

Cristiane Fernanda Xavier

GESTORES ESCOLARES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:

Desafios e Perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos

Belo Horizonte

Faculdade de Educação/UFMG

2008

Cristiane Fernanda Xavier

GESTORES ESCOLARES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:

Desafios e Perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas

Orientador: Prof. Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte

Faculdade de Educação/UFMG

2008

Banca Examinadora

Prof. Leôncio José Gomes Soares - Orientador

Prof. Rubens Luiz Rodrigues

Prof. Geraldo Magela Pereira Leão

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens, suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavida:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas

Porque esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A vida tem sido generosa comigo. Digo isso por diversas razões, mas, considerando o contexto, destacarei alguns motivos que me levam a fazer este agradecimento.

Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar. Meu pai sonhava em ser advogado, mas, tão logo terminou o 4º ano de grupo, a vida na roça lhe impôs obrigações com o trabalho a ponto de tornar inviável a conciliação entre esses dois universos. E foi de lá, da roça, que ele aprendeu a tirar o seu sustento e, posteriormente, através desse trabalho, pôde criar a mim e aos meus três irmãos. Minha mãe não completou o 4º ano de grupo, já que, para a sua época e para seus padrões familiares, o estudo não era um valor feminino.

Cresci vendo meu pai e minha mãe trabalharem para que eu e meus irmãos pudéssemos nos dedicar aos estudos. Esse pai, de um lado, falando do seu sonho não realizado, o Direito. Essa mãe, de outro, falando-me que a mulher precisa ser independente financeiramente.

De lá pra cá, muitos anos se passaram. Meu pai não está mais conosco, e minha mãe continua tirando da terra o seu sustento e, “de quebra”, nos ajudando “quando o bicho pega”. Somos, atualmente, somando-se os casamentos de tios e tias, 46 primos, e eu sou a primeira a chegar até aqui, concluindo o mestrado. Não poderia deixar de registrar que meu irmão mais novo termina este ano o curso de Direito.

Nesse momento, portanto, agradeço a meu pai e a minha mãe por tanta dedicação e cuidado! Mesmo em condições adversas, eles colocaram em minha vida a oportunidade de estudar.

Agradeço, também, às vidas, que, no desenrolar da vida, foram somando-se à minha existência, ressignificando minha viagem, iluminando e colorindo meu caminho: Kleber, Ulisses e Marcelo.

A EJA entra na nossa vida pelas vias mais diversas...

Ao Léo, meu carinho, admiração e agradecimento profundos.

Às pessoas que conheci nessa caminhada e com quem tive a oportunidade de trabalhar, pensar e buscar caminhos para a EJA, também agradeço imensamente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
-------------------------	-----------

1- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EXCLUSÃO: Lições da História e outras lições.....	09
--	-----------

1.1- A Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte no contexto da Escola Plural	22
---	----

2- OS SENTIDOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	39
---	-----------

2.1- Documento monumento: Os Projetos Político-Pedagógicos na EJA.....	43
--	----

2.1.1- O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João de Barro	44
--	----

2.1.2- O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Beija-Flor	50
---	----

2.2- Outros Encontros: em meio à regulação, práticas e possibilidades emancipatórias	54
--	----

3- GESTORES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Trajetórias, desafios, necessidades e estratégias de trabalho64

3.1- Gestores da Escola Municipal João de Barro 68

3.2- Gestores da Escola Municipal Beija-Flor77

4- TECENDO RELAÇÕES: Uma leitura do papel dos gestores junto ao Projeto
Político-Pedagógico na EJA 88

CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS122

BIBLIOGRAFIA 131

GESTORES ESCOLARES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Desafios e Perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos

Resumo – Este estudo investigou o papel dos gestores junto ao Projeto Político-Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as implicações da formação docente em sua prática. O desenvolvimento desta análise se deu no período entre 2006 e 2008. Para tanto, tal pesquisa esteve concentrada nos aspectos relacionados aos modos de atuação dos gestores escolares na construção e na implementação do Projeto Político-Pedagógico escolar, através da identificação dos desafios, dilemas e estratégias das gestões por eles desenvolvidas, no contexto da Escola Plural da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG. A metodologia utilizada foi composta por questionário semi-aberto (para caracterização dos sujeitos da pesquisa de duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, onde há turmas de EJA em funcionamento); além de ter sido, também, composta por observação e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas onde os gestores pesquisados trabalhavam, como também se compôs do recurso da entrevista. O desenvolvimento dessa investigação está sustentado na idéia de que o Projeto Político-Pedagógico é um espaço de alteridade, de vivências e de aprendizagens, capaz de trazer substantiva significação e relevância ao contexto dos processos formativos da EJA, constituindo-se, ainda, como um espaço que guarda em si tanto a potencialidade emancipatória quanto a regulatória. Corroborando os princípios da Educação Popular, como fundamentos demandados pela prática educativa na EJA, esta pesquisa dialoga com os processos de formação docente, no que se refere às suas demandas e perspectivas, no intuito de destacar o papel dos gestores como sujeitos capazes de potencializar experiências educativas significativas na área, de fomentar a interlocução entre a EJA e suas raízes históricas de constituição e, finalmente, de ampliar os sentidos da escola e da formação escolarizada para os alunos e professores da EJA. Por fim, esta análise sinaliza como possibilidade e como estratégia de gestão o estabelecimento de parcerias firmadas entre escolas e universidade.

Palavras-chave: Gestores escolares – Projeto Político-Pedagógico – Educação de Jovens e Adultos – Formação docente

**EDUCATIONAL MANAGERS AND POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT:
challenges and perspectives for adult and young education.**

Abstract - The purpose of this research is to investigate the role of educational managers in a political and pedagogical project focused on the young and adult education (EJA) and the implications of teachers' formation in relation to their practice from 2006 to 2008. In doing so, this study explores the aspects related to educational managers' behavior towards the building and implementation of EJA project through the identification of the challenges, dilemmas and management strategies these professionals have developed, within the context of the so called *Escola Plural* of the municipal sector in Belo Horizonte, Minas Gerais State. The methodology applied consists of a semi-open questionnaire designed to characterize the research subjects belonging to two municipal schools of Belo Horizonte in which EJA classes are being held; moreover, observation and analysis of the political pedagogical projects of schools where the educational managers work as well as interviews have been adopted. The study is rooted in the idea that a political pedagogical project is regarded as an otherness space which provides relevant and meaningful learning experiences to the educational processes of EJA, besides being a space that keeps both emancipatory and regulatory potentialities. Confirming the principles of Popular Education as fundamentals required by the educational practices developed in EJA, this research keeps a dialogue with the teaching formation as far as demands and perspectives for EJA are concerned. It points out the role of educational managers as individuals who are able to potentialize meaningful educational experiences in the area, encourage the interlocution of EJA with its historical constitutional roots and widen the meanings of both the school and the schooling formation of EJA students and teachers. Finally, it presents evidences that partnerships between schools and universities for the construction of emancipatory educational practices within EJA can be viewed as a possible management strategy.

Key words: educational managers - political pedagogical project - Adult and Young Education - teaching formation.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) demonstram que há um amplo conjunto de problemas na constituição dessa área como campo pedagógico. Esses estudos, de acordo com Vera Masagão RIBEIRO (1999), evidenciam que a falta de formação específica docente nesse setor se configura como um dos principais fatores de entrave às experiências educativas na EJA. Algumas demandas, decorrentes desse quadro, sugerem a necessidade de ampliação¹ da produção e sistematização de conhecimentos que possam colaborar para a formação dos educadores de jovens e adultos através de contribuições para a própria constituição da EJA como campo pedagógico.

Em meio às demandas acima apresentadas, é que, em 1999, me formei com habilitação na EJA pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Logo em seguida, assumi a gestão de um projeto de EJA no município de Caeté, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Nesse projeto, além da coordenação pedagógica, também tive a oportunidade de trabalhar como docente durante alguns anos.

Posteriormente, ainda no município de Caeté, assumi a assessoria pedagógica dessa rede de educação. Nesse período, além das atividades de assessoria, participei como pesquisadora-colaboradora de uma investigação intitulada “Juventude, Escolarização e Poder Local” cujo objetivo era pesquisar o campo das políticas de EJA, no âmbito

¹ Considerando o levantamento do número de trabalhos sobre a temática da formação docente na EJA, apresentados no GT de Formação Docente da ANPED, no período compreendido entre 2000 e 2005, as demandas por ampliação de pesquisas permanecem atuais. Esse levantamento foi apresentado como trabalho encomendado ao Professor Júlio Emílio Diniz PEREIRA (2006), por ocasião do I Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos, realizado em maio de 2006 na Faculdade de Educação da UFMG.

municipal, de sete regiões metropolitanas brasileiras. Tal trabalho teve como coordenador nacional o Prof. Sérgio Haddad e, como coordenadores regionais em Minas Gerais, os Professores Leôncio Soares, Juarez Dayrell e Maria Amélia G. C. Giovanetti.

A interseção entre essas atividades foi marcada pela percepção de que havia uma permanente tensão entre aquilo que se anunciava como possibilidade do Projeto Político-Pedagógico e aquilo que o Projeto Político-Pedagógico denunciava como prática.

Tal percepção, no que diz respeito à EJA, encontra eco nas reflexões tecidas por Geraldo Magela Pereira LEÃO (1999) quando afirma que temas, relacionados à gestão e à formação de educadores, dentre outros, ainda ficam à margem das políticas educacionais para a EJA. Nesse sentido, ainda segundo LEÃO, é comum identificar uma transferência do modelo da escola diurna e da sua gestão para a EJA, sem considerar suas especificidades e necessidades.

Na trama entre as demandas postas pelo campo da EJA, a minha vivência profissional na área e as dificuldades advindas desse percurso, em termos do desenvolvimento de modos de organizar o trabalho pedagógico-administrativo de maneira significativa e relevante para alunos, professores, funcionários e comunidade, suscitaram o interesse em compreender qual o papel dos gestores² escolares na construção e na implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola na EJA e as implicações da formação desses na administração dos problemas da escola.

O texto a seguir é, pois, o resultado dessa busca. Organizado está em quatro (04)

² Nesta pesquisa os gestores são identificados com as figuras do diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico da escola.

capítulos, de modo que, na sua relação com o todo, cada um dos capítulos representa uma leitura do papel dos gestores escolares na construção e na implementação do Projeto Político-Pedagógico na EJA.

Trata-se de uma pesquisa realizada com os gestores de duas (02) escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte onde há turmas de EJA em funcionamento. A metodologia adotada foi composta por questionário semi-aberto, entrevistas, observação, análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas envolvidas e da proposta da Escola Plural³, na sua relação com a EJA, além do exame da regulamentação da EJA nesse município. A coleta dos dados de pesquisa ocorreu no período compreendido entre fevereiro e dezembro de 2007.

O primeiro capítulo evidencia a exclusão como uma característica da identidade dos sujeitos da EJA, na perspectiva do legado da Educação Popular e dos seus princípios. As bases da exclusão, como consequência da fragilidade das instituições democráticas brasileiras, desde a colônia, dialogam com o legado da Educação Popular e do ideário de Paulo Freire para considerar a pertinência de tomar a história como matriz na formulação de práticas educativas na EJA, comprometidas com o estranhamento das estruturas excludentes e com o desenvolvimento da democracia. Tal capítulo apresenta, ainda, a experiência da EJA no município de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural, como uma prática que se anuncia disposta a romper com a exclusão (experimentada por jovens e adultos populares) a partir do reconhecimento da educação como um direito que se estende

³ Escola Plural é a denominação da proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte, instituída em 1994. Sua proposta é tratada no sub-ítem do primeiro capítulo.

ao longo da vida.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos encontra-se no segundo capítulo. Nele, são explorados os diferentes sentidos que o Projeto Político-Pedagógico pode assumir e as implicações desses diferentes sentidos para a EJA. Durante a imersão no campo, também foi possível observar o desenvolvimento de dois projetos em andamento: um em cada escola que participou da pesquisa. Fruto de parcerias firmadas entre as escolas e a universidade, tais projetos também são apresentados no referido capítulo. Eles se destacaram pela forma com que vêm construindo a ação educativa como prática política de ressignificação do espaço social da escola e como possibilidade de gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA numa perspectiva emancipatória.

