi a respeito da falta de participação dos alunos da EJA no destino do trabalho pedagógico que vem sendo realizado pelos professores e pela vida institucional das escolas. É neste sentido, que entendemos a necessidade da gestão escolar refletir mais a respeito das condições de trabalho dos alunos da EJA, sobre os moldes de oferta do ensino no turno noturno, pois, entendemos, que tudo isso vem interferindo e comprometendo tanto a qualidade da gestão quanto o sucesso pedagógico dos alunos na EJA, uma vez que, a maioria está com uma dupla jornada de trabalho, assim, ao chegar à escola, essa maioria apresenta cansaço físico com o grau de motivação ficando comprometido. Desta forma, consideramos que a gestão deve viabilizar atividades que contribuam para assegurar a participação e a autonomia dos sujeitos da EJA. Não podemos esquecer ainda, que processos como os aspectos da habilitação profissional, a disponibilidade dos recursos didáticos e as adequações do tempo de aprendizagem, certamente, poderão ajudar a superar o índice de evasão e de outros entraves que dificultam a permanência dos educandos na escola.

Por isso, percebemos que os gestores municipais da educação precisam garantir uma política de acesso e de permanência dos sujeitos da EJA na escola, uma vez que, muitos moram em comunidades afastadas da escola e julgam a insuficiência de transporte público como sendo outro aspecto que nega o fazer educativo nesta modalidade de ensino, tornando mais difícil a contribuição destes sujeitos numa verdadeira gestão participativa e democrática.

Entendemos ainda que, é necessário considerar a Educação de Jovens e Adultos como sendo uma modalidade de ensino, sendo que, este fato, ainda é um desafio para as instituições escolares que precisam estar se reformulando e buscando uma qualidade de ensino que estimule a permanência e atenda a esses educandos. Vários fatores presentes na Educação de Jovens e Adultos são relevantes em sua identificação, para que se possa intervir com uma ação preventiva. Dentre

esses fatores, está a permanência na escola configurada pela evasão escolar, que se torna um grande desafio para a gestão escolar e é considerada como um dos maiores problemas enfrentado pela EJA e, cuja prática, é muito frequente nessa modalidade de ensino. Os fatores que levam a esta prática são apresentados sob três aspectos: o político, o social e o econômico.

Diante do exposto, é fundamental refletir no âmbito do direito à educação, na restauração de direitos negados a estes sujeitos, na estruturação de uma escola de qualidade, que contesta o processo de reparação como sendo de suprimento. Partindo deste pressuposto, a oportunidade de educação oferecida nesta modalidade de ensino, deve ser pensada a partir da inserção desses indivíduos na vida do trabalho de maneira digna, como sendo o resultando de uma função qualificadora da educação, a qual procura trabalhar o caráter do ser humano por completo, garantindo as possibilidades humanas desse jovem ou adulto.

É perceptível nas análises dos questionários aplicados nas referidas escolas que, na oferta do ensino da EJA, a gestão escolar deve garantir a eleição do dirigente e a criação de ações colegiadas, elaborando coletivamente o projeto político pedagógico em vista da participação da comunidade escolar: professores, pais e alunos.

As impressões dos gestores sobre autonomia e participação

Neste tópico discutiremos as concepções de gestão escolar, a partir das impressões do diretor A e da diretora B, apontadas ao responderem ao questionário aplicado. Faremos também uma análise institucional considerando a participação de alguns teóricos, para tanto, resolvemos pontuar algumas questões que mais nos chamaram a atenção diante das respostas dos diretores.

É importante compreendermos o que é gestão escolar, para isso tomamos de empréstimo as concepções de Lück (2005, p. 17), quando afirma que:

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

Compreendemos que a gestão escolar é, na verdade, uma construção do fazer escolar de forma partilhada, que vai além do reunir gente. A gestão é o chão da escola representado pelas tomadas de decisões, de encaminhamentos e constituída de metas, objetivos e intenções. Como condutor destas ações da gestão escolar tem a figura do gestor, esperando-se que ele assuma a tarefa de materializar a interação entre escola e comunidade; dividir as tarefas da escola e construir o dia a dia da

escola junto com seus sujeitos. Portanto, tomamos como referência a concepção de Lück acerca da gestão escolar. Para a autora, gestão não pode ser percebida como um fim, porém o meio de todo o processo, quando se prepara os sujeitos da escola para uma aprendizagem de significados, lembrando que, a tarefa do gestor será sempre a de garantir que o aluno aprenda a ser; aprenda a viver; aprenda a conviver e aprenda a aprender. Tudo isso, garantindo o processo de qualidade educacional.

> A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável. (LÜCK, 2000, p. 8).

O gestor escolar ao propor fazer uma gestão democrática poderá construir o exercício da cidadania, da autonomia, da democracia, contando com a participação dos representantes dos segmentos da unidade de ensino, dos diferentes segmentos da comunidade escolar, nas tomadas de decisões sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola. Essa nossa reflexão está pautada a partir do questionário aplicado nas duas respostas apresentadas pelos gestores das escolas sobre a pergunta de número onze: você considera a atuação da comunidade como sendo imprescindível, importante, secundária ou irrelevante. Os diretores responderam: ser imprescindível. Isto revela o grau de importância que os dirigentes escolares dão ao papel do gestor numa escola pública. É por isso que Amorim (2007) chama a nossa atenção para o papel social e político que tem a escola.

A outra resposta que nos chamou atenção foi dada quando questionamos: o que você considera mais importante na gestão de uma escola de EJA, a autonomia administrativa, a autonomia pedagógica, a autonomia financeira ou a autonomia jurídica? Os dirigentes foram muito explícitos elegendo como fator preponderante na gestão da escola a autonomia administrativa. Acreditávamos que os mesmos elegeriam o pedagógico, pois o fazer pedagógico é o articulador da escola, sendo que é dele que emanam as ações administrativas e financeiras. Tal afirmativa dos

gestores nos ajudou a sustentar e a evidenciar o que já havíamos identificado como uma possibilidade a partir da leitura realizada anteriormente, em outras questões respondidas, que as administrações escolares têm perpassado por diversos entraves de gestão, que vão desde a questão da autonomia até aos problemas vividos na condução do dia a dia da escola.

Compreendemos que neste caso, o Conselho Escolar (CE) tem um papel importantíssimo no processo de democratização e da garantia de uma educação de qualidade socioambiental e sociocultural, com funções de caráter consultivo ou deliberativo, onde possui atribuições deliberativas. Ou seja, o Conselho Escolar tem a função deliberativa, podendo elaborar, discutir e aprovar propostas sobre a gestão escolar e a melhoria da educação. É por isso que Veiga (1995) defende ser papel do Conselho Escolar, agir de modo a garantir a democracia na escola.

As considerações relacionadas à atuação do gestor escolar e participação democrática na modalidade EJA foram possíveis de se constatar através das respostas dadas nas questões que tratam da autonomia, da gestão democrática e do envolvimento da comunidade escolar. Na Escola Municipal Almir Passos, a gestora apresenta uma visão de gestão autônoma e participativa, atribuindo a eficácia da mesma quando o trabalho educacional envolve a participação da comunidade, elencando que a escola necessita oferecer mecanismos que programem tal participação, por meio dos grêmios estudantis, do conselho escolar e de eleição direta dos gestores. Neste sentido, justifica que os gestores devem ter uma postura de liderança pedagógica, que seja positiva e que valorize o desempenho de toda a equipe escolar.

Ao responder a questão: qual a sua compreensão sobre a autonomia da escola, na organização do projeto político pedagógico da mesma? O gestor A respondeu: "Eu entendo que a escola precisa ter liberdade para tomar suas próprias decisões fundamentadas naquilo que está nas leis". Já a gestora B justifica: "A escola precisa construir sua própria autonomia". Ou seja, as gestoras têm o caminho da autonomia bem traçado no perfil da gestão democrática. Por isso, concordamos com Libâneo (2004, p. 102), quando diz que "[...] autonomia é a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino."

A autonomia escolar nada mais é do que a tomada de decisão de forma independente da estrutura da administração municipal ou estadual nas questões políticas, administrativas e financeiras, que emanam das ações e das atividades desenvolvidas na escola. Atualmente, algumas escolas possuem somente autonomia relativa, principalmente, no que diz respeito a sua organização, construção de suas diretrizes e do fazer pedagógico. É preciso avançar na construção de mecanismos administrativos, pedagógicos e financeiros que aprimorem a gestão democrática da escola (AMORIM, 2009). É necessário elaborar instrumentos e possibilidades

que possam expandir a vivência da autonomia, a exemplo da construção do projeto político pedagógico.

Ainda, quando analisamos as respostas dos gestores, centrando a nossa análise na questão da gestão de uma escola que oferece a modalidade de ensino em EJA. Neste caso, os gestores continuaram a valorizar a autonomia administrativa da escola. Quando perguntados a respeito da autonomia escolar, específica, em EJA, se a autonomia escolar tem sido decretada pela administração central e regional, o que não tem produzido alterações significativas na participação da comunidade no cotidiano escolar; se a escola tem buscado a construção coletiva da autonomia escolar, por meio da implementação de canais de participação e compartilhamento de poder; se a comunidade escolar ainda não implementou as ações efetivas que buscam fortalecer a autonomia escolar; se a autonomia escolar ainda não constitui preocupação central para os segmentos da escola; e, finalmente, se a unidade escolar é autônoma, possuindo as condições político-administrativas e pedagógicas para o exercício dessa prerrogativa. Os gestores foram enfáticos em responder que a autonomia escolar nas classes da EJA vem sendo decretada através da administração superior e isto vem dificultando uma maior compreensão do ambiente educacional e de uma prática de liberdade nas classes do ensino noturno que oferta a EJA.

Portanto, com base em Freire (1998) em seu livro Pedagogia da Autonomia, ressaltamos a importância de pensar a escola participativa e democrática a partir de sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica, a fim de dar conta de um espaço escolar que seja construída por todos e com todos. Esse modelo de construção da gestão da EJA é singular e imprescindível, certamente, porque possibilita um novo modelo de escola, que tem sobre sua condução os sujeitos que carregam consigo saberes e experiências do seu dia a dia, podendo conceber uma unidade de ensino a partir de suas crenças e necessidades.

Não podemos esquecer os ensinamentos democráticos de Paulo Freire:

> Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (FREIRE apud NAVARRO, 2002, p. 57 -58).

> 2) Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino, mas sei quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o

> lucro. Mas sei também que, se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe. Não creio em nada sem ele ou fora dele. Se, de um lado, não pode haver desenvolvimento sem lucro este não pode ser, por outro lado, o objetivo do desenvolvimento, de que o fim último seria o gozo imoral do investidor. (FREIRE apud NAVARRO, 2002, p. 82-83).

A partir de Freire identificamos as necessidades de se rever o papel do gestor da EJA e a autonomia, que sugere passar de uma simples função burocrática para uma função pedagógica. Entendemos que é desta forma que se dará um novo significado ao processo educativo e a melhoria do processo ensino/aprendizagem dos jovens e adultos envolvidos na modalidade de EJA. É através da ação direta com os docentes e discentes que a escola irá desempenhar a sua função de gerenciar o pedagógico, o administrativo da escola, sendo papel do gestor atuar como sendo um coordenador dos trabalhos, pois precisamos compreender que os fatores que influenciam a arte de educar para uma prática democrática, é o diálogo onde o educando seja agente na construção do conhecimento e da educação como forma de intervir na vida social.

Percebemos a gestão escolar nas classes da EJA, de modo a garantir a tomada de decisão, liderança, condução e organização. Na responsabilidade de primar pela qualidade educacional e de garantir espaços democráticos, ações coletivas, respeito às diferenças e aos diferentes, inclusão etc. Na questão que trata da forma mais apropriada para a escolha de diretor, diante das alternativas como eleição para diretor, indicação e concurso público, o gestor A respondeu que a escolha deve ser por "Concurso Público". Entendemos que apesar de ser uma escolha de forma democrática, por si só, não garante a rotatividade da liderança e nem da representação, bem como a sua escolha não se dá de forma participativa e nem ouvindo pares da escola.

No entanto, a diretora B indica a eleição para efetivação da escolha como sendo o meio que favorecerá a participação direta de toda uma comunidade escolar envolvida no processo da gestão. As respostas dos dirigentes dão conta ainda que a realização do concurso público para dirigente escolar garantiria a autonomia, o que acreditamos ser um engano, pois a autonomia é construída e não imposta. É importante ressaltar que a autonomia, a gestão democrática e participativa se darão somente no envolvimento da comunidade que escolhe os seus dirigentes, que exerce os seus direitos democráticos. Por isso, por meio de suas representações no conselho escolar, nas Associações de Pais e Mestres, nos grêmios esses direitos podem ser exercidos, sendo isto que garante a LDB (9.394/96), em seu artigo 14:

> Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as sua 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. (BRASIL, 1996).

Com isso reafirmamos que o espaço democrático já conquistado garantirá, certamente, outros espaços que serão efetivados pela comunidade escolar. Portanto, essa é uma máxima que deve ser conquistada dentro e fora da escola pelos seus pares como ressalta Paro (2000, p. 78):

> Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com o dotar das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Concordamos com o autor quando ele ressalta a importância de pensar a democratização não só com a participação dos cidadãos na aquisição dos direitos, mas principalmente, na elaboração de novos direitos, pois a escola precisa fomentar reflexões e vivências democráticas que possibilitem aos nossos alunos a criticidade na elaboração de seus próprios direitos. Por isso, a gestão escolar da EJA deve pensar na prática participativa, na postura administrativa e pedagógica dos atores envolvidos na construção do projeto político pedagógico. Além de reafirmar que é preciso garantir a oferta do ensino da EJA para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a escolarização na idade certa, possibilitando a aquisição do conhecimento científico articulado com os seus saberes de mundo.

Nesse sentido, podemos pensar a respeito do papel do gestor escolar como sendo o corresponsável para a efetivação das ações, que validarão a eficiência e a eficácia do gestar educacional, a partir do ideal da democracia e da participação coletiva. Assim, a escola será percebida como sendo uma instituição não passiva diante da sociedade. A comunidade se torna uma peça imprescindível para a melhoria da atuação do gestor na EJA, contando com a participação de todos nas questões relacionadas à tomada de decisão na área financeira, administrativa e pedagógica. Por isso, a busca pela autonomia deve levar ao encontro de alternativas educacionais que possibilitem a participação, bem como o compartilhamento de liderança na construção da gestão coletiva.

O projeto político pedagógico da EJA como instrumento de transformação da escola

Dando sequência ao processo de reflexão acerca da gestão democrática e da autonomia da escola elencamos como imprescindível pensar o projeto político pedagógico como sendo um instrumento, elaborado a partir da discussão e da construção democrática. Entendemos que este processo é que irá garantir uma escola participativa, autônoma e plural (AMORIM, 2007). Vamos analisar mais de perto as questões que tratam do projeto político pedagógico. O PPP da Escola Municipal Miguel Santos Fontes é percebido pelo gestor como sendo um instrumento educacional que trata das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Ele apresenta de forma clara as metas e os objetivos a serem alcançados na EJA, visando uma educação de qualidade. Porém, não é suficiente, a fim de garantir a autonomia da gestão. Então é preciso questionar se seria o PPP o responsável pela garantia da autonomia administrativa e financeira para efetivar as metas e os objetivos da EJA, ou se o Plano de Desenvolvimento da Escola deveria exercer este papel.

Demo (1988, p. 248) trata dessa questão da seguinte forma:

> Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Portanto, compreendemos que o projeto político pedagógico precisa dar conta do todo da escola, prevendo todas as atividades realizadas pela escola, do pedagógico ao administrativo, devendo ser uma das metas do próprio projeto a construção de uma escola autônoma, participativa e democrática, que é capaz de contemplar os anseios da comunidade na operacionalização do mesmo. Há que se perceber que a Educação de Jovens e Adultos faz parte do processo global de formação e de capacitação popular. Por isso, pensar na EJA é refletir a variedade de saberes que cada um desses alunos possui, em função do trabalho que realizam ou fizeram, e, ao procurar por uma escola, esses jovens e adultos escolhem e apostam no seu desenvolvimento pessoal.

Mas, é necessário saber que em qualquer processo educativo, os jovens e os adultos devem ter iniciativa, aprofundar a questão do saber e valorizá-lo, porque é através dele que o aluno abre-se para o conhecimento reflexivo. Essa escola, ao elaborar o seu PPP deve buscar a formação de sua identidade, definindo suas

ações, tomando suas decisões, propondo e possibilitando novos caminhos para que, tanto o aluno quanto a comunidade escolar possam ampliar a sua visão de mundo e de sociedade (AMORIM, 2007).

Diante desta análise, podemos perceber que as escolas estão preocupadas com um trabalho de qualidade, que esteja voltado ao público da EJA, para buscar instrumentos que transformem a realidade escolar, criando coletivamente metodologias que envolvam toda a comunidade, permitindo a compreensão das condições limitadoras e impostas pelo modelo da educação formal. Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos como sendo uma modalidade educativa é necessário saber que os alunos têm conhecimentos vivenciados em outras instâncias sociais, sendo que a sala de aula não é o único lugar de produção e de socialização dos saberes. Para isto, a escola tem que está preparada e atenta para receber esse público.

> A gestão democrática pode melhorar e é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (GADOTTI; ROMÃO, 1977, p. 38).

Nesse sentido, seguimos o ideário traçado por Gadotti, quando expressa ser o projeto político pedagógico um eixo que norteia as atividades pedagógicas da escola. Portanto, precisamos tomar decisões para investigar e construir o processamento do projeto político pedagógico, dentro de uma unidade de ensino. Toda escola tem objetivos a alcançar, com metas para ensinar/aprender que fazem parte do nosso dia a dia. Essas metas se apresentam em diferentes formas e devem representar as necessidades, desejos e aspirações da realidade social e cultural em que vivem os nossos alunos. Jovens, Adultos e Idosos têm histórias de vida coletiva e individuais que precisam ser objeto de estudo e devem ser analisadas e discutidas. Por isso, a construção do projeto político pedagógico não pode ser pensada e nem elaborada de outra forma, a não ser por toda a sua comunidade escolar e isso inclui os próprios sujeitos da EJA.

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Precisamos entender que o projeto político pedagógico provoca um reconstruir de significados, posições, decisões e de comportamento dentro e fora da escola. Isto envolve a participação dos sujeitos institucionais. Por isso, temos que estimular o educando a refletir sobre a realidade em que vive, além de atuar nela de modo transformador, usando o saber guardado como ferramenta cultural, para dar sentido ao conhecimento e a própria escola. Não podemos esquecer ainda que a idade adulta é transformadora, porque esse indivíduo possui maturidade suficiente para trocar experiência com os demais. Como já sabemos, esta é uma responsabilidade social mais ampla e mais próxima das políticas governamentais. É gratificante pensar nas habilidades que a escola pode desenvolver na EJA tendo a certeza de que esta tarefa, hoje, não é somente uma responsabilidade da escola, faz parte do conjunto da sociedade. É nessa hora que o PPP deve nascer revelando quem são seus sujeitos; que formação busca estes alunos e onde querem chegar.

Para a construção do PPP na escola de EJA, justifica-se a iniciativa de todos os agentes institucionais, a começar pela presença e ação do diretor. Em seguida, é papel da equipe pedagógica e dos professores trabalharem pelo fortalecimento do PPP, ressaltando também a necessidade de participação da comunidade local, como prática significativa da gestão, para compreender a autonomia da escola. Daí, resultar o conceito de autonomia como sendo uma resposta de todos ao processo de construção do novo, indicando que a gestão escolar assume responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem a iniciativa, com a administração superior oferecendo as condições necessárias para fortalecer as relações entre escola e o sistema de ensino. A importância desta autonomia far-se-á mediante a construção de um PPP que permita a escola estabelecer as suas metas educacionais, para alcançar resultados positivos em sua eficácia pedagógica (GADOTTI, 1994).

É importante ressaltar que na rotina do gestor escolar, deve levar-se em consideração metas e recursos sugeridos pelos órgãos oficiais da educação com o intuito de desenvolver ações que fortaleçam a participação e o envolvimento da comunidade local. É importante que a aquisição de recursos priorize as ações que devem ser pensadas com a participação da equipe técnica, professores e pais dos alunos pertencentes à instituição.

A partir da análise das prioridades a serem observadas na EJA foram elencadas pelos gestores, àquelas que se referem à formação docente, ao currículo, ao desenvolvimento do PPP, ao trabalho da gestão democrática e do tempo escolar necessário. Tudo isto, para melhorar a gestão da escola e ter a garantia da mediação das áreas do fazer pedagógico.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito à situação de dificuldade financeira que é vivenciada na escola. Os gestores apontam a necessidade do poder

público se envolver mais de perto no financiamento da EJA, havendo também a necessidade dos membros da comunidade efetivar as ações de melhoria e de complementação financeira, de maneira espontânea, para garantir o sucesso das atividades educacionais. Além dessas medidas, os gestores apontam a realização de outras medidas, como festas, bingos, colaboração de empresários e organização de cantina e rifas que poderão ser estratégias para o gestor melhorar os aspectos de dificuldade financeira que a escola, por hora, possa está passando.

Considerando um dos textos base da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, que diz:

> O reconhecimento do 'Direito à Educação' e do 'Direito a Aprender' por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (DECLARAÇÃO..., Art. 12º, 1997).

A escola deve buscar repensar um modelo de educação que atenda a todas as especificidades da modalidade de EJA a partir da mudança de postura dos gestores, os quais, precisam estar preocupados humanamente, socialmente e profissionalmente, além de serem conscientes no exercício de sua função, utilizando sempre o projeto político pedagógico da escola a qual dirige, pensando sempre na consolidação de uma escola que forme cidadãos completos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Entendemos que a qualidade do ensino da EJA deve fazer parte dos planos e das metas de todas as instituições que oferecem esta modalidade de ensino. No entanto, o que temos visto são os órgãos oficiais precisando estabelecer metas prioritárias na estrutura organizacional, no currículo, processo de decisão, na relação de trabalho e na construção do PPP. A gestão escolar dever utilizar procedimentos adequados para identificar os perfis dos sujeitos envolvidos na atuação da EJA, para que a qualidade de ensino aconteça, sendo importante o estabelecimento de compromissos, que devem ser assumidos por todos os órgãos partícipes desta relação, a fim de que a efetivação da oferta do ensino da EJA possa acontecer com sucesso.

Por isso, defendemos que a educação de jovens e adultos, enquanto um projeto de qualidade humana deve assegurar uma relação pautada na interatividade do educador-educando-instituição, configurando assim uma dimensão dialógica de respeito às vivências socioculturais e das aprendizagens dos estudantes, garantindo a intervenção pedagógica do educador, que configurará na democratização do processo educacional.

O projeto político pedagógico precisa fazer frente aos anseios dos gestores quando afirmam que a oferta da EJA é uma oportunidade e, que, esta modalidade de ensino possibilita aos jovens concluírem os seus estudos, tornando-os cidadãos críticos e participativos em suas comunidades. Além, disso, o PPP deve observar também a ausência de formação continuada para docentes, falta de políticas públicas para modalidade EJA, bem como, a ausência de autonomia como sendo fatores preponderantes para o dia a dia da gestão da escola.

Considerações finais

Podemos concluir que o elemento mais evidente e prejudicial elencado pelos gestores foi a questão da autonomia da escola. Fica evidente a reclamação acerca da falta de liberdade para se construir o projeto político pedagógico e para exercer as atividades administrativas e pedagógicas da escola. Isto tem dificultado o desempenho da EJA nessas instituições de ensino.

Os gestores também enaltecem a participação da comunidade na vida da escola, pois o fazer da gestão democrática perpassa pela abertura da participação comunitária nos processos decisórios da escola. É destacado que a visibilidade desta participação política ainda não se apresenta como ideal, configurando-se de maneira regular. Por isso, segundo os gestores, é preciso criar mecanismos para aumentar esta participação, oferecendo a igualdade de condição para o acesso e permanência dos membros da comunidade na escola. Esta participação tem a ver com o aumento da qualidade do ensino, dos investimentos para aquisição de materiais didáticos, são ações estratégicas que poderão mudar a realidade, a melhoria do ensino de EJA, como indica Veiga (1995, p. 18):

> [...] a Gestão Democrática implica principalmente o repensar da estrutura da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenue o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

É possível perceber que os gestores das respectivas instituições de ensino demonstraram apropriação do conteúdo gestor, no que diz respeito ao entendimento da importância de que seja construída uma educação de EJA pautada no respeito aos tempos de aprendizagens, ao favorecimento dos direitos que garantam a permanência destes sujeitos na escola.

Ficou claro como resultado deste estudo que a escola é o lugar de concepção, realização e de avaliação de seu projeto educativo. É o lugar também em que os membros da comunidade escolar podem organizar o trabalho pedagógico

com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma sua responsabilidade, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, sendo necessário exigir a garantia de condições necessárias para levar o projeto educacional adiante.

Por isso, os gestores escolares evidenciaram a importância da construção, desenvolvimento e consolidação do projeto político pedagógico, constatando-se, ainda, a ausência de participação efetiva dos estudantes e da comunidade em geral na elaboração e na construção das ações da escola em seu dia a dia.

Portanto, percebemos por meio deste estudo, que os gestores das unidades de ensino apresentam uma perspectiva de ir além de uma simples tarefa de conduzir as deliberações tomadas ou pensadas pela Secretaria Municipal de Educação, com a gestão escolar atuando através de uma ação intencional, com um sentido explícito, efetivando o compromisso que foi definido coletivamente, para que se consiga construir uma escola justa e livre.

Finalmente, as considerações desta pesquisa e a sua relação com a discussão conceitual evidenciaram que, entender a gestão participativa e autônoma da Educação de Jovens e Adultos requer compreender a complexidade e os desafios que vivencia esta modalidade de ensino, que deve ser percebida como sendo um direito e não, como sendo um processo de reparação. E que, sem uma política de Estado, que seja construída de forma participativa pelos sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, continuaremos a vivenciar nos espaços escolares: a realização de propostas pedagógicas distantes dos verdadeiros sujeitos da ação educativa; a falta de formação continuada e de professores específicos; a ausência de investimentos e, consequentemente, a permanência de uma escola que não sabe acolher os seus sujeitos e que, portanto, continuará negando aos Jovens e Adultos: o direito de aprender – aprender com qualidade.

Referências

AMORIM, Antonio. **Escola**: uma instituição social complexa e plural. São Paulo: Viena, 2007.

AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

AMORIM, Antonio et al. (Org.). **Educação e contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. In: *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., Hamburgo,1997.* Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. **Anais**... Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1977.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1088/990>. Acesso em: jul. 2014.

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NAVARRO, Ignez Pinto Navarro et al. (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2002.

PARO, Vitor. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: encontros e desencontros

Yone Carneiro de Santana Gonçalves
Viviane Mendonça dos Santos
Érica Valeria Alves

Embora seja reconhecida a possibilidade de aprendizagem em espaços não formais e informais fora das instituições escolares, não se pode negar que a escola é ainda, nos dias atuais, o principal ambiente de formação do sujeito. Porém não cabe à escola apenas a formação de natureza acadêmica; a escola deve também assumir sua função política, desempenhando o papel de espaço para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão de direitos, inserido numa sociedade da qual ele é integrante e atuante, de forma participativa, ativa e crítica. Nessa perspectiva a instituição escolar contemplaria os princípios da educação para a emancipação do sujeito e para a transformação da sociedade em que o mesmo está inserido.

Historicamente, no entanto, tem-se observado no ambiente escolar, no Brasil, um panorama de aniquilação do indivíduo em prol de um "coletivo privilegiado". Em outras palavras, o que esteve em voga em todo o processo histórico educacional brasileiro foram os interesses de uma parcela privilegiada da sociedade. De fato, a instituição escolar é produto da sociedade e, como tal, traz os reflexos das ideologias que nela imperam. Em consequência, traz para o seu interior tanto os benefícios quanto as mazelas dessa ideologia, como se tem visto no processo histórico educacional, onde as desigualdades, discriminações e exclusões viventes na sociedade se refletem dentro da escola.

Um dos primeiros passos para a mudança de tal situação é o reconhecimento da função política da escola, assumindo a responsabilidade de elucidação dos seus sujeitos quanto às forças de grupos sociais, suas influências no processo educacional e abarcando a luta pela implantação de uma educação comprometida com a inclusão, com a valorização do sujeito e de sua cultura e promotora de uma formação para a emancipação. Nesse sentido, indivíduo e sociedade devem ser refletidos e discutidos, continuamente, no ambiente escolar, articulando-se a individualidade e a coletividade como exercício da ação cidadã. A elucidação do sujeito deve ser o princípio da educação, pois é através da tomada de consciência de sua situação e da situação ao seu redor, que se instiga a mobilização. Caso

contrário, a educação estará formando a serviço da perpetuação da alienação e da acomodação dos indivíduos, prática essa, exercida na maioria das instituições de ensino, favorecendo aos interesses daqueles que desejam que a situação permaneça como está.

Gestão escolar: concepções e práticas socialmente construídas

Observa-se que muitas concepções e práticas de gestão escolar estão intrinsecamente articuladas aos modelos de sociedade vigentes em cada contexto histórico em que se processam. No contexto da educação brasileira, essa assertiva é fácil de ser comprovada quando se traz à tona os modelos de gestão evidenciados em vários momentos históricos. Tomando-se a sociedade do período do regime militar, por exemplo, em que era predominante o autoritarismo, o poder e a força. Nesse contexto a escola era dirigida tal como um "quartel militar", onde não se permitia a contestação das ideias dos mandantes. Em nome do "respeito" e da "ordem" impunham-se regras, castigos, desconsideravam-se as individualidades e as especificidades dos alunos. Os estudantes eram vistos como sujeitos de deveres, sem direito à voz e ao questionamento. Eram obrigados a aceitar as condições oferecidas, sem contestações, caso contrário, eram severamente punidos com castigos físicos e assédios morais.

Os professores eram vigiados, reprimidos e censurados caso questionassem o regime militar. A tentativa de controlar a educação básica veio também em forma de censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados, aos termos que podiam ser ditos. A subordinação e a obediência eram cobradas e disseminadas, inclusive através de componentes curriculares, como por exemplo, nas aulas de Educação Moral e Cívica, que tinham a função explícita de alienação e acomodação das bases sociais. Muitos de nós fomos vítimas dessa prática e trazemos até os dias atuais resquícios dos traços do autoritarismo adotado no espaço escolar. Tais resquícios afetam nossas formas de agir e de pensar até os dias de hoje e, de certa forma, "deformaram" aqueles que a escola tinha por responsabilidade 'formar'.

A luta pela derrubada do regime militar também teve implicações na escola, daí a origem da concepção de Gestão Participativa, fundamentada na descentralização do poder e na coparticipação nas decisões. As primeiras iniciativas nesse sentido, no entanto, foram equivocadas, uma vez que a descentralização mal interpretada levou a uma falsa imagem de participação, em que a redistribuição do poder dentro da escola foi reduzida a um número um pouco mais expressivo, mas ainda reduzido, do que visto anteriormente.

A sociedade moldada pelos princípios neoliberais é outro exemplo de intervenção do modelo de sociedade na escola, com resquícios vistos até os dias

atuais. Segundo Melo (2004, p. 245), "[...] a atual política de Gestão Educacional, fundamentada nas teses neoliberais das leis de mercado, chega às escolas e no cotidiano dos trabalhadores em educação utilizando-se das mais variadas estratégias para se consolidar." Nesse contexto, veem-se as práticas gestoras que incentivam a educação bancária, o tecnicismo, a competitividade, a valorização da eficiência e eficácia, implantam sistemas de avaliações que valorizam os resultados em detrimento do processo de aprendizagem. Nesse modelo de educação, que também impregnou a prática educativa, as lutas por mudança são presentes, porém ainda não apresentam os resultados desejados pelas novas concepções de educação.

Apesar de lenta, a mudança nos modelos tradicionais de gestão escolar vem acontecendo, pela pressão e luta da sociedade civil, através dos sindicatos, associações de professores, fóruns de discussões, conferências de educação ou, ainda, em intervenções de grupos críticos específicos no próprio ambiente escolar que, quando não conseguem mudar o modelo de gestão, muitas vezes o transgridem. Tais ações demonstram que se os modelos de gestão tradicionais ainda não foram eliminados, ao menos são contestados nos dias atuais. Isso é um sinal de que os sujeitos da educação estão começando a entender que a luta pela instituição de uma gestão mais participativa deve acontecer, principalmente, dentro do espaço escolar, com a participação de toda a comunidade.

De acordo com Ferreira:

> A gestão democrática na escola é, hoje, um valor consagrado no Brasil e no mundo, embora não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Todavia, muito ainda se tem por fazer. (FERREIRA, 2000, p. 167).

Por ser um valor definido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 é preciso fazer com que a legislação seja cumprida, colocando-se a gestão democrática, para que, de fato seja desenvolvida pela escola brasileira.

Mas, que tipo de igualdade e participação se espera no sistema educacional?

Apesar de a Constituição Brasileira declarar que todos são iguais perante a lei, a "igualdade de oportunidades" ainda se apoia nos princípios liberais, onde o individualismo impera, sobrepondo-se ao conceito de liberdade. No sentido

liberal, igualdade de oportunidades significa que ninguém deve ser impedido, pelo poder público ou jurídico, de desenvolver suas faculdades, suas tendências, sua personalidade. Segundo Ferreira (2000), nessa concepção a igualdade de oportunidades constitui-se em "um reconhecimento das diferenças econômicas e sociais que emergem das identidades dos homens aos olhos da lei". Em outras palavras, a concepção liberal de igualdade de oportunidades vem justificar legalmente os privilégios e as diferenças econômicas e, em consequência, fortalece a desigualdade social.

Já igualdade de oportunidades no âmbito da democracia pressupõe igualdade de possibilidades reais para todos que são desiguais. Nesse sentido, o conceito de igualdade está atrelado ao conceito de coletividade, que implica em participação em situações de caráter coletivo. Ferreira (2000, p. 173) afirma que "o ser humano é o único ser vivo que se desenvolve historicamente através da sua participação na criação do mundo objetivo e por essa razão não pode ser relevado à mera situação de receptor e sim de ator e de sujeito".

A atividade humana nasce essencialmente da participação coletiva e dela se desencadeiam a inovação e a criatividade. Dela também surgem à compreensão dos fatos e a experiência. Bobbio (apud FERREIRA, 2000, p. 170) analisa o termo participação, apresentando três tipos de participação política. A primeira ele designa como presença, forma mais marginal e passiva de participação, onde há a presença de um comportamento mais receptivo, nada questionador e onde o sujeito não expressa qualquer tipo de contribuição pessoal, a exemplo de presença em reuniões. A segunda forma é designada pelo termo ativação. Nesta o comportamento é mais ativo, há contribuição pessoal, porém é subalterna a comandos de alguém e até de algo determinado pelo próprio sujeito. Normalmente, neste tipo de participação o sujeito desenvolve tarefas que lhe foram confiadas. A terceira forma, designada como participação, propriamente dita, é definida para situações em que o sujeito contribui direta ou indiretamente para a decisão política. Esta última forma é a que está respaldada pelos princípios da democracia. Ferreira ressalta que:

> O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessadas em formas diretas ou indiretas de participação. (FERREIRA, 2000, p. 171).

Porém, o ser humano não aprende naturalmente a "participar", no sentido designado por Bobbio. Esta é uma aptidão que nasce da formação. Isso nos leva a refletir sobre a questão central que norteia este texto: que tipo de participação se espera no sistema educacional? E, intrinsecamente ligada a esta questão, está

à concepção de emancipação, completando a tríade participação-educação-emancipação.

Dois cuidados devem ser tomados ao analisar essa tríade: o primeiro é o equívoco de considerar que a emancipação depende exclusivamente de fatores externos ao sujeito. Em processos emancipatórios a peça-chave é sempre o sujeito social, que assim se entende e, como tal, realiza sua própria emancipação. Segundo Ferreira (2000, p. 171): "Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe". O segundo cuidado requerido decorre do risco de considerar a "educação" apenas no âmbito dos espaços formais de sua execução, desconsiderando todas as situações onde o indivíduo está sujeito a processos de aprendizagem.

Embora cientes de que o ser humano é o protagonista de sua emancipação e de que a aprendizagem ocorrida em diversos ambientes é também um elemento motivador para seu processo emancipatório, é preciso também considerar a responsabilidade dos espaços formais de educação para a concretização dessa tríade. A educação deve assumir sua função elucidativa, empreendendo forças para preservar e cultivar a emancipação e lutando contra os riscos de manipulação. Nesse sentido, deve promover espaços de construção de planejamento acadêmico participativo, que se inicie pela tomada de consciência, que evolua para a elaboração de propostas de enfrentamento dos problemas detectados e que encontre respostas através da decisão compartilhada e da ação organizada.

A gestão escolar democrática e o projeto político pedagógico

As novas concepções da educação apontam para uma gestão democrática, fundamentada nos princípios da descentralização, da participação e da transparência. Neste cenário, Lück (2009, p. 21) enfatiza que a gestão deve ser compreendida: "[...] como um processo de mobilização de pessoas, coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, a mais plena possível, dos objetivos de uma unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais."

O Ministério da Educação propõe, com suporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), no Artigo 14º, que trata dos princípios da Gestão Democrática, no inciso II, "[...] participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes", a fim de que se tenha uma Gestão Escolar Democrática. A mesma Lei no seu cap. III, Art. 39º, indica: "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva." Sendo assim,

> [...] entende-se por educação o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas. (BRASIL, 2004, p. 11).

A gestão escolar democrática depende da ação coletiva, pressupõe a atuação participativa, o envolvimento dos membros da comunidade no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais é de responsabilidade de todos. Essa participação deve estar evidenciada em todas as ações educacionais, mas, principalmente, nos momentos de construção dos documentos que regem a instituição, a exemplo dos estatutos, regimentos, do projeto político pedagógico - PPP, dos planos de curso, que devem deixar de serem entendidos como objetos meramente administrativos e passar a constituir-se como objetos de formação, desde a sua construção, perpassando por sua execução, até a avaliação de seus resultados.

A participação crítica de toda comunidade escolar é condição essencial para a constituição de um espaço democrático. Para tanto, Gadotti apresenta sete condições defendidas por Apple e Beane, que considera básicas para a escola democrática:

> O *livre fluxo das ideias*, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas serem bem informadas; 2. *Fé na capacidade individual* e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; 3. O uso da *reflexão* e da *análise crítica* para avaliar ideias, problemas e políticas; 4. Preocupação com o *bem-estar dos outros* e com o 'bem comum'; 5. Preocupação com a *dignidade* e os *direitos dos indivíduos* e das minorias; 6. A compreensão de que a democracia não é tanto um 'ideal' a ser buscado, como um *conjunto de valores* 'idealizados' que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo; 7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o *modo de* vida *democrático*. (APPLE; BEANE apud GADOTTI, 2003, p. 4).

Para a constituição de um processo democrático o papel do gestor é essencial, pois ele deve ser um incentivador da construção de um espaço de diálogo, deve adotar uma postura transparente dentro da comunidade e promover a vasta participação de representantes da escola. Para isso, é necessário primeiramente compreender que a gestão não é apenas uma forma de organização administrativa

da escola. O papel social da gestão deve estar explícito e ter supremacia sobre sua função administrativa, de forma que, se esteja atento à garantia de uma formação de qualidade com cidadãos participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Certamente, cabe a toda comunidade viabilizar a mudança de uma gestão tradicional para uma gestão democrática, mas o processo flui mais rapidamente quando o gestor está atento à participação da comunidade, quando busca caminhos para mobilizá-la, tenta romper com a cultura da falta de participação em reuniões, através da sensibilização dos sujeitos como membros do processo de gestão e corresponsáveis pela vida da escola.

Vale ressaltar que é um processo longo e contínuo, pois muito da cultura da falta de participação é resquício das experiências tradicionais de gestão, que só podem ser rompidas quando houver o entendimento da comunidade de que todos são responsáveis por essa mudança, e ainda, ela somente será possível se contar com o estabelecimento de novas relações entre o universo escolar e o contexto social no qual está inserido.

Retomando-se os espaços de promoção de gestão democrática, destaca-se o projeto político pedagógico - PPP, que nunca dever ser considerado apenas como documento, mas sim como um processo. O significado da palavra "projeto", em si, já o traz explícito este sentido, "o que se tem a intenção de fazer; desígnio" (HOLANDA, 2014). Portanto se constitui em uma ação de planejamento que norteia as intenções da escola e como tal deve ser elaborado por toda a comunidade escolar. Nele se registra a visão da instituição, constrói-se a sua missão, definem-se os objetivos da prática pedagógica, descrevem-se as ações que conduzirão a esses objetivos, preveem-se metas e resultados. Em todas essas ações reflete-se o modelo de educação que se pretende implantar, refletem-se os interesses e forças políticas que estão na sociedade e em seus membros, que estão inclusos também, no espaço escolar. Tomar consciência de todas elas é refletir sobre que tipo de intervenção da sociedade se quer no processo educacional. Omitir-se dessa reflexão é mais uma vez permitir-se estar sujeito às interferências dos modelos de sociedade que nada contribuíram para a construção de um processo educativo que estivesse preocupado com a formação do cidadão.

A LDBEN (BRASIL, 1996), reconhece a importância do PPP, e informa que as instituições escolares têm autonomia para construí-lo. Longhi e Bento (2006) trazem a discussão de que essa autonomia é relativa, e se tornará autônoma, de fato, quando conseguir uma participação ampla da coletividade na construção do projeto, pois todos devem ser responsáveis e comprometidos com as estratégias e orientações contempladas no documento.

De acordo com Longhi e Bento (2006), a participação da comunidade escolar pode ser viabilizada através de reuniões e discussões, fazendo uma

escolha de articulador ou equipe articuladora. A ideia de equipe é justificada pelas autoras como um elemento motivador na articulação, que possibilitará uma ajuda mútua nos momentos de dificuldades. Essa equipe articuladora deverá fazer uma sensibilização junto aos sujeitos de "forma a reconhecer a relevância do processo do qual participarão". Nesse sentido propõem trazer à tona elementos motivadores para a participação, tais como: destacar como os funcionários da escola devem participar e perceber que sua função é importante na organização da instituição escolar, seu conhecimento sobre o desenvolvimento das atividades nos setores, os procedimentos que são adotados e a visão que têm sobre os trabalhos dos colegas como essenciais no entendimento do funcionamento da escola. Dos professores destacam-se as suas concepções de educação e sugestões de ações que possam melhorar a qualidade da educação e a participação dos estudantes. Os estudantes e familiares podem contribuir com sua visão de educação, na expressão de desejos e anseios do modelo de educação, com suas experiências de vida.

A construção de um processo construído por essas vias não é garantia de sucesso, mas ao menos, é a garantia do entendimento da função pedagógica e social da gestão, pautada na concepção de gestão como espaço democrático de participação, que implica em aprender a lidar com as divergências e com a diversidade, em promover o planejamento, execução e avaliação coletiva das decisões da escola. Nesse sentido, a formação abrange toda a comunidade escolar. Uma formação pautada nos princípios da cidadania.

A participação do estudante da EJA na gestão escolar

Apesar da universalização da educação, o adulto, como estudante da educação básica, entrou no campo do pensamento educacional muito tarde. Ademais essa inserção tardia vem permeada de ideologias e práticas que nada contribuem para a verdadeira inclusão desse estudante no processo educacional. Dentre os problemas relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), um dos mais discutidos é a imposição de um modelo de educação que não considera os estudantes jovens e adultos como seres que já passaram por processos de aprendizagens em ambientes outros, que lhes legaram saberes advindos das relações estabelecidas nesses ambientes.

A instituição escolar ainda está pouco preocupada em compreender como esses ambientes não formais ou informais promovem a aprendizagem desses estudantes e desperdiça o potencial participativo dos estudantes da EJA. Em desconsideração a esse aspecto, impõe ao estudante da EJA a sua estrutura organizacional, que está calcada ainda no modelo da educação para o público infantil. Gadotti (2003, p. 3) ressalta que é "[...] uma humilhação para um adulto

ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou". As instituições que mantêm essas características só reforçam a exclusão dos estudantes da EJA no sistema educacional, quando não deformam àqueles que o processo educativo deveria formar.

Freire (1987) propõe outro modelo de educação, no qual o educando é o sujeito do conhecimento, onde seus saberes e a sua experiência de vida são considerados, e que favorece a interação com a realidade social e cultural na qual o estudante está inserido. Em sua concepção de educação a prática educativa deve ser direcionada para potencializar o sujeito como ser pensante, produtor do conhecimento, leitor do mundo e crítico agente de transformação social. Uma escola com esses princípios está calcada na concepção de educação para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e reflexiva do indivíduo, e da autorização; elementos essenciais para sua emancipação.

Para viabilizar uma educação que respeite as especificidades da EJA, compreende-se que o PPP é um aliado nesse processo. Como afirma Salles (2008), entendemos que o PPP projeta, lança, orienta, direciona uma ideia, havendo assim um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. Ele orienta e conduz o presente e o futuro. Se o PPP orienta as ações da comunidade escolar deve estabelecer a identidade da escola e contemplar a EJA, para construir propostas reais e não fictícias. Neste sentido, a construção do PPP deve ser realizada coletivamente, com a participação da comunidade, ouvindo as vozes de seus atores, tais como os professores, os estudantes, os funcionários, tornando o espaço participativo e democrático. Como destaca Veiga, na consideração das dimensões, pedagógica e política, do projeto:

> Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola com um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VEIGA apud SALES, 2008, p. 25).

É necessário pensar a escola como espaço de formação permanente, seja em sala de aula, ou além dela: nas reuniões de discussão, reflexão e planejamento das práticas pedagógicas e dos problemas da escola. Nesses espaços de formação deve

ser levada em conta a participação do educando. No contexto da EJA, segundo Macedo (2006), os estudantes não são "[...] idiotas culturais." De forma mais ou menos crítica, eles são partícipes e atuantes na sociedade, detêm um conhecimento prévio adquirido no trabalho ou na vida, possuem noção de seus limites e têm consciência de que conhecimentos e hábitos de vida podem ser sistematizados e, eventualmente, modificados. Cabem às instituições de educação de jovens e adultos potencializar esse legado e aprimorá-lo no sentido de desenvolver um trabalho de elucidação deste, como sujeito de direito, consciente das causas do seu "estado", e como sujeito de ação, no qual há a tomada de consciência da sua possibilidade de transformação.

Ficamos assim com as colocações de Dolinsk (2011), quando deixa explícito que a EJA é um processo necessário, que deve ser desenvolvido na prática educativa com vínculos a um projeto de sociedade e comprometido com a superação das desigualdades e de exclusão social.

Nessa perspectiva, a sociedade civil organizada vem incessantemente em luta, oficialmente iniciada ainda na década de 1950, através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, que se realizam em média a cada dez anos, para que novas concepções da EJA fundamentem as práticas educativas, fazendo da escola um espaço democrático. Quando pensamos em EJA, é pertinente pensarmos esses sujeitos como seres sociais e históricos, que se formaram nas relações com o mundo. Sendo assim, são dotados de saberes culturais e sociais únicos, e, em decorrência disso, a gestão democrática deve comtemplar às especificidades dessa modalidade.

Portanto, é necessário promover espaços mais efetivos de diálogo e participação dos estudantes da EJA, valorizando sua experiência, respeitando seus saberes, promovendo e incentivando a autonomia e, consequentemente, sua emancipação. Em suas palavras, Freire (1987, p. 89) ressalta "[...] a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade". Muitas vezes a resistência do gestor em trabalhar com o diálogo reflete a dificuldade que tem de trabalhar com a heterogeneidade e de administrar as diversidades. Essa dificuldade é oriunda, muitas vezes, de sua formação ainda calcada na homogeneização e unificação. O próprio Freire traz a associação do conflito com o diálogo. Para este autor, o conflito anda junto com o diálogo, fruto das diferenças, jamais do antagonismo. Não há um sem o outro. O gestor que se der conta de que esse processo não só trará contribuições aos estudantes, mas a toda comunidade e que, minimizará os problemas de sua gestão, estará finalmente concretizando a proposta da gestão democrática.

Considerações finais

Na complexidade do mundo atual, a gestão democrática na escola, implica em assumir a função política da educação, comprometida com a formação não só acadêmica do sujeito, mas com a sua formação cidadã e com os valores humanitários. Portanto reafirma-se a responsabilidade dos gestores na promoção de uma educação democrática, justa, fundamentada nos princípios da participação coletiva e do respeito à diversidade, ou seja, que tenham a responsabilidade de colaborar na formação de seres humanos, valorizando suas singularidades e subjetividades. Para tanto devem estar atentos às forças externas que influenciam o processo educativo, tal como a 'cultura da globalização', fundamentada nos interesses mercadológico e capitalista, que propagam as culturas da produtividade e do consumo excessivo, assim como a pressão dos sistemas governamentais, que estão interessados na apresentação de resultados em termos de números de estudantes em 'progresso' de escolarização.

Na Gestão Democrática é possível perceber como as propostas curriculares podem estabelecer relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas e sua relação com os saberes escolares. A adaptação à realidade da população de EJA, na compreensão da realidade de alunos trabalhadores, assim como na dimensão didático-pedagógica e de organização do trabalho e do tempo escolar, também é um grande foco da Gestão Democrática. Os diálogos sobre as práticas pedagógicas no contexto da construção de indicadores qualitativos também devem fazer parte da Gestão Democrática.

Diante disto, acredita-se que a Gestão nas Escolas deve ser Democrática e Participativa, considerando-se o sujeito (aluno) da Educação de Jovens e Adultos como sujeito de direitos e possuidor de saberes. É importante construir um processo reflexivo juntamente com os sujeitos envolvidos sobre a qualidade da prática pedagógica implementada na EJA. É importante que o fenômeno educativo seja discutido em seu aspecto amplo e, como um espaço, por excelência, para análise da democratização do conhecimento no contexto das oportunidades de acesso e permanência da educação. Só assim, o conhecimento poderá ser utilizado para favorecer o processo de emancipação dos sujeitos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em: 5 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretário de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**: proposta para discussão. Brasília, DF, 2004.

DOLINSKI, Silvia Hass. Gestores e o projeto político pedagógico da EJA: sua articulação com a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10.; Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6098_3997.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

FERREIRA, Naura Syria. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1104/1004>. Acesso em: 6 mar. 2013.

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

GADOTTI, Moacir**. A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA**.** In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UMA NOVA EJA PARA SÃO PAULO, 1., Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, 14 mar. 2003. Disponível em: <http://.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Gestao_democ_EJA_2003.pdf >. Acesso em: 02 abr. 2014.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio online**. 2014. Acesso em: 02 abr. 2014.

LONGHI, Simone R. P.; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico uma construção coletiva. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, **v.** 3, n. 9, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/2pppumaconstrucaocoletiva.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei**. Etnopesquisa crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília, DF: Liber Livros, 2006.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 243-254.

SALES, Marise Borges. **Processo seletivo para dirigentes escolares da rede pública estadual de ensino**: formação de gestores. Salvador: EGBA, 2008. v.1.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contexto e reflexões

Leíse da Silva Machado
Eduardo Brito Correia
Tânia Regina Dantas

São muitas indagações no que se refere à gestão educacional, um dos pilares para uma educação brasileira de qualidade. Compreender na contemporaneidade o que é estar gerindo uma instituição escolar, sobretudo para as instituições que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é fundante, principalmente, quando não se conhece a história de vida dos atores (comunidade, docentes, discentes, coordenação pedagógica, secretaria escolar, apoio e vigilância) que compartilham da mesma comunidade em que as instituições de ensino estão inseridas.

Entretanto, para se entender de gestão não basta um olhar sobre a questão econômico-financeira, é importante conhecer o termo gestão na sua origem, e que, este, de alguma forma foi inserido na educação brasileira e, ainda, que é posto em prática até os dias atuais. Assim, reconfigurar o que foi descrito e interpretado sobre a gestão durante toda a história da educação brasileira é pertinente para uma reelaboração de estar gerindo de maneira democrática e respeitando as especificidades na educação de EJA. Os termos gestão e administração têm origem latina que significam: *gerere* e *administare*, sendo que o primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito significa gerir um bem defendendo os interesses daquele que o possui – constitui-se uma aplicação do gerir (ANDRADE, 2001). Nessa leitura percebe-se que o termo gestão relaciona-se com uma administração-econômica financeira e também apresenta uma estrutura político-pedagógica. Nesse sentido, Libâneo (2001) afirma que a gestão é a ação pela qual são mobilizados os meios e procedimentos em busca do alcance dos objetivos da organização, contemplando aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Corroborando com Andrade (2001), a palavra portuguesa, gestão, em seu sentido original, vem do termo latino *gestio*, que expressa à ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), no estudo realizado sobre gestão relatam que os termos organização

e gestão são, frequentemente, associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, escola, empresa, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. – para a realização de seus objetivos.

Nesse sentido, percebe-se que toda explicação sobre o termo 'gestão' está focado na Organização e Administração Financeira, entretanto, tratando-se de instituição escolar não basta uma gestão voltada para o planejamento econômico-financeiro, será necessário também uma articulação com o projeto político pedagógico de forma democrática participativa e descentralizada.

A motivação para escrevermos sobre esse tema partiu do entendimento de que, em uma instituição escolar, sobretudo na qual se oferta a modalidade de EJA, não está sendo colocada em prática, uma gestão democrática com a participação de todos, das leis e dos valores sociopolíticos e culturais. Assim, Lück (2011) deixa explícito que é necessário uma releitura no que diz respeito à relação das instituições educacionais com a sociedade em geral, uma nova orientação a respeito do significado da educação, da escola e da aprendizagem na sociedade do conhecimento, além da efetiva mobilização das forças culturais presentes na comunidade e na escola para a construção de um projeto educacional emancipatório e do autoconhecimento.

É importante destacar que diante das observações, percebe-se a importância do entendimento de uma gestão educacional democrática ofertada à modalidade da EJA. Ribeiro (1999) afirma que, a falta de formação específica gestora e docente em EJA se configuram como um dos principais fatores de entrave às experiências educativas nessa modalidade. Isso demanda a ampliação da produção e sistematização de conhecimentos que possam colaborar para a formação de todos os atores que representam a instituição de ensino, como os gestores, docentes, funcionários, pessoal administrativo e coordenadores.

Neste artigo buscamos ressaltar a gestão escolar democrática na modalidade de EJA, dando destaque ao olhar do gestor na contemporaneidade, que deverá atuar junto ao pedagógico sem que a dimensão administrativa se sobreponha as ações políticas e pedagógicas. Estas reflexões, aqui desenvolvidas, inserem-se em dois tópicos: princípios legais da gestão democrática e uma visão de gestão democrática para a consciência crítica da EJA.

Gestão democrática na perspectiva escolar

Nossa pesquisa trata de uma exploração teórica de cunho bibliográfico que se assenta na leitura, análise e discussão sobre a gestão democrática da EJA. Parte de algumas reflexões trabalhadas na disciplina Gestão Educacional em Educação

de Jovens e Adultos do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de Jovens e Adultos, no nível de Mestrado Profissional - MPEJA, Departamento de Educação - DEDC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Como investigação, buscamos responder como reconfigurar o olhar sobre a gestão democrática na perspectiva educacional, sobretudo ao que se refere às especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As discussões estabelecidas aqui partem dos estudos de Brasil (1988), Hora (2010), Libâneo (2012), Oliveira (2011), Cury (2005), Lück (2009), entre outros.

Para tanto, ao trazer o tema gestão democrática na perspectiva escolar, se requer um olhar específico para o público de EJA, sobretudo no que tange ao aperfeiçoamento da organização da gestão, do espaço escolar, do desenvolvimento pedagógico, do projeto político pedagógico, da formação dos docentes tanto na perspectiva didática quanto na metodologia para a modalidade de EJA, da administração da instituição escolar, o que envolve respeitar particularidades e características dos jovens e, sobretudo dos adultos. Quanto a estes, para que tenham a garantia do acesso e da permanência, respeito aos arranjos produtivos locais em que os estudantes estão inseridos no cotidiano do seu trabalho, mudanças na carga horária das disciplinas, adequação de horário para início das aulas no noturno, dentre outras. Visto que, observando esse paradigma de aperfeiçoamento da gestão escolar para a modalidade de EJA é possível à democratização e autonomia para a participação dos atores que representam a comunidade escolar (conselhos escolares, grêmios estudantis, comunidade escolar, docentes) nas decisões a respeito do processo educacional, dessa forma como contribuição para o entendimento das práticas democráticas nas instituições de ensino é oportuno destacar o que diz Saviani (1999, p. 54):

> A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação ente pessoas livre em graus de diferentes de maturação humana.