No terceiro capítulo, estão apresentados os gestores escolares que participaram desta pesquisa. A apresentação oferece elementos de caracterização dos sujeitos da análise no que se refere às suas trajetórias profissionais e à sua formação, bem como aponta as potencialidades e desafios postos para a gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA em termos de demandas, necessidades e perspectivas para o trabalho dos gestores no contexto das especificidades do campo.

A tessitura das relações entre o papel dos gestores (junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA) e os desafios, os dilemas, as estratégias de gestão e as implicações para a formação docente está organizada no quarto capítulo. Nesse momento, há uma retomada dos resultados levantados no percurso da pesquisa a fim de que se construa uma interpretação sobre o lugar dos gestores e da sua formação: tanto no que se refere à dimensão administrativa, quanto à dimensão pedagógica do seu trabalho na EJA. Trata-se de uma síntese interpretativa que corrobora os princípios da Educação Popular como

fundamento demandado pela prática educativa na EJA. Destaca-se, nessa demanda, o papel dos gestores como sujeitos capazes de potencializar experiências educativas significativas na área, além de figurarem como entes responsáveis por fomentar a interlocução da EJA com as suas raízes históricas de constituição e, finalmente, por ampliar os sentidos da escola e da formação escolarizada para os alunos e professores da EJA, sinalizando, como possibilidade de estratégia de gestão, o estabelecimento de parcerias firmadas entre as escolas e a universidade.

A pesquisa realizada, como princípio formativo, foi uma experiência provisória, mas não fugaz; já que dela parto no intento de compartilhar e devolver à realidade a aprendizagem dessa vivência, como forma de alimentar o exercício incessante de conhecer.

1- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EXCLUSÃO: Lições da História e outras lições

Interessada em desvelar o papel dos gestores escolares na EJA e as implicações da formação docente para a sua prática, a presente pesquisa esteve concentrada nos aspectos relacionados aos modos de atuação de tais gestores diante da construção e da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola através da identificação dos desafios, dilemas e estratégias da gestão do citado projeto.

Isso porque o Projeto Político-Pedagógico é entendido, nesta investigação, como um espaço de alteridade, de vivências e de aprendizagens, sendo detentor de substantiva significação e de extrema relevância no contexto dos processos formativos da EJA. Trata-se, além disso, de um espaço que guarda em si tanto a potencialidade emancipatória quanto a regulatória, tendo em vista a importância de considerar os sujeitos da EJA, suas múltiplas identidades e seus percursos escolares marcados por interrupções prematuras, incertezas e tensões com o sistema escolar.

Considerando que a experiência da exclusão é um traço de especificidade da EJA, dadas as trajetórias dos seus sujeitos serem marcadas por experiências de opressão e de marginalização é possível identificar na História elementos que nos apontam as desigualdades sociais como sendo constitutivas da sociedade brasileira desde a sua colonização. A idéia de pensar as bases da exclusão no Brasil significou, aqui, retomar uma perspectiva de análise sobre a constituição do “modo de ser brasileiro” e os impactos desse modo de ser na construção das instituições democráticas a partir dos conceitos de cordialidade e de patronagem como formas de funcionamento que regulam as relações sociais brasileiras.

Tal perspectiva foi desenvolvida por Sérgio Buarque de HOLANDA (1995), considerando dois princípios que combatem e regulam as atividades humanas e que se fazem representar nas figuras do ladrilhador e do sementeiro. Através de tais figuras, o autor tece um quadro comparativo entre o processo de colonização da América Espanhola e o do Brasil. O ladrilhador é, nesse contexto, identificado como o espanhol que vê em suas conquistas a possibilidade de estabelecer na América um prolongamento estável da metrópole; e o sementeiro é, por outro lado, identificado com o português que, por apego à fortuna rápida, dispensa o trabalho regular e planejado, produzindo uma ausência de coesão na vida social.

Segundo HOLANDA, a distinção entre os percursos da colonização da América Espanhola e os caminhos da colonização do Brasil permite-nos compreender a vida brasileira como um conjunto de valores, de crenças, de hábitos, de práticas e de idéias estreitamente vinculados à energia do afetivo, do irracional, passional e personalista. Nessa perspectiva, o autor formula o conceito de “homem cordial” a fim de demonstrar a dificuldade do brasileiro, desde a colonização, de se organizar politicamente e de manter lúcidas as noções de público e de privado.

A cordialidade, assim, foi apresentada como sendo um traço do modo de ser brasileiro que se constituiu como elemento definidor de relações permeadas pela afetividade, pela confiança e pela familiaridade, sobre as quais as organizações política e social se estruturam no Brasil. Tal cordialidade produz o estabelecimento de relação com o público fora do âmbito impessoal e se assenta em vontades particulares, de ordem privada, com base num modelo familiar em que as relações que se criam estão envolvidas pelo que o autor chamou de “contatos primários”, ou seja, pelos laços de sangue e de coração.

Nesse sentido, o Estado é tido como uma extensão do âmbito familiar em que as relações se configuram pela conduta doméstica, permitindo confundir aquilo que Max Weber (1999), citado por HOLANDA, denominou de “funcionário patrimonial” com o “puro burocrata”. Essa distinção constitui a base para a formulação do conceito de “homem cordial”, uma vez que, para o “funcionalismo patrimonial”, a gestão política é concebida como assunto de interesse particular cujas funções, empregos e benefícios públicos são atribuídos segundo a confiança pessoal que mereçam. Já, no “estado burocrático”, é a ordenação impessoal, a prevalência da especialização das funções, o esforço para assegurar garantias jurídicas aos cidadãos e a racionalização que caracterizam o estado burocrático.

De acordo com HOLANDA, embora o “funcionalismo patrimonial” possa adquirir traços burocráticos, no Brasil, o predomínio das vontades particulares constantemente se exprimiu com mais força e desenvoltura. Ou seja, os traços da brasilidade têm suas características expressas e reguladas por um sistema de relações de simpatia e de afetividade em que o modelo tradicional de família constituiu a formação de nossa sociedade, produzindo um desenvolvimento fundado no desequilíbrio social, cujos efeitos experimentamos até os dias atuais.

Também podemos encontrar em Roberto DAMATTA (1990) uma compreensão do Brasil, expressa pela idéia da formação da sociedade brasileira, fundada num sistema social altamente hierarquizado, engendrado por laços de patronagem, intimidade e consideração.

Numa lógica totalizante, à época da colonização do Brasil, Portugal dominou a então colônia brasileira de modo que esta nunca pôde se tornar um espaço de experiências sociais e de políticas inovadoras.

A compreensão da sociedade brasileira proposta por DAMATTA (1990) difere,

todavia, da análise buarqueana, uma vez que apresenta uma visão das nossas instituições sociais e políticas através daquilo que nos faz diferentes, em termos de ênfases e relações, em comparação com outras sociedades. Ao invés de discutir o “inacabado” do processo democrático brasileiro como resultado de um conjunto de valores e práticas expressas pela lógica patrimonialista comum à nossa sociedade (e que, por isso mesmo, expressa a constituição do Brasil em suas faltas e carências), DAMATTA busca localizar o Brasil numa posição intermediária entre as sociedades modernas e as sociedades tradicionais. O autor afirma, portanto, que a identidade brasileira encontra-se inscrita em zonas de mediação, indo ao encontro de complementaridades que se combinam e recombinaem, adquirindo significados, pesos e posições, na medida em que entram em relação com outros princípios e contextos específicos.

Isso não significa que DAMATTA desconsidere as condições históricas e materiais na constituição da sociedade brasileira, mas entende que tais forças são elaboradas por escolhas que terminam por transformar o universal em especificidade e identidade.

Se, de um lado, temos, a partir de HOLANDA (1995), o “homem cordial” como base para a compreensão da constituição e do funcionamento da sociedade brasileira, a qual aponta a falta de capacidade dos brasileiros de agirem com firmeza diante das transformações, bem com a falta do “espírito fáustico, da verticalidade e da hierarquia⁴”, concebidos como valores necessários à construção do Estado democrático; do outro lado temos, na perspectiva de DAMATTA (1990), o desenvolvimento de uma proposição de

⁴ Em “Um historiador nas Fronteiras: o Brasil de Sérgio Buarque de Holanda” (2005) a perspectiva buarqueana de compreensão do modo de ser brasileiro é analisada por vários autores em diversos artigos. Sua leitura contribui para o entendimento do contexto de produção intelectual de Sérgio Buarque de Holanda.

distinção entre o indivíduo e a pessoa sob a forma do rito do “Você sabe com quem está falando?”, como condição para a compreensão da realidade social brasileira.

Para DAMATTA, o “Você sabe com quem está falando?” é a negação da cordialidade, pois indica um recurso utilizado para evocar a formalidade e a hierarquia, além de remeter a uma situação conflitiva, à qual, na perspectiva buarqueana, a sociedade brasileira parece ser avessa.

De acordo com DAMATTA, as noções de indivíduo e de pessoa estão presentes em todas as sociedades e o que as difere é a ênfase atribuída a esses personagens no conjunto de valores e lógicas que lhes são correspondentes. Indivíduo e pessoa são entendidos, assim, como expressões de possibilidades distintas da individualidade- aqui entendida como subjetividade. O dilema brasileiro consiste, então, na permanente tensão entre essas duas categorias, uma vez que, de acordo com o autor, o sujeito pode ser convocado como indivíduo ou como pessoa a partir de contextos específicos.

Isso significa que, como resultado dessa compreensão, aquilo que a patronagem produz, em termos de relação social, pode ser compreendido como um modo de compensar ou de neutralizar o impacto das leis e critérios universalizantes sugerindo que, no Brasil, a unidade social é representada pela pessoa e não pelo indivíduo. Exemplo disso é o que apresenta Lívía BARBOSA (2001) para caracterizar essa tensão, conforme consta a seguir:

O resultado é uma visão da sociedade brasileira bastante dinâmica em termos de articulação e da geografia das categorias analisadas. Por exemplo, enquanto as classes dominantes nutrem uma perspectiva individualista, sendo responsáveis pela formulação do arcabouço jurídico, político e institucional da sociedade, na prática elas viveriam como pessoas, na medida em que, pela mobilização dos seus respectivos capitais sociais, o sistema de leis impessoais e universalizantes não se lhes aplicaria em sua totalidade. Por outro lado, as “classes populares” que não dispõem de instrumentos para participar da produção desse aparato jurídico, político e instrumental, entretêm uma visão mais hierárquica e complementar do

mundo e vivem, na prática, como indivíduos, pois sobre eles incide toda a força da lei, quando e se elas não podem articular nenhum capital social (BARBOSA, 2001, p.55).

Nesse sentido, ao contrário do que aponta HOLANDA, quando afirma que Estado e sociedade se opõem, observando que a política é um mecanismo alheio à sociedade; DAMATTA aponta para uma idéia de diálogo entre sociedade e nação em que o cotidiano é a expressão desse encontro, considerando que as instituições políticas (cidadania, ação da sociedade civil, autonomia etc.) são experimentadas e apreendidas no interior dos contextos sociais brasileiros sob o signo das múltiplas formas e conteúdos culturais.