Percebemos então que garantir uma descentralização administrativa significa possibilitar uma participação coletiva dos atores que representam a comunidade escolar. E isto é muito importante para a transformação sociopolítica na modalidade de EJA, pois todos os envolvidos, com seus interesses pessoais irão propor suas convicções para que se obtenha uma harmonização e adequação para um melhor desenvolvimento educacional, relacionando o perfil da comunidade em que a instituição escolar está inserida, garantindo a continuidade, permanência e aprendizagem para a caracterização e estrutura da própria realidade da instituição de ensino, no contexto educacional.

Princípios legais da gestão democrática

Conforme o Plano Nacional de Educação, com metas previstas para o período de 2014 a 2024, que trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação fica evidenciado como se deve cumprir e desenvolver as ações das respectivas categorias. O referido Plano foi aprovado em 2011 pela (Lei, nº 10.172/2001), que traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país. Assim como diz Cury (2005, p. 17):

> A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar "cidadãos ativos" que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentam de ações organizadas que questionam a inviabilidade do poder.

Compreender a participação ativa e regular dos profissionais da educação nas tomadas de decisões nas instituições escolares nas quais estão inseridos faz parte do contexto profissional, e, sobretudo, da obrigatoriedade das leis e diretrizes que estabelecem a educação no Estado. Para tanto, a participação ativa e regular garante a não hierarquização como poder de caráter centralizador, despótico e opressor sobre todos os representantes da comunidade educacional. Nessa reflexão, Lück (2009) comenta que os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Afirma também, que toda a visão que exclui alguma dimensão é limitada, de modo que se articulem diferentes concepções, a fim de construir uma referência própria, a mais abrangente e aprofundada possível, para a gestão educacional e escolar, como contribuição do entendimento Lück (2009, p. 33) retratou que:

> A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990, e vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. Isto porque foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

Ainda, como contribuição legal, temos como garantia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, que responde a esse princípio no seu art. 3º

e, reconhecendo o princípio federativo, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino, no próprio inciso VIII do art. 3º: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Para tanto, a contribuição de Silva (2007, p. 33) explica em seus estudos que, deve-se partir do que é previsto na Constituição Federal de 1988, Carta Magna do Brasil, que estabelece no seu artigo 206, que a forma de gestão da educação brasileira deve ser democrática e participativa, como está presente no inciso VI do artigo: "gestão democrática do ensino público na forma da lei".

Desde então, seguir o que atribui às leis no que corresponde à aplicação na educação, tanto para o desenvolvimento das ações do gestor, quanto para o respeito e o desenvolvimento de como trabalhar com a EJA, possibilitará colocar em prática o papel da cidadania, o cumprimento com o direito à educação, o acesso e permanência e o autoconhecimento que é, indubitavelmente, o direito de todos.

Ainda, o artigo 14 dessa mesma Lei nº. 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino definam as normas de 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.

Trazendo para o contexto social e para a participação coletiva dos atores que participam da elaboração e organização política pedagógica das instituições escolares, como forma de socializar e de pensar na coletividade, a contribuição de Coutinho (2000, p. 20), para o entendimento de que democracia é o "regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados". Assim, no entendimento do autor a participação da coletividade irá possibilitar a participação e a harmonização de todo o universo educacional. Nessas condições, as relações estabelecidas com todos de forma cidadã e coletiva, dependem, sobretudo, do papel da gestão inserida no contexto educacional; na qual, destaca-se o papel do gestor para garantir a compreensão das relações históricas, sociais e políticas conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem: a coordenação e o acompanhamento devem ser entendidos através das ações e dos procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns, que dizem respeito à vida de todos na escola. Partindo dessa informação, o gestor, de forma devida e consciente do seu papel no entorno da comunidade escolar, deve colocar em prática o desenvolvimento das articulações e integrações com os membros que atuam nas instituições escolares assegurando a democratização.

Nessa reflexão é possível perceber que o gestor precisa primeiro conhecer as bases legais que designam o seu papel educacional conforme as leis da educação e, se o mesmo escolheu concorrer à eleição para o cargo de gestor, a partir de votos, é indubitável que após concorrer às eleições, de forma democrática, o mesmo estará gerindo a escola para garantir a representação de uma comunidade, sobretudo, na modalidade da EJA.

Lück (2009, p. 35-36) afirma nitidamente que:

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implantação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, num âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Conhecendo as bases legais que competem à legalização e desenvolvimento da participação, enquanto gestor, de uma instituição educacional que oferta a modalidade de EJA, é indispensável que ao assumir o cargo, o mesmo, conheça a história local onde está situado o espaço físico da escola, qual a história da comunidade que faz parte do entorno da escola e subjacentes, além de conhecer todo o projeto político pedagógico, os docentes, funcionários e quem são os estudantes da EJA; garantir a participação coletiva, a organização administrativa didática e pedagógica de forma segura e democrática nas decisões educacionais. Partindo do processo histórico, social, político e das histórias de vida dos estudantes é fundamental que saiba qual será o seu objetivo no decorrer do desenvolvimento do papel de gestor e quais são os objetivos que gostaria de alcançar, dentro da educação e, também, enquanto cidadão social.

Outro destaque é por em prática o exercício da cidadania que segundo Hora (2010, p. 29), o ideário democrático sempre atribuiu à educação uma função central na relação com a igualdade e a cidadania, tendo em vista que uma das condições essenciais para o desenvolvimento da democracia é a qualificação do cidadão que não prescinde das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes desenvolvidas e construídas no processo educacional.

Ainda, Hora (2010, p. 29) afirma:

> Para assumir sua função crítica, a teoria da administração escolar precisa retomar as especificidades da administração vinculada à natureza da

> educação, dando um sentido político à ação administrativa de modo a superar o autoritarismo que vem marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações.

A possibilidade de concretizar as ações que se relacionam com a prática de estar gerindo uma instituição escolar depende muito de como o gestor, no seu íntimo, relaciona-se com seus objetivos, com sua realidade, com sua história e com seu contexto político social que também envolve as relações com o mundo e com as pessoas, assim como reflexão, Freire (1967, p. 39) refere-se que: "[...] nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade". Importa, contudo, assinalar também que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam que há pelo menos duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando para a comunidade e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de suas iniciativas, de seus interesses, de suas interações, com autonomia e participação, sem com isso tirar o Estado das suas responsabilidades.

Entender o processo legal e histórico da legislação educacional brasileira possibilita outros olhares sobre a gestão educacional contemporânea, sobretudo ao que se refere à modalidade de EJA, em que são estudantes adultos trabalhadores e com uma história de vida marcada pela diferença de classes. Assim, compreender o sentido de gestão enquanto ação coletiva é que todos participem da tomada de decisões fortalecendo a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Uma visão de gestão democrática para a consciência crítica da EJA

A gestão democrática é parte deste novo projeto que inclui novas normas de convivência, novas relações pessoais, humanas e interpessoais, enfim um novo currículo (no sentido amplo) para as escolas, radicalmente democrático (GADOTTI, 2003). É necessário perceber que o projeto político pedagógico de uma escola, para conseguir contemplar as referidas dimensões, precisa ter compromisso com a qualidade, enquanto um atributo que a leva a ser reconhecida, como uma instituição que se produz na tensão entre repetições e inovações. Isto é, entre a transmissão de conhecimento historicamente construída e a produção de novos conhecimentos/saber.

Nesse sentido, Hora (2010) ressalta que democracia traz consigo a ideia de cidadania democrática em que os sujeitos são responsáveis e aptos a participar, escolher seus representantes e fiscalizar o seu desempenho, o que são práticas não apenas políticas, mas também pedagógicas, tendo em vista que a formação do cidadão democrático implica a formação do sujeito pedagógico.

Essa formação envolve também a compreensão dos princípios de socialização pedagógica e democrática por sujeitos que já trazem consigo aportes cognitivos e éticos, mas que ainda não se encontram plenamente seguros para o exercício de suas obrigações e de seus direitos democráticos. Gadotti aborda sobre a Conferência de Hamburgo (1997), a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V) da UNESCO para apresentar as numerosas lições para visão prospectiva do campo de EJA tal como: reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; assumir o caráter público de EJA; ter um enfoque intertranscultural e transversal dentre outros. Acredita que a longa caminhada em prol da EJA começa com um primeiro passo que, para ele, consiste em acreditar na educação de jovens e adultos.

No contexto formado pela integração escola-trabalho-docente, estão os professores, pessoas que vivem plenamente sua história explorando todas as possibilidades de cidadãos, profissionais da educação, tendo clareza de que suas vidas pessoais estão marcadas pelos saberes e fazeres pedagógicos e de que o seu trabalho tem a marca das suas subjetividades, dos seus valores, dos seus desejos e do seu modo de ser; enfim, da sua vida pessoal. Tratando-se de docente percebemos que ele realiza a mediação entre o saber que cada aluno e cada professor constroem na sua cultura e na sua história e o saber sistematizado desenvolvido na escola, de modo a promover a formação dos cidadãos (HORA, 2010). Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. Não podemos esquecer os ensinamentos de Freire (1979) quando diz que o homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Ainda temos como norteador e referência política e social o documento base da instituição escolar que é o projeto político pedagógico que se caracteriza como símbolo e identidade, possibilitando a teoria e a prática caminharem juntas. A esse respeito, Hora (2010, p. 42) afirma que o desenvolvimento de uma ação pedagógica consistente no fato de que o docente precisa desenvolver competências e habilidades que demonstrem:

a. O conhecimento, o domínio e a articulação dos conteúdos e metodologias específicos das áreas do saber envolvidos nos diferentes âmbitos de sua formação e atuação profissional;

b. Os procedimentos adequados de seleção e organização de conteúdos e de sua transposição didática, de modo a converter o conhecimento científico em conhecimento curricular, considerando o contexto sociocultural e as capacidades cognitivas e afetivas dos alunos;

c. A promoção da articulação e da integração entre saberes e processos investigativos dos diversos campos do conhecimento, visando à formação do cidadão;

d. A gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino com a perspectiva de uma organização democrática. Essas competências e habilidades precisam estar fundadas no conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo e na realização de formas de intervenção, a partir da compreensão dos aspectos filosóficos, sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais que o configuram e o condicionam.

É preciso também instituí-las no planejamento das ações e das atividades do processo de ensino-aprendizagem, como nos alerta Amorim (2009), que fala da valorização das relações humanas e do trabalho de criação de uma nova concepção de educação.

Diante de todas as informações legais e de alguns relatos dos autores citados neste artigo, é imprescindível que o gestor apresente um interesse na formação inicial e continuada de forma específica para todos os discentes, docentes, pedagogos, gestores, funcionários administrativos e de apoio e pais de alunos. Tudo isso, com o objetivo de fortalecer o entendimento da democracia, da participação, da ética, dos direitos e dos deveres de todos, reforçando o papel social da escola, principalmente no que tange ao entendimento para com os respectivos interesses para a modalidade de EJA, assim corroborando com a emancipação, a totalidade e o autoconhecimento dos sujeitos. Nessa perspectiva Freire (1979, p. 43) contribui dizendo que "[...] a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo". Ainda, colaborando com essa perspectiva Gadotti (2003) nos fala que é preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua história de vida. Os jovens e adultos tiveram seus direitos desrespeitados quando os seus direitos à educação foram negados. Inclusive, na idade na qual deveriam estudar e, não podem agora, ao retomar a sua instrução, serem humilhados por uma metodologia

que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. Por isso, essa inclusão do jovem e do adulto, precisa ser uma inclusão com uma nova qualidade, respeito e cidadania. Assim, uma nova escola, uma escola para jovens e adultos. É preciso esforço, lucidez e força para construí-la. Será preciso muito diálogo, respeito e competência também, para isso Freire (1979, p. 40-41) aborda algumas características de uma visão democrática da consciência crítica para a EJA:

- anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema;
- reconhece que a realidade é mutável;
- substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões;
- ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta;
- repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa. Sabe que é à medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é à base da autenticidade;
- repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- é indagadora, investiga força, choca;
- ama o diálogo, nutre-se dele;
- face ao novo, não repele por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas o aceita na medida em que é válido.

Com todas essas informações, é possível, de forma harmônica e respeitosa, dar a contribuição necessária para uma gestão democrática para a EJA, entendendo o papel da gestão democrática como sendo aquilo que está sendo gerido nas instituições de ensino de forma democrática e participativa, entendendo a história política e cultural do espaço que a rodeia. Assim, são abordadas estratégias específicas para contribuição na EJA, tanto na formação e no conhecimento da legislação, quanto na prática daqueles que estão atuando como gestores, docentes e toda a equipe educacional, para uma gestão democrática e crítica da EJA, no

entanto, Gadotti (2003) explica que a democracia e a cidadania tornaram-se os eixos da educação escolar do nosso tempo.

Considerações finais

Tratar de gestão educacional a partir de bases legais, principalmente aquelas que envolvem a modalidade da EJA, estudando as suas especificidades é, portanto, significativo. Assim como, o contexto da formação dos docentes, os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino em que será necessária a capacitação específica inicial e continuada para atuar na EJA, precisando inseri-la na prática educativa.

Daí a importância de se pensar e repensar a Educação de Jovens e Adultos sob o olhar do gestor escolar democrático, de como este especialista poderá estar agindo em uma educação inclusiva. Neste sentido, os gestores, precisam identificar os problemas, as estratégias e as contribuições que estes, por ventura, possam desenvolver para que a EJA cumpra seu papel social, ou seja, ensinar e socializar os cidadãos que procuram esta modalidade de ensino. O gestor escolar só terá condições de exercer esse aspecto político de sua função se democratizar a gestão escolar, tomando rumos transparentes, nos quais a comunidade confie pela eficiência e compromisso que defende, atendendo também aos interesses da comunidade.

No campo das reflexões, a escolha por estar gestor perpassa pela vontade de aceitar ser uma representação da comunidade e, sobretudo compreender que o seu olhar e atos para uma educação democrática e transformadora requer pesquisa, principalmente, quando se trata da EJA, para que a estrutura organizacional administrativa não esteja relacionada apenas com o lucro financeiro e sim com o todo institucional, na elaboração, discussão, planejamento, encaminhamentos pedagógicos e educacionais, que estejam sempre relacionados com a prática social e educativa.

Visto que, através da pesquisa bibliográfica identificamos algumas das dificuldades enfrentadas pelos gestores e o desenvolvimento do seu papel, sobretudo, para o público da EJA, o que possibilita repensar organizações e estruturas didáticas metodológicas para aplicação da prática educativa a partir dos fundamentos legais da legislação tanto do papel dos gestores, quanto da EJA. A primeira reflexão seria a formação inicial e continuada dos gestores trazendo a importância da sua relação com a questão político-social, quais suas perspectivas e o que é estar gestor, lembrando que, é dever do Estado garantir educação básica e de qualidade para toda e qualquer população. Sabemos que essa modalidade de

ensino, pode ser reconfigurada para garantir o acesso a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade própria.

Referências

AMORIM, Antonio. Gestão do ensino, política e formação docente. In: AMORIM, Antonio. **Educação e contemporaneidade**: processo e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 367-382.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

COUTINHO, Carlos Melson. **Cultura e sociedade no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. **Gestão Democrática da Educação**, Brasília, boletim 19, p. 14-27, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir**. A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA**.** In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UMA NOVA EJA PARA SÃO PAULO, 1., Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, 14 mar. 2003.

HORA, Dinair Leal. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional novos olhares novas abordagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas, SP: Papirus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SILVA, Josias Benevides. **Gestão democrática na rede municipal de ensino**. Guarapari, ES: Ex Libres. 2007.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: em busca da visibilidade de sujeitos de direitos

Luciana Oliveira Lago
Maria de Fátima Sudré
Edivaldo Machado Boaventura

A gestão escolar é um dos desafios na construção de práticas democráticas, pois envolve a defesa de uma forma coletiva de tomada de decisão sem, todavia, desobrigar as pessoas das responsabilidades individuais, conforme afirma Libâneo (2013).

O debate sobre a gestão democrática da escola ganha força no Brasil a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN 9.394/96, merecendo destaque para a força dos movimentos sociais populares presentes no processo de discussão, elaboração e aprovação destas leis.

O caráter democrático presente nestas legislações expõe o modelo de organização da administração escolar centrada no modelo técnico-burocrático, revelando a necessidade de outra organização escolar que atenda aos anseios de uma escola participativa coerente com as demandas do novo contexto legal.

A nova configuração da gestão escolar nos textos e termos legais institui a participação, autonomia dos envolvidos no processo educativo como princípios básicos para a construção da escola democrática e de qualidade.

Para Novaes e Carneiro (2012, p. 103):

> A promoção da qualidade educacional tornou-se dessa maneira, um dos principais objetivos no desenvolvimento de políticas e passou a integrar a agenda de diversos países. Com isso, os sistemas de ensino foram impulsionados a promover reformas que abrangessem as diversas áreas da educação. No que se refere às reformas no campo da gestão, termos como descentralização, avaliação, eficiência, eficácia e efetividade se tornaram expressivos, na medida em que representam a possibilidade de racionalizar a utilização de recursos, bem como aferir o alcance de objetivos e impactos sociais.

Durante trinta anos da ditadura miliar no Brasil, a escola respondeu aos ideais da ideologia militarista através de práticas pedagógicas reprodutoras, consagrando neste período, uma visão da organização do trabalho pedagógico mais burocrático e tecnicista com vistas a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. Para Libâneo (2013), embora a escola brasileira tenha experiências bem sucedidas de outros modelos de organização escolar numa perspectiva sociocrítica, é bem visível à definição rigorosa de cargos e funções, a direção centralizada e o planejamento com pouca participação de pessoas, características da organização escolar centrada na visão mais burocrática e tecnicista.

Para realizar uma interlocução entre gestão escolar democrática e a Educação de Jovens e Adultos é pertinente considerar o conceito atual que a define. Inicialmente faz-se necessário dizer não há uma definição hermética sobre a EJA. As discussões convergentes entre teórico/pesquisadores, professores e militantes a conceituam como um segmento da educação que carrega consigo questões complexas devido aos inúmeros fatores que a determinam, como: multiplicidade dos sujeitos e das questões socioeconômicas que vivenciam; a ausência de valorização por parte dos poderes públicos; a precária formação docente; a desorganização curricular; processos avaliativos incoerentes, entre outras.

A EJA é uma modalidade de ensino composta por sujeitos que não ingressaram na escola na faixa etária regular ou que não puderam concluir a escolarização básica, sendo estes, excluídos, de alguma forma, do acesso à escola por diversos motivos, inclusive pela negação de direitos. Atualmente encontra-se respaldada em bases legais que asseguram aos seus sujeitos o direito à educação ao longo da vida.

Tais sujeitos, em geral, são oriundos das classes populares, trabalhadores, pais e mães de família, plurais na diversidade sociocultural: são mulheres, homens, jovens, adultos e idosos que moram no campo e nas áreas urbanas; desempregados e empobrecidos; negros, brancos e índios. São distintos em vários aspectos e excluídos não apenas da escola, pois, ao longo da História, foram e são submetidos a variadas negações de direito, como: direito à saúde, à alimentação, ao trabalho, ao saneamento, à habitação, ao lazer, a terra, aos bens de produção e às riquezas que produzem.

O Documento de Base Nacional do Ministério da Educação (MEC) via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atual SECADI, em 2008, afirma que a

> [...] EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros,

> ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados - de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2008, p. 1).

Quanto aos educadores que atuam na EJA são trabalhadores com baixas remunerações, muitos deles também oriundos das classes populares e que geralmente exercem a profissão em condições precárias, sem formação inicial e continuada na EJA. Pesa sobre eles a responsabilidade de desempenharem a docência de forma dinâmica, contextualizada, utilizando um planejamento pedagógico que leve em consideração as especificidades dos educandos, para possibilitar-lhes o aprendizado e a permanência na escola.

A força popular consolidou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na LDB 9.394/96 como uma modalidade da Educação Básica, a qual se apresenta com características distintas dos segmentos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dessa forma, a EJA insere-se no contexto da escola, estabelecendo outras necessidades de organização escolar que atenda a demanda desses sujeitos e, consequentemente, provocando no âmbito da escola, a prática da gestão democrática com maior intensidade.

Avançamos no aspecto legal com a Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na formulação das Diretrizes Curriculares para EJA, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação, no Programa Dinheiro Direto na Escola, no Plano de Desenvolvimento da Educação e na construção do projeto político pedagógico. No entanto, outros desafios foram suscitados, instigando o processo de construção da escola democrática que responda às demandas de todos os segmentos atendidos, crianças, adolescentes e jovens e adultos, que compartilham um mesmo espaço com o(a) mesmo(a) gestor(a), o mesmo direito de aprender, mas, com peculiaridades distintas em cada segmento.

Desse modo, entendemos que o currículo, a prática docente e suas propostas avaliativas, formação dos profissionais educacionais e a prática gestora devem atender às especificidades dos sujeitos distintos, em suas singularidades de existência. Por sua vez, faz-se cada vez mais necessária, uma gestão escolar que se empenhe em tratar seus sujeitos sem parcimônia, atendo as suas demandas no cotidiano escolar, estabelecendo assim com novos desafios para os gestores.

É preciso considerar que, atualmente, a organização escolar, embora vislumbre possibilidades de práticas sociocríticas, com forte discurso democrático,

ainda traz em suas práticas modelos de gestão distantes das especificidades do público da EJA, gerando uma lacuna na democratização da escola.

A gestão escolar para a EJA: "sou um sujeito de direito. Mereço respeito"!

A Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, após longas lutas e debates, tornou-se um direito extensivo ao longo da vida, superando a concepção compensatória que sustentou práticas pedagógicas restritas apenas ao processo de escolarização. Apoiando-nos ainda no Documento de Base Nacional do Ministério da Educação (MEC), urge a necessidade de:

> Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como "oportunidade" e "chance" outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal. (BRASIL, 2008, p. 2).

Evidenciar e superar os desafios presentes hoje, na EJA, envolve a inclusão desta modalidade de ensino nos processos de gestão com ações distintas para as necessidades presentes em cada escola, pois a busca pela garantia dos direitos destes sujeitos revela as lacunas políticas/pedagógicas que por vezes são ignoradas nas práticas de organização da gestão escolar voltada para esta modalidade.

Nesse sentido, é imprescindível que os gestores que estão à frente da administração escolar em que há turmas de EJA tenham clareza e reconheçam as características socioeducativas destes sujeitos. Eles têm demandas pedagógicas específicas que não podem mais continuar caminhando no chão da escola a reboque das decisões e prioridades de outros segmentos educativos.

Reconhecemos que no processo de gestão da escola pública, dentro da dinâmica participativa dos segmentos que a constitui, prevalece a ausência de propostas e ações voltadas para o público da EJA. Porém, urge a necessidade de valorizar e dar visibilidade à Educação de Jovens e Adultos, pois, não é mais suportável tanto descaso com a EJA dentro de tantas escolas que deveriam assegurar uma educação digna para estes sujeitos.

É preciso garantir-lhes a participação efetiva, constante, nos processos democráticos e educacionais, como: a participação qualificada na elaboração da proposta curricular da escola; nas eleições diretas para diretor; no grêmio estudantil; no conselho escolar, envolvendo toda a equipe da escola com o contexto das características desta modalidade. Em diversos relatos e pesquisas, notamos que, em muitos casos, nos dá nítida impressão que os educandos da EJA são invisíveis no ambiente escolar.

Se, de fato, a gestão for, segundo Lück (2009), compreendida como sendo um processo no qual as pessoas são mobilizadas, coletivamente, de forma organizada, para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plena possível, dos seus objetivos, os educandos e educadores da EJA terão voz e vez nas decisões e serão contemplados nos planos, projetos e, sobretudo, nas ações de uma gestão verdadeiramente democrática.

Organização, participação e autonomia da gestão em EJA

Uma das críticas mais contundentes apresentada por Freire (1982, p. 36), em Pedagogia do Oprimido, reporta-se ao modelo educacional vigente que produz e reproduz ideologias autoritaristas através da utilização de formas de apropriação de saberes que refletem realidades distantes do contexto local, tornado assim um saber que oprime, mascara e aliena os sujeitos à cultura do outro, ao dizer:

> É porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe a educação apassiva-los mais ainda e adapta-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção "bancária", tanto mais "educados," por que adequados ao mundo.
>
> Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionado o mundo esteja aos homens.

Nesta visão de educação o que prevalece é a preocupação em ajustar o sujeito à lógica dos interesses do opressor comprometido com formas de governanças autoritaristas presentes, explicitamente, nas formas de organização do trabalho pedagógico que acontece verticalmente na escola, negligenciando a participação dos seus pares e, gerando assim, comportamentos heterônomos no cotidiano da instituição.

Contrapondo a pedagogia bancária, Freire nos brinda com a Pedagogia do Oprimido, desvelando as intenções das práticas pedagógicas do opressor e nos conduzindo ao caminho da libertação através da transformação da prática pela

reflexão da ação, nos orientando claramente sobre como se exercitar a educação numa perspectiva emancipatória.

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte a sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1982, p. 40).

Para possibilitar aos sujeitos a construção de sua autonomia, inevitavelmente, segundo Freire, é necessária sua participação nas práticas democráticas em todas as instâncias do contexto escolar. Neste sentido, uma ação libertadora não se configurará apenas no âmbito da relação educador/educando na sala de aula: será imprescindível que a escola, em sua forma de organização pedagógica e administrativa, permita e incentive o envolvimento dos sujeitos da EJA na busca da construção de uma escola justa e digna para todas as pessoas que a compõe.

Entretanto, se a escola é organizada ou mantida pela ótica do opressor, ideologicamente, os sujeitos serão tratados – muitas vezes de modo velado – como objetos de exploração e manipulação por uma escola que "acolhe" suas fragilidades com soluções que beneficia, prioritariamente, os ideais do dominador.

Obedecendo a esta lógica, o conhecimento e a formação técnica são concebidos como determinantes da manutenção de um sistema neoliberal, e, neste contexto de educação bancária e opressora, a gestão escolar enfatiza suas ações no individualismo e na competitividade, sobrepondo os princípios da liberdade e de autonomia dos sujeitos, subordinando-os a uma obediência cega às regras, imposta por um sistema que não enxerga aos mesmos como humanos, apenas meros objetos, atrofiando a prática da reflexão crítica dos sujeitos nas relações de manutenção de sua existência.

Freire (1982) toma o conhecimento como um processo de comunicação entre os sujeitos cognoscentes, em torno de um objeto cognoscível, na dinâmica da tríade ação-reflexão-ação, que deve ser mediada pelo diálogo. Assim, a produção de conhecimento proporciona a superação da consciência ingênua para a consciência crítica sobre a realidade. Esta maneira de perceber as relações transforma a forma de 'ser e estar' no mundo, pois, a perspectiva da educação anunciada por Freire (1982) assume, explicitamente, uma postura transformadora dos sujeitos da condição de oprimido para uma condição de livre e autônomo.

Nessa perspectiva, o processo de gestão educacional toma outro rumo e redireciona as ações em prol do fortalecimento dos saberes entre os homens e mulheres que adentram o espaço escolar em busca de uma dignidade que julgam

não ter e que a encontrarão na escola. Muitos depoimentos escutados em sala de aula nos causam espanto, pois, os educandos dizem que estão na escola "para ser gente," evidenciando o quão profundo é o processo de desumanização em que se encontram.

Uma gestão que promove a visibilidade destes sujeitos lutará para que a burocracia morta, que se instala nos gabinetes, não impeça que desabrochem, no espaço escolar, tantas possibilidades de realizações de sonhos e esperanças e, sobretudo, contribuirá para uma tomada de consciência individual que levará a transformações coletivas.