Para além das distinções propostas por HOLANDA e por DAMATTA no exercício de interpretar a realidade brasileira, vale ressaltar que a lógica da patronagem, cuja expressão está encarnada, seja na cordialidade, seja no triunfo da pessoa sobre o indivíduo, produziu no Brasil uma trama social em que as relações de intimidade e de confiança foram consideradas fundamentais para a organização política e social. Tais relações ligavam, portanto, as pessoas entre si e, ao mesmo tempo, estabeleciam distinções numa perspectiva de gradação entre os grupos, nos quais valores igualitários não encontravam significado como modo de expressão da sociedade.

Para HOLANDA, o Estado nada partilha nos quadros de uma organização coletiva, social ou política e, por isso mesmo, em nada se constitui como uma representação democrática porque se coloca à distância da realidade social. Cabe à sociedade, então, pela revolução, tomar o poder e exprimir seus valores vitais, instaurando o primado da sociedade sobre o do sistema político, proclamando, desse modo, a prevalência daquilo que é vivo sobre as estruturas políticas abstratas e cerceadoras através da ruptura com as raízes

do homem cordial. Conforme o mesmo autor escreveu, esse processo revolucionário já pode ter se iniciado e explica:

A forma visível dessa revolução não será, talvez, a das convulsões catastróficas, que procuram transformar de um mortal golpe, e segundo preceitos de antemão formulados, os valores longamente estabelecidos. É possível que algumas das suas faces culminantes já tenha sido ultrapassadas, sem que possamos avaliar desde já sua importância transcendente. Estaríamos vivendo assim entre dois mundos: um definitivamente morto e outro que luta por vir à luz. (HOLANDA, 1995. p.180).

Para DAMATTA, em sociedades como a brasileira, em que as bases de formação indicam os sistemas individualizadores e os personalistas operando simultaneamente, a superação da oposição indivíduo/pessoa e dos dilemas impostos por essa dicotomia pode se dar por três vias de reação. A primeira consiste na rejeição parcial, feita através da violência⁵; a segunda, na vingança astuta- que se serve da ridicularização como arma principal; e, finalmente, na renúncia, a qual, por rejeitar a ordem estabelecida, liberta-se do passado e inventa novos espaços sociais abertos para o futuro, criando, de tal forma, condições para a implementação social da esperança.

Assim, tanto em HOLANDA, quanto em DAMATTA, a idéia de transformação está presente como forma de superação da ordem social instituída e, ainda, como possibilidade concreta de desconstrução da estrutura social brasileira e das desigualdades que ela produz. Esse processo passa, necessariamente, nos dois autores, pela individualização do sistema. Tal individualização se constituiria em fundamento básico para viabilizar o social de modo que o bem coletivo não fosse suplantado pelo bem privado permitindo assim permanecer

⁵ Baseado em HOBBSBAWN (1975), DAMATTA caracteriza a rejeição à violência através da figura do bandido social, como sendo aquele que se opõe à ordem social pela destruição física ou moral, mas que, entretanto, termina por reproduzir as regras da própria ordem.

como indivíduo num mundo de pessoas para então, fundar uma outra forma de ordenamento da sociedade.

Ao pensar nas “raízes” da exclusão no Brasil a partir das idéias acima, articuladas ao legado⁶ da Educação Popular para a EJA, é possível interpretar que as práticas desenvolvidas pelo Movimento de Educação Popular e por Paulo Freire quanto à garantia à educação foram expressões dessa busca pela transformação das desigualdades impostas aos setores populares já que havia um contexto, conforme afirma Otaíza ROMANELLI, indicando que a educação escolar, desde o Brasil colonial, atuava como um instrumento reforçador das desigualdades, ajudando a manter privilégios de classes, apresentando-se, ela mesma, como uma forma de privilégio.

Em quase todo o curso da história brasileira, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária. Ao longo dessa evolução, a organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada a predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática.(ROMANELLI, 2001, p.30)

Considerando que as desigualdades sociais ainda hoje produzem desigualdades nas trajetórias das pessoas dos setores populares, quanto ao acesso e à permanência desses indivíduos nas práticas educativas escolarizadas, Miguel ARROYO (2006) afirma que o legado da Educação Popular continua apontando horizontes para a EJA em termos da sua

⁶ Sobre o legado da Educação Popular para a EJA, Luiz Antônio CUNHA e Moacir de GÓES (2002), apontam que nos anos 50-60 o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro de Popular de Cultura (CPC), além do “Sistema Paulo Freire” foram pioneiros como experiências de educação e cultura popular e como busca por caminhos alternativos às propostas e práticas excludentes que vigoravam na ordem social vigente daquela época. Entretanto os mesmos autores afirmam que já nos anos 20 e 30 “alguns educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula não se resolveriam, apenas, dentro dela. Era preciso espiar o que se passava no campo social como um todo e voltar à sala de aula com a visão da realidade do processo que estava sendo vivido” (p.11).

identidade. Torna-se, portanto, necessário não perder de vista alguns pontos fundamentais, uma vez que o enquadramento da EJA no sistema escolar, por sua incompatibilidade com as trajetórias de vida dos jovens e adultos populares, não tem sido capaz de dialogar com esse universo escolar a ponto de construir uma rede de troca que garanta a efetivação de uma ajuda mútua “na formulação de políticas asseguradoras do direito popular à educação” (p.50).

Sendo assim, um primeiro ponto a ser considerado no estabelecimento de uma interlocução entre o sistema escolar e a EJA, conforme o autor, diz respeito à sensibilidade necessária aos educadores quanto à consideração da multiplicidade das dimensões da exclusão e dos limites impostos pela sociedade aos oprimidos. No interior desta sensibilidade, ARROYO afirma que o Movimento de Educação Popular deu centralidade às trajetórias humanas dos educandos e às marcas da interrupção e da instabilidade contidas nesses percursos.

Outro ponto destacado pelo autor refere-se à positividade, com que se concebe o saber popular, no Movimento de Educação Popular e no ideário Freireano. Tais práticas de reconhecimento e de valorização dos diferentes saberes constituem um exercício de alteridade que permite aos sujeitos, através do diálogo, desenvolver a escuta, compreender os fenômenos sociais sob diferentes perspectivas e perceber a diversidade como condição necessária à construção de um projeto de sociedade inclusiva.

O terceiro ponto destacado por ARROYO é expresso na interrogação posta à Pedagogia e à docência, no que se refere às bases teóricas da educação e da aprendizagem que orientam a prática pedagógica na EJA, tendo em vista as ações do Movimento de Educação Popular. Sobre este aspecto, o autor afirma que “qualquer proposta de EJA que

acredite na linearidade do desenvolvimento humano de seus processos de aprendizagem nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas” (p. 36).

Na seqüência, o autor lembra que a Educação Popular, já nos anos 60, tratou a formação humana como educação e não como ensino e afirma, ainda, que essa perspectiva “atrelou a EJA aos ideais de emancipação, igualdade, justiça e ética. Ideais experimentados como aspirações na diversidade dos movimentos populares” (p. 38). Nesse sentido, as enviesadas trajetórias dos sujeitos das camadas populares demandam uma interpretação política, intimamente “atrelada às trajetórias sociais, econômicas, culturais e éticas a que nossa perversa história vem condenando os setores populares” (p. 40).

Os pontos levantados por ARROYO sobre o legado da Educação Popular para a EJA apontam a experiência da exclusão como um tema central na interpretação das suas demandas atuais e revelam o reconhecimento da história como um recurso de caráter explicativo que dialoga com as questões do nosso tempo.

O sentido de articulação e diálogo com a história, à maneira desenvolvida por ARROYO, foi inspiradora no movimento de interpretar a exclusão e na forma de contribuir com os processos de desnaturalização das desigualdades sociais impostas a uma parcela da população brasileira que, ainda hoje, encontra uma série de restrições à sua participação como cidadã e como detentora de direitos nos processos de construção da sociedade brasileira.

Nesse ponto, retomamos o papel dos gestores junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA como objeto desta pesquisa para considerar que, no conjunto de saberes e valores, anseios e modos de compreender a escola e a sua função, há repercussões político-

pedagógicas próprias de cada contexto que revelam interesses e relações de poder como formas de institucionalização de sentidos e de significados de cada ordem social e política, inscritos no tempo e no espaço.

Compreender, pois, os modos como os gestores se relacionam com o Projeto Político-Pedagógico da escola, as estratégias das quais eles lançam mão para resolver os problemas escolares no contexto da EJA, as formas de organizar o trabalho pedagógico implicam o reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico como expressão do currículo.

Tal implicação significa conceber que o currículo, para além da sua dimensão disciplinar, é um mecanismo de produção e reprodução de relações de desigualdade, vinculadas à transmissão de visões e de interesses particulares e ao estabelecimento do controle social (MOREIRA e SILVA, 1999). Essa concepção está orientada pela consideração da ideologia como sendo um elemento fundamental na luta dos grupos dominantes pela manutenção de vantagens, advindas da posição privilegiada que ocupam, através de práticas que se materializam em rituais, em dispositivos materiais, em signos, em linguagem, em arranjos espaciais. Imbricada nessa reconceitualização do currículo, há que se considerar ainda a compreensão dos atos cotidianos da escola, inscritos em suas rotinas e em seus rituais, como expressões sutis e complexas de controle e de poder.

Assim, desnaturalizado, o currículo também viabiliza a tarefa política de estabelecer formas alternativas de concretizá-lo de modo que as experiências microssociais, orientadas pela compreensão dos seus sujeitos através da valorização das múltiplas possibilidades contidas nas identidades socioculturais das escolas, possam anunciar rupturas com as lógicas do “homem cordial” e da patronagem, que caracterizam a realidade brasileira.

Referenciado pela perspectiva de que o Projeto Político-Pedagógico é a expressão

do currículo, as implicações do modelo patronal e familiar, o qual organiza as relações sociais brasileiras para o desenvolvimento de experiências democráticas, bem como a possibilidade e a necessidade de problematizar a exclusão e a desigualdade no interior das práticas educativas na EJA, convergem-se para o conceito de currículo democrático (APPLE e BEANE, 2001). Tal conceito de currículo democrático propõe que educadores e educandos reconheçam a escola como espaço de diálogo e aprendizagem e se reconheçam como sujeitos envolvidos na compreensão dos dilemas da sociedade em que estão inseridos de modo a problematizá-la e a buscar alternativas de mudança.

Nesse sentido, o currículo democrático é uma oportunidade de vivência que envolve pais, professores, alunos e funcionários, na perspectiva de partilha de poder e de construção de uma relação comunitária na solução dos conflitos, na formulação de projetos e planos de trabalho, na definição de prioridades e nos caminhos a serem percorridos de modo que as estruturas de decisão, sobre todos os aspectos da vida escolar, sejam efetivamente compartilhadas.

Sobre a pertinência do currículo democrático, APPLE e BEANE afirmam que a leitura crítica da condição de existência humana não é apenas uma alternativa metodológica eficaz de colocar o conhecimento em prática na sua relação com a vida real e seus problemas, mas é uma alternativa eficaz, sobretudo, porque, ao articular os saberes da prática com os saberes da teoria, cria condições de entendimento das múltiplas maneiras pelas quais a realidade pode ser interpretada, além de possibilitar a compreensão dos benefícios contidos nos diferentes interesses que cada interpretação traz em seu bojo.

Ainda conforme os autores, o currículo democrático não se caracteriza pela espontaneidade descompromissada, nem, tampouco, se limita à perspectiva progressista de

ensino do currículo participativo. O currículo participativo se diferencia do democrático porque não está comprometido com o desenvolvimento de uma leitura crítica da sociedade e de seu funcionamento, buscando sua transformação. Com isso, compreende-se que o currículo participativo prevê o envolvimento dos sujeitos escolares na leitura do mundo, a partir de um referencial racionalista, no qual o conhecimento oficial é tido como verdade de fonte imutável e infalível; ao passo que o currículo democrático pressupõe a ação transformadora na busca por condições que alterem as desigualdades e a exclusão, que enfatizem a cooperação entre as pessoas, que valorizem a diversidade, além de preservarem o bem comum como sustentação e norte de sua prática.