Para Keim, a força da educação colabora na construção de novas utopias, e temos a clareza de que o processo educativo se faz num coletivo coeso, articulado, comprometido com o avanço educacional daqueles que creditam esperança na escola. O universo escolar envolve diversos segmentos da sociedade, não cabendo apenas ao educador toda a responsabilidade de promover o aprendizado dos educandos, nem tampouco apenas ao gestor os êxitos esperados, pois:

> Essa proposta de educação como agente de libertação e autonomia se concretiza, na perspectiva de desencadear processo de revitalização da humanidade roubada pelos sistemas econômicos e produtivos, os quais mantém a sociedade dividida em classes. Dessa forma a educação se apresenta como processo essencialmente político e como tal, se mostra como via capaz de dotar o mundo com novas utopias e possibilidades de emancipação humana. (KLEIM, 2011, p. 301)

Caberá, portanto, à gestão escolar promover espaços de revitalização da autonomia, possibilitando a interação entre a escola e comunidade a fim de que os conflitos sociais culturais, políticos e econômicos sejam tomados como objeto de estudo no processo de formação e emancipação das pessoas. Segundo Amorim (2007), a escola enquanto organização complexa é tratada pelo autor como uma organização pensante, complexa e atuante no campo das relações humanas e da produção do saber. Neste sentido, busca definir um modelo educacional calcado numa determinada concepção de missão e de crenças sociais e culturais que atenda aos desafios da sociedade contemporânea e dentro destes moldes, a escola não pode afastar-se das grandes tramas sociais presentes no dia a dia da sociedade, destacando a sua diferença das demais instituições, ressaltando ainda que a sua organização carece de uma redefinição e reconstrução das práticas de gestão na perspectiva de consolidar-se como uma instância democrática.

Diante deste contexto, evidenciamos a EJA como uma área da educação que é ofertada por muitas escolas públicas, mas que encontram diversos entraves no

processo de gestão, uma vez que a EJA não foi inserida com suas especificidades nos planos e projetos de gestão da escola. Portanto, partindo da prática reflexiva, é necessário que a escola aprenda com quem ela quer ensinar, conforme Gadotti (2003), para transgredir com o modelo instituído e possibilitar a consolidação da participação de seus atores e, consequentemente, viabilizar comportamentos protagonistas, numa esfera individual e coletiva.

Gestão democrática na EJA: a contribuição do projeto político pedagógico

Para a acepção filosófica aristotélica, a democracia redundava-se em governo do povo, uma doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade, dos poderes de decisão e de execução.

Para Aristóteles, a educação é um bem que deve merecer atenção de seus legisladores, pois uma má educação é motivo de ruína para o Estado. Por outro lado, uma educação apropriada favorece a esse Estado estabilidade, pois, segundo o filósofo, o Estado virtuoso não ocorre aleatoriamente, mas decorre, deliberadamente, de ciência e intencionalidade. Por sua vez, a educação, meio pelo qual os homens completam-se, tornam-se bons e virtuosos, é competência do Estado regular.

Se o(a) gestor (a) pretende administrar o espaço escolar fundamentado nos princípios democráticos, com vistas à emancipação e autonomia dos sujeitos da EJA, necessita equilibrar-se "na relação entre os atos de denunciar e de anunciar". De acordo com Freire (1982, p. 15), ele necessita ter ciência do caráter político que subjaz à sua prática gestora; isto quer dizer que:

> [...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê,* portanto *contra quem e contra o quê,* fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê,* portanto *contra quem e contra o quê,* desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Dentro do ambiente escolar quem representa, parcialmente, o Estado e a ele presta contas das suas ações administrativas tomadas dentro dela é o(a) gestor(a). Enquanto representante legal do Estado, ele/ela deverá garantir o cumprimento das Leis que protegem os sujeitos da EJA que estão sob a sua gestão.

Para que uma gestão caminhe sustentada pela tão sonhada democracia, ela deverá estar pautada no diálogo, no respeito e valorização dos sujeitos da EJA e na construção de um PPP que lhes dê visibilidade.

O planejamento participativo é uma prática inerente à perspectiva democrática, pois se caracteriza como um instrumento detonador da ação educativa e prática pedagógica inclusiva mediada pelo diálogo que viabiliza a articulação necessária entre os propósitos políticos, administrativos e pedagógicos. Para Fialho e Reis (2007), os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos são elencados como eixos que devem articular entre si numa dinâmica que promova a educação escolar sem provocar exclusões àqueles que a procuram para gozarem de seu direito.

A iniciativa da escola sobre a forma de construção do projeto político pedagógico -PPP, incluindo a EJA, envolvendo direção, equipe pedagógica, professores e educandos, com a **colaboração de todos os segmentos para a criação e manutenção de ações que objetivem o sucesso escolar**, configura expressões de autonomia da escola compatível com o que Dolinsk (2011, p. 11440) assegura:

> [...] o Projeto Político Pedagógico que tem sido desenvolvido sobretudo a partir da LDB (9394/96), que dá um direcionamento de fundamental importância na construção de uma escola pública de qualidade. O referido documento concretiza-se a partir do processo de construção coletiva e participativa de alunos, de professores, de servidores técnico-administrativos, de colegiados e da comunidade, em busca de alternativas atendendo as necessidades da escola, a partir de um diagnóstico da realidade, detectando os problemas a fim de solucioná-los. Nesse processo, todos são corresponsáveis pelas transformações e, assim, torna-se possível desenvolver nos sujeitos os sentimentos de solidariedade e de cooperação. O Projeto Político Pedagógico dá um direcionamento em relação às questões técnicas, sem desconsiderá-las, e se assenta na construção de uma prática comprometida com a singularidade, com a autonomia, com a participação coletiva, como espaço de formação e de vivência democrática.

Portanto, para que uma gestão escolar seja genuinamente democrática, precisará incluir a EJA no seu projeto político pedagógico, com ações bem definidas para esta modalidade. Caminhando nesta direção e, sobretudo, atuando como um/uma gestor(a) que conhece as especificidades e demandas desta modalidade e com ela se solidariza, suas ações administrativas certamente contribuirão para a visibilidade e garantia do direito a uma educação de qualidade de pessoas jovens, adultas e idosas.

Considerações finais

A trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por diferentes interesses econômicos e políticos que justificam as concepções de educação e aprendizagem adotadas em diversas experiências de escolarização e alfabetização dos sujeitos deste segmento.

O processo de inserção das demandas desta modalidade de ensino na gestão escolar precisa ser visibilizado na dinâmica da ação-reflexão e no fortalecimento da construção da atividade pedagógica, que deve ter a participação necessária da comunidade escolar. Ademais, uma nova dinâmica na gestão do projeto político pedagógico necessita ser instaurada, trazendo à tona uma proposta educativa que corresponda aos interesses e especificidades dos educandos da EJA e não aos interesses dos setores econômicos e políticos da sociedade.

A conquista do direito à educação básica para a população de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil preceitua a necessidade da escola refletir sobre sua gestão a fim de assegurar a equidade e um atendimento que promova o sentimento de pertença destes sujeitos à escola. Tais sujeitos já possuem um saber adquirido fora dos muros dela, pois são sentidos e significados próprios de **cidadãos do mundo** (sentido freireano) e, ao adentrar o espaço escolar, eles querem **ser mais**.

Neste sentido, a oferta da modalidade EJA na educação pública é uma obrigação legal do Estado e não benevolência dos gestores das escolas públicas. Como tal, é de extrema importância e urgência assegurar para esta modalidade um espaço escolar que atenda suas necessidades educativas, que perpassam por todos os setores e recursos escolares existentes, reafirmando como este campo da educação requer posicionamentos claros e definidos a favor desses sujeitos, em busca de uma educação de qualidade e equidade.

As reflexões até aqui apresentadas configurou-se um esforço na tentativa de contribuir para a construção da escola democrática através de uma gestão escolar participativa, orientada por meio da concepção freireana, onde respeito ao direito à educação ao longo da vida seja efetivado e as reflexões sociocríticas estejam presentes constantemente. É por meio desta concepção que as ações em prol da EJA lhes darão visibilidade na escola e para além dela.

Referências

AMORIM, Antonio. **Escola**: uma organização social complexa e plural**.** São Paulo: Viena, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA**. Brasília, DF, 2008.

DOLINSKI, Silvia Hass. Gestores e o projeto político pedagógico da EJA: sua articulação com a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10.; Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6098_3997.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

FIALHO, Edvaldo Albuquerque; REIS, Ailton Goncalves. **Gestão educacional na educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA**.** In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UMA NOVA EJA PARA SÃO PAULO, 1., Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, 14 mar. 2003.

KEIM, Ernesto Jacob. Humanização e Educação em Freire e Lukács. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 300-321, maio/ago. 2011. Acesso em: 17 abr. 2014.

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

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. A avaliação institucional no contexto dos sistemas da educação básica. In: NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia (Org.). **Gestão, tecnologias e Educação**: construindo redes sociais. Salvador: EDUNEB, 2012.

GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EJA: um percurso necessário para efetivação de um currículo para educação de jovens e adultos

Ana Helena Lima de Souza
Ana Marta Gonçalves Soares
Ana Paula Silva da Conceição

O presente texto discute os mecanismos democráticos no processo de elaboração de um projeto político pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de efetivar um currículo específico, dotado de sentido. Um percurso que exige uma gestão da EJA consolidada em princípios democráticos, que assegure a participação dos seus sujeitos e reconheça as singularidades dessa modalidade.

Conceber a Educação de Jovens e Adultos como uma educação de direito, legalmente instituída, não é fiança que a sua efetivação na escola ocorra de forma coerente com princípios e diretrizes que expressam as suas singularidades e especificidades enquanto modalidade. A superação da visão discriminatória de que EJA tem caráter compensatório e supletivo, como uma escolarização aligeirada na perspectiva de concluir o ensino fundamental ou a educação básica, é uma exigência para construção de uma educação de jovens e adultos, adolescentes e idosos, emancipatória e edificante.

A gestão democrática em EJA se apresenta como percurso para essa construção, num processo de diálogo e interação entre os sujeitos, com suas realidades e necessidades, e a organização escolar como um todo. Um processo de democratização da gestão exige mudanças significativas das práticas instituídas que desconsideram a existência das próprias políticas da EJA, assim como ignoram que os seus sujeitos são autores de seus processos formativos.

A gestão da EJA precisa passar pelo processo de democratização, uma ressignificação, de forma que considere os valores sociais e culturais do seu coletivo. De acordo com Amorim (2007, p. 16), "[...] a escola vem esquecendo que o seu sentido social somente se justifica se essa instituição está integrando valores, promovendo uma maior compreensão dos valores éticos, estéticos e políticos."

O projeto político pedagógico - PPP deve ser compreendido como mecanismo de efetivação de práticas pedagógicas que favorecem a interação entre

as pessoas dentro da escola, ciente que dessa forma é a integração de crenças e valores que cada um carrega "[...] que dão vida e contorno às práticas educativas ali concretizadas, por mais simples e elementares que elas sejam" (AMORIM, 2007, p. 16). Esse é um exercício necessário dentro da educação de jovens e adultos, uma forma de romper com modelos curriculares reproduzidos na EJA que ignoram as especificidades dos seus sujeitos e desvalorizam suas culturas.

É apresentada ao longo deste texto a visão de que um currículo se caracteriza como espaço de produção e criação de significados sociais, à medida que consolida o saber da escola como um saber social. O processo de elaboração do PPP favorece o diálogo entre as necessidades e realidades existentes no cotidiano dos sujeitos da EJA, com o que a escola ensina.

De acordo com Veiga (2003), o PPP tem como foco a melhoria da qualidade da educação pública, com o objetivo de que todos aprendam. Para a autora, "[...] essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho" (VEIGA, 2003, p. 269). Para preparar o sujeito para o exercício da cidadania é preciso dotá-lo de conhecimentos para que o mesmo domine atitudes e possa fazer parte da vida política da sociedade.

São esses conhecimentos que têm relação e sentido com a vida dos alunos, que precisam ser garantidos no currículo da EJA, pensado a partir de princípios que reconheçam as diversidades do seu coletivo, e a sua singularidade enquanto modalidade de ensino. Um currículo idealizado de forma coerente no que diz respeito às práticas pedagógicas e, significativo, no que concerne aos conceitos e saberes para formação da cidadania política.

Buscou-se ressaltar na presente pesquisa a estreita relação entre a concepção de gestão participativa na EJA com a forma que ela concebe as práticas curriculares, consolidadas a partir do projeto político pedagógico da escola. O currículo se apresenta como conjunto de práticas que produz significados no espaço social, que faz relação com a vida prática e concretiza a formação da identidade social e cultural do educando da EJA. Portanto, a discussão em relação à melhoria e qualidade na EJA não pode deixar de fora a visão de que a escola se configura em oportunidade para uma educação crítica, na perspectiva de dotar o sujeito para viver de forma crítica e participativa na sociedade.

Gestão educacional e o seu processo de democratização

É no contexto escolar que se evidencia o verdadeiro sentido de uma gestão democrática, e na medida em que o princípio da participação social em ações colegiadas provoca um exercício de integração dos sujeitos da escola com as realidades sociais em que vivem, mais a escola se aproxima da sua função social.

O saber que a escola ensina é o saber social, que faz sentido na vida do educando, logo a escola é lugar de exercício desse saber, de experiências em processos democráticos para que sejam transcendidos para vivência cidadã do sujeito.

É na perspectiva de uma nova gestão educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na gestão democrática e participativa, que se espera uma efetivação mais contundente da EJA enquanto modalidade da Educação Básica, como garantida na Lei 9.394, de 1996. A superação de ideias que reduzem a EJA a cursos de suplências, com caráter regulatório, instituído como forma de garantir o equacionamento da falta de escolarização ou do analfabetismo de jovens e adultos, implica em mudanças mais profundas na forma que as escolas concebem EJA.

As escolas, assim como os demais segmentos da educação, precisam reconhecer o caráter social e político da EJA, devendo este ser priorizado pelas gestões. De acordo com Gadotti (2014, p. 15): "Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à Educação de Jovens e Adultos: a Educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a educação de Jovens e Adultos é penalizar duplamente os analfabetos."

De fato, temos bases legais para edificar a EJA como modalidade da educação básica, com igualdade de direito para o seu coletivo. No entanto, não é o que normalmente se vê nos âmbitos das escolas, aliás, a marginalização da EJA é uma questão bastante discutida nos fóruns e conferências, como ocorreu na VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos - CONFITEA, acontecida no Pará, no ano de 2009, na qual a gestão participativa foi reconhecida como um importante mecanismo para efetivação da EJA enquanto modalidade de ensino.

> A gestão da EJA no sistema nacional de educação, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, também implica a necessária opção pelo processo participativo tendo em vista que os sujeitos da EJA precisam ser envolvidos nas tomadas de decisões [...]. O diálogo entre gestores de sistemas públicos de ensino que ofertam a EJA e sujeitos dessa modalidade, especialmente educandos, trabalhadores da educação e comunidade escolar, concorre para superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo "não saber" e propiciam a de relação de co-responsabilidade na gestão da modalidade de ensino. (BRASIL, 2009, p. 41).

Vê-se, então, que a gestão democrática na EJA se caracteriza em uma exigência a fim de assegurar a efetivação de seus princípios enquanto modalidade. Modalidade esta que visa assegurar a educação e aprendizagem de jovens e adultos ao longo da vida, respeitando as suas singularidades. Os sujeitos da EJA, parte do coletivo escolar, a partir de suas vivências e consciências da realidade que

vivem, fortalecem a gestão democrática uma vez que as suas participações sejam asseguradas nas tomadas de decisões da unidade escolar.

Discutir a democratização da gestão escolar implica compreender os processos formativos e procedimentais que a envolvem, os movimentos e os mecanismos nos percursos adotados na organização das ações educativas. De acordo com Lück (2011), não é possível pensar em democratização da gestão sem pensar em autonomia da escola. Essa autonomia deve ser fruto de um processo que envolve mecanismos sólidos para as ações conscientes por parte dos sujeitos envolvidos. Para a autora:

> A descentralização, a democratização da escola, a construção da autonomia e a participação são facetas múltiplas de gestão democrática, diretamente associadas entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder da escola. [...] a preposição da democratização aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição. (LÜCK, 2011, p. 58).

Neste caminho de democratização das decisões, o gestor se apresenta como aquele que chama para si a responsabilidade de estabelecer mecanismos para a participação coletiva, o que exige do mesmo uma consciência democrática mais fortalecida. É no potencial que os sujeitos da EJA têm de participar, de forma crítica, dos movimentos de diálogos e decisões possibilitando as suas participações nas tomadas de decisões da escola.

Ao pensarmos numa gestão educacional em Educação de Jovens e Adultos, de fato, não é possível desassociarmos da ideia de democracia, visto que a EJA emergiu de movimentos de lutas, embates entre governantes e governados, em defesa de uma educação popular enquanto direito social. Para Gadotti (2014, p. 26), a educação popular tem por princípio: "[...] a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação."

É possível perceber a necessidade de se estabelecer uma relação dialética entre os princípios da educação popular e a gestão democrática, o que pode favorecer uma escola da EJA mais democrática. Uma escola que assegura a participação de todos, que compreende que o saber da escola é, sobretudo, um saber social, identificando-se com os princípios de uma escola cidadã.

A educação popular preconiza-se com Paulo Freire da década de 1960, na sua visão de que a educação emancipa e transforma, favorecendo a superação da

consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade. É justamente a partir do princípio de emancipação defendido por Freire (1999) que emerge a EJA, com o cunho político, crítico e social, e com os paradigmas de uma educação para desenvolvimento da cidadania política.

Uma gestão educacional que não reconhece a participação coletiva nas suas tomadas de decisões, nas suas organizações administrativa e pedagógica, muito dificilmente pode tratar a educação de jovens e adultos como exercício de um direito histórico e politicamente construído. Há uma relação de interdependência entre o modelo de gestão e organização do ensino e o modo como ela se configura na promoção da educação. É preciso se discutir educação de qualidade na EJA, repensar o "não lugar" que a mesma tem recebido em muitas escolas que atendem ao público de jovens, adultos e idosos.

A partir do princípio de que a qualidade da educação está vinculada aos objetivos políticos, didáticos e pedagógicos da escola, espera-se que a gestão escolar reconheça as singularidades da EJA, como dispostas no Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional, e perfile a necessidade da escola em reconhecer o perfil diferenciado do público da EJA, assim como o reconhecimento das biografias dos sujeitos e as suas relações com o mundo do trabalho. Os mesmos documentos orientam que as escolas norteiem as suas ações a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, princípios estes comuns à gestão democrática.

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta constantes desafios e embates para fazer valer a sua condição enquanto modalidade de ensino. Um reconhecimento consciente de que a escola, ao garantir a condição de modalidade da EJA com suas especificidades, está fazendo cumprir um direito social. Cabe à gestão escolar buscar mecanismos para superação de ações discriminatórias com a EJA, instituir novas práticas que ascendam mudanças na organização da escola e reconhecer a importância de uma gestão democrática para efetivação da escola cidadã.

O currículo como instrumento para uma gestão democrática na EJA

O processo de elaboração do currículo escolar é um mecanismo de efetivação da gestão democrática, uma vez que possibilita a participação do coletivo da escola, num percurso no qual as necessidades e realidades dos sujeitos em formação são reconhecidas e valorizadas. Essa articulação possibilita a construção de uma escola que compreenda a complexidade do lugar onde está inserida, que é social, econômico, político e cultural.

Nesse sentido, o significado de currículo vai além dos conteúdos selecionados na "grade curricular". É o conjunto de práticas que proporcionam

a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O currículo representa objetivos, metas e ações que são pensados para a escola, não apenas pelos gestores, mas por toda a comunidade escolar em um processo que tem como princípio a participação das instâncias administrativa e pedagógica, pelos alunos, professores, gestores e funcionários, inseridos nesse contexto. Sujeitos que podem definir a qualidade e a natureza das opções formativas e educacionais, sinalizando que pelas vias da capacidade de organização da educação, atos de currículo podem contribuir para definir destinos individuais e horizontes socioeducacionais (MACEDO, 2007).

A complexidade da EJA no espaço escolar sinaliza para necessidades que vão além de procedimentos didáticos e seleção de conteúdos a serem ensinados. Demanda instituir espaços de diálogos e reflexão entre os diversos sujeitos que ali se encontram, considerando que esse é um processo educativo contínuo para além dos muros da escola. "Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida." (PAIVA, 2004, p. 31).

Dessa forma, superar a concepção compensatória de educação de pessoas jovens e adultas é um desafio. Um passo importante é não reproduzir a educação infanto-juvenil, que segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, 71):

> A experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

É importante destacar que o currículo precisa ser antes compreendido como espaço onde se produzem e se criam significados sociais que não se situam apenas na consciência pessoal ou individual, são estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. "Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados" (SILVA, 2007, p. 55).

Na EJA essa discussão precisa considerar princípios educativos como a experiência, a autonomia, a emancipação e a relação com o trabalho. Primeiro, porque educação e trabalho são conceitos intimamente relacionados nesse contexto; segundo, porque o reconhecimento da experiência, a construção da autonomia e a emancipação são elementos fundantes no debate contemporâneo sobre currículo, que vai de encontro a uma perspectiva reprodutora da cultura

de dominação e de desigualdade social. Assim, o currículo pode tornar o ensino e a aprendizagem mais críticos, contribuindo para formar sujeitos autônomos, condicionados a intervir na realidade existente e transformá-la.

Contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos que possam transgredir e se empoderar de condições que lhes permitam compreender a realidade econômica, política, cultural e social do trabalho sem resumir-se a ele, visto que é através do trabalho que o homem, a partir de sua criatividade aguçada e enquanto sujeito do seu próprio devir, é capaz de criar e recriar diversas formas de se relacionar com a natureza e com outros seres humanos, o que se constitui em uma das orientações para a modalidade EJA, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), é a aprendizagem através de práticas socialmente construídas.

Assim, os sujeitos da EJA podem reconhecer o lugar em que estão e a partir dele podem estabelecer novas relações com o mundo e reconhecerem-se como sujeitos de direitos, tendo a autonomia como princípio elementar. Nesse caminho, o currículo contempla, não apenas o que se ensinar, mas concepções mais abrangentes como educação, sociedade, homem, aprendizagem e conhecimento. Porém, ele sozinho não garante o sucesso da aprendizagem e da consolidação da democracia na comunidade escolar.

A gestão de uma instituição escolar deve ser fundamentada em uma concepção democrática que possibilite a tomada de decisões coletivas e planejamentos contínuos, englobando aspectos administrativos, pedagógicos, financeiros e sociais que colaborem de forma efetiva para o desenvolvimento de uma escola autônoma, que privilegie o estudante nos aspectos - psicológicos, sociais, culturais, éticos.

É através dessa compreensão que o currículo deixa de ser apenas uma área técnica, e adota uma concepção crítica, orientada por discussões de caráter sociológico, cultural, político e epistemológico. O currículo passa a ser concebido como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade, no qual esses mesmos sujeitos fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometido com uma determinada concepção de sociedade e de mundo.

Coerentemente, o processo de ensino-aprendizagem decorrente dessa forma dialética de conceber a prática curricular deve se basear na interação dialógica entre os diferentes sujeitos envolvidos – mediados pelos seus saberes e discursos – que, em busca de compreensões e de intervenções críticas sobre uma realidade concreta que requer transformações, pesquisam, constroem conhecimentos pertinentes, planejam, avaliam e realizam ações pedagógicas.

Também é importante ter em mente as proposições que a legislação educacional brasileira versa para orientar as práticas curriculares. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (94/96, art. 1º), segundo Saviani (2003, p. 71), ao definir seu conceito de educação, reconhece a existência de vários espaços educativos, afirmando, que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."

Faz-se importante retomar a ideia de que a escola é o ponto de encontro das variadas relações e aprendizagens que ocorrem também em variados espaços/tempos da vida dos que nela convivem, e que o município – cidade e campo - é todo constituído de espaços educativos que precisam ser reconhecidos pela escola. Dessa forma, o currículo deve contemplar as múltiplas e variadas experiências vividas na escola e fora dela. Para tal, a composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento escolar.

Assim, a composição curricular deve ser orientada pelos princípios:

> a) da interdependência, da interação e da comunicação entre as disciplinas com vistas à integração do conhecimento em áreas significativas, ou seja, por uma perspectiva interdisciplinar ou multidisciplinar; b) da necessidade de coordenação do conhecimento em um sistema lógico que permita o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina e, ao mesmo tempo, compreendendo as razões de sua configuração histórica e enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos das práticas humanas (BRASIL, 2006, p. 119).

Na EJA é essencial que a escola atinja os objetivos a que se propõe, pois é preciso ensinar ao jovem e adulto a estabelecer relações entre a sua experiência cotidiana e as formas de interiorização e representação dessa experiência e dos conteúdos escolares, em torno dos quais as áreas do conhecimento devem ser trabalhadas em uma proposta interdisciplinar. A escola deve fornecer as condições para que seus estudantes participem da formulação e reformulação de conceitos e valores, tendo em vista que o ato de conhecer implica incorporação, produção e transformação do conhecimento para o exercício de uma cidadania crítica e atuante.

Por vezes pensamos se a escola está ou não está em crise. Ela reproduz a ideologia do capital, e ao mesmo tempo oferece condições de emancipação humana, podendo assim, conservar ou reproduzir. É nesta contradição que é preciso analisar o currículo da escola, que impregnado de intencionalidade, reflete as mais diversas formas de cultura. De acordo com AMORIM (2007), encontrar o

verdadeiro sentido para escola e definir a importância de cada setor, assim como, das áreas científicas, culturais e sociais é a grande preocupação no início desse século.

O ideal é um currículo que compreenda um projeto de vida, socializado e cultural, com um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que dê lugar às experiências, para que nele se operem as oportunidades, que se privilegiem conhecimentos necessários para entender o mundo e os problemas reais e que mobilize o estudante jovem e adulto para o entendimento e a participação na vida social.

O compromisso político do professor e do gestor da escola atua, mutuamente, e se interpenetram, não sendo mais possível dissociar um do outro, diante do papel mais importante de toda e qualquer instituição educacional "aprender". Para Sacristán (2000, p. 14):

> Organizar currículo e programas de conteúdo é contribuir na formação das novas gerações da humanidade com possibilidades de traçar caminhos possíveis para superar dificuldades. E, que nós cidadãos participantes deste processo, professores pedagogos e gestores, consigamos construir outra escola, onde todos possam ser sujeitos de suas próprias histórias e parceiros na construção de uma sociedade mais democrática e mais humana.

É na perspectiva da educação com qualidade social que se inscreve uma construção curricular, que procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional. Para tanto, são considerados como conteúdos escolares, tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio-histórico construído por sujeitos concretos – quanto o processo de ensino-aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes populares e científicos em que a compreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local.

Projeto político pedagógico como um meio para efetivação de um currículo de qualidade na EJA

O princípio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não está na simples oferta da escola noturna, nem tão pouco na obrigatoriedade das escolas ofertarem a modalidade, mas no exercício de um direito conquistado por trabalhadores e trabalhadoras, em movimentos de lutas e embates sociais e políticos. A escola da EJA não pode se distanciar dos princípios democráticos que permitem a participação da coletividade na organização nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica.

Toda a ação educativa e organizativa da escola deve ter o seu caráter político, visando compreender o papel da escola na formação da cidadania política do sujeito. Na Educação de Jovens e Adultos esse caráter político está desde o seu nascedouro, na sua legitimação enquanto direito. O projeto político pedagógico - PPP se apresenta como meio para discutir e organizar as ações da escola, inerente à gestão democrática, parte de um processo que exige a consolidação de saberes e práticas, embasamentos e concepções que visem uma educação de qualidade.

É justamente neste paradigma de educação de qualidade que se faz necessário refletir sobre as dificuldades enfrentadas com a Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar, assim como os desafios para assegurá-la enquanto direito socialmente construído. O tratamento dado a EJA nas escolas não assegura que as especificidades e necessidades dos educandos, e até mesmo dos professores, sejam respeitadas e levadas em conta nas ações educativas - concepções metodológicas e curriculares.

O projeto político pedagógico na EJA - PPP pode representar a superação das práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade que reproduzem metodologias e conhecimentos do currículo infanto-juvenil. De acordo com Veiga (2003), o PPP precisa ser construído com comprometimento com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população, como meio de engajamento das ações, que pode resultar na inovação de suas práticas instituídas.

> O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275).

É nesta perspectiva que se entende um projeto político pedagógico, pensado a partir de uma gestão em EJA, que pode assegurar suas especificidades enquanto modalidade e favorecer que os jovens e adultos, assim como adolescentes e idosos, tenham uma escola de qualidade. A gestão educacional na concepção democrática e participativa preza pela participação de todo coletivo da escola, reconhece a sua organização quanto a níveis e modalidades de ensino e a natureza social da escola, sendo estes aspectos imprescindíveis para a construção de um PPP.

Segundo Cury (2010), a LDB 9.394/96 assegura no art. 3º os princípios de uma gestão democrática e detalha no seu art. 14 os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares. No entanto, apesar das bases legais de institucionalização da gestão democrática, a sua efetivação não se instaura

somente a partir desses pressupostos, mas da consciência crítica, de conhecimentos e capacidade de mobilização do coletivo da escola.