É, devido a isso, então, que o currículo democrático envolve tensões e contradições que revelam os vários significados da palavra democracia: suas múltiplas possibilidades de interpretação e de mudanças ao longo dos tempos. A respeito dos conflitos e das controvérsias, oriundas das ambigüidades contidas no significado da palavra democracia, é necessário considerar que:

Pode-se entender, por exemplo, que as alegações de democracia sejam usadas para embasar movimentos por direitos civis, por maiores privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão. Mas a democracia também é usada para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para opções escolares (...). Ouvimos a defesa da democracia usada inúmeras vezes, todos os dias, para justificar praticamente tudo o que as pessoas querem fazer: 'Vivemos numa democracia, certo?' (APPLE e BEANE, 2001, p. 15).

E, sobre o lugar da escola numa sociedade imersa nessa relação controversa e contraditória com a democracia, os autores acrescentam:

(...) apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da idéia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas. Embora a democracia enfatize a cooperação entre as pessoas, um número imenso delas alimentou a competição –

por notas, por *status*, por recursos, por programas etc. Embora a democracia dependa da atenção ao bem comum, um número imenso de escolas, estimuladas pela influência de agendas políticas impostas de fora, enfatizou a idéia da individualidade baseada quase exclusivamente no interesse pessoal. Embora a democracia valorize a diversidade, um número imenso de escolas refletiu grande parte dos interesses e aspirações dos grupos mais poderosos e ignorou os dos menos poderosos. Embora as escolas de uma democracia devessem mostrar como conseguir oportunidades iguais para todos, um número imenso de escolas está contaminado por estruturas como formação de grupos com base na capacidade dos alunos, que negam oportunidades e resultados iguais a muitos, principalmente aos pobres, aos negros e às mulheres (APPLE e BEANE, 2001, p. 25).

A tarefa, pois, de recusar a história como inexorável (FREIRE, 2000) encontra eco no trabalho dos gestores escolares, sob a forma dos desafios e demandas pertinentes ao seu papel na construção e na implementação do Projeto Político-Pedagógico na EJA. Projeto, esse, comprometido com o estranhamento das desigualdades e da exclusão que, historicamente, vêm construindo as identidades desses jovens e adultos, atravessadas pela negação do seu lugar social de direito e pela conseqüente introjeção do sentimento de inferioridade e de uma auto-imagem negativa (GIOVANETTI, 2003), bem como pela percepção de não-pertencimento e de ocupação de um não-lugar (LEÃO, 1999).

Daí que, neste trabalho, os gestores são tanto reconhecidos como importantes atores políticos, quanto como educadores. Seu papel, na gestão do Projeto Político-Pedagógico, no que o aproxima do legado da Educação Popular para a EJA (que estranha a exclusão e as desigualdades sociais que historicamente vêm marcando as trajetórias dos seus sujeitos, buscando transformá-las), é, pois, o horizonte dessa investigação, em termos de contribuição para a EJA como campo pedagógico.

1.1- A Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte, no contexto da Escola Plural

Nesta pesquisa os gestores não são considerados meros cumpridores de tarefas burocráticas ou administrativas. São, sim, percebidos como educadores e, nesse sentido, as suas decisões e a maneira de conduzir as suas ações têm implicações no ordenamento pedagógico da escola.

Os gestores, assim reconhecidos, têm um papel muito importante como estimuladores da construção de uma comunidade escolar em que o Projeto Político-Pedagógico, baseado numa política descentralizadora, possa sustentar os processos de gestão e se constituir como expressão da construção da autonomia e da democracia da escola, conforme os anúncios trazidos por sua institucionalização. Conforme, ainda, Beatriz de Bastos TEIXEIRA (2001), tal concepção possibilita que o Projeto Político-Pedagógico esteja vinculado à idéia de gestão escolar como espaço de partilha do poder e de construção de uma relação efetivamente comunitária entre os diversos segmentos que compõem a escola.

Ancorados a tal perspectiva, cabe, também, aos gestores, articular a elaboração do Projeto Político-Pedagógico com as recomendações legais e normativas do sistema que as gerencia. O que significa, em alguma medida, comportar também um conjunto de definições que são gestadas fora e, por vezes, de modo distante⁷ da singularidade de cada

⁷ Maria Abadia da SILVA (2003) discute esse distanciamento a partir da análise das relações de poder estabelecidas entre o Banco Mundial e o MEC e as conseqüências e desafios postos por essas relações para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da educação pública brasileira. Ao discutir a gestão como meio de inovação, Ron GLATTER (2003) também fala desse distanciamento através da identificação de uma tendência geral à descentralização das tomadas de decisão, concedendo às escolas maior poder e,

escola e, sobremaneira, à parte das especificidades da EJA.

No âmbito legal, Sérgio HADDAD (1997; 2007) afirma que outra dimensão desse distanciamento pode ser identificada ao se considerar que, após um longo intervalo entre a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o texto da LDB apresentou uma estrutura baseada na perspectiva liberal. Produto desse discurso, embora não deixando de tratar da EJA, a referida lei o fez, ainda conforme HADDAD, de modo negligente e desobrigado. Desobrigado, porque seu texto deposita no mercado a responsabilidade pelo processo educativo e retira a questão da obrigatoriedade de oferta de ensino para pessoas jovens e adultas das mãos do Estado; e, negligente, porque camufla as altas taxas de analfabetismo existentes no Brasil e reafirma a EJA na reposição de escolaridade, reduzida ao ensino de caráter supletivo, em sua precariedade de conteúdos e de organização. Tal lei ignora, dessa maneira, as especificidades e as demandas próprias de um grupo de excluídos, fomentado pela condição de classe que também o caracteriza. E, nesse sentido, portanto, reforça-se a idéia da EJA como “doação” despida de compromisso profissional e legal, caracterizando-se por ações assistencialistas e compensatórias.

Corroborando as idéias acima expostas, Leôncio José Gomes SOARES (2006) afirma que essa situação tem contado, na prática, com iniciativas isoladas, empenhadas em romper com o caráter de campanha atribuído à EJA. Tais iniciativas assumem as especificidades dessa área da educação, pautando-se nos argumentos que indicam o analfabetismo e a evasão como questões políticas aliciadas pela estrutura social de classes,

paralelamente, permitindo um aumento no controle, por parte dos sistemas no nível do currículo e dos mecanismos de avaliação.

pela organização escolar tradicional - constituída de modo excludente, pela dificuldade de acesso das camadas populares ao processo formal de ensino ou pela impossibilidade de sua permanência no mesmo e, finalmente, no entendimento de que a educação é um direito que se estende ao longo da vida, em contraposição à concepção educacional de base compensatória.

Com a Constituição de 1988 ampliou-se o direito de todos à educação; no entanto, o direito passou a ser conquistado na prática de ações desenvolvidas, assim, principalmente, por iniciativas do poder local. (...) O direito à educação passou a se materializar nas ações municipais por meio de projetos e programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos. (...) Ganham expressão, nesse momento, os sujeitos como portadores de direitos. Passam de meros alunos a sujeitos concretos; são mulheres à margem dos processos de escolarização, negros com fortes marcas de exclusão social, os índios, a juventude, os idosos e os portadores de necessidades especiais. (SOARES, 2006. p. 278-279)

Uma proposta que se anuncia comprometida com tais questões é a da Escola Plural, desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (MG). Dentre os seus propósitos, destacam-se o de democratizar a gestão escolar, o de adotar formas participativas de planejamento e o de combater o fracasso escolar, representado pela evasão, reprovação e repetência dos alunos, sobretudo daqueles pertencentes às camadas populares.

Inscrita no movimento de reflexão, com vistas à construção de um sistema escolar vinculado a uma proposta pedagógica empenhada na intervenção sobre as estruturas excludentes da cultura que legitimam a exclusão, a Escola Plural procura desenvolver suas orientações e diretrizes em alguns princípios norteadores da construção coletiva dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Em síntese, esses princípios propõem o (1) desenvolvimento de estratégias de acesso à escolarização e à permanência dos alunos, tornando possível o rompimento com os

elevados índices de reprovação e de evasão escolar; o (2) reconhecimento da escola como espaço de formação sócio-cultural, onde as identidades se reconheçam na diversidade das múltiplas dimensões formativas; a (3) vinculação da escola às práticas culturais próprias das comunidades em que estão inseridas, de modo a redimensionar o currículo e seus tempos; a (4) instituição das práticas de produção coletiva como momentos de formação da cidadania, com vistas à participação dos indivíduos da comunidade escolar na sociedade, como sujeitos de direitos; a (5) redefinição das escolas e suas práticas, aliando condições físicas às condições de trabalho, em termos de organização dos tempos, espaços, processos, métodos, organização curricular, avaliação, reuniões integradoras, critérios de enturmação; a (6) vivência de cada “idade de formação”⁸ sem interrupção, de modo que as auto-imagens, identidades, ritmos, culturas e linguagens sejam experimentados na sua globalidade, e, ainda, que (7) essa vivência esteja pautada em processos de socialização adequados às idades de formação e, finalmente, (8) no entendimento de que uma nova identidade da escola supõe uma nova identidade de seus profissionais no que se refere à permanente capacitação em diferentes espaços de formação.

A Escola Plural propõe também que, articulada com os pressupostos supracitados, a materialização de tais princípios, para a EJA (dadas as especificidades da vida adulta) considere ainda três pontos fundamentais: o perfil dos educandos jovens e adultos, as

⁸ O conceito de “idades de formação” é apresentado na proposta da Escola Plural como forma de organização da educação básica sob a forma de ciclos de três (03) anos, de modo que os ritmos do desenvolvimento humano sejam compreendidos numa lógica mais flexível e inclusiva em detrimento da organização seriada. Vale registrar que, no caso da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, além de considerar este princípio como marco referencial, é necessário considerar ainda que a EJA “é um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que não se define, tão somente, pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas por características socioculturais que tornam essas pessoas demandárias de uma proposta político-pedagógica diferenciada, pessoas marcadas pela exclusão, para as quais a EJA é o resgate de uma dívida social”. (Cadernos da Escola Plural, 2000. p. 33)

dimensões formadoras da vida adulta e a adequação dos tempos e espaços escolares.

O texto contido nos Cadernos da Escola Plural também sugere que a construção de diretrizes político-pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte nasceu do interior da coletividade e do amplo diálogo entre as diferentes instâncias que lidam com a EJA, indicando que a construção desse projeto político-pedagógico estaria mais próxima das suas especificidades.

Assim, como nas informações contidas nos Cadernos da Escola Plural, o trabalho de Leôncio José Gomes SOARES e Ana Rosa VENÂNCIO (2007) aponta que a história da EJA, no município de Belo Horizonte, se construiu imbricada na história do ensino regular de suplência e do ensino regular noturno. De acordo com os autores, da década de 70, por meio da implantação do primeiro curso regular de suplência até a regulamentação da EJA no município de Belo Horizonte, através da Resolução n. 2 de 29 de outubro de 2001 e pelo Parecer n. 93 de 07 de novembro de 2002, o desenvolvimento dessa modalidade educativa passou por um processo de expansão. Entretanto, foi, sobretudo, a partir da década de 90 que essa expansão se deu no nível municipal, trazendo consigo a concepção de educação inserida no campo do direito, contrapondo-se à idéia da educação das camadas populares proveniente da concepção assistencialista e compensatória.

Um exemplo desse processo de contraposição entre a lógica da educação compensatória na EJA e a lógica da educação como direito pode ser encontrado no projeto “Escola Plural: O Passo da Escola no Compasso da Vida – Construção de um Novo Tempo/Espaço para os Jovens e Adultos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1998).