O projeto político pedagógico - PPP é um importante instrumento de efetivação e fortalecimento da participação social, lugar de encontros e diálogos que interpõem essas concepções para superação de conflitos e embates, fazendo-se necessário sobrepujar o puro pragmatismo burocrático e se constituir em mecanismo para instituir um ensino de jovens e adultos para uma educação crítica que, segundo Freire (1999), possibilita a formação do sujeito que se assume no meio social.

O projeto político é um documento de caráter técnico, político e pedagógico que deve ser construído na escola e para ela, e que deve reconhecer a importância de garantir aos sujeitos o sentimento de pertencimento e participação a sua comunidade e a sociedade. Um projeto político pedagógico resulta "[...] do compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento conjunto de decisões" (LÜCK, 2011, p. 99).

É preciso reconhecer a importância de um projeto político pedagógico na EJA, assim como de uma gestão nesta modalidade, como meio de superação de uma educação residual dado pelas escolas, que tem tratado a Educação de Jovens e Adultos como uma educação menor, no sentido de não se atribuir a expectativa de qualidade, vindo a romper com os modelos que temos de escola da EJA.

O projeto político pedagógico - PPP assume o caráter emancipatório visto que se caracteriza em mecanismo de participação de toda comunidade escolar, desta forma a prática do discurso de escola democrática se efetiva, sendo este processo de grande importância para formação política dos alunos da EJA. A escola assume um percurso de produção coletiva e inovadora no sentido de oportunizar o diálogo entre as realidades sociais e culturais com as práticas escolares.

Considerações finais

É preciso reconhecer que a democratização da gestão escolar implica compreender os processos formativos e procedimentais que a envolvem e os movimentos e mecanismos nos percursos adotados na organização das ações educativas. É na perspectiva de uma nova gestão educacional, democrática e participativa, que se espera uma efetivação mais contundente da EJA enquanto modalidade da Educação Básica.

Dessa forma, o processo de elaboração do currículo escolar aparece como um mecanismo de efetivação da gestão democrática, uma vez que possibilita a participação do coletivo da escola, num percurso no qual as necessidades e realidades dos sujeitos em formação são reconhecidas e valorizadas. O currículo é

aqui compreendido como espaço onde se produzem e se criam significados sociais, estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade.

O projeto político pedagógico - PPP se apresenta como meio para discutir e organizar as ações da escola, inerente à gestão democrática, parte de um processo que exige a consolidação de saberes e práticas, embasamentos e concepção que visem uma educação de qualidade. Como lugar de encontros e diálogos que interpõem concepções para superação de conflitos e embates, sobrepuja o puro pragmatismo burocrático e se constitui em um mecanismo para instituir um ensino de jovens e adultos para uma educação crítica.

É reconhecida a importância de um projeto político pedagógico na EJA, assim como de uma gestão de qualidade nesta modalidade, como meio de superação de uma educação residual dado pelas escolas, que tem tratado a educação de jovens e adultos como uma educação menor, no sentido de não se atribuir a expectativa de qualidade.

Concluímos que o projeto político pedagógico - PPP assume o caráter emancipatório, defendido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao reconhecer as especificidades dos seus sujeitos e empoderá-los para viver e intervir na sociedade. Assim, a escola assume um percurso de produção coletiva e inovadora no sentido de oportunizar o diálogo entre as realidades sociais e culturais com as práticas escolares, sendo esse um percurso necessário para efetivação de um currículo próprio para a EJA.

Referências

AMORIM, Antonio. **Escola**: uma organização complexa e plural. São Paulo: Viena, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CURY, Carlos Alberto. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna; Fundação Santilana, 2014.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação entercrítica. Brasília, DF: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 184-201, 1999.

EIXO III – EXPERIÊNCIAS, AVANÇOS E DESAFIOS DA ESCOLA DE EJA: OS CAMINHOS DA QUALIDADE EDUCACIONAL

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: estudo comparativo a partir do diálogo com os gestores escolares dos municípios de Bom Jesus da Lapa e Ibiassucê-BA

Ediênio Vieira Farias
Junio Batista Custódio
Patrícia Lessa

O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada com o intuito de analisar a organização e funcionamento de duas unidades escolares, uma no município de Bom Jesus da Lapa-BA e outra no município de Ibiassucê, Bahia, enfocando, sob a ótica do gestor escolar, concepções e práticas que sustentam a oferta da Educação de Jovens e Adultos nos referidos espaços, levando-se em consideração o princípio da gestão democrática.

A gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional.

Além disso, a gestão educacional participativa se dá não somente pela inserção dos conselhos escolares, mas por todas as ações que envolvem a gestão da escola, no caso, além dos conselhos escolares, a gestão abrange também o projeto político pedagógico com todos os seus desafios (avaliação, currículo, planejamento, formação continuada para educadores), a administração dos recursos e a sua transparência.

Nesse aspecto, a abordagem dos processos de gestão educacional, sob o enfoque de metodologias e ações democráticas, redefine as formas de gerenciar integralmente as dimensões administrativa, pedagógica e financeira da escola. Essa nova forma de administração cria possibilidades de abertura para toda a comunidade escolar; intensifica as relações entre o gestor e seus professores e equipe técnico-pedagógica; ressignifica as atividades pedagógicas e amplia o processo de construção do saber como desenvolvimento da consciência crítica dos interessados envolvidos. Ao estabelecer esse caminho de gestão compartilhada em uma escola

de EJA, propicia-se uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, levando-os a ampliar suas habilidades comunicativas e de vivência em sociedade.

Sintonizado com essa premissa, ao longo deste trabalho, encontram-se sistematizadas reflexões tecidas sobre as concepções de gestão alimentada, perfil dos gestores, enfoques que os mesmos consideram inerentes ao planejamento educacional, importância atribuída à participação da comunidade na gestão escolar, aspectos referentes às concepções de autonomia escolar na EJA, forma de construção do PPP avaliada como a mais democrática e sintonizada com as demandas formativas dos sujeitos escolares, prioridades e metas que devem ser perseguidas pela boa gestão e mecanismos de participação que os gestores devem implementar na escola. As reflexões foram construídas a partir da observação dos casos em foco e de entrevistas com os sujeitos partícipes desta realidade.

Gestão democrática da educação: princípios balizadores

O debate acerca da administração escolar tem sido foco de preocupação sistemática desde a década de 1960, ganhando maior ímpeto nos anos 1990, sob a forma da defesa de uma gestão democrática. Como menciona Dourado (2000, p. 79), a gestão democrática pode ser entendida como sendo um

> [...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

As discussões em torno do processo de democratização da gestão da escola pública no Brasil estão relacionadas ao contexto social e político da década de 1980 que traz à cena movimentos sociais que exigem a redemocratização do país e reivindicam a participação na gestão de políticas públicas. As reivindicações se fortificaram a partir da crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema e a exclusão da comunidade escolar dos processos decisórios.

Em sintonia com o movimento de democratização do país, a legislação educacional da década de 1980 e 1990 trouxe consigo o princípio da gestão democrática. Na Constituição de 1988, por exemplo, esse princípio aparece

sacramentado em seu art. 206, inciso VI. É interessante notar que a Carta Magna não fala em uma escola democrática, mas numa 'gestão' democrática, o que, de certa forma, denota a importância concedida a esse instrumento no âmbito educacional. O princípio da gestão democrática é ratificado pela Lei nº 9.394/96, no art. 3º, inciso VIII, e no art. 14 que propõe a participação das comunidades escolares e locais em conselhos voltados para discutir questões da vida da escola.

A Conferência de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, deu origem, no Brasil, ao Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) e inspirou a elaboração de outros documentos. Na década da "Educação Para Todos" assumiu-se o entendimento de que a gestão escolar é um elemento essencial na busca da qualidade educacional. Diante disso, torna-se imperativo que os processos caracterizados pela administração fechada e hierárquica sejam substituídos por uma gestão horizontal, com a utilização progressiva de redes interativas de organização e administração, que facilitem a ação cooperativa e a comunicação interna e externa.

Uma visita às obras de Paro (1986) já possibilitava uma leitura reflexiva acerca da necessidade da superação dessa perspectiva conservadora, na medida em que, este autor, argumenta que a administração capitalista possui função eminentemente conservadora, visto que media a exploração do trabalho pelo capital, colocando-se a serviço da classe interessada na manutenção do *status quo*. Dessa forma, propõe uma forma de organização escolar que esteja comprometida com a classe trabalhadora e que leve em consideração a especificidade do ato educativo.

Paro (1986) refuta veementemente a aplicação da administração empresarial na escola, acreditando que tal circunstância diz respeito aos condicionantes específicos da excludente estrutura capitalista, bem como aos seus métodos e técnicas administrativas particulares. A escola deve vir a ser um espaço de resistência a um projeto político e econômico mundial baseado na técnica, que vê o ensino como mercadoria, que homogeniza os sujeitos deixando de lado suas particularidades e identidades, que é pouco afeito a um projeto educativo e político que se dê na prática e envolva a comunidade refletindo sociedade, ciência, filosofia e ideologia.

Essa gestão democrática da educação de que muito se fala na atualidade, está associada, sobretudo, à construção de canais de participação da comunidade escolar nas ações da escola. Entretanto, se no campo teórico as discussões estão bem avançadas, no campo da prática muito ainda é preciso ser feito para que as nossas instituições transpareçam como instituições de fato democráticas.

Tal constatação está atrelada a um conjunto de fatores, que podem ser considerados como primordiais para que tenhamos escolas de fato democráticas.

Um deles diz respeito à construção do projeto político pedagógico da escola, documento norteador de toda sua ação educativa preconizado na Lei 9.394/96. Sua tessitura deve primar pelo envolvimento dos diversos segmentos educacionais, aqui entendidos como os atores da escola: professores, equipes gestoras, alunos, servidores em geral e pais de alunos. Deve também levar em consideração a comunidade que circunda a escola. É o projeto que favorece a autonomia, a singularidade e a vivência democrática dentro do ambiente escolar.

Um projeto que se queira emancipador deverá superar o caráter conservador que sempre vigorou nos espaços educativos, substituindo a verticalidade pela horizontalidade nas relações, estabelecendo o diálogo como o elemento de maior significado no processo de construção do conhecimento.

Além do projeto político pedagógico, a escola precisará efetivar e fortalecer as instâncias colegiadas, que são os órgãos responsáveis pela tomada de decisões de natureza pedagógica e administrativa dentro de seu espaço. Em uma escola democrática, a participação é sinônima de qualidade, e grande importância passa a ser atribuída à formação ética dos sujeitos escolares, à tomada de decisões coletivas, à abertura ao novo, ao reconhecimento do direito à escolarização de crianças, jovens e adultos, à percepção da diversidade desses sujeitos e de suas diferentes demandas formativas.

Assumimos, neste trabalho, o entendimento de que a gestão democrática é condição precípua para a qualidade educacional. A qualidade é aqui entendida como um conjunto de fatores que nos permitem perceber o alcance dos objetivos das instituições educativas, sobretudo aqueles ligados à aprendizagem significativa por parte dos alunos e o seu desenvolvimento como cidadãos imbuídos de valores e conhecimentos necessários para a conquista da autonomia.

Para Antunes (2000), a educação de qualidade é aquela mediante a qual, a escola, a gestão, os professores e pais promovem, em conjunto, um ambiente favorável ao conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

Nesse contexto e conforme Lück (2002), para que a escola por meio de sua gestão democrática e participativa ofereça a todos os seus agentes a qualidade educacional, é necessário desenvolver os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação organizacional entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de

informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Metodologia do estudo

A pesquisa que informa este artigo foi realizada em 2014 e envolveu, além da observação, a efetivação de entrevistas com os gestores da Escola Municipal Adilene Maria Ramos e Colégio Estadual Antônio Figueiredo, nos municípios de Bom Jesus da Lapa e Ibiassucê, Bahia, respectivamente. Guiou-se pelos pressupostos da abordagem qualitativa, a qual se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, procurando "[...] compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo" (GODOY, 1995, p. 58). Quanto ao método, trata-se de um estudo ainda exploratório, que permitiu uma familiarização com o tema de estudo a partir dos casos observados (GIL, 1999). Utilizou-se como técnicas de coleta de dados a observação participante e a entrevista com duas gestoras com uso de um roteiro semiestruturado contendo 28 questões. Aqui abordaremos os aspectos mais relevantes.

Bom Jesus da Lapa e Ibiassucê na Bahia: práticas gestoras em Educação de Jovens e Adultos

Buscamos, neste tópico, apresentar os achados desta pesquisa, mediante a categorização dos dados coletados. Inicialmente, caracterizam-se as Unidades Escolares investigadas, em seguida é traçado o perfil das gestoras investigadas, suas concepções de gestão em EJA, a construção do projeto político pedagógico, a Qualidade Educacional na EJA e os espaços democráticos de participação na escola.

A Escola Municipal Adilene Maria Ramos Santos iniciou suas atividades no ano de 2014, no Bairro Primavera I, conjunto habitacional do Programa Minha Casa Minha Vida, localizado na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA. Trata-se de uma escola com uma estrutura moderna, recentemente construída. Possui quinhentos e sessenta alunos matriculados, e apresenta a seguinte estrutura física: oito salas de aulas, uma cantina, sala de professores/coordenação, sala de informática (ainda sem os computadores), sala de leitura (em processo de organização) e diretoria. Atualmente, atende, durante os turnos matutino e vespertino, o público do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – e, durante o noturno, a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade EJA I e II. No que se refere ao efetivo profissional à escola dispõe de vinte e cinco servidores, sendo: um diretor e um vice-diretor, um secretário,

quatorze professores, quatro auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e dois vigilantes.

Por ter sido inaugurada recentemente, mesmo dispondo de uma excelente infraestrutura física, a escola apresenta determinadas limitações, no que se refere aos recursos materiais e pedagógicos para dar suporte às atividades de ensino. Um exemplo é a falta de computadores e *internet*. A unidade ainda não passou por nenhuma avaliação oficial do MEC.

O Colégio Estadual Antônio Figueiredo - CEAF, por sua vez, está situado na Rua Vicente Pires, Bairro São Judas Tadeu, no município de Ibiassucê, Bahia. O colégio apresenta a necessidade de construção ou adequação de uma biblioteca própria, espaço para refeitório e sala específica para atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Em termos de recursos humanos, a instituição de ensino em questão, conta com trinta e oito funcionários. Destes, registram-se 16 professores, uma gestora e duas vice- gestoras. Possui quinhentos e um alunos matriculados: trezentos e sessenta e dois estudantes correspondem ao ensino médio regular (do 1º ao 3º ano) e cento e trinta e nove correspondem ao quantitativo de matrícula dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Tempo Formativo III.

Conforme avaliação dos últimos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, aquela unidade estadual apresentou média 2,8 (em 2007), 3,1 (em 2009) e 3,0 (em 2011), tendo como meta para esses três anos, respectivamente, de 2,7; 2,8 e 3,0. Apesar de ter ocorrido um decréscimo na média do ano de 2009 para 2011, a escola sempre esteve acima da média estabelecida.

Perfil das gestoras entrevistadas

A gestora da Escola Municipal Adilene Maria Ramos possui vinte anos de docência, período durante o qual já atuou também em atividades de gestão e coordenação pedagógica. É pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar e participou da implantação do Programa de Gestão Educacional (PGE), ocorrido no município de Bom Jesus da Lapa no período de março de 2010 a setembro de 2011. A gestora do Colégio Estadual Antônio Figueiredo possui 13 anos de magistério público, dos quais 12 foram dedicados à gestão, é graduada em Matemática e pós-graduada em Gestão Educacional.

Para efeitos de organização das informações coletadas no escopo desse trabalho, a gestora da Escola Municipal Adilene Maria Ramos será identificada como gestora A e a gestora do Colégio Estadual Antônio Figueiredo como gestora B.

Ambas as gestoras apresentaram concepções avançadas de gestão educacional, revelaram práticas sintonizadas com seus princípios, demonstraram

a importância da conquista da autonomia escolar para a elevação dos índices de qualidade educacional e apontaram os desafios que se colocam para o estabelecimento de uma prática educativa em EJA focada na construção da autonomia dos sujeitos em formação.

Desse modo, pode se perceber que, apesar dos entraves ainda observados, as práticas gestoras têm se firmado na perspectiva de fomentar um ambiente educacional cada vez mais democrático, com vistas à organização de um processo pedagógico sintonizado com as necessidades dos educandos e voltado ao desenvolvimento de sua cidadania.

O próprio nível de qualificação das gestoras demonstra haver por parte delas uma preocupação incessante com o melhoramento contínuo de suas práticas. A experiência acumulada também constitui um importante fator no que se refere à oferta de uma educação com maior qualidade.

Concepção de gestão educacional em EJA

A respeito da gestão escolar em EJA, a gestora A assinalou que a mesma deve ser compreendida como o envolvimento da comunidade local e escolar no estabelecimento das finalidades e adequação dos meios, de modo a garantir à Escola de EJA o papel de transformação social. A gestora B, por sua vez, compreende a gestão em EJA como a administração dos recursos materiais e humanos, o que leva ao planejamento de atividades, distribuição de funções e tarefas, na relação interpessoal de trabalho e poder em EJA.

Apesar das diferentes concepções, ambas ponderaram que a gestão democrática em EJA constitui a implementação de mecanismos de participação da comunidade escolar e local, tais como eleição direta para diretor, grêmio estudantil, conselho escolar, etc. Assim, a eficácia na gestão, para as gestoras, só se efetiva se houver liderança pedagógica propositiva, firme, competente profissionalmente, que valoriza tanto o desempenho da equipe escolar como dos alunos. É nesse sentido que elas destacaram que a eleição para gestores deve ser uma premissa a ser cultivada pela escola, envolvendo pais, alunos e professores.

Autor como Dourado (2000) defende a eleição de diretores de escola e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão. Estes aspectos devem estar conformados na legislação local, nos regimentos escolares e regimentos internos dos órgãos da própria escola, como o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres.

A gestão escolar envolve um conjunto de elementos, que vão desde aspectos micro a macros do processo de organização e oferta educacional. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade, a gestora A destaca

que as condições de trabalho, salário, jornada, relações interpessoais podem interferir nos processos de gestão em EJA, porque tais elementos despertam – ou não – um envolvimento significativo na função que cada ente exerce no processo educacional. Nesse prisma, entendemos que professores bem remunerados estão mais predispostos ao trabalho e mais felizes. Jornadas de trabalho excessivas podem acirrar as condições de saúde física e psíquica, trazendo prejuízos ao processo educacional.

Ao solicitar que apontassem aspectos positivos e negativos, levando em consideração as atividades inerentes à gestão da escola em EJA, as gestoras relataram vários pontos descritos no Quadro 1.

	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Gestora A	1. Envolvimento afetivo 2. Parceria com a comunidade; 3. Respeito às diferenças 4. Agregação de práticas contextualizadas	1. Evasão 2. Currículo descontextualizado 3. Inexistência de material pedagógico específico
Gestora B	1. Planejamento coletivo e participativo 2. Redução da distorção idade/série 3. Participação efetiva dos sujeitos nas atividades e projetos da escola	1. Falta de material didático para alunos e professores 2. Falta de capacitação para os docentes da EJA 3. Evasão escolar

Quadro 1 – Aspectos positivos e negativos da gestão em EJA na escola

Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

Tais questões levam-nos a perceber que ambas as gestões desenvolvidas têm a sensibilidade necessária para planejar a oferta da EJA sob o prisma de uma prática dialógica e contextualizada, pautada no planejamento coletivo e sintonizada com as necessidades dos sujeitos em formação, mas, nesse percurso, se deparam com problemas que atualmente afetam os sistemas educacionais, a exemplo da evasão, da falta de capacitação para os profissionais, da falta de material didático específico e da postura de profissionais que desconsideram as especificidades dos educandos da EJA.

Para Araújo e Santos (2007) é necessário refletir a realidade da instituição educacional e da sociedade. Por isso, a escola deve priorizar a realização de momentos de discussão em torno das concepções e princípios relacionados à educação, vinculando à formação humana e levando-se em consideração os princípios de autonomia e participação, bem como o estabelecimento de uma nova possibilidade pedagógica dentro da escola, onde o diálogo seja permanente.

A construção do projeto político pedagógico e a qualidade do trabalho na EJA

Quanto à forma mais significativa de construção do projeto político pedagógico incluindo EJA, ambas as gestoras consideraram que deve ser por iniciativa da escola, envolvendo direção, equipe pedagógica, professores, alunos, pais e funcionários. Pensando nesse aspecto, acreditam que a autonomia da escola pressupõe responsabilidades compartilhadas com a participação da comunidade local e escolar na tomada de decisões.

Em seu projeto político pedagógico, construído através do planejamento participativo, desde os momentos de diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, execução e avaliação, a escola pode desenvolver projetos específicos de interesse da comunidade escolar, que devem ser sistematicamente avaliados e revitalizados. A gestão democrática da escola significa, portanto, a conjunção entre instrumentos formais – eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira – e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

Autores como Veiga e Fonseca (2001, p. 51), assinalam que "[...] a questão oportuna referente à construção do projeto político pedagógico, é o fato de constituir um processo que defina caminhos para a escola, caracterizando as ações intencionais à formação humana, amparada por princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos." Portanto, não se pode deixar de "[...] priorizar os princípios que se propõe a escola pública e gratuita destinada e comprometida por todos os envolvidos no processo educativo como: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo."

Partindo desse pressuposto, ao analisar as informações das gestoras A e B, nessa investigação, percebe-se o quanto o projeto político pedagógico deve se estruturar nos parâmetros da participação efetiva de toda a comunidade escolar. E quando se assegura essa característica democrática e compartilhada das ações educacionais, pela construção coletiva desse tipo de proposta, criam-se possibilidades para a melhoria de atendimento às demandas relacionadas aos jovens e adultos da educação básica formal. Assim, ao viabilizar a elaboração e implementação de uma proposta político-pedagógica estimulada pela intervenção ativa da comunidade escolar, promove-se a elevação da qualidade educacional, principalmente, na EJA.

Outra premissa investigada foi à questão da qualidade do ensino na EJA, que deve ser proporcionado na construção do PPP. A esse respeito, a gestora A pontuou que esses aspectos devem levar em consideração a necessidade de: redução

da evasão; promoção de currículo contextualizado; articulação entre educação e cultura; inserção de projetos no campo da diversidade e inclusão; disponibilização de material pedagógico específico para a modalidade. Para ela ainda, a boa qualidade está relacionada não apenas ao comprometimento dos professores, mas às condições de organização e funcionamento da escola, questões estas que muitas vezes dificultam a obtenção de resultados mais positivos. Deve, portanto, haver: organização pedagógica e administrativa e comprometimento da gestão e demais agentes no processo educacional.

A gestora B, por sua vez, pontuou que para o alcance da qualidade, os professores devem comprometer-se mais, realizando o acompanhamento dos alunos de maneira efetiva, de forma que o trabalho seja realizado com sucesso. Assim, entende que a gestão em EJA deve acompanhar de procedimentos importantes pautados no planejamento coletivo e em um bom acompanhamento pedagógico do educando, além de criar mecanismos de organização administrativa e estratégias de motivação aos professores e alunos no cerco da modalidade. Essa qualidade está atrelada à adoção de prioridades e ao estabelecimento de metas atingíveis. No entendimento da gestora B, devem ser elencadas como prioridades: a oferta de material didático-pedagógico, a formação continuada de educadores, a oferta de cursos profissionalizantes associados à EJA, maiores investimentos nas escolas de EJA e formação de parcerias com o setor privado para a geração de emprego e renda.

Os posicionamentos, apesar de diferenciados, trazem questões de fundo relacionadas ao papel das políticas públicas, da importância da concretização dos projetos políticos pedagógicos, da atuação dos agentes educacionais e do planejamento pedagógico e administrativo no processo de gestão da qualidade na educação de Jovens e Adultos. Pode-se destacar ainda o papel que deve ser assumido pelas lideranças escolares no processo de ressignificação da escola pública.

A esse respeito, Khoury (2007) salienta que a função primordial do gestor escolar, baseada na liderança e competência, é manter a escola em atividades harmoniosas, participativas e produtivas, delegando, acompanhando e exigindo tarefas com autenticidade e ponderação, transformando o discurso em ação. E "[...] assim como a essência da gestão é fazer a instituição operar com eficiência, a eficácia da gestão depende, em grande parte, do exercício da liderança." (ANDRADE, 2004, p. 17).

Nesse aspecto, quando o gestor escolar está redimensionado ao 'exercício da liderança' democrática, passa a assegurar melhores condições de transparência e de controle social dos recursos financeiros, da operacionalização das ações, dos resultados e das políticas educacionais, inclusive, da EJA.

Espaços Democráticos de Participação na Escola

Para Libâneo (2002), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Nas empresas buscam-se resultados por meio da participação. Nas escolas, buscam-se bons resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos.

Nesse sentido, Lück (2002, p. 66) chama a nossa atenção para o fato de:

> A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento de avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar. De acordo com Gadotti (1997, p. 16), a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino. O autor, sobre o assunto diz ainda que "[...] todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida."

Ao solicitar da gestora B que fizesse uma avaliação de sua escola considerando à aproximação da comunidade nos processos decisórios, ela apontou que a participação dos pais, dos professores, dos alunos e dos funcionários foi boa. A gestora A também avaliou que a participação é importante, ressaltando a necessidade de que sejam constituídos mecanismos internos à escola que contribuam para fortalecer o nível de participação. A esse respeito, as gestoras registraram, por ordem de importância, os mais importantes espaços para a viabilização da participação no processo gestionário escolar. A gestora B assim

classificou: 1. Conselho escolar; 2. Grêmio estudantil; 3. Conselho de classe; 4. Associação de pais e mestres. Já para gestora A, o Conselho escolar foi apontado em primeiro lugar como mecanismo de envolvimento com a comunidade e o mais importante para a escola. Em seguida, aparecem a Associação de pais e professores, o Conselho de classe e o Grêmio estudantil, respectivamente.

Para funcionar em uma perspectiva democrática, segundo Ciseki (1998), os Conselhos devem respaldar-se em uma prática participativa de todos os segmentos escolares (pais, professores, alunos, funcionários). Para tal, é importante que todos tenham acesso às informações relevantes para a tomada de decisões e que haja transparência nas negociações entre os representantes dos interesses, muitas vezes legitimamente conflitantes, dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Os Conselhos e Associações escolares devem ter funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar, e não apenas funcionar como instância de consulta.

As entrevistadas destacaram a necessidade de que essas instâncias colegiadas sejam fortalecidas pela escola, mediante a realização de reuniões mais participativas e o desenvolvimento de projetos pedagógicos envolvendo a comunidade escolar e local. Um exemplo disso foi dado pela gestora A, que ressaltou que a Unidade Escolar sob sua gestão tem realizado reuniões periódicas, desenvolvido projetos de extensão, criado canais de escuta, viabilizado oficinas e realizado eventos culturais envolvendo a comunidade.

Essas ações desencadeadas pela escola coadunam com o pensamento de Romão (1997, p. 67) para o qual "[...] os caminhos para implantação de uma gestão democrática e participativa necessita, não só dos convites aos participantes do processo, mas, sim da geração de condições para que os mesmos se insiram no processo."

Sobre as possibilidades de participação, as gestoras A e B assinalaram que a atuação da comunidade junto à escola de EJA deve ser voltada tanto para as questões financeiras e administrativas, quanto às de natureza pedagógica. Essa resposta é reforçada quando consideraram a autonomia pedagógica como um dos aspectos mais importantes na gestão de EJA.

Para Castoriades (1986), só podemos falar em autonomia quando consideramos a autonomia coletiva. Contudo, a autonomia desejada e possível é definida conforme as leis vigentes e a observação ao direito de todos os cidadãos participarem, ou de se fazerem representar, no processo de tomada de decisões.

Em muitos espaços escolares, a construção da autonomia escolar é uma realidade distante. As práticas pedagógicas e administrativas são marcadas pela verticalidade e pelo autoritarismo. Somente a partir do estabelecimento de uma nova cultura, calcada no diálogo, na troca de saberes, na descentralização do

poder, no controle social da gestão educacional é que poderemos falar, de fato, na existência da autonomia dos sujeitos escolares.

A gestão democrático-participativa não simboliza apenas um conjunto de ações organizadas e compartilhadas em benefício da escola. Trata-se, sobretudo, de uma filosofia, que requer a construção interativa de uma postura que, por sua vez, também pressupõe revisão e reconstrução de atitudes em relação à vida, à educação, à escola.

Segundo Lück (2002), a participação democrática na gestão escolar deve ser principiada pelos conhecimentos dos papéis de cada profissional que direta e indiretamente vivenciam as rotinas da escola, os projetos e a construção dos documentos intrínsecos ao desenvolvimento do ensino na escola, especialmente no projeto político pedagógico.

Considerações finais

A pesquisa possibilitou traçar um perfil da gestão escolar desenvolvida nas escolas pesquisadas dos municípios de Bom Jesus da Lapa e de Ibiassucê-Ba, levantando a concepção de gestão em EJA e os elementos a ela relacionados: organização do ensino, gestão financeira, papel das instâncias colegiadas, construção do projeto político pedagógico da escola, qualidade educacional em EJA e a participação da comunidade na escola.

Observou-se uma perspectiva dialética de se pensar a gestão, diferenciando-a de concepções históricas que a atrelavam à teoria geral da administração burocratizada. Percebeu-se a importância atribuída à participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Como analisa Lück (2006, p. 15) "[...] é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência a ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto."

A partir do exposto e com base nos documentos legais (CF-1988, LDB nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros), a gestão educacional deve ser redimensionada para além das questões administrativas, ampliando-se em nível da participação social. A gestão em EJA, especificamente, requer maiores esforços na organização do processo educacional mediante mobilização/integração da comunidade escolar e local, bem como articulação dos recursos e processos, a fim de visar à formação autêntica do cidadão jovem e adulto.

Em se tratando de estratégias que podem ser adotadas para o trabalho com a EJA, os gestores pesquisados afirmaram que a elaboração e efetivação de projetos em conjunto com professores, o planejamento participativo e a ação legalizadora são as mais importantes. Por fim, a pesquisa revelou que existe a necessidade

permanente de qualificação dos gestores escolares, para que os mesmos estejam aptos a enfrentar as transformações constantes pelas quais passa a educação.

Destacamos, finalmente, a necessidade de aprofundar ainda mais os estudos sobre esta realidade específica das escolas em tela e, sobre o tema da gestão participativa em um campo de tensões como é o da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho pedagógico**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAUJO, Ádria Maria Neves Monteiro; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues. **A construção de diretrizes para a implementação do projeto político pedagógico no CEFET-PA**: uma ação compartilhada sob um olhar crítico. 2007. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/05.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: gestão da educação escolar. Brasília, DF: UnB/CEAD, 2004.

CASTORIADES, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CISEKI, Ângela Antunes. Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, DF, 1998. (Série Estudos / Ensino à Distância). p. 43-52.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

KHOURY, Carla Georges. **A importância do processo de gestão democrática para o desenvolvimento sócio-moral da criança**. Monografia (Especialista em Administração Escolar) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T204381.pdf.>. Acesso em: abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. v. 1.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

ROMÃO, José. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PLATAFORMA FREIRE: contribuições à formação profissional no Território de Identidade de Irecê, Bahia

Guilhermina da Silva Souza
Helga Porto Miranda
Nívea Maria Fraga Rocha

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica Plataforma Freire é resultante do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE) que envolve ações conjuntas articuladas, de colaboração tanto do Ministério da Educação (MEC), como de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e de Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, visam assegurar a formação inicial e continuada exigida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para todos os professores que atuam na educação básica em cursos de licenciatura e, atender às demandas das comunidades. Esses cursos são desenvolvidos em municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 são Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

O Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire foi implantado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2009) e oferece cursos superiores de formação específica em nível de licenciatura, públicos e gratuitos na modalidade presencial e a distância, para professores em exercício na rede estadual e municipal e que não possuem a formação mínima exigida por lei, principalmente, no intuito de qualificar a atuação destes. Sob a responsabilidade do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVI, Irecê, a UNEB vem fortalecendo os espaços educativos mais carentes dos Territórios de Identidade, assumindo o compromisso de possibilitar, paralelamente, a formação pessoal e profissional para garantir uma práxis competente.

Nesse contexto partimos do seguinte problema de pesquisa: quais as principais contribuições dos Cursos de Licenciatura para os professores em exercício no Território de Identidade de Irecê e seus impactos na qualidade de atuação em sala de aula e de vida pessoal e profissional?

Pretendemos como objetivo geral analisar contribuições dos cursos de licenciatura oferecidos na formação de docente em exercício no Território de Identidade de Irecê e seus impactos na qualidade de atuação em sala de aula e de vida pessoal e profissional. E como objetivos específicos, pretendemos: fazer breve histórico do Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire da UNEB no Território de Identidade de Irecê; discutir a formação de professores em exercício em cursos de licenciatura no interior da Bahia e suas implicações na qualidade de atuação em sala de aula; levantar relatos de experiências de professores/alunos sobre as principais contribuições pessoais e profissionais do Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire e seus impactos na qualidade de sua atuação em sala de aula.

A metodologia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso qualitativo, exploratório fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental como tentativa de compreensão detalhada dos significados e das características situacionais investigadas (CERVO; BERVIAN, 2002). Como instrumento de coleta de dados e informações foi utilizado à entrevista semiestruturada e o questionário. O universo da pesquisa é representado pelos professores dos cursos de Licenciatura Plena de Arte, Matemática, Letras e História da Plataforma Freire, sendo que a amostra foi representada por cinco professores de cada curso, perfazendo um total de vinte docentes.

Programa de formação dos professores da Plataforma Freire

Tomando como base o direito à formação profissional docente que é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, em seu artigo 62, percebe-se que durante décadas esta foi dificultada por não existir Universidades e ou faculdades de educação próximas, nos municípios do interior do país, para que os educadores pudessem qualificar-se em cursos de licenciatura. Neste contexto a maioria desses docentes é oriunda da formação em Magistério (BRASIL, 1996).

A formação de professores vem sendo um tema muito debatido, dentro e fora das Universidades, respaldada na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A obtenção do curso superior para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, passa a ser exigida e, neste contexto, houve grande necessidade de se pensar em políticas públicas e de financiamento das ações no contexto da administração municipal e estadual, para que a formação desses professores se tornasse uma ação possível e realizável.

O Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire foi implantado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2009), proporcionando aos

profissionais que atuam na educação no interior da Bahia, realizar curso de formação específica em nível de licenciatura, nas modalidades: presencial e a distância, sem se deslocar para os grandes centros urbanos, qualificando sua atuação em sala de aula e demandas da comunidade.

No ano de 2009 foram abertas no portal do MEC, as inscrições das Secretarias de Educação dos Municípios para participarem do Programa PARFOR para qualificar, em cursos de licenciatura, docentes que já atuavam na educação infantil, fundamental e média e que ainda não tinham a graduação em Pedagogia ou na área específica. Após as inscrições e o processo seletivo, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT, Campus XVI, criou 13 turmas do Programa para funcionar no Polo de Irecê, contemplando o Território de Identidade de Irecê e parte do Território de Identidade da Chapada Diamantina. Essas turmas eram formadas por: uma turma de cada curso de Licenciatura, de Geografia, de História, de Educação Física, de Matemática, de Artes e de Letras, sendo sete turmas de Pedagogia, atendendo em média 450 alunos-professores vinculados às redes de Ensino Municipal e Estadual.

Um dos objetivos do Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire era atender as demandas da educação superior nas redes de ensino oficiais e graduar docentes atuantes no ensino fundamental e médio das redes públicas, visando suprir a carência de profissionais qualificados nas licenciaturas, ao possibilitar acesso a este nível de ensino. Subjacente à proposta estava à responsabilidade e comprometimento da UNEB em tornar o sistema educativo nos espaços mais carentes do interior da Bahia, mais profissional e inclusivo.

Estavam aptos a participar do Programa de Formação de Professores da Plataforma Freire os docentes que atendessem aos requisitos mínimos de: ter concluído o ensino médio ou equivalente; ter sido classificado no processo seletivo realizado pela Universidade; estar em efetiva regência de classe na rede pública estadual ou municipal, atuando no ensino infantil, fundamental ou médio; submeter-se às normas e exigências estabelecidas pelo programa quanto ao local, período, turno e calendário acadêmico do curso; e permanecer no exercício da docência em instituição pública até o final do curso, para não ter sua matrícula cancelada.

Na UNEB o acompanhamento do curso se faz de acordo com a seguinte estrutura: Coordenação Geral que é de responsabilidade da UNEB – Administração Central em Salvador, gerenciada pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação - PROGRAD; Coordenação Geral de Cursos assumida por um professor da Universidade da área específica de cada licenciatura ou área afim; um Coordenador local para cada curso, em cada Polo, com formação específica ou afim.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 (BRASIL, 1996) assegura no inciso II do artigo 53 a autonomia das instituições de ensino superior em fixar os currículos de seus cursos, observando as diretrizes curriculares gerais pertinentes. Mediante essa flexibilidade a Universidade teve a liberdade de compor os currículos com as seguintes especificidades:

- Redução do período de conclusão de curso;
- Nucleação da estrutura curricular;
- Valorização da competência do professor-aluno em exercício da docência com sua formação;
- Inserção de elementos essenciais em cada área do conhecimento, não só nas aulas presenciais, mas também nos componentes de estudos, visando promover no professor-aluno a base teórica e prática para desenvolvimento intelectual e profissional e superação dos desafios do exercício docente, da produção de conhecimentos e de práticas pedagógicas cidadãs;
- Articulação da teoria com a prática através de oficinas, de atividades complementares, seminários temáticos e outras, valorizando sempre o cotidiano da ação docente do professor-aluno, demonstrada pela sua atuação na sala de aula, objeto de constante discussão e análise.

Para possibilitar a realização do projeto Plataforma Freire, inúmeros convênios foram firmados com as Universidades federais e estaduais, como o da Universidade do Estado da Bahia. Isto demonstra que a UNEB tem atuado em todo o estado da Bahia, com seus vinte e seis Departamentos comprometidos com a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Isso tem exigido da Universidade práticas cotidianas para avaliar sua ação e os impactos do seu fazer no contexto acadêmico e social. Neste sentido a UNEB vem contribuindo, sobremaneira, com a formação de professores no estado da Bahia ao implementar um sistema de educação enraizado nos problemas que desafiam o desenvolvimento social, que produz conhecimento e gera inovações de toda ordem, contemplando as especificidades dos Territórios de Identidade de abrangência de cada Departamento.

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVI Irecê, funciona com dois cursos de Licenciatura, em Letras e Pedagogia. O Departamento montou uma estrutura para atender ao Programa Plataforma Freire/UNEB, com todas as turmas funcionando dentro do Departamento, por entender a importância do Programa, e a importância desses professores/alunos estarem integrados ao ambiente universitário onde pudessem conviver, e viver a cultura universitária, assim como promover a convivência de todos, compartilhando afinidades,

dificuldades e superação. Para que isso fosse possível, houve a necessidade de que todos, (professores, funcionários e alunos) independente se estavam vinculados ao Programa ou não, abraçassem o Programa no âmbito do Departamento. Talvez, o fato de funcionar no Departamento, sob o cuidado de todos, tenha sido o diferencial do Programa no Território de Identidade de Irecê. Assim sendo, as demandas, dificuldades e desafios passam a ser de todos e enfrentados por todos.

A implantação dos cursos do PARFOR obedece às necessidades da demanda por formação pessoal e profissional do cidadão e, por consequência, propicia o desenvolvimento do contexto no qual ele se insere; fortalece assim, o seu papel de ampliar e democratizar o acesso à educação superior no estado da Bahia. Esta universidade caminha no sentido de ajudar aos cidadãos a superar as vulnerabilidades e riscos sociais, como também, contribui para expressão de suas potencialidades e desejos, reconhecendo sua identidade social, promovendo ações de integração e de qualificação profissional, criando espaços e oportunidades de reconhecimento para o exercício da cidadania. Tem se fortalecido como Universidade Multicampi, construindo sua identidade através da sua capacidade de articular com as comunidades em que está inserida, sendo essas nas mais variadas regiões do estado da Bahia (Plano de Desenvolvimento Institucional da UNEB, 2010).

Deste modo, o PARFOR representa mais um desafio assumido pela UNEB, o qual se encaixa perfeitamente nos seus objetivos. Dessa forma, a universidade avança em sua missão quando criou o Programa de Formação de Professores em Exercício, chamado UNEB, 2000, projeto que obteve grande sucesso e muito contribuiu com a sociedade, sendo que, o mesmo foi substituído pelo PARFOR.

Para os professores que já atuavam no contexto educacional, sem a formação exigida, esta foi e continua sendo uma oportunidade concreta de realização do sonho tão desejado e almejado por todos, mas, principalmente, a oportunidade de formação profissional em nível superior e de crescimento profissional. Para esses sujeitos, foi o primeiro passo de uma grande jornada, iniciando com a aprovação no processo seletivo e ingresso no curso.

Relato de experiências: a voz do professor-aluno em formação

A formação de professores tem experimentado uma evolução importante. O fato de a formação vir até os professores em exercício faz uma grande diferença, pela possibilidade real de cursarem uma graduação, sonho considerado, por muitos, como distante. Para Tardif (2005), os saberes dos professores são construídos mediante suas histórias de vida, saberes tecidos a partir de vivências, tanto pessoais como profissionais, que ajudam a produzir, organizar e desenvolver o ensino em

uma prática concreta. Essa afirmação diz muito sobre o que o Programa Plataforma Freire/UNEB é, ao trazer vivências, experiências e oportunidade de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Art. 62 diz que: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação."

Segundo Gadotti (2010, p. 15): "Um bom professor deve ser um professor do sentido, e este profissional deve ser formado nas Universidades, nos espaços de formação continuada." E é enquanto política pública de formação do profissional em educação que surge o Projeto Plataforma Freire em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2009). O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XVI, Irecê, iniciou sua participação no programa para receber essas diversas licenciaturas, pois o Departamento só funcionava com duas Licenciaturas: Letras e Pedagogia e, para implantar mais 13 turmas, seria necessário um período de muitas adaptações, reconhecimentos e de grandes desafios.

Inicia-se cumprindo as exigências burocráticas, em reunião de Departamento são eleitos os professores que desejam e têm a formação para ocupar o cargo de Coordenador local dos cursos de licenciatura oferecidos. Estes procuraram conhecer as especificidades de seus cursos, planejar o funcionamento, fazer a seleção de docentes, organizar o calendário de aulas e dos espaços. Naquela época, entrar numa universidade e fazer uma graduação era a realização de um grande sonho dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse contexto, por meio de questionários aplicados aos professores-alunos dos cursos de Letras, História, Artes, Matemática, Educação Física e Geografia as falas e algumas expressões são destacadas: "Trata-se da concretização de um grande sonho de minha vida: realizar um curso de graduação" (professora-aluna A); "Sempre sonhei em realizar um curso universitário para progredir em meus estudos e em minha profissão" (professora-aluna D).

Para realização desse desejo, segundo Gadotti (2010, p. 16),

> É preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a "boniteza" - como dizia Paulo Freire- dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão.

Ao expressarem sua satisfação nesse processo alguns professores que fazem parte do Programa afirmam que esta é uma oportunidade única de realização desse sonho de cursar uma licenciatura, resgatando a boniteza de continuar suas trajetórias, investindo na sua formação superior. E afirmam:

Percebemos que estar contemplada no Programa de Formação pela UNEB é a realização de um sonho, de um objetivo de vida pessoal e profissional. Os depoimentos dos professores revelam a intensidade da alegria e a importância dessa formação frente às dificuldades que tiveram anteriormente de darem prosseguimento em seus estudos, de concluírem a duras penas o ensino médio e ingressarem no mercado de trabalho.

Esses aspectos nos faz refletir: como esses professores vêm construindo suas experiências educacionais? Como a formação inicial tem contribuído para esse processo de formação profissional?

Formação dos professores em exercício

Os Cursos direcionados ao Ensino Público Municipal e Estadual no Território de Identidade de Irecê e parte do Território de Identidade da Chapada Diamantina acontecem de forma modular, uma vez no mês, em que os profissionais passam oito dias, na cidade de Irecê, cidade Polo, no DCHT, Campus XVI, em processo de formação, tendo dez aulas por dia, cinco no turno matutino e cinco no turno vespertino, perfazendo um total de oitenta horas mensais.

O desafio para os participantes do Programa de Formação de Professores é grande, por terem de assumir a condição de professor-aluno. Há uma sobrecarga de trabalho ao terem que: estudar, ensinar, cuidar da família, em uma jornada tripla. A grande maioria atua 40 horas semanais, realiza longos deslocamentos, pois tem professores que moram a 16 km de Irecê e outros a 200 km. A ausência da convivência familiar, o comprometimento dos fins de semana e, principalmente, o tempo de dedicação às leituras e aos estudos são desafios reais para os participantes. Estes permanecem durante oito dias longe de suas casas e fazem despesas extras com hospedagem, transporte, alimentação, material didático e pedagógico.

O desafio da formação desses mais de 450 profissionais vinculados ao Polo de Irecê passa a ser também um desafio do DCHT, Campus XVI/UNEB, cabendo a todos os profissionais do Departamento, estabelecer vínculo com os Secretários de Educação dos mais de dezoito municípios que participam do Programa Plataforma Freire para atenderem às demandas locais.

Como os cursos acontecem nos fins de semana e feriados, o Departamento precisa estar em pleno funcionamento para dar conta das demandas do Programa. Nesse sentido organizaram uma equipe dentro do DCHT, Campus XVI, composta por Secretário Acadêmico, Técnico para a Biblioteca, Técnico de Laboratório de Informática, Serviço Geral, Secretário Administrativo e Coordenadores locais. Nesse sentido realizam reuniões mensais para discutirem as dificuldades enfrentadas tanto por professores, secretarias e departamento. Constatamos o

comprometimento dos profissionais envolvidos, que organizam escalas de trabalho diferenciadas para que o Departamento funcione e atenda bem, com qualidade, à demanda, articulando ensino, pesquisa e extensão.

As reuniões mensais com os Coordenadores locais e Secretários de Educação dos Municípios envolvidos para debater as demandas e os desafios, demonstram que as responsabilidades são divididas por todos e, aos poucos, as dificuldades são vencidas.

Para Pimenta (1994), a essência da atividade prática é o ensino e aprendizagem e, a sua prática educacional envolve o conhecimento da realidade histórico-cultural, sua compreensão, sua transformação. E é nesta perspectiva que o Programa compreende a realidade dos envolvidos e viabiliza a prática de ensino e de aprendizagem e valoriza a formação docente.

Essa experiência possibilitou compreender a importância que tem a escola e a educação neste Território e a responsabilidade da UNEB, DCHT, Campus XVI, Irecê, ao assumir participar da construção de uma educação com compromisso, responsabilidade e mobilidade sociais. Os professores-alunos destacam a competência e envolvimento dos Coordenadores locais, dos Docentes, não só com o Programa, mas, principalmente, na relação professor-aluno em sala de aula e na relação teoria-prática. Destacam que o profissional envolvido com a Plataforma Freire/UNEB faz a diferença, analisa, discute e reflete a práxis deles e não fica só com a teoria. Relatam que muitos já fizeram graduações a distância, e ressaltam a diferença quanto à aprendizagem, as reflexões, relatam o quanto tem modificado as relações profissionais e, principalmente, o olhar e ação na práxis.

Mesmo reconhecendo os limites das políticas públicas de formação do educador, impostos pela conjuntura política e social acreditaram que a Universidade tem papel importante no enfrentamento dessas limitações, das dificuldades, no processo de inclusão social e na formação de identidades sociais e profissionais, conscientes do desafio de pensar a educação e atuar na formação do educador. É nesta possibilidade que atuaram e não mediram esforços para darem continuidade ao Programa a cada dia, vencendo uma etapa de cada vez.

Para os alunos que participam do Programa vem sendo uma oportunidade significativa de profissionalização, de formação socioeducacional, mas, muito mais, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, de compreensão do papel da educação no Território de Identidade de Irecê e de luta contra a exclusão social. Em seus relatos, afirmam que esta formação vem contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional e ressaltam a importância dos conhecimentos construídos para qualidade do fazer docente em sala de aula: "[...] a formação tem mudado minha atuação em sala de aula, me sinto valorizado" (professor-aluno de Geografia); "[...] Como mudei minha atuação, após os

conhecimentos adquiridos aqui, hoje eu ensino história" (professora-aluna do curso de História); "Pró, como é difícil o Ensino de Língua Portuguesa e como é de extrema importância" (professora-aluna do curso de Letras); "Passei 12 anos ensinando matemática, hoje fico com vergonha de como estava equivocado em minhas aulas" (professor-aluno do curso de Matemática).

Observamos a importância dessa formação para a práxis docente e para a relação de ensinar e aprender de professores e alunos e, principalmente, a importância para estes, de sentirem-se valorizados. Segundo Amorim (2012, p. 117), "Esse processo de valorização profissional é muito significativo para a carreira docente. Tem início no próprio situar-se no mundo, quando o docente procura ver-se e sentir-se como um ser importante, competente na sua função social e educacional."

Ao serem questionados sobre como enfrentam as dificuldades e responsabilidades de passar o módulo de oito dias distante de casa e assumindo as despesas, os professores-alunos afirmaram: "[...] um esforço muito grande, muita luta, persistência. Para mim, que ainda moro em povoado fica mais difícil ainda, mas estou vencendo. Já vou formar agora no fim de ano. Não vejo a hora" (professora-aluna de Letras); "[...] a dificuldade é grande, mas estamos vencendo. Nada conseguimos fácil. O importante é que está valendo a pena" (professor-aluno de Matemática); "Foram muitas as dificuldades, mas vem valendo a pena. Hoje já sou uma profissional reconhecida" (professora-aluna de Artes).

Percebemos que os professores-alunos estão enfrentando e vencendo os desafios, mas ressaltam que recebem apoio e ajuda financeira da família para continuar e não desistir. Ao serem indagados como a política de formação está possibilitando a superação dessas dificuldades, afirmaram que: "Está proporcionando um amplo conhecimento científico e profissional" (professor-aluno de História) "[...] o curso tem permitido ampliar bastante nossos conhecimento, mas principalmente refletir nossa práxis, nos leva a superar as dificuldades" (professora-aluna de História).

Percebemos em todos os alunos a força, a esperança e a vontade de vencer cada desafio ao longo dessa caminhada. Como afirma Amorim (2012) é preciso "[...] fortalecer os aspectos positivos, conquistados em seu processo formativo, engrandecer sua práxis pedagógica e enobrecer a aprendizagem de seus alunos". Este é o desejo de cada professor-aluno que participa do Programa.

Ao fazerem a reflexão sobre como o Curso de Graduação tem contribuído para esse processo de formação profissional e de que forma contribui para a sua atuação em sala de aula. A professora-aluna de História afirmou que: "É a minha maior realização pessoal e profissional. Nunca em 10 anos de experiência tinha refletido minha prática, estudar, discutir, analisar, ver a teoria na minha frente, na sala, saber o que fazer, me emociono. Não tem preço". Da mesma forma, a

professora B, aluna de Artes declarou que: "Como mudou a minha percepção do ensino de artes e como mudou o meu olhar sobre o mundo, sobre as coisas. Hoje sou outra profissional".

Constatamos que a formação de professores em exercício em Cursos de Licenciatura no interior da Bahia desenvolvida pelo Programa de Formação dos Professores Plataforma Freire - UNEB vem assegurando maior qualidade, comprometimento e competência de atuação profissional e desenvolvimento humano em forma de valorização pessoal e profissional.

Considerações finais

O Ensino Público brasileiro vive grandes contradições, principalmente quando trata do Ensino Superior, que enfrenta uma concorrência muito superior ao número de vagas oferecidas, tornando-o altamente seletivo. Neste contexto o Estado brasileiro acaba oferecendo o acesso gratuito ao ensino superior a quem teria oportunidade de pagar e acaba por deixar sem acesso a grande maioria que não tem condições de pagar às Faculdades Particulares. Sendo assim, como pensar a Universidade brasileira para todos? É neste contexto que se coloca o Projeto de Formação de Professores Plataforma Freire, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, e neste artigo fizemos um recorte das principais contribuições dos Cursos de Licenciatura para os professores em exercício no Território de Identidade de Irecê e seus impactos na qualidade de atuação em sala de aula e de vida pessoal e profissional.

Pelos relatos dos professores-alunos esta formação tem sido significativa para suas vidas pessoal e profissional. Sentimos como vem mudando a atuação profissional de cada um, um novo olhar para a sala de aula tem surgido, assim como a importância do planejamento das aulas, do refletir sobre a educação. Algo que foi repetido na fala de cada um é a compreensão de que cursar a Graduação está sendo uma oportunidade única, um sonho acalentado por muito tempo. Essa alegria é maior porque a realidade sonhada, desejada, está sendo concretizada e se não fosse o Programa de Formação de Professores - Plataforma Freire, isso não seria possível. Os Cursos de Licenciatura oferecidos no interior da Bahia a professores da educação Básica em exercício que ainda não possuem curso superior na área de atuação representam um mudança de postura e qualidade de atuação em sala de aula, assim como crescimento pessoal, além de profissional.

O impacto positivo da formação docente oferecida na educação básica é percebido por todos. Isso porque o Programa vem contribuindo de forma muito significativa para a formação inicial dos profissionais que já tinham a prática de sala de aula, já atuavam na área específica, mas que não tinham conseguido

ainda dar continuidade a seus estudos para uma atuação mais competente. Esses professores-alunos em exercício vêm fazendo a diferença e, acima de tudo, possibilitando maior qualidade e articulação do ensino, pesquisa e extensão. Este crescimento vem sendo registrado não só nos índices do IDEB, como também no reconhecimento profissional por parte de todos os envolvidos nesta educação. A Universidade do Estado da Bahia fez e continua fazendo a diferença na formação profissional no Território de Identidade de Irecê.

Referências

AMORIM, Antônio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino**. Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GADOTTI, Moacir**. Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: uma unidade teórica e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Programa de Formação dos Professores - Plataforma Freire - PARFOR**. Salvador, 2009.

A CENTRALIDADE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO E SUAS RESULTANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Miriam Araújo Nascimento
Ricardo Henrique de Jesus Borges
Maria da Conceição Alves Ferreira

Quando se pensa em gestão muitas expressões se colocam diante de nós. Entre estas: gestão pública, gestão financeira, gestão educacional. O termo gestão, portanto, envolve concepções diversas, sendo que cada uma abarca conceitos variados. Para Libâneo (2001), a gestão é a ação pela qual são mobilizados meios e procedimentos em busca do alcance dos objetivos da organização, contemplando aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Corroborando, Luz e Jesus (2006) apontam que a gestão refere-se ao ato de administrar, coordenar, liderar, organizar, dirigir, acompanhar, controlar o funcionamento dos meios e fins de uma atividade ou empreendimentos. E, de acordo com o Novo Aurélio da Língua Portuguesa (Século XXI, 1999, p. 985), o termo gestão tem origem na palavra latina *gestione* que significa ato de gerir, administrar, gerenciar.

Lück (2009), em seu estudo sobre as 'Dimensões de gestão escolar e suas competências', discute o conceito de gestão sob o aspecto educacional. Diz que ela é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico, comprometido com os princípios da democracia, autonomia, participação, compartilhamento e autocontrole. Nesse contexto, a gestão constitui-se em uma estratégia de intervenção para organizar, mobilizar e promover mudanças e/ou desenvolvimento da educação de Jovens e Adultos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões variadas que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos. De todas as dimensões a gestão pedagógica é a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos e também porque é para ela que todas as demais convergem.

Para Lück (2009), a dimensão pedagógica é a dimensão de ponta de todo o processo gestor. Ela é subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras dela. Esse reconhecimento é definido em diferentes fontes de estudo, algumas foram destacadas neste artigo.

A reflexão sobre esse tema foi motivada pela percepção de que a qualidade do ensino que é oferecida a jovens e adultos está relacionada à competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e os processos promovidos na escola. Estes processos são voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Tais observações têm fortalecido o entendimento de que para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar oferecida ao público da EJA, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir, de forma efetiva, o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções.