De caráter opcional para as escolas, o referido projeto, organizado a partir de 1998,

tinha como objetivo materializar os princípios da Escola Plural para a EJA, no sentido de propor modificações nas formas de trabalho quanto à utilização dos tempos e espaços da escola, quanto à concepção de currículo e, por fim, quanto às relações entre professor-aluno- escola- comunidade.

Fundamentada na concepção de educação como um processo formativo, inscrito nos múltiplos espaços sociais, sua operacionalização foi construída através dos chamados “Projetos Semipresenciais”.

Os “Projetos Semipresenciais” foram, então, caracterizados pela definição do tema de trabalho com base na relevância, no interesse ou na necessidade dos grupos de homens e mulheres de cada escola, conforme determinadas realidades sociais e culturais e segundo determinados contextos. O desenvolvimento do referido projeto prevê o diálogo entre professores e alunos, no sentido de planejar as atividades, orientar as ações, criar espaços de troca de experiências, registrar as informações coletadas, produzir sínteses das realidades ou fenômenos estudados, apresentar tais ações à comunidade escolar e avaliá-las de modo a fundamentar sua continuidade, interrupção ou alteração e, ainda, promover espaços de reflexão sobre as aprendizagens desencadeadas pelo trabalho desenvolvido.

Ao longo desse processo construtivo, no exercício de pensar a EJA em suas especificidades e demandas, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte terminou por definir diferentes formas de atendimento às pessoas jovens e adultas, de modo que, além das turmas de EJA que funcionam nas escolas e que são objeto de estudo desta pesquisa, o acompanhamento desses grupos ainda ocorre, simultaneamente, através do Programa Brasil Alfabetizado, da EJA/BH e do ensino fundamental regular noturno. Cada uma dessas outras formas de atendimento possui características próprias, estando inseridas num contexto

singular que as difere da EJA, nos termos aqui tratados, e não figuram como objeto de discussão e análise neste estudo.

Esta pesquisa se refere, pois, à EJA na sua modalidade regulamentada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nesse sentido, conforme dados fornecidos pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o atendimento ao público jovem e adulto, na modalidade de EJA, é bastante recente. Sua regulamentação, como citado anteriormente, deu-se entre os anos de 2001 e 2002 e foi, a partir daí, que as escolas interessadas em trabalhar na modalidade de EJA, nos moldes de sua regulamentação, passaram a receber autorização de funcionamento pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Antes da autorização, cada escola interessada em trabalhar com EJA teve que organizar sua proposta orientada pelos seguintes critérios: existência de demanda para EJA, localização em área de vulnerabilidade social, oferta do ensino fundamental completo e elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Após análise pelo CME e autorização de funcionamento, algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, distribuídas nas nove regionais, passaram a oferecer a modalidade de EJA nas suas dependências.

Fundamentada no princípio da educação como direito que se estende ao longo da vida, o CME (2002) propõe que a EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte se caracterize como “um momento de humanização do sujeito, como um espaço de estimulação da autonomia, como tempo de aprendizagem, como movimento de vida, como possibilidade de concretização de um direito”.

Para tanto, as temporalidades escolares devem se organizar a fim de viabilizar esse

direito. Calendário, matrícula, frequência, duração das aulas, certificação e organização do trabalho pedagógico devem estar adequados aos seus sujeitos, considerando suas experiências de exclusão social, de trajetórias escolares marcadas por interrupções e por segregações das mais diferentes ordens.

Diante dessas premissas, o CME também ressalta o papel da formação docente para atuar na EJA, uma vez que o exercício de docência é concedido a todos que são aprovados em concurso público e que apresentam habilitação em nível superior, em licenciatura de graduação plena, sendo admitida, também, como formação mínima, a modalidade Normal de nível médio, conforme dispositivos legais. Segundo o CME, é urgente construir e definir um perfil para o educador da EJA a fim de que, a partir daí, seja possível articular critérios para o ingresso de profissionais para atuarem na área. Essa urgência é estabelecida pelo CME como condição essencial à qualidade do trabalho educativo a ser realizado no cotidiano escolar.

Articulado às condições expostas acima, o CME afirma que a EJA também demanda dos gestores da educação a definição e a implementação de estratégias e ações políticas capazes de viabilizar o processo formativo dos seus sujeitos numa perspectiva plena, globalizante, que envolva as diferentes dimensões do direito à educação, seja no plano social, seja nos planos cultural, político, cognitivo, ético, dentre outros.

Considerando, portanto, o lugar dos gestores na escola como sendo o de educadores e de articuladores políticos, investidos do compromisso com a educação para todos, pode-se questionar se os modos pelos quais eles desenvolvem o trabalho de gestão, ao buscar alternativas e soluções para resolver os desafios e dilemas da EJA, no contexto da Escola Plural, podem indicar uma perspectiva emancipatória. Será que o Projeto Político-

Pedagógico, na perspectiva emancipatória, oferece sustentação para uma prática que indique rupturas com a lógica do “homem cordial”? Será necessário, então, aos gestores, formação específica na EJA para atuar nos processos de construção e de implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola no interior dessa modalidade educativa?

Ao buscar responder a tais questões, não se pretendeu, entretanto, meramente classificar os Projetos Político-Pedagógicos e as práticas dos gestores, acreditando que as dimensões emancipatória ou regulatória são encontradas nas suas formas puras e que tais dimensões estejam tão facilmente acessíveis. Tal classificação cumpre, primeiramente, uma função didática e, posteriormente, indica tendências que são plásticas e cambiantes, podendo revelar-se, preponderantemente, de uma maneira ou de outra.

Isso porque tem sido cada vez difícil conceber a realidade a partir de extremos ou de formas exclusivas, de modo que, ancorada em orientações⁹ de caráter flexível e plástico sobre os processos de compreensão da realidade, é que esta pesquisa buscou, então, uma

⁹ Em termos epistemológicos, a dificuldade de classificar os Projetos Político-Pedagógicos como sendo exclusivamente regulatórios ou exclusivamente emancipatórios está relacionada à emergência de um novo paradigma da ciência baseada em princípios de flexibilidade e de certezas provisórias. Tal emergência remonta à superação do projeto racionalista proposto por Platão, indicado, por exemplo, na “Alegoria da Caverna”, em que a razão seria a única maneira pela qual é possível conhecer a verdade, sendo os sentidos apenas fontes de aparências e ilusões que enganam e impedem o acesso ao conhecimento verdadeiro. No processo de conhecer, apenas deveriam ser consideradas as informações que são constatadas ou racionalmente comprovadas. O primado do empirismo individualista, do homem cognitivo autocriado é a condição para a construção da fortuna cognitiva individual, ademais tudo que escapa a essa perspectiva é um legado de tolices, um acúmulo de superstições e de meias-verdades. Sobre essa superação, Bruno LATOUR (2001) afirma que o projeto racionalista é uma invenção com fins políticos de manter a massa longe do poder, uma vez que a mente extirpada tornou-se a base constitutiva de um sistema de pensamento que regula a compreensão da realidade. LATOUR considera que a idéia da objetividade e da certeza absoluta só serve à lógica dominante da qual a ciência é representante. Na busca pela purificação, em nome da frieza, do distanciamento e da isenção, a ciência se descola do social, enquanto, do outro lado, ficam os humanistas lutando para “livrar os sujeitos humanos dos perigos da objetivação e da reificação” (p. 32). Para processar a ruptura com tal dicotomia, LATOUR propõe o desenvolvimento de um sistema de pensamento de caráter cosmopolítico, sistêmico e coletivo no qual as certezas sejam superadas e a abertura ao incerto possa oferecer uma alternativa de organização do pensamento que acolha o relativismo, as respostas provisórias, as conexões parciais, as meditações, as “desordens”, incertezas e contradições. Algumas referências sobre essa discussão são encontradas em NIETZSCHE (1978), LATOUR (2001), VASCONCELLOS (2006) dentre outros.

interpretação que permitisse perceber o papel dos gestores na construção da qualidade do ensino destinado às pessoas jovens e adultas a partir dos desafios encontrados por eles no desenvolvimento do trabalho de gestão e nas estratégias de que eles lançam mão na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Assim sendo, à época da coleta de dados desta pesquisa, as informações fornecidas pelo Núcleo de EJA e Ensino Noturno da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresentaram que na rede de ensino havia 45 escolas onde funcionavam turmas de EJA.

Cada uma dessas escolas dispõe de um (01) diretor e de um (01) vice-diretor e, para cada oito turmas formadas, as escolas também dispõem de um (01) coordenador pedagógico. Essa estrutura, no entanto, não é fixa, de modo que as escolas podem optar por não apresentar, em sua estrutura, a figura do coordenador pedagógico. Os diretores são eleitos¹⁰ pela comunidade escolar para um mandato de dois (02) anos, podendo se candidatar à reeleição por uma vez. Isso significa que os gestores desenvolvem seu trabalho, transitando por quantas modalidades de ensino estiverem em funcionamento na escola onde cada um atua.

Podemos inferir daí que, além das suas habilidades de gerenciadores, os gestores escolares também se ocupam das questões específicas de cada modalidade de ensino, tendo

¹⁰ Sobre o tema das escolhas dos diretores escolares, vale lembrar que, conforme CUNHA E GÓES (2002), (...) “a eleição do diretor escolar das escolas públicas pelo voto de professores, funcionários, pais e alunos não foi incorporada pela LDB. A Lei limitou muito o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, na educação básica. Ela restringiu esse princípio apenas à participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares”. De acordo com os autores, o texto da Lei, portanto, não foi capaz de evitar “a utilização das instituições educacionais para a perpetuação de grupos ou partidos políticos” (p. 92 e 96).

que administrar demandas que podem ir da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio até a EJA.

Nesse sentido, o gestor da rede municipal de educação de Belo Horizonte é um profissional cujo trabalho requer uma formação ampla para atuar num contexto diversificado, no que se refere aos saberes, às demandas e aos interesses próprios das várias modalidades de ensino em funcionamento na escola.

Foi a partir das referências acima que se deu o acesso ao campo propriamente dito. O acesso às escolas analisadas ocorreu, então, em dois níveis: o acesso aos indivíduos, no cotidiano das instituições em que atuam, através da utilização de questionário, entrevista e observação; e o acesso às instituições, através dos documentos relativos ao Projeto Político-Pedagógico das escolas e através de documentos relativos à proposta da Escola Plural e à regulamentação da EJA no município de Belo Horizonte.

Antes, porém, foi necessário definir as escolas que participariam da pesquisa. Nesse momento, em uma perspectiva de amostragem cujo princípio básico era, de acordo com Uwe FLICK (2004, p.81), “selecionar casos ou grupos de casos segundo critérios concretos, que dissessem respeito ao seu conteúdo, em vez de utilizar aspectos metodológicos abstratos”, a seleção se deu através de uma amostragem intencional na qual foram ouvidos alguns profissionais da rede municipal e/ou da própria Secretaria de Educação sobre o trabalho das escolas na EJA. A reincidência¹¹ de nomes citados é que produziu a definição do campo de pesquisa.

¹¹ No interior das reincidências citadas, também foi incluído outro critério, de ordem prática, para proceder à seleção das escolas. Esse critério foi relacionado às condições de acesso e de mobilidade da pesquisadora (localização da escola em função do tempo de deslocamento em relação ao meu local de trabalho).

A primeira escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa será aqui identificada como Escola Municipal João de Barro. Localizada numa região nobre de Belo Horizonte, a referida Escola funciona nos três turnos, da alfabetização ao ensino médio, e trabalha exclusivamente com EJA. Ainda assim, em cada turno, há especificidades quanto ao público atendido, de modo que, nos turnos da manhã e da tarde, a matrícula está concentrada entre os jovens. Muitos são assistidos pela justiça com histórico de delinqüência, participam de projetos sócio-educativos em ONGs de amparo à juventude e, sobretudo no turno da tarde, há um número significativo de jovens com necessidades especiais. No noturno, a concentração de matrícula é de alunos trabalhadores, normalmente, domésticas, babás e porteiros dos prédios vizinhos à escola.

A outra escola selecionada será identificada como Escola Municipal Beija-Flor. Localizada numa vila ao pé do Morro das Pedras, a Escola Municipal Beija-Flor funciona nos três turnos, sendo que, nos turnos da manhã e da tarde, a oferta é de educação infantil e dos primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental regular. A EJA é oferecida no turno da noite, da alfabetização ao segundo segmento do ensino fundamental. Seu público é potencialmente morador do Morro, e é comum haver pais e filhos estudando nessa escola.

Após definição da amostra, os gestores das escolas selecionadas responderam a um questionário, contendo questões sobre os dados de formação, inserção e trajetória profissionais na EJA, bem como sobre os mecanismos de gestão do Projeto Político-Pedagógico das escolas em que trabalham.

Tal instrumento permitiu uma caracterização mais geral dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no que tange à formação inicial, aos procedimentos de formação continuada e ao tempo de atuação profissional na EJA. Os resultados dos questionários, como apresentados

abaixo, também informam sobre aspectos relacionados ao Projeto Político-Pedagógico em relação aos segmentos participantes de sua elaboração, de sua execução e das formas de acompanhamento, como também informam sobre os órgãos colegiados das escolas e os mecanismos de participação desses órgãos nas decisões.

Assim, sobre os sujeitos da pesquisa, é possível afirmar, através dos questionários respondidos, que os atuais diretores (Escola Municipal João de Barro e Escola Municipal Beija-flor) e a vice-direção (Escola Municipal João de Barro) atuam na EJA há mais de 05 anos. A coordenação pedagógica (Escola Municipal Beija-flor) atua há menos tempo (entre 01 e 04 anos).

A atuação desses profissionais na EJA não pressupõe uma formação inicial específica. Tal formação é diversificada, sobretudo, entre as licenciaturas – História (direção), Letras (vice-direção), Psicologia (direção) e Geografia (coordenação pedagógica) – o mesmo acontecendo quando a escola atende exclusivamente ao público da EJA nos três turnos, desde a alfabetização até o ensino médio, como é o caso da Escola Municipal João de Barro.

A formação continuada na EJA não foi indicada pelos diretores das duas escolas como um processo sistemático no qual estão envolvidos desde que assumiram o cargo de direção. Diferentemente, a coordenação pedagógica e a vice-direção indicaram que participam de processos de formação continuada, muito embora a regularidade semanal dessa formação seja indicada apenas pela coordenação pedagógica. A vice-direção afirma que não há regularidade em tal processo e que os momentos de formação continuada, às vezes, ficam concentrados em um ou outro semestre.

Sobre este aspecto, parece oportuno destacar que os profissionais que atuam na EJA

na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte têm garantido um dia letivo¹² por semana para se dedicarem a atividades de planejamento e de formação. Nesses dias, como pude verificar, as escolas recebem profissionais das regionais para atividades diversas de capacitação/assessoria, participam de palestras e seminários promovidos pela universidade ou pela própria escola, acompanham os alunos em visitas a exposições, museus e feiras, além de se reunirem para tratar de questões relativas à EJA, tanto no âmbito do cotidiano da escola, quanto no do campo de atuação.

Entretanto, os resultados dos questionários apontam que essa garantia não parece estar vinculada à idéia de formação continuada, sendo que um dos diretores (Escola Municipal João de Barro) afirma que raramente participa de processos de formação continuada na área da EJA, e a representante da outra direção (Escola Municipal Beija-flor) afirma que participou sistematicamente de várias atividades de formação quando exercia a função de coordenadora pedagógica.

Os questionários indicaram que o projeto político-pedagógico é percebido como uma forma de expressar a organização, os princípios, objetivos e concepções que orientam o trabalho da escola.

Entretanto, apenas a direção da Escola Municipal Beija-Flor relacionou o projeto político-pedagógico ao desenvolvimento da democratização da gestão escolar. Sobre essa relação, a importância do Projeto Político-Pedagógico foi justificada como um processo coletivo de participação no planejamento, na definição de papéis e no efetivo exercício da

¹² Conforme Parecer 093/2002 do CME, item 5.3, “a escola poderá optar por um tempo coletivo, correspondente a, pelo menos, um dia por semana, para formação, avaliação do trabalho, planejamento, etc., dos trabalhadores em educação daquela escola envolvidos com a EJA, sem a presença dos alunos na escola”.

vida escolar quanto aos papéis assumidos.

Quanto aos segmentos da comunidade escolar participantes da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, os questionários indicaram a participação de professores, de alunos, da secretaria de educação, do corpo técnico-administrativo e da direção.

O acompanhamento/avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos é realizado através de reuniões. A regularidade desse acompanhamento/avaliação varia entre as escolas, sendo que, em uma delas (Escola Municipal João de Barro), o procedimento se dá anualmente e, no caso da outra (Escola Municipal Beija-flor), semanalmente.

Curiosamente, nenhum dos questionários indicou a participação do colegiado na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos, muito embora todos tenham considerado seus colegiados como atuantes.

Quanto à constituição dos colegiados, os questionários indicam que, na Escola Municipal João de Barro, o colegiado é formado por representantes de professores, de alunos, do corpo técnico-administrativo, de funcionários de serviços gerais e da própria direção. Segundo a direção dessa escola, o colegiado é convocado mensalmente para tratar de “temas diversos relacionados ao dia-a-dia da escola” e, de acordo com a vice-direção, é convocado para a execução de benfeitorias/reparos na estrutura física da escola, bem como para a organização de festividades e reuniões de prestação de contas.

Já, na Escola Municipal Beija-Flor, a direção indica que participam como membros do colegiado representantes de professores, de alunos, do corpo técnico-administrativo, de representante da comunidade e da própria direção. A coordenação pedagógica indica, ainda, que os funcionários de serviços gerais também compõem o colegiado da escola. O

colegiado é convocado para realização de benfeitorias/reparos na estrutura física da escola, para a organização de festividades e reuniões de prestação de contas.

As situações em que o colegiado é convocado variam entre as escolas e também variam dentro de uma mesma escola, como ocorre no caso da Escola Municipal João de Barro. Nesse sentido, a atuação do colegiado, ora apresenta caráter fiscalizador (prestação de contas), ora colaborador (organização de festividades do calendário escolar, realização de reparos na estrutura física da escola). Ainda, por vezes, esse mesmo colegiado atua na tarefa de tratar de temas diversos.

Considerando o colegiado como um espaço possível de experiência da vivência democrática, em que os sujeitos têm a oportunidade de compartilhar os desafios e os propósitos definidos no Projeto Político-Pedagógico, de avaliar medidas implementadas, de propor alternativas, enfim, de descentralizar a gestão escolar, os questionários parecem indicar uma significativa fragilidade quanto à própria concepção do papel do colegiado no processo de democratização da escola. Considere-se, aqui, que não foi indicada, pelos gestores, a participação do colegiado nos processos decisórios das escolas.

2- OS SENTIDOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Concebido como um instrumento de gestão da escola, estudos sobre o Projeto Político-Pedagógico têm sido desenvolvidos, sobretudo a partir da LDB (9394/96), na direção de afirmar sua fundamental relevância na construção de uma escola pública de qualidade.

Nesse sentido, coadunadas com o Projeto Político-Pedagógico, as escolas devem se assumir como organismos sociais inseridos numa determinada comunidade com demandas e perspectivas próprias. A partir daí, cabe a essas unidades de ensino definir prioridades e desencadear ações. Desse modo, cada escola terminaria por marcar sua identidade singular no contexto da rede de ensino, abrindo-se às possibilidades de concretização de uma gestão democrática, na qual a participação dos diversos segmentos da comunidade abarcaria a diversidade, com vistas ao bem comum.

Tema também presente entre educadores que se organizam em sindicatos, em associações e em fóruns de educação, o Projeto Político-Pedagógico tem assumido, na sua trajetória de constituição, formas diferentes de materialização e vem se revelando, assim, um instrumento de gestão de caráter inovador.

Entretanto, de acordo com Ilma Passos Alencastro VEIGA (2003), o sentido dessa inovação tem se apresentado de natureza distinta e, desse modo, atendendo a interesses divergentes. Segundo a autora, a inovação contida no Projeto Político-Pedagógico pode ser de natureza regulatória (técnica) ou de natureza emancipatória (edificante).

A orientação da inovação do Projeto Político-Pedagógico na direção da dimensão regulatória está associada à lógica da padronização e do controle burocrático. Essa elaboração, portanto, se refere ao cumprimento de normas e prescrições, com data para término e apresentação do produto final às Secretarias de Educação. Não prevê, contudo, a implicação dos atores da comunidade educativa e, por isso mesmo, define demandas, anseios, necessidades e ações da escola de forma alheia aos seus próprios sujeitos.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico, nos moldes regulatórios, é, portanto, mais uma das “ferramentas ligadas à justificação do desenvolvimento institucional

orientada por princípios da racionalidade técnica, que acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas” (VEIGA, 2003. p. 272).

Diferentemente do Projeto Político-Pedagógico de natureza regulatória, o de natureza emancipatória se fundamenta na lógica da produção humana a partir da comunicação e do diálogo¹³ entre os sujeitos, no interior da situação concreta das existências histórica, social e ética.

Orientado pela premissa emancipatória, o Projeto Político-Pedagógico se concretiza como produto que enfatiza o processo de produção coletiva e participativa de alunos, de professores, de servidores técnico-administrativos, de colegiados e da comunidade, no sentido de buscar, a partir da realidade existente, as alternativas para a solução dos problemas e para o atendimento às necessidades identificadas.

Nesse processo, todos são co-reponsáveis pelas transformações aspiradas e, por isso mesmo, torna-se possível desenvolver nos sujeitos os sentimentos de pertencimento, de solidariedade e de cooperação.

O Projeto Político-Pedagógico, assim concebido, é um instrumento capaz de expressar sonhos e anseios de diferentes grupos da comunidade escolar, de promover a qualidade do processo educativo e a identidade da escola e, ainda, de articular-se a um projeto mais amplo de educação e de cidadania que caracteriza uma sociedade democrática. De acordo com VEIGA, tais sentimentos, numa perspectiva de intercâmbio, geram as bases

¹³ O conjunto da obra de Paulo FREIRE é uma referência para a compreensão do sentido atribuído à prática do diálogo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), o autor propõe, inclusive, uma teoria da ação dialógica em que os sujeitos se encontrem de forma sistemática e deliberada para agir sobre a estrutura social com vistas à sua transformação, numa perspectiva de co-laboração na qual a “liderança” se obrigue ao esforço permanente da união dos oprimidos, entre si e com ela, para a libertação.

da gestão democrática:

Um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos (VEIGA, 2003. p. 277).

O alcance do sentido inovador do Projeto Político-Pedagógico emancipatório avança 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 e com a vivência democrática. O Projeto Político-Pedagógico emancipatório, desse modo, aposta em valores vinculados ao propósito de romper com a organização e com o funcionamento do trabalho educativo conservador, fragmentado e excludente.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003. p. 277).

Pensar, pois, o Projeto Político-Pedagógico como espaço de formação e de vivência democrática significa compreender que as reformas educacionais que se anunciam inovadoras não comportam decisões tomadas “de cima para baixo”, à revelia dos seus atores cotidianos e da concretude de suas experiências e realidades.

Considerar o papel dos gestores escolares, junto ao Projeto Político-Pedagógico, na EJA, assume contornos que dialogam com as especificidades dessa modalidade educativa. Posto está que o direito à educação, como um processo que se estende ao longo da vida, de acordo com Maria Clara DI PIERRO (2005), tem se fundamentado no argumento de que a

aprendizagem ocorre em qualquer idade, uma vez que a escolarização na infância e na adolescência não basta para sustentar a vida profissional e a construção da cidadania.