Neste artigo nos atemos à gestão educacional, no que se refere à dimensão pedagógica dando ênfase à sua repercussão em EJA. Nestas reflexões aqui desenvolvidas inserem-se quatro tópicos, nos quais discutimos (1) as atribuições legais do gestor incluindo aí as concepções, os autores, as contribuições, as portarias e as resoluções; (2) o perfil de um gestor: quais as características requeridas para o exercício da função; (3) o projeto e função da escola, neste comentamos sobre alguns princípios a serem considerados pelo gestor diante das novas exigências contemporâneas; (4) e por fim, discutimos como os gestores podem mediar os projetos nas escolas.

Procedimentos e referenciais teóricos

Nossa pesquisa trata-se de uma exploração teórica de cunho bibliográfico que se assenta na leitura, análise e discussão sobre a dimensão pedagógica do gestor. Trata-se, portanto, de uma investigação de abordagem qualitativa que procura elucidar a questão da mediação e da centralidade na gestão escolar, nas classes da EJA. Parte de algumas reflexões trabalhadas na disciplina Gestão Educacional em Educação de Jovens e Adultos do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de Jovens e Adultos - Nível Mestrado Profissional (MPEJA), Departamento de Educação - DEDC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As reflexões feitas aqui tentam considerar algumas dificuldades levantadas através de observações empíricas, tentando trazer alguns pontos pouco trabalhados ou que necessitam de maiores discussões.

Buscou-se investigar e responder como a dimensão pedagógica da gestão pode ser valorizada nas práticas escolares e como essa influência pode vir a ser direcionada para promover o desenvolvimento da Educação de Jovens e adultos. As discussões estabelecidas aqui partem dos estudos de Brasil (1988), Chiavenato (1997), Cortela (2009), Libâneo (2001), Locco e Lemes (2008), Luz e Jesus (2006) e Lück (2009), dentre outros.

Para efeitos de estudo e orientação das análises estabelecidas aqui, recorremos à estruturação trabalhada por Lück (2009, p. 26). Esta autora apresenta

a organização da gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza. A primeira delas consiste nas **Dimensões de Organização**. "Dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado". Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, dentre outras. As dimensões de organização se apresentam em quatro dimensões: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais.

A segunda área engloba as **Dimensões de Implementação** que são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional. As competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. As dimensões de implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados: gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.

Essas áreas e dimensões da gestão escolar são apresentadas separadamente apenas para efeito de estudo, uma vez que estas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida, conforme destaca Lück (2009). A sua efetivação no trabalho é, portanto, intimamente encadeada e conexa. Assim, uma determinada ação demandará a combinação de dimensões, tanto todas às de organização, como diversas das de implementação. A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão.

Para que se discuta a dimensão pedagógica do trabalho do gestor e suas repercussões em EJA, cabe iniciar essas considerações partindo das atribuições legais, que aqui são entendidas como o papel elementar ou mínimo do gestor e que deve ser priorizado como condição do exercício de sua função. Por esse motivo as concepções e atribuições colocadas pelos documentos legais (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, portarias, resoluções) discutidas à luz de alguns autores tornam-se pertinentes.

Mediação pedagógica da gestão e EJA em debate

Atualmente, vemos a questão da mediação pedagógica nas escolas, que oferecem a EJA, passar por um processo de reflexão. É por isso que Lück (2009) explica em seus estudos que, gestão escolar constitui um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições, materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar, adequadamente, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos:

> Ela constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede. (LÜCK, 2009, p. 24).

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (LÜCK, 2009).

De acordo com Piconez (2014), os determinantes da gestão compartilhada em um projeto de aplicação sobre educação de jovens e adultos, além de ressaltar a importância do projeto político pedagógico como um dos determinantes do contexto. Ela defende que Educação de Jovens e Adultos em nosso país deixou de ser um direito e passou para segundo plano, com perspectivas compensatórias e política de exclusão. Para Piconez (2014, p. 2):

> [...] este texto revela duas faces: uma de indignação diante da precariedade da educação brasileira e das alternativas autoritárias de irresponsabilidade educativa; outra face que não esconde a esperança com o anúncio da possibilidade de construção de competências na consecução de uma formação de professores de jovens e adultos

qualificados, comprometidos em compartilhar a gestão de seu projeto político-pedagógico.

Segundo Leão (1998), o ensino básico no período noturno tem sido cotidianamente percebido pelos administradores da escola como um problema, um incômodo que eles são obrigados a suportar. Devido à precariedade de condições de trabalho e aos baixos resultados alcançados, o clima entre educadores é de que no noturno não tem solução. Defende que seria necessário repensar globalmente a escola noturna: a formação de seus profissionais, suas condições de trabalho, seu projeto pedagógico etc.

Nesse sentido, cabe detalharmos alguns aspectos necessários para entender a complexidade que permeia a gestão escolar e a centralidade da dimensão pedagógica no serviço desses gestores e sua influência em EJA.

Papel e as atribuições da gestão educacional diante das exigências contemporâneas

A sociedade atual vem sendo orientada pela economia que é baseada no conhecimento e na tecnologia da informática e da comunicação. De acordo com Lück (2009), essa sociedade apresenta intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que, ao mesmo tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e a todas as organizações.

Entre os desafios enfrentados pela escola na contemporaneidade está desenvolver um trabalho coletivo, ou seja, que possibilite o envolvimento, participação e crescimento de todos os sujeitos que fazem parte dela. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio. Entendemos que a educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas (LÜCK, 2009).

Gadotti (2003) questiona se a escola pública está preparada para oferecer educação de jovens e adultos de qualidade para todos. A seguir o autor vai procurar explicar que certamente sim, mas em determinadas condições que se colocam como desafiadoras já que ao longo da história ela foi pensada para crianças. Dentre os maiores desafios defende que ela precisa preparar-se para facilitar o acesso e a permanência do adulto. Essa preparação inclui uma **estrutura** adequada da escola à EJA; um **projeto político pedagógico** que abarque esse grupo e uma **concepção**

de EJA que estabeleça a sua especificidade não como uma carência ("suplência") de algo, mas como uma modalidade de educação básica.

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão formada por diretores, assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar. Segundo Lück (2009), eles têm o potencial de mobilizar e estimular o desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem. Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados.

O trabalho do gestor é vital no processo escolar e, nesse contexto, não se pode desprezar o papel que exerce na garantia de uma Educação de Jovens e adultos compatíveis com as necessidades desse público. Todavia, o bom desenvolvimento desse processo depende também das relações pessoais e interpessoais implicadas. Há, contudo, uma necessidade de que o gestor priorize a formação de todos os envolvidos no processo pedagógico, ou seja, tanto a sua própria formação, como também a dos discentes, dos docentes, dos funcionários, da comunidade externa. Daí então a importância do compromisso do gestor em empreender ações que viabilizem o crescimento dos sujeitos participantes, bem como de manter-se conhecedor e atualizado quanto à legislação, portarias e resoluções que regem a sua profissão e a qualidade do ensino. O artigo 64 da Constituição Federal Brasileira estabelece:

> Art. 64. A formação dos profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

E, o parágrafo único do artigo 61 da LDB nº 9.934/1996, incluído pela lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009, discrimina as categorias de trabalhadores profissionais de educação, determina que:

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
>
> I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

> II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

O gestor, portanto, tem papel fundamental na promoção da qualidade da educação, bem como na articulação de todos os agentes envolvidos no espaço escolar em seus diferentes segmentos. Atuar como gestor exige, pois, participação e compromisso no que se refere ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, a fim de que relações corporativas, hierárquicas e autoritárias que permeiam o interior da escola sejam rompidas. Cabe ao gestor também a responsabilidade de possibilitar a efetivação na instituição escolar de um eixo pedagógico que seja desenvolvido de forma coletiva, ou seja, criando espaços para a participação de todos (alunos, professores, funcionários e comunidade externa).

À gestão é atribuída, todavia, criar possibilidades para que os sujeitos se relacionem, comuniquem-se e desenvolvam seus saberes. Tendo em vista que a interação envolvimento dos participantes influenciam no empreendimento das ações na escola e na qualidade da implementação do projeto político pedagógico. Como bem ressalta Chiavenato (1997, p. 101) «[...] não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões».

Locco e Lemes (2008) apresentam uma lista extensa de atribuições com as quais os gestores devem lidar: cabe-lhes, portanto, a atenção a Gestão de resultados educacionais estabelecendo a definição e característica de indicadores educacionais, a orientação do papel das avaliações externas para verificação do desempenho escolar; a Gestão democrática e participativa, considerando a articulação entre direitos e deveres do cidadão em atenção aos mecanismos de gestão colegiada, o exercício da liderança compartilhada e colideranç̧a, integração escola–comunidade; Gestão administrativa tendo em vista a organização dos registros e documentação escolar, gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos da escola, gestão dos serviços de apoio; Gestão da cultura organizacional da escola reconhecendo o papel do poder na cultura organizacional, do diretor na construção de cultura escolar; Gestão do cotidiano escolar com disciplina escolar, organização de horários de aula, explicitação da dinâmica da comunicação e do relacionamento interpessoal, dentre outros.

Sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas, delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais. No entanto, ao assumirem as ações de gestão administrativa, muitas vezes o fazem

desconsiderando os princípios da administração, perdendo efetividade. Conforme Lück (2009), esses líderes existem naturalmente ao nosso redor, e todos fomos, alguma vez, inspirados por eles, salienta.

Leão (1998) explica que a escola noturna possui uma série de características próprias que demandariam repensá-la de acordo com as suas especificidades. Assim, a gestão da escola noturna coloca-se diante do desafio de construir um modelo de atendimento a um público peculiar, com uma identidade e especificidades que não devem ser negadas, de pensar uma estrutura de organização e funcionamento flexível, aberto à diversidade social, cultural e econômica de quem chega ao noturno. A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho. Por esse motivo torna-se necessário discutir o perfil desses gestores.

Perfil dos gestores e características requeridas para o exercício da função na escola

Nessa etapa do estudo trabalharemos a questão do perfil do gestor escolar nas classes da EJA. Iniciamos com a compreensão de Silva e Dutra (2012) que procuram identificar como é de fato a função da Gestão Escolar na Educação de Jovens e Adultos e analisar as expectativas dos alunos da EJA quanto a Gestão Escolar e, juntamente a isso, propor respostas para tais questionamentos e pesquisa. Explicam as competências específicas para que os professores potenciais e os gestores desenvolvam uma ação educativa em EJA. Dizem que deve estar vinculada a um projeto de sociedade responsabilizada com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão. Além disso, defendem que a execução de um trabalho à altura das reais necessidades requer um processo formativo de grandes proporções, tanto em extensão, quanto em profundidade.

O gestor não se vale apenas em liderar, dialogar, opinar, motivar, ouvir, trabalhar em conjunto, mas também, e, fundamentalmente, em desenvolver saberes cognitivos, culturais, relacionais e afetivos. Cabe certamente, ao gestor escolar o comando da instituição, porém, este não é capaz de assumir a liderança, sozinho. Por isso, devemos observar a importância do trabalho coletivo, que é desenvolvido junto à comunidade escolar. Como alerta Cortella (2009), nenhum de nós é líder em todas as situações, nem consegue liderar todas as coisas e situações. Por outro lado, qualquer um ou qualquer uma de nós é capaz de liderar alguns processos, algumas pessoas, algumas situações.

O ato da dialogicidade e do compartilhamento está na essência de uma educação para a transformação e para autonomia. Como diria Freire (1996, p. 135): "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." Cabe ao gestor, então, junto à comunidade escolar encontrar estratégias que viabilizem o desenvolvimento, atuação e atualização de todos os sujeitos, bem como a qualidade do ensino.

Dolinski (2011) analisa o papel dos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações na formação docente. Ela discute a necessidade de sistematização de conhecimentos que possam colaborar para a formação dos educadores de jovens e adultos, incluindo o projeto político pedagógico. Destaca o papel do gestor e dos educadores, para a produção do trabalho dialógico e complementar. Além disso, considera também como se dá o processo de formação continuada específica para o educador da EJA.

A autora defende que "é fundamental que se faça da escola um espaço de encontro e discussões, um espaço de relações sociais de qualidade, para despertar e incentivar o desejo de saber, dialogando com os interesses e necessidades dos alunos" (DOLINSKI, 2011, p. 2). Assim, para ela é esse o momento de repensar a escola, seus currículos, e fazer de nossas práticas educativas um momento pedagógico de humanização. Prossegue considerando essa abordagem como um grande desafio, complementa: "não existe receita."

Foram descritas por Lück (2009) características de pessoas que exercem a liderança com efetividade. Segundo esse texto, a pessoa que exerce a liderança com efetividade é autoconfiante, tem segurança da sua autoridade, vê a si mesmo como um agente de mudança, tem profunda compreensão e convicção quanto aos objetivos a serem alcançados, é hábil na comunicação clara e atraente**,** mantém o foco nos objetivos, tem sensibilidade ao ambiente e às pessoas, tem personalidade sociável, é capaz de criar um clima de apoio e confiança, é carismático, sabe ouvir e não faz pré-julgamentos, **é coerente e d**emonstra em palavras e em ações uma constância de visão, é inteligente e capaz de aprender conceitualmente o mundo ao seu redor e gosta do que faz.

A partir da compreensão de Lück (2009) é possível levantar alguns indicadores e atitudes que podem ser identificadas em pessoas, expressando comportamentos de liderança, a exemplo de aceitação a desafios e o gosto pelo trabalho. Há também a autoconfiança, autocontrole, inteligência emocional e autodeterminação com inteligência social.

A gestão escolar pelo diretor se assenta, portanto, sobre sua competência em liderar e compartilhar liderança, tanto na comunidade interna como na externa da escola, orientada por uma visão de conjunto do trabalho educacional

e do funcionamento da escola no enfrentamento de seus desafios. Como destaques básicos do exercício da liderança na escola, aponta-se a estimulação do melhor que existe nas pessoas ao seu redor, a partir de uma perspectiva proativa a respeito das mesmas e de sua atuação; a clareza a respeito da missão, visão e valores educacionais; o exercício contínuo do diálogo aberto e da capacidade de ouvir; a construção de oportunidades de participação e orientação para o compartilhamento de responsabilidades; o cultivo de atitudes que acompanham a expressão de comportamentos de liderança (LÜCK, 2009).

Essa gestão deve ser tratada de uma dimensão abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder a pessoas, poder esse que é legítimo no contexto educacional, na medida em que é promovido tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola (LÜCK, 2009).

O que faz o diretor para promover esse trabalho? Sugerem-se algumas atividades básicas como manter atento às tendências de dramatização sobre dificuldades e procurar redirecionar essa energia reativa para a busca de soluções e novas aprendizagens profissionais, estimular os membros de sua equipe a analisarem e refletirem sobre o seu trabalho, de forma a desenvolver competências e aprimorar o seu desempenho, colocando-se como modelo dessa prática, organizar e estimular a realização de grupos de estudo, dentre outras. Para isso é necessário que o gestor busque o desenvolvimento da competência profissional que é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação (LOCCO; LEMES, 2008).

No entanto, nem sempre ocorre na escola essa liderança exercida em favor da qualidade do ensino e bem-estar dos alunos, em nome da educação e do papel social da escola. É possível observar em escolas, diretores exercendo papéis burocráticos de controle e cobrança, ou ainda, papéis formais de representação, sem um esforço deliberado e comprometido em exercer influência sobre a organização social da escola como um todo e a orientação para a realização dos objetivos educacionais. Por comodismo, por receio de enfrentar dificuldades, por medo de desestabilizar poderes constituídos, omitem-se em assumir suas responsabilidades. Dessa forma, deixam o espaço da liderança para outras pessoas que, no entanto, podem exercê-la algumas vezes, sem o sentido global da ação educacional e uma concepção abrangente da educação, dentre outros preceitos essenciais à gestão escolar.

Leão (1998) chama a atenção de que os grupos que atuam na formação de jovens e adultos – nos movimentos sociais, nas universidades, no próprio ensino

regular – têm experiências riquíssimas do ponto de vista político pedagógico, que não se deve desconsiderar. Diz que precisamos de profissionais que tenham a sensibilidade, e condições práticas, de responderem a esses anseios nem sempre explícitos. Cita que o tempo escolar não tem sido rico o suficiente do ponto de vista da formação humana, tanto para os alunos, como para os professores.

Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se atenha às competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola (LEÃO, 2008).

A mediação pedagógica a serviço da Educação de Jovens e Adultos

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte. Desta forma, "[...] aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar" (LÜCK 2009, p. 94).

É por isso que Locco e Lemes (2008) explicam que este processo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demandam uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica. Daí, porque a gestão pedagógica se constitui em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar. A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico que, deve ser exercido pelos professores e, praticados na escola (LÜCK, 2009).

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação e a utilização de tecnologias são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar. A diversidade dos aspectos a serem observados pelo diretor, em relação aos aspectos promotores da aprendizagem e formação dos alunos é por tanto múltiplo (LOCCO; LEMES, 2008).

Lück (2009) apresenta uma lista de atribuições que compete ao diretor na gestão pedagógica. Ela vai desde a promoção do trabalho educacional e do papel da escola, orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político pedagógico e do currículo escolar,

ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios à articulação das atividades extras sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada e organização da utilização de tecnologias da informação computadorizada.

Além desses, como fundamentação da prática, a gestão deve garantir a cultura de planejamento e de organização do trabalho escolar através de cultura reflexiva, participativa através do projeto político pedagógico - PPP, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Plano de ensino e Plano de aula, monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional. Portanto, desafios especiais se apresentam ao diretor escolar, na busca de estabelecimento da unidade do processo educacional, mediante o fortalecimento do seu currículo como agente integrador de todas as experiências educacionais promovidas pela escola. Segundo Lück (2009) é a partir do reconhecimento de que o currículo constitui-se em um referencial teórico que se possibilita uma visão globalizada de ensino, em oposição à fracionada.

Lück (2009, p. 100) questiona, pois "como poderia o diretor realizar a gestão pedagógica e atuar de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos se não conhece o que acontece na sala de aula; se não influencia esse processo; se não contribui para que ele seja mais efetivo?". Ela fala que o diretor escolar tem-se mantido distanciado das salas de aula em nossas escolas. Há o entendimento de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o que lá vai acontecer e que se alguém for assistir à aula ministrada, isso corresponderia a uma intromissão de seu espaço pedagógico e que também representaria uma desconfiança de sua competência.

Cabe, pois, ao diretor, garantir por sua liderança o desenvolvimento de um currículo que contemple as novas demandas que o mundo contemporâneo traz para as escolas, a construção da identidade e da autonomia da escola e de seus profissionais. O acolhimento e a interação entre as várias orientações sobre o que e como ensinar e aprender, de modo a dar sentido interdisciplinar e abrangente a esse processo; uma construção curricular crítica; o acesso pelo aluno aos conhecimentos fundamentais necessários à qualidade de vida e cidadania; a construção de unidade de atuação entre os profissionais da escola, a partir de sua orientação por princípios, diretrizes e objetivos comuns (LÜCK, 2009).

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e, que a constituem.

Considerações finais

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para o desenvolvimento da EJA levando-se em consideração a sua complexidade e as suas especificidades. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores.

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem os desafios de educação como os trazidos pela Educação de Jovens e Adultos baseados em "ensaio e erro". Desta forma, planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão são alguns exemplos dos desafios que o gestor tem de lidar e desta forma, contribuir para a superação de fatores limitantes da Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e das mais variadas. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada em serviço, além de programas especiais e sobre temas específicos.

Desenvolver continuamente a competência profissional para lidar com os desafios da Educação de Jovens e Adultos constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Para sua efetivação, é necessário levar em consideração o princípio de associação entre teoria e prática dos fundamentos que embasam as políticas pedagógicas em EJA, segundo o qual se estuda para melhorar objetivamente o desempenho e seus resultados, assim como se utiliza da prática como condição de

construir novos conhecimentos profissionais, a partir do processo de observação reflexão-construção de conhecimentos-ação.

Não se recomenda, nem se justifica a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica em tratar os mais diferentes segmentos, níveis e modalidades de ensino. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de colideranca. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação, em todas as ações e em todos os momentos, a aprendizagem e formação dos alunos.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de empresas**: uma abordagem contigencial. São Paulo: Pioneira. 1997.

CORTELA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

DOLINSKI, Silvia Hass. Gestores e o projeto político pedagógico da EJA: sua articulação com a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10.; Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: ideias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: ENCONTRO DE REFLEXÃO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., São Paulo, 2003.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A gestão da escola noturna: ainda um desafio político. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Anais**... Caxambu, MG: ANPEd, 1998. p. 1-17.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa. 2001.

LOCCO, Leila de Almeida de; LEMES, Maria da Graça Bastos (Org.). **A dimensão pedagógica do trabalho do gestor da escola pública de educação básica caderno de apoio ao gestor**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Governo do Paraná; UFPR, 2008. (Caderno de apoio do gestor).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUZ, Ana Maria de Carvalho; JESUS, Tércio Rios. **A formação de gestores educacionais**: desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/ UFBA, 2006.

NOVO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, SÉCULO XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A gestão compartilhada na educação de jovens e adultos**: a construção coletiva de seu projeto pedagógico-político. WEBTECA. Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores - USP. São Paulo, 2014. Disponível em: <www.nea.fe.usp.br>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SILVA, Luciana Abdonor Pedroso da; DUTRA, Perpétua. As expectativas dos alunos da educação de jovens e adultos quanto a gestão escolar. **Diálogos Educacionais em Revista**, Campo Grande, v. 3, n. 2, p. 14-23, nov. 2012.

A GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: algumas reflexões

Vânia Pessoa J. B. Santos
Nildélia Souza Silva
Antonio Pereira

A escola é lugar de aquisição de conhecimentos e saberes do mundo social e produtivo, mas, segundo Amorim, Santos e Castañeda (2012), essa garantia se dá na intencionalidade da gestão do saber educacional e escolar. A gestão do saber educacional está diretamente ligada às políticas públicas educacionais que interferem no cotidiano da escola e que chegam pelas vias de leis, decretos e projetos, já a gestão do saber escolar refere-se às ações administrativas e pedagógicas de cada escola que em diálogo coletivo concretize as ações estabelecidas, garantindo o saber no espaço escolar.

Essa clareza todos os sujeitos da escola precisam ter, como bem expressam Amorim, Santos e Castañeda (2012, p.120): pois, "[...] tanto a gestão educacional quanto a gestão escolar lidam diretamente com a gestão dos saberes, uma tratando de questões gerais desses saberes e a outra de questões específicas dos saberes construídos pela sociedade dentro e fora das escolas."

Não há dúvida de que, para o exercício da gestão escolar é necessário o domínio de inúmeras competências pedagógicas, administrativas e de gestão de pessoas para que, com isso, se efetive o ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino de uma escola, o que requer diferentes enfrentamentos, por exemplo, escolas que têm a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como centralidade de suas ações. Estas exigem dos professores que assumem a gestão e a sala de aula, um grande compromisso político-pedagógico com aquelas pessoas que tiveram negado o direito à educação, mas, não basta esse compromisso, é preciso também uma efetiva formação permanente no campo da EJA, para que, todo o coletivo possa gestar um projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos que garanta o ensino- aprendizagem de qualidade.

A questão é: o que é o projeto político pedagógico em EJA? Como os gestores escolares percebem a necessidade desse projeto? E qual a sua compreensão de EJA? Essas são questões que vamos aqui analisar com o objetivo de trazer para a discussão em EJA a intencionalidade do projeto político pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos e o projeto político pedagógico

Analisar a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a gestão do projeto político-pedagógico da escola merece atenção, pois existem entraves que vêm impossibilitando que elas caminhem juntas nas instituições de ensino. Para tanto, temos que considerar como a EJA foi e é tratada ao longo da história do Brasil, considerando campanhas e programas educacionais de curta duração, voltadas aos sujeitos que por vários fatores, não receberam a Educação na idade devida. Estas campanhas visavam erradicar o 'mal social', o analfabetismo, que seria responsável pelas mazelas do Brasil, como podemos observar nas reflexões de Paiva (1973, p. 99):

> Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma justiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua. [...] O analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e ideias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria.

Paiva em suas reflexões traz à tona todo o estigma que era imputado aos analfabetos, que visto como microcéfalos, ou seja, seres sem inteligências, e por isso responsável pela sua própria tragédia, analfabetismo. A estes era imputada a culpa do atraso social em que o país estava mergulhado, portanto, fazia-se necessário erradicar o analfabetismo, pois este era visto como uma doença e o doente responsável pela infestação. Sobre a égide deste estigma a EJA passou por várias etapas, hora ligada a programas governamentais, ou como pauta de luta dos movimentos sociais.

Seja por interesses políticos, busca de leitores, ou interesses dos movimentos sociais populares, luta pelo direito à educação. A EJA apresentou duas faces distintas, de um lado a preocupação governamental com a superação do analfabetismo e da baixa escolaridade da população brasileira como forma de garantir o avanço social e do outro lado às experiências educativas dos movimentos sociais populares com a alfabetização dos trabalhadores que buscavam emancipar para a cidadania plena. Para Souza (2011, p. 32) há um movimento que direciona a EJA para ser idealizada pelos programas governamentais e outro que a coloca nos moldes da educação popular, tal dualidade, segundo Souza (2011), é um dos fatores que leva os jovens e os adultos a abandonarem o estudo aumentando o número de analfabetos,

predominando assim, a desigualdade social e a exclusão, fato este que marca a educação brasileira ao longo da história passada não só na educação de adultos, como na de crianças.

Sem sombra de dúvidas a EJA sempre foi relegada a segundo plano no contexto das políticas educacionais, vindo a configurar-se como ação efetiva do Estado apenas no início do século XX por conta da industrialização do país que necessita de uma mão de obra qualificada, isto se deveu, segundo Paiva (1973, p. 168), "[...] as reformas da década de 1920 que tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 1930".

Segundo Paiva (1973), entre os anos de 1930 a 1960 a política de educação de adultos se concretizava através de campanhas, sendo a primeira em 1947, chamada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em seguida surgiram outras, como a Campanha Nacional de Educação Rural de 1952, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1959, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo de 1962. Em 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como a sua proposta para a alfabetização de adultos inspiram os principais programas de alfabetização do país. Até que em 1964 ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização, orientados pela proposta de Paulo Freire. Porém, essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.

Paiva (1973) afirma ainda que em 1967, o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. O MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional até a década de 1970, diversificando sua atuação, sendo que das iniciativas que derivaram desse programa, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada - PEI, sendo uma forma condensada do antigo curso primário. Na década de 1980 a emergência dos movimentos sociais e início da abertura política faz nascer uma nova discussão sobre as políticas de EJA.

Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização, sendo que em 1985 desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Nos anos de 1990 a Fundação Educar é extinta e fica-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos, em todo o país. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Ireland (2013), a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas. Em 1997 foi realizada na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco, na medida em que se estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, dedicou dois artigos (art. 37 e 38) sobre a EJA – fato de suma importante para a legitimação dessa modalidade de ensino e que vai se fortalecer em 2000, quando da aprovação da Resolução CNE n. 01/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996, 2000).

Essas Diretrizes abrem brechas para se pensar a EJA em sua amplitude pedagógica, incorporando-a no espaço escolar a partir de um projeto político pedagógico apropriado para as pessoas jovens e adultas, conforme expressa o Art. 5º, Parágrafo Único quando diz que:

> Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000).

Essa proposição é reafirmada no Art. 16, quando diz que as escolas deverão apresentar para efeito de registro do regimento escolar e histórico a proposta pedagógica em EJA, que acreditamos que deva ser construída na concepção de projeto político pedagógico este aqui entendido a partir de Veiga (1998, p. 2) como:

> [...] a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Veiga (1998, p. 6) afirma que a construção desse projeto é coletiva em que todos os sujeitos da escola participam seguindo o princípio da igualdade, qualidade e gestão democrática, liberdade e valorização da docência que estão na base dos sete elementos básicos do projeto, quais sejam, "[...] as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação", sendo que as **finalidades** dizem respeito aos objetivos de ensino-aprendizagem da escola, a **estrutura organizacional** seria as estruturas

administrativas e pedagógicas da escola, a primeira assegura "[...] locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros" e a segunda "[...] às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico."

O currículo por sua vez, segundo Veiga (1998, p. 7-8) cumpre o papel de organizar o conhecimento garantindo que ele se efetive no espaço escolar, estando diretamente ligado ao tempo escolar que seria por sua vez o "calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc."