A idéia de antagonismo entre concepções do Projeto Político-Pedagógico é explorada por Marília FONSECA (2003), através da distinção que faz entre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)¹⁴ e o Projeto Político-Pedagógico.

Nesse caso, muito embora o PDE e o Projeto Político-Pedagógico tragam, como proposição, a mobilização da comunidade educativa, objetivando o levantamento de idéias, de meios, de ações e de reflexões acerca da realidade educacional, com vistas à sua transformação, ocorre que, de acordo com a autora, a concepção e o “modus operandi”, contidos no PDE e no projeto político-pedagógico, são de natureza divergente.

Assim, o PDE reúne, em sua lógica, uma visão empresarial baseada na racionalização de gastos, na eficiência administrativa e na busca de resultados. Afirma a necessidade de fortalecimento da autonomia e da gestão escolar, com ênfase em processos de liderança dos diretores, a partir da utilização de medidas de treinamento intensivo, de planejamento estratégico, de mobilização da comunidade, de gestão de recursos e de planejamento da carreira docente. Com base em princípios e métodos da gerência técnico-científica, conforme afirma FONSECA (2003), as ações escolares orientadas por essa lógica induzem os sistemas públicos de ensino a adotarem os modelos de eficiência dos setores econômicos ou privados.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, o que a autora identifica é uma orientação

¹⁴ O PDE é o projeto nuclear do FUNDESCOLA. O FUNDESCOLA é um programa de âmbito nacional voltado ao planejamento, à adequação física, a equipamentos e a mobiliários escolares e à formação de professores. É fruto de acordo de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial e destina-se às regiões mais pobres do Brasil e às microrregiões mais populosas do país.

que incentiva a escola a traçar o seu próprio percurso, estimulando sua autonomia e a democratização de seus processos. Tal projeto baseia-se, assim, em valores mais humanos, que considerem, em sua proposta, a diversidade, as vivências, os sentimentos, as condições de vida e de trabalho, como também a cultura da comunidade em que a escola e seus sujeitos estão inseridos.

Assim, considerando as distinções de sentido, contidas no conceito de Projeto Político-Pedagógico, o procedimento de análise documental foi tomado como recurso que, conjugado às demais técnicas de coleta utilizadas, permitiu sustentar os percursos adotados para compreender o papel dos gestores e das suas formações na gestão do Projeto Político-Pedagógico da escola na EJA.

2.1.- Documento Monumento¹⁵: Os Projetos Político-Pedagógicos na EJA

Os aspectos e conteúdos analisados nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas onde a pesquisa se desenvolveu referem-se, especificamente, às atribuições dos gestores e aos modos de funcionamento dos órgãos colegiados das escolas.

A noção de documento utilizada nessa pesquisa está, pois, ancorada nos argumentos desenvolvidos por LE GOFF sobre as relações entre documento e monumento.

Para o autor, os documentos contêm uma dimensão monumental, uma vez que apresentam um caráter intencional prescrito por um conjunto de interesses que terminam por evidenciar alguns elementos da realidade vivida e por silenciar outros, no esforço de

¹⁵ Parte do título deste subcapítulo toma de empréstimo a abertura do último capítulo do livro História e Memória de Jacques LE GOFF (1990), intitulado “Documento Monumento” como forma de qualificar a atividade de análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas.

construir e de impor uma determinada imagem da sociedade e dos grupos que a constituem para ser perpetuada.

(...) O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconscientemente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p.537).

O documento, portanto, poderá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, na medida em que, ao desmontá-lo, seja possível evidenciar suas condições de produção.

Tais condições foram, desse modo, reconhecidas como expressão das relações de poder, da mesma maneira que o foram o resultado das escolhas, as seleções e as formas intencionais de deixar registrados os conteúdos da realidade, desvelando-se, assim, o monumento ali existente.

2.1.1- O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João de Barro

Como maneira de perceber os desafios dos gestores, na relação com as funções que exercem, localizei no texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João de Barro as atribuições conferidas ao diretor e ao vice-diretor escolar. Essas atribuições encontram-se assim expressas:

- Convocar e presidir a Assembléia Escolar.
- Presidir as atividades do Colegiado da Escola.
- Executar as decisões da Assembléia Escolar e do Colegiado da Escola, bem

como coordenar e dirigir as atividades escolares.

- Promover, em conjunto com a comunidade escolar, o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, observada a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação.
- Participar da coordenação pedagógica da escola.
- Coordenar o planejamento, a divulgação, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas da escola, no âmbito de sua competência e de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola e da Rede Municipal de Educação.
- Coordenar o planejamento e a execução dos planos de capacitação dos profissionais da escola.
- Promover, cooperativamente, a integração escola-comunidade.
- Zelar pela disciplina e pelas normas estabelecidas coletivamente pela escola.
- Participar do planejamento, do acompanhamento e da avaliação dos diferentes programas educacionais da Rede Municipal de Educação.
- Presidir a caixa escolar e prestar contas dos recursos públicos a ela destinados.
- Fazer cumprir, no âmbito da jurisdição de sua escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Promover a integração dos portadores de deficiência na escola.
- Promover a matrícula dos alunos e acompanhar sua permanência na escola.
- Zelar pela correta escrituração escolar dos alunos e informar os dados

estatísticos da movimentação desses.

- Fazer cumprir o regimento da escola, aprovado pelos órgãos competentes do sistema.
- Responsabilizar-se pelo patrimônio da escola e pela conservação de seu espaço.
- Opor-se a qualquer espécie de discriminação na escola.

Entre as atribuições conferidas à direção e à vice-direção, é possível identificar funções relacionadas à coordenação, ao planejamento e à execução de atividades de caráter pedagógico, sejam elas destinadas aos alunos, sejam elas destinadas à formação docente. Entretanto, não há indicação de sua participação em processos de formação continuada e em nenhuma das atribuições há indicativos de alguma especificidade da EJA a ser contemplada. Nesse sentido, é possível localizar as atribuições acima relacionadas na atuação de um diretor e de um vice-diretor em qualquer escola da rede de ensino.

Quanto às funções do coordenador pedagógico, aparecem assim definidas:

- Articular, viabilizar e desenvolver o projeto da escola, com outros profissionais, no âmbito sócio-político e técnico.
- Promover as atividades pedagógicas e participar de discussões em encontros coletivos com o corpo docente, discente e técnico-administrativo para análise do aproveitamento e do funcionamento escolar, fornecendo subsídio para melhoria do ensino-aprendizagem com base numa reflexão crítica da realidade.
- Coordenar ações que favoreçam a qualidade do ensino público.

- Atender, individualmente, aos alunos, professores e funcionários, conforme a necessidade.
- Planejar e organizar o Conselho de Classe, coordenando o processo de avaliação do trabalho pedagógico.
- Promover a integração e a articulação das diversas disciplinas, das atividades dos diferentes turnos junto com os professores.
- Estabelecer, junto com o corpo docente, a estrutura básica dos conteúdos mínimos, analisando a relação entre os mesmos e a articulação vertical e horizontal destes com os objetivos pedagógicos da escola.
- Analisar, junto com o corpo docente, os recursos didáticos, considerando-os como meio e não como fim dos objetivos educacionais.
- Controlar a entrada e a saída dos alunos do quinto andar.
- Controlar o ponto dos professores, anotando as faltas e as justificativas para as mesmas.
- Entregar ao professor de cada horário o diário de classe e recolhê-lo, diariamente.
- Comunicar à direção, em formulário próprio, a relação dos alunos faltosos para que as providências legais sejam tomadas.
- Autorizar a entrada e a saída, fora do horário de aula, por escrito, dos alunos que necessitarem.
- Elaborar o horário do turno.
- Coordenar as reuniões pedagógicas do turno.

- Propor e providenciar textos e temas para discussões pedagógicas.
- Coordenar as reuniões de ciclo.
- Coordenar e preparar, junto com a direção, as reuniões dos sábados letivos.
- Lavrar todas as atas das reuniões pedagógicas, com os pais e/ou alunos, em livro próprio.
- Organizar os Conselhos de turma dos alunos.
- Participar das reuniões com a direção nos dias estabelecidos para as mesmas.
- Manter os alunos informados sobre o regulamento da escola.
- Observar o cumprimento das normas de funcionamento escolar.
- Informar à direção as ocorrências do turno.
- Verificar a eventual falta de professores e providenciar atividades para as turmas, com base em conhecimento prévio do andamento do processo.
- Estar atento às oportunidades de outras atividades enriquecedoras.
- Agendar e organizar atividades extracurriculares.
- Dinamizar o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos pela escola e coordenar a avaliação dos mesmos.
- Convocar pais e/ou responsáveis de alunos menores que apresentarem problemas disciplinares e/ou pedagógicos para reuniões, visando à solução dos mesmos.
- Convocar os alunos maiores que apresentarem problemas disciplinares e/ou pedagógicos para reuniões, visando à solução dos mesmos.

Assim como ocorre no caso das atribuições do diretor e do vice-diretor, as funções

da coordenação pedagógica não indicam sua participação em processos de formação continuada como condição para sustentar as funções a serem desempenhadas. Muito embora, seja a coordenação pedagógica a responsável por organizar, planejar, coordenar, dinamizar e propor ações que favoreçam a qualidade do ensino público, sendo responsável, também, por fornecer subsídios para a melhoria do ensino-aprendizagem, dentre outras competências.

Não há referência a atribuições relacionadas à especificidade da EJA, de modo que, nos três cargos, as atribuições definidas pelo Projeto Político-Pedagógico caberiam a qualquer outra escola que não atendessem à EJA.

Em síntese, todas as atribuições dos gestores indicadas no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João de Barro são a transcrição literal da proposição legal¹⁶ que dispõe sobre o tema para toda a rede de educação do município de Belo Horizonte.

Considerando que uma das marcas que caracterizam a cordialidade e patronagem nas relações sociais brasileiras é a confiança, no texto desse Projeto Político-Pedagógico, também é possível identificar tal traço. O cargo de secretário escolar, por exemplo, é de confiança da direção da escola e sua indicação, substituição ou recondução é feita pela direção, em concordância com a vice-direção.

No que se refere às instâncias deliberativas, são presididos pelo diretor o Colegiado e a Assembléia Escolar, sendo que, no caso da última, instância máxima de decisão da

¹⁶ Lei 7.235/96, que dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências.

escola, só o diretor é responsável por sua convocação.

O Conselho de Classe também é uma instância deliberativa. Neste caso, é dirigido pela coordenação pedagógica e conta com a participação dos professores de cada turma. Além de definir propostas pedagógicas, o Conselho de Classe acompanha, avalia e redimensiona as propostas sempre que julgar necessário. Cabe também ao Conselho de Classe classificar, reclassificar, remanejar e certificar os alunos, sendo soberano em suas decisões e não prevendo, em tal momento, a participação dos alunos.

O conteúdo do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João de Barro, quanto às atribuições postas para os gestores da EJA e quanto à organização e funcionamento dos seus órgãos colegiados, ressalta elementos da dimensão regulatória naquilo que o identifica com as questões trazidas por VEIGA (2003). Com isso se diz que a estrutura regulatória do Projeto Político-Pedagógico, conforme propõe a autora, revela um caráter instrumental que termina por reduzir o projeto educativo da escola a um documento descolado da própria instituição que o produz. Por ser assim, termina por se constituir em mais um elemento de burocratização sobre o qual um grupo isolado se debruça a fim de cumprir as normas e preencher modelos pré-definidos de formulários. Constrói-se, então, um projeto no qual, por vezes, se copia o Projeto Político-Pedagógico do ano anterior, apenas se procurando atualizar as datas. Ou, então, empresta-se o documento a outra escola para que o reproduza, trocando-se apenas os dados de identificação das instituições, ou, ainda, como no caso analisado, apenas faz-se uma transposição das atribuições dos gestores e do ordenamento dos órgãos colegiados do conteúdo da regulamentação para o texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

2.1.2- O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Beija-Flor

A análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Beija-Flor permitiu identificar uma estrutura bastante diferente da apresentada pela Escola Municipal João de Barro. Observou-se, nessa instituição, um projeto específico para a EJA, considerando que, nesse mesmo estabelecimento de ensino, outras modalidades educativas funcionavam nos turnos da manhã e da tarde. No referido texto, é possível identificar um exercício permanente de articulação entre a EJA, como modalidade educativa com características próprias, e os sujeitos concretos, com os quais a escola trabalha.

Nesse exercício está expresso a concepção do trabalho na EJA da Escola Municipal Beija-flor, a dimensão política e social da sua proposta, seus princípios e a sua forma de organização curricular.

O conjunto dos capítulos que o constitui estão referenciados no desenvolvimento de uma prática educativa “capaz de instrumentalizar o sujeito para intervir no mundo (...) na qual educadores e educandos sejam capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, optar e posicionar-se (...) em favor da esperança e em oposição a qualquer forma de discriminação, de autoritarismo e dominação.”

Em tal construção, entretanto, o texto do Projeto Político-Pedagógico não faz referências às atribuições da direção, da vice-direção e da Coordenação Pedagógica apresentando, exclusivamente, a definição de atribuições apenas do corpo docente. Essas atribuições estão identificadas no Projeto Político-Pedagógico como “Pressupostos à prática dos Professores da EJA”.

Essa estrutura não apresenta as atribuições dos seus gestores e também não faz referência às suas instâncias colegiadas e aos espaços de deliberação. Perguntada sobre essa

ausência, no sentido de localizar onde estas informações poderiam estar descritas, a coordenadora pedagógica disse que o “*Regimento da Escola não fora encontrado quando da escrita do Projeto Político-Pedagógico*”, findando a conversa.

Ocorre que, como indicado anteriormente, tanto as atribuições dos gestores (direção, vice-direção e coordenação pedagógica), quanto as instâncias colegiadas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte estão regulamentadas¹⁷ de modo que as observações tecidas sobre o Projeto Político-Pedagógico, na sua relação com as atribuições dos gestores e as formas de condução dos processos decisórios da Escola Municipal João de Barro, também têm validade para a Escola Municipal Beija-Flor.

Essa regulamentação, como uma referência para a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos especificamente construídos para a EJA, em termos de atribuições dos seus gestores e das suas instâncias de negociação e de deliberação, foi utilizada, no caso da Escola Municipal João de Barro, através da transposição do conteúdo expresso na Lei para o texto do seu Projeto Político-Pedagógico.

No caso da Escola Municipal Beija-Flor, há ausência de qualquer referência aos elementos previstos em regulamentação e àqueles relativos ao papel dos gestores nos processos de formação continuada em serviço, sugerindo que a formação continuada é uma responsabilidade centrada nas mãos dos próprios docentes.

Em síntese, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos e da regulamentação sobre a

¹⁷ Conforme legislação referente à instituição e organização dos órgãos colegiados das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, previstas no Decreto 6274/89 e na Portaria 004/1989. Essa legislação está disponível no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em www.pbh.gov.br. A consulta a esta legislação fez-se necessária considerando as ausências identificadas no texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Beija-Flor quanto às atribuições dos seus gestores escolares e quanto à estrutura e organização dos seus órgãos colegiados.

instituição e organização dos órgãos colegiados das escolas permitiu verificar que muitas são as funções/atribuições relacionadas a processos de formação docente sob a responsabilidade dos gestores escolares. A oportunidade da vivência democrática e o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório, tão caros à EJA, ainda são espaços de conquista em aberto, naquilo que os coloca em relação de reconhecimento quanto à importância de uma formação docente mais “colada” nas especificidades da EJA. Uma formação, então, personificada na participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação e planejamento do processo pedagógico, na participação responsável de todos nas deliberações necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais significativos.

Isso porque, a relação dos dados presentes no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal João de Barro, no que diz respeito às atribuições dos gestores, a ausência de atribuições dos mesmos no texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Beija-Flor e a análise da legislação que define e regulamenta as funções dos gestores escolares revelam uma contradição importante. Essa contradição diz respeito à presença de uma série de competências, quanto à gestão da escola, no que se refere à formação docente dos seus profissionais e à inexistência de formação inicial em EJA, entre os gestores, como pré-requisito para atuação profissional nessa modalidade educativa, bem como a identificação de uma fragmentação nos processos de formação continuada em EJA entre os gestores pesquisados.

Tal contradição dá a entender que os cargos de gestão não pressupõem a necessidade de formação na EJA, conforme dados dos questionários e entrevistas, e ainda revela uma relação com o Projeto Político-Pedagógico, a qual se mostra mais pautada na

sua dimensão regulatória do que emancipatória. Isso porque a gestão, como experiência de compartilhamento de decisões e de condução dos processos educativos na construção da autonomia da escola e de sua democratização, não foi evidenciada como necessidade ou como desafio que dialoga com as questões da EJA no que tange à sua identidade como modalidade educativa.

2.2- Outros Encontros : em meio à regulação, práticas e possibilidades emancipatórias

Paralelamente à análise dos Projetos Político-Pedagógicos, seguiu-se a observação do trabalho desenvolvido pelos gestores no seu cotidiano profissional, tal observação incidiu sobre o acompanhamento de reuniões, de assembléias e de momentos de formação, realizados nas próprias escolas, a fim de se percebesse esse profissionais em sua dimensão relacional.

A observação é uma técnica de coleta de dados que apresenta vantagens e desvantagens, de modo que, ao elegê-la, fez-se necessária essa percepção a fim de potencializar as vantagens que o recurso apresenta, conjugando-o com outras técnicas (como, inclusive foi feito, através das entrevistas e da análise de documentos).

Sobre a dualidade presente na observação, Heraldo Marelin VIANNA (2003) aponta, como uma das vantagens inscritas na sua utilização, o fato de o observador poder identificar comportamentos ao passo que ocorrem e, devido à postura de estranhamento do pesquisador, poder registrar ocorrências que nem sempre são percebidas pelos próprios integrantes do grupo pesquisado.

O fato dos comportamentos, diante dos acontecimentos ou situações sociais, serem

observados no meio natural também é percebido como uma vantagem da técnica da observação, pois favorece um olhar sobre a realidade em processo.

Entretanto, há que se considerar, ainda de acordo com VIANNA, a respeito das desvantagens dessa técnica, que a observação de uma realidade em processo limita o controle das variáveis que podem interferir nos dados. Ademais, o observador é visto, em muitas situações, como um suspeito, ainda que tenha obtido autorização para o desenvolvimento do estudo, e, por isso mesmo, as limitações da observação demandam a conjugação com outros instrumentos de coleta de dados, conforme proponho aqui.

No caso das observações realizadas nas escolas (dentre elas: a realização de uma assembléia geral, uma reunião de prestação de contas e algumas reuniões de formação), a validade das questões trazidas por VIANNA ficou evidente em vários momentos. Em alguns deles, prevaleceu um clima de desconfiança; em outros, de avaliação; em outros, ainda, de desconforto com a minha presença. Sobre essas atividades, devo dizer ainda que, todas foram marcadas pelos pressupostos de uma ação regulatória em detrimento de uma emancipatória.

Mas, à medida que a pesquisa foi acontecendo, a minha presença foi sendo entendida como possibilidade de contribuição; fato que me permitiu, inclusive, conhecer dois projetos desenvolvidos nas escolas pesquisadas e que merecem relevo nesta escrita, em razão da riqueza do fazer educativo neles contida. Dito de outro modo, tais trabalhos conseguem revelar a emancipação em meio à regulação.

Como anunciado, durante a minha presença nas escolas, também tive a oportunidade de conversar com alguns alunos e professores que participavam de dois projetos em andamento- fruto de parcerias entre as escolas e a universidade. Muito embora

essas conversas não tivessem sido previstas no projeto desta pesquisa, esses momentos foram significativos porque permitiram somar elementos de análise aos dados que vinha levantando, uma vez que indicavam o desenvolvimento de práticas educativas que dialogam com as especificidades da EJA e anunciam as parcerias entre a escola e a universidade como possibilidade de gestão. E, finalmente, foram tais momentos que permitiram confirmar o meu lugar como sujeito no processo investigativo.

A percepção do meu lugar como sujeito no processo investigativo encontrou eco nas referências sobre pesquisa qualitativa. Os aspectos metodológicos dessa pesquisa, segundo Maria Teresa de Assunção FREITAS (2002), são marcados pela dimensão social, de modo que os acontecimentos são compreendidos na sua relação com o contexto, em que a essência do objeto pesquisado revela, numa perspectiva dialógica, as aproximações do singular com a totalidade, do individual com o social.

Isso significa que o enfoque qualitativo opera a partir da possibilidade de interlocução entre a situação concreta, em que se realiza, e a realidade mais ampla, com as múltiplas vozes que a constituem e com a complexa identidade de seus sujeitos, expressa pela condição de grupo, de classe, de gênero, de etnia, de momento histórico, de contexto social ou cultural.

Por tudo isso, o pesquisador é também ator e sujeito no processo investigativo e, por isso mesmo, ele é um instrumento de pesquisa, uma vez que se insere na realidade do campo como ser sócio-histórico, marcado por sua condição/situação pessoal-social.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separa-se e, separando-se, podem

com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1988. p. 89)

Ou seja, os projetos, os quais tive a oportunidade de conhecer, e as pessoas, as quais estavam envolvidas na realização desses projetos, foram de grande riqueza e se revelaram como práticas emancipatórias que escaparam às fronteiras regulatórias dos Projetos Político-Pedagógicos. Esses elementos, então, permitiram que a análise se assentasse sobre outras bases, sobre outras lógicas e outros fundamentos e, portanto, possibilitaram que eu considerasse oportuno que esses projetos tomassem parte dessa construção.

Pois bem, um dos projetos que acompanhei e que vem sendo desenvolvido na Escola Municipal Beija-flor é resultado de uma parceria entre a referida escola e um projeto de extensão da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Frutos do Morro”. Esse projeto atua em outras escolas do Morro das Pedras, de diferentes formas. Um dos fundamentos desse trabalho é a promoção da saúde e da prevenção da violência no Morro das Pedras.

Atuando na lógica dos círculos de cultura, os graduandos vinculados ao projeto “Frutos do Morro” se reuniam todas as sextas-feiras com os alunos dessa escola por mais de um ano, com vistas à constituição e à eleição de um Grêmio Estudantil. A participação era livre, e todos eram convidados a falar sobre diferentes temas que emergiam das demandas requeridas pelos alunos. Em agosto de 2007, aliás, ocorreu a eleição do Grêmio, que foi, então, “batizado” de “Grêmio Estudantil Liberdade e Ação”.

Após a eleição do Grêmio, o projeto “Frutos do Morro” prosseguiu, prestando assessoria aos alunos, mas, sem lhes tirar a autonomia. Conforme afirmou um dos seus integrantes *“a emancipação deles é o que desejamos, para que o Grêmio funcione de forma*

autônoma, sem ter o projeto “Frutos do Morro” como uma bengala constante”.

Durante a realização dessa pesquisa, pude identificar, também, vários movimentos de saída dos alunos com o projeto “Frutos do Morro” para participarem de palestras sobre EJA (promovidas pela FAE/UFMG) e para participarem de manifestações públicas, como a do Dia do Trabalhador. Fui, inclusive, convidada pela direção da Escola para falar sobre EJA numa das reuniões organizadas pelo Grêmio.

A experiência de conversar com os alunos da EJA, no interior do Grêmio, foi muito interessante. Parti do pressuposto de que era sabido que vários são os motivos que fazem com que jovens