Os processos de decisão, relação de trabalho e avaliação, respectivamente, são a participação coletiva mesmo em face à rigidez dos processos administrativos da escola; as relações entre as pessoas devem ser pautadas na solidariedade, sendo que tudo isso deve passar pelo crivo da avaliação em uma perspectiva crítica, como bem define Veiga (1998, p. 10-11):

> A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Segundo Pereira (2010a), o projeto político pedagógico em EJA significa ações coletivas no âmbito da escola e das políticas públicas envolvendo o ensino-aprendizagem na intencionalidade da mudança radical de vida daqueles que tiveram o direito negado à educação quando criança e adolescente, tal direito negado repercutiu negativamente na trajetória de vida dessas pessoas, tendo uma inclusão no mundo social e produtivo de maneira marginal. Construir esse projeto é possibilitar que a EJA cumpra o seu papel de oportunizar as pessoas excluídas outra inserção, enfatizando que isso também depende de políticas públicas inclusivas. Um projeto político pedagógico em EJA não pode prescindir da atitude pedagógica freireana de emancipação dos sujeitos centralizada na sua conscientização crítica, posto que o PPP e o currículo da EJA são espaços de empoderamento dessas pessoas, mas, para isso, a base de sustentação deve estar em uma pedagogia da libertação.

O significado da gestão escolar e sua relação com o PPP

Veiga (2004) acredita que o PPP estabelece uma gestão escolar participativa, democrática em que as decisões são tomadas em conjunto, tendo como objetivo a escola alcançar a excelência no processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez cumprirá com a sua finalidade, qual seja, a de socialização dos indivíduos que, em parte, será realizada competentemente, segundo esta autora, mediante a gestão democrática.

Lück (2000, p. 12) percebe ainda que a mudança de gestão da escola de uma mais tradicional e burocrática, para uma mais aberta, participativa, portanto democrática se deve às cobranças sociais do novo papel que a escola deve assumir no contexto de uma nova sociedade que se forma, mesmo porque ela está sendo obrigada à mudança devido aos imperativos da nova ordem mundial que exige uma escola que garanta a formação do trabalhador, necessária ao novo mercado, pois,

> [...] em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

Amorim (2009, p. 367) acredita que "[...] a reflexão em torno da educação, da escola e dos sistemas de ensino tem evoluído no Brasil. A educação básica tem sido objeto de estudo constante e de busca de alternativas para a formação e para a ação docente" e que a gestão participativa é um elemento dentro da escola que vem se impondo positivamente porque neutraliza as velhas práticas de gestar uma escola. Lück (2000) também afirma que na perspectiva da gestão participativa o diretor não é mais o administrador da escola, mas o gestor de um processo coletivo, incentivador, mobilizador dos sujeitos da escola, tal atitude já denota democratização do poder de decisão, fundamental para o estabelecimento da gestão democrática.

Mas, qual o significado de participação? Essa foi uma questão levantada por Veiga (2009, p. 167) na análise da gestão democrática tendo o PPP como fonte de análise e, ela conceitua participação como um coletivo:

> [...] que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, etc. Portanto, participação requer o sentido da construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver

> com educação de qualidade. Ela é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra. A gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola.

A participação é, em todo o processo educativo da escola, e, não apenas em momentos de conflito ou não conflito, a possibilidade de chamar a comunidade para contribuir. Fortunati (2007) afirma que a função dos gestores escolares se dinamiza e também se torna mais complexa visto que a finalidade maior de qualquer estabelecimento de ensino é a aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, podemos observar que a escola é um espaço de discussão e de encontros, espaço este, destinado ao desenvolvimento de relações sociais que visem despertar a vontade de saber, mas para que isto ocorra, é necessário, repensar a escola, seu caminho, seus currículos, suas práticas. Pensar a partir do outro e com o outro, para construir, coletivamente, o futuro onde o sentimento de pertencimento seja compartilhado por todos.

Assim todos os debates e discussões que nascem do processo de construção do PPP são de grande importância, tanto para reflexões do grupo como para futuras mudanças de posturas envolvendo os alunos e toda a comunidade. Paro (2007) salienta que a gestão deve estar comprometida com a transformação social e isso somente ocorre quando a racionalidade interna efetiva-se, ou seja, a escola repensa seus caminhos, encontra novas rotas para os velhos problemas, ouvindo e sendo ouvida.

O PPP em EJA como uma racionalidade da gestão participativa deve refletir os objetivos da educação de adultos que, segundo Oliveira (2007), deve caminhar no sentido de: a) ajudar o aluno a enfrentar as novas demandas educativas que a mudança acarreta; b) favorecer o entendimento do mundo em que vivem para poder transformá-lo; c) possibilitar aprendizagens a partir das experiências concretas, promovendo a construção de valores e a conquista da autoestima dos sujeitos alfabetizados.

Dolinski (2011) acredita que esses objetivos se efetivam quando o projeto contemplar uma prática educativa vinculada a um projeto de sociedade comprometido em combater as desigualdades e a exclusão social, tendo em vista a transformação desse segmento social excluído, objetivando reconhecer a diversidade dos sujeitos, das múltiplas práticas e das suas formas de inserção no mundo social e educacional. Para Pereira (2010b), a EJA precisa cumprir o papel de inclusão social daquelas pessoas excluídas do direito à escolarização quando crianças, mas, a que se falar que, essa exclusão se explica pela contradição capital e trabalho e não, propriamente, pelo não acesso à escolarização, claro que isso é um fator que, de alguma forma, ajuda a entender as diversas manifestações da exclusão social.

A que se dizer que a EJA proposta ainda não atendeu as diversas pessoas que se encontram em diferentes formas de exclusão social, por exemplo, não temos ações específicas que atendam às pessoas moradoras de rua, pessoas em situação de prostituição, mendigos, dentre outras. Em algumas áreas, segundo Pereira (2010b), o processo se iniciou, caminha devagar, mas já se pode dizer que o Estado reconhece como um direito humano, como é no caso da educação em prisões que se centra na EJA a partir da construção de um projeto político pedagógico, sendo que a educação no espaço prisional é conhecida como educação social.

A Gestão do projeto político pedagógico em EJA na visão dos gestores escolares

Percebemos que a EJA como uma educação básica ainda requer muitos enfrentamentos políticos e pedagógicos para a sua concretização nos espaços escolares e não escolares, de maneira que ela abarque todos os sujeitos nas variadas formas de exclusão, pois existe certa crise de institucionalização da EJA, como demonstram algumas pesquisas e, como também ficou evidente quando entrevistamos dois gestores de escolas municipais que têm a EJA como oferta de ensino. A coleta e análise das entrevistas foram realizadas pelas mestrandas do MPEJA, coautoras deste texto e professoras da Secretaria de Educação do Município de Lauro de Freitas.

As escolas estão localizadas na Bahia, na área urbana do Município de Lauro de Freitas e são gestadas por professoras. A escola A atende as modalidades de ensino: Educação Infantil (grupos 4 e 5) Fundamental I (1º ao 4º ano) e na EJA (Fases I e II), possui seis salas, com 420 alunos, sendo que destes 92 são da EJA. A escola B atende do 6º ao 9º ano, tendo 578 alunos, sendo que destes 93 pertencem a EJA nas Fases III e IV. O objetivo das entrevistas foi realizar uma reflexão sobre o PPP em EJA a partir dos discursos das gestoras.

Uma das primeiras questões respondidas pelas gestoras das escolas foi sobre o significado da Educação de Jovens e Adultos. Elas entendem a EJA como sendo uma modalidade relevante para a transformação da comunidade e que os instrumentos de participação, como o PPP em EJA devem ser estimulados como forma de garantir a democratização e a participação escolar, sendo que o gestor teria uma grande participação nesse processo ao garantir a efetivação das ações.

Essa consciência da importância do PPP na EJA está no contexto das análises de Lück (2006), quando ela afirma que a centralidade da gestão escolar deve se estruturar a partir das dinâmicas sociais específicas e da organização do trabalho pedagógico na escola intencionalmente estruturado com fins ao ensino-aprendizagem.

Ao analisarem a gestão dos recursos humanos e financeiros, as gestoras identificaram os mesmos como fundamentais para o desempenho escolar, destacando a necessidade de associar as questões de: salário, jornada de trabalho, relações interpessoais, para valorizar a gestão que tem equipe e reconhece o papel central do aluno nesse processo.

As gestoras destacaram como principais pontos que dificultam um melhor desempenho na gestão escolar a escassez de recursos financeiros para executar as ações do PPP, por exemplo, a fala da diretora da Escola A é reveladora quando diz que: "A falta de recursos tecnológicos, atividades extraclasses insuficientes, livros didáticos são inadequados". E nesse mesmo rol, as gestoras incluem ainda as questões endógenas da gestão, como, por exemplo, as relações interpessoais, gestão dos recursos didáticos, salário docente, jornada de trabalho, que são entraves na execução de projeto político pedagógico.

Em relação aos instrumentos que consolidariam o PPP e a gestão democrática, ambas as gestoras levantam um rol de possibilidades que efetivam o Projeto na escola, como por exemplo: a) o estabelecimento de relações de respeito e solidariedade entre escola e os órgãos do sistema educacional; b) a eleição do dirigente escolar; c) a criação de instâncias colegiadas de decisão na escola; d) a implementação ou consolidação da autonomia escolar; e) uma maior participação de professores, pais e alunos nas decisões da escola; f) a elaboração e definição coletiva de projetos para aquisição e aplicação de recursos financeiros; g) o estabelecimento de objetivos de qualidade e responsabilização de cada agente escolar por seus resultados e a construção coletiva do projeto escolar.

Quanto à participação e autonomia provocadas pelo PPP as gestoras sinalizam que o objetivo é esse e que é preciso mudanças na forma de aceitar as opiniões, avaliando-as, pois é imprescindível a atuação da comunidade através de decisões conjuntas para que o planejamento seja efetivado e fortaleça a autonomia pedagógica, mas, infelizmente, a tão almejada participação comunitária ainda não acontece. Nesse aspecto é que Amorim (2012) afirma que as instituições de ensino devem trabalhar a construção das diferentes etapas do processo de aprendizagem de forma prospectiva e pela força do diálogo, da ação humana e da sociabilidade das pessoas.

Mas, apesar de, no diálogo, as gestoras apresentarem que a gestão democrática possibilitada pelo PPP é de fundamental importância, quando perguntamos sobre a organização da participação dos sujeitos na escola, observamos pelas respostas que ainda segue uma ordem hierárquica centralizada, por exemplo, o gestor tem decisão de caráter administrativo, pedagógico e financeiro e os professores de decisão pedagógica. Mas, na construção do PPP, elas afirmam que é de responsabilidade de todos participarem de sua construção e execução, posto que, segundo uma das

gestoras, o PPP deve ser um instrumento de "autonomia da escola, como maneira de gerir com mais independência, buscando a auto-organização institucional e a troca para definir a identidade da escola".

Assim, as gestoras entendem que, na construção do PPP, a participação é fundamental. Elas elencam os atores desta ação: a direção, a equipe pedagógica, os professores, os pais e os alunos. Ratificam a necessidade desta participação, pois, para elas, o PPP permite que a escola estabeleça metas e formas de atingi-las com vistas a alcançar seus resultados.

Em relação aos recursos financeiros as gestoras entendem a necessidade de gerenciar os recursos oficiais, mas que é o coletivo que estabelece a prioridade do recurso destinado a EJA. Ao serem consultadas sobre os indicadores que estabeleceriam as prioridades de uma boa gestão a partir do PPP em EJA, as gestoras A e B ordenaram as seguintes prioridades:

1. O entendimento sobre o processo de alfabetização, sendo que este indicador estaria relacionado às práticas pedagógicas, domínio dos docentes em processos de alfabetização voltados para EJA;
2. Estratégias para a permanência do aluno (evasão) – este indicador reflete a proposição anterior em que, os não domínios de práticas em EJA podem suscitar a evasão;
3. Participação do aluno no PPP e colegiado – este indicador demonstra a necessidade de fomentar e favorecer a participação na construção da aprendizagem como forma de vencer as dificuldades nos indicadores anteriores;
4. Assistência pedagógica extraclasse – a gestora percebe a necessidade de estabelecer momentos de aprendizagem além do espaço sala de aula;
5. Comprometimento, pontualidade e assiduidade – este indicador está relacionado às relações interpessoais docentes, onde o docente, não cumpre estes indicadores e obtém o mesmo comportamento dos discentes, intensificando assim, as dificuldades nos indicadores anteriormente apontados.

Ao analisar as metas relacionadas à qualidade, em nível institucional na EJA e, nos órgãos institucionais, as gestoras demonstram, mais uma vez, a preocupação com o desempenho pedagógico ao estabelecer as seguintes prioridades: a) discussão e redefinição do currículo da EJA; b) parceria com instituições de cunho educacional e profissional e garantia do coordenador pedagógico. Vemos aqui uma preocupação crescente no intuito de garantir que a escola cumpra o seu papel de formação humana, que segundo Amorim (2012, p. 29), essa é a

perspectiva das políticas públicas e das ações educativas da escola, atuar na solução de problemas educacionais, "[...] estabelecendo programas, projetos, metas e ações que irão agir na busca de soluções para muitos dos problemas vividos pelas nossas escolas, diminuindo as distâncias materiais e humanas em relação ao conjunto da sociedade."

Mas, as gestoras reconhecem que mesmo em face do PPP em EJA a qualidade educativa nessa modalidade de ensino ainda tem muito que melhorar, pois as condições de funcionamento e organização impactam os resultados qualitativos. As gestoras apontam a melhoria da qualidade partindo do respeito à diversidade do sujeito, seu caminhar epistemológico, valorização do contexto e os saberes prévios dos sujeitos da EJA.

Mas, elas sinalizam que muitas ações são impactadas pela dificuldade de aplicação dos recursos financeiros na EJA, soma-se a isso a falta de recursos materiais e humanos para atender a este segmento. Os recursos são aplicados no diurno, pois como a escola é organizada fisicamente para jovens e crianças e, este segmento requer muitos recursos, aqueles liberados pelo sistema não são suficientes para atender a EJA, ficando esta modalidade com recursos escassos. Elas também apontam que a formação inicial que possuem não é direcionada para a EJA o que implica na fragilização das ações na escola, pois não sabem como articular teoria e prática em EJA. Percebem que a formação continuada em EJA é urgente, pois acreditam que assim ajudariam a escola a atingir, efetivamente, o ensino-aprendizagem para os sujeitos da EJA.

Considerações finais

Observamos que, em se tratando da EJA ainda existem muitas dúvidas, questionamentos e contradições, mas podemos observar que todos aqueles que pensam essa educação nutrem grande esperança. O sucesso de uma EJA de qualidade dependente de uma gestão democrática que se institucionaliza, concretamente, quando da construção do projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos porque, inevitavelmente, força uma participação coletiva de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A escola que atende aos sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização básica na infância ou na adolescência tem que, na intencionalidade pedagógica, garantir uma educação de qualidade voltada para esse segmento historicamente excluído, pois esse é o papel da escola na sua plenitude social e pedagógica. Nesse sentido, tem razão Amorim (2007, p. 10) quando afirma que a escola "É o lugar onde as experiências de vida dos alunos e o saber universal são refletidos cotidianamente, pois é lá que ocorrem de forma sistemática: diferentes

experiências educacionais que buscam respeitar a identidade e a cidadania de milhões de crianças, adolescentes e jovens […]". E que os conflitos e contradições existentes na escola é algo natural, pois todos esperam dela uma melhor qualidade no ensino, para isso a escola se vê obrigada a gestar os seus processos pedagógicos de maneira mais democrática.

O projeto político pedagógico é o caminho dessa democratização ainda mais quando se trata da Educação de Jovens e Adultos que sempre esteve em segundo plano nas políticas educacionais e, consequentemente, invisíveis nas escolas em que a gestão pouca importância dava a esse segmento no espaço escolar, um exemplo disso eram as práticas educativas transferidas da educação de crianças e adolescentes para os adultos, sem levar em consideração que estes têm um tempo de aprendizagem diferente.

Essa escola aos poucos vem mudando a partir da concepção de gestão participativa, pois ela precisa ser um lugar de inclusão tanto de pessoas com deficiências, como daqueles que são marginalizados socialmente. Nas entrevistas com as duas gestoras isso ficou claro quando elas falam que o PPP é o caminho de uma escola inclusiva, mas elas também falam das dificuldades de construção e implantação de um PPP nas escolas. De uma maneira geral, muitas vezes o documento existe, mas não funciona porque o coletivo da escola não participou ativamente da sua construção. Entendemos que o PPP em EJA é algo que se faz urgente e a sua construção possibilitará que os jovens e adultos vejam a escola como lugar de esperança social.

Referências

AMORIM, Antonio. **Escola**: uma organização social complexa e plural. São Paulo: Viana, 2007.

AMORIM, Antonio; LIMA JUNIOR. Arnaud Soares de; MENEZES, Jaci Maria Ferras de (Org.). **Educação e Contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

AMORIM, Antonio. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente.** Salvador: EDUNEB, 2012.

AMORIM, Antonio; SANTOS, Carla Liane N.; CASTAÑEDA, José Antonio Serrano. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 01 de 5 de julho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

DOLINSKI, Silvia Hass. Gestores e o projeto político pedagógico da EJA: sua articulação com a formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10.; Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFITEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adulto. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-21, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. **Educação de jovens e adultos na Bahia**: pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto. 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Antonio. A educação de adolescentes em situação de risco social no contexto da pedagogia social e educação de adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa. **Anais**... João Pessoa: Cátedra UNESCO EJA; UFPB, 2010a.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2010b.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

SOBRE OS AUTORES

Alene Batista Bastos
Mestranda (aluna especial) em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Especialista em Psicopedagogia (UNEB). Graduada em Licenciatura Plena em Letras (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Assessora Pedagógica da Editora Positivo.
E-mail: alilandim@yahoo.com.br

Amilton Alves de Souza
Mestrando em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduado em Letras (Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC) e Pedagogo (UNEB).
E-mail: amiltonalves@hotmail.com

Ana Helena Lima de Souza
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS).
E-mail: anahelenalima@hotmail.com

Ana Marta Gonçalves Soares
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS).
E-mail: marta.end@hotmail.com

Ana Paula Silva da Conceição
Doutora e Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB/DEDC I). Licenciada em Pedagogia.
E-mail: a.paulaslv@hotmail.com

Andréia de Santana Santos
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Universidade Católica de Salvador - UCSAL).
E-mail: andreiadesantana21@gmail.com

Antonio Amorim
Doutor em Psicologia (Universidade de Barcelona - Espanha). Mestre em Educação (Pontifícia Universidade católica - PUC/SP). Graduado em Pedagogia. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: antonioamorim52@gmail.com

Antonio Pereira
Doutor em Educação (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Graduado em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional (MPEJA/UNEB). Membro do Conselho de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UNEB).
E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

Ariselma Oliveira da Silva Santos
Graduada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Professora da rede municipal de Retirolândia (BA). Professora temporária da disciplina de História da Educação e Políticas Educacionais da Faculdade Integrada do Brasil.
E-mail: ari-selma@hotmail.com

Carla Liane N. dos Santos
Doutora em Ciências Sociais (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: carlaliane@hotmail.com

Cláudia Silva Santana
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Letras (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC I).
E-mail: claudia.bs@uol.com.br

Cristina Ferreira da Silva
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Professora Auxiliar da UNEB. Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS).
E-mail: saviomichele@hotmail.com

Ediênio Vieira Farias
Mestrando em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Licenciado em Matemática. Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IF Baiano.
E-mail: edy.farias@bol.com.br.

Edivaldo Machado Boaventura
Livre Docente Aposentado (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Doutor em Direito e Administração Educacional. Professor Titular da Universidade Salvador.
E-mail: edivaldoboaventura@gmail.com

Eduardo Brito Correia
Mestrando (aluno especial) em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Licenciado em Matemática (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS).
E-mail: eduardobrito100@hotmail.com

Érica Valeria Alves
Doutora e Mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP). Licenciada em Matemática. Professora do Mestrado Profissional - MPEJA da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: evalves@uol.com.br

Guilhermina da Silva Souza
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Licenciada em Letras (UNEB).
E-mail: guillasouza@yahoo.com.br

Helga Porto Miranda
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Universidade Católica de Salvador - UCSAL). Professora Auxiliar da UNEB.
E-mail: helgaporto@ig.com.br

Jailson Silva Lima
Mestrando em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduado em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB).
E-mail: jslpedagogo@hotmail.com

Junio Batista Custódio
Mestrando (aluno especial) em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Especialista em Gestão em Saúde. Graduado em Pedagogia. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano).
E-mail: junio.educar@yahoo.com.br.

Katia Siqueira de Freitas
Ph.D. Professora e pesquisadora da Universidade Católica de Salvador (UCSAL).
E-mail: sfkatia@gmail.com

Leíse da Silva Machado
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Faculdades Integradas Ipitanga).
E-mail: machadoleyse@gmail.com

Luciana Oliveira Lago
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Licenciada em Letras (UNEB).
E-mail: lulago77@hotmail.com

Luciana Rocha Coelho Ribeiro
Graduada em Biologia (Universidade Estadual de Feira de Santa - UEFS). Articuladora do Instituto Anísio Teixeira (Salvador, BA).
E-mail: lucianaribeiro.ce@gmail.com

Maria Cristiane Correia Maia
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Especialista em Educação Especial (UNEB), em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (IF Baiano) e em Gestão Educacional (Faculdade Hélio Rocha). Graduada em Pedagoga (UNEB).
E-mail: cristianemaia2014@outlook.com

Maria da Conceição Alves Ferreira
Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN). Graduada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Professora do Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos da UNEB.
E-mail: consinha@hotmail.com

Maria de Fátima Sudré
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (UNEB). Professora Auxiliar da UNEB.
E-mail: fatima.sudre@hotmail.com

Maria Gonçalves Conceição Santos
Doutora em Geografia (Universidade de Coimbra - Portugal). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo Recôncavo.
E-mail: mgsantos1962@yahoo.com.br

Maria Helena de Barros Moraes Amorim
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Universidade Católica de Salvador - UCSAL). Professora do Departamento de Educação (UNEB/Campus I).
E-mail: enabma@yahoo.com.br

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Pós-doutoranda (UNEB). Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Professora do PPGE da UFSC.
E-mail: herminialaffin@gmail.com

Maria Luíza Ferreira Duques
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares (UBNEB), em Educação a Distância (UNEB) e em Gestão Educacional (Faculdade Hélio Rocha). Graduada em Pedagogia (UNEB).
E-mail: luizaduques@hotmail.com

Maria Olívia Mattos
Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e do Departamento de Departamento de Educação (UNEB/Campus I).
E-mail: mariaoliviamatos@gmail.com

Maria Sacramento Aquino
Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e Professora Titular do Departamento de Educação (UNEB/Campus I).
E-mail: aquinomaria@yahoo.com.br

Marlene Souza Silva
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Bacharel e Licenciada em História (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Graduada em Pedagogia (UNEB).
E-mail: lenemaria@hotmail.com

Miriam Araújo Nascimento
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB).
E-mail: miriamufba@yahoo.com.br

Nildélia Souza Silva
Graduada em Pedagogia (Faculdades Integradas Ipitanga).
E-mail: nildelia-souza@hotmail.com

Nívea Maria Fraga Rocha
Doutora em Inovación y Sistema Educativo (Universidad Autonoma de Barcelona - Espanha). Mestre em Educação. Especialista em Avaliação de Currículo e em Metodologia do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia.
E-mail: niveafragarocha@gmail.com

Patrícia Lessa
Doutora, Mestre e Graduada em Ciências Sociais (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB).
E-mail: plessacosta@gmail.com

Ricardo Henrique de Jesus Borges
Mestrando em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Licenciado em Geografia.
E-mail: rhjborges@yahoo.com.br

Tânia Regina Dantas
Doutora em Educação (Universidade Autônoma de Barcelona - Espanha). Coordenadora do Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB).
E-mail: taniaregin@hotmail.com

Tula Ornellas Farias Santos
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Turismo (FTB) e em Psicologia (FCS). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH I). Pesquisadora do Grupo Recôncavo.
E-mail: tulaibes@yahoo.com.br.

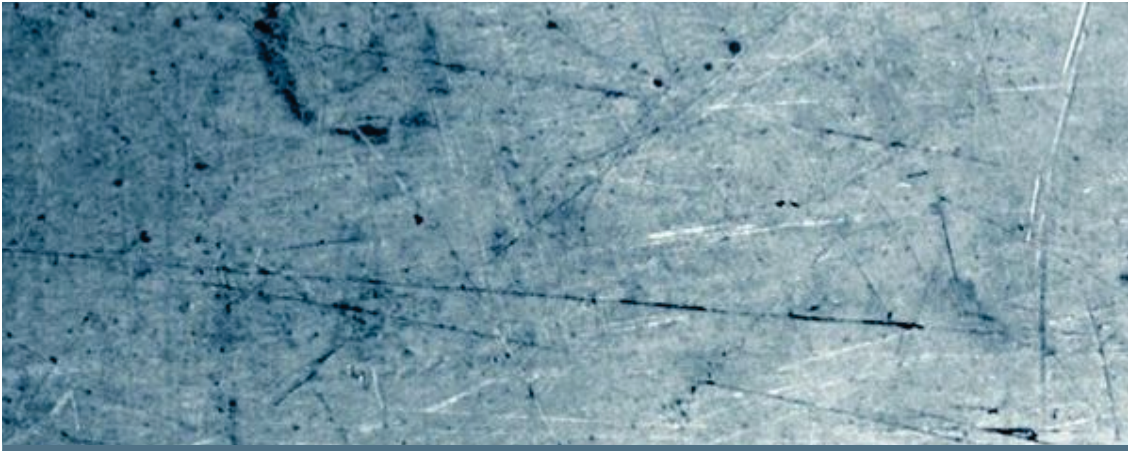
Vagner de Cerqueira Paim
Graduado em Licenciatura Plena em História e Bacharel em Direito. Professor na rede pública estadual de ensino. Advogado no ramo Direito Educacional.
E-mail: vapaim3@hotmail.com

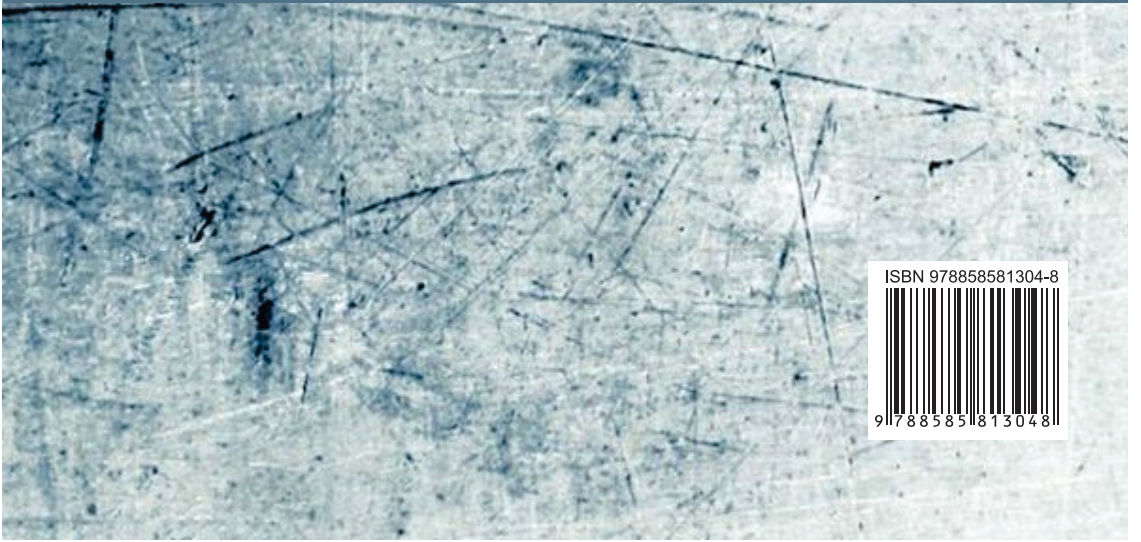
Vânia Pessoa J. B. Santos
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação da Bahia).
E-mail: vaniajornane@bol.com.br

Viviane Mendonça dos Santos
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Professora da UNEB.
E-mail: vimss2004@yahoo.com.br

Yone Carneiro de Santana Gonçalves
Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/Universidade Estadual da Bahia - UNEB). Professora do Instituto Federal Baiano (IF Baiano).
E-mail: yonecarneiro@hotmail.com

Fontes: AvantGarde 12 e Minion Pro 10
Miolo: Pólen Soft, 80 g/m^2
Impressão: outubro 2015





ISBN 978858581304-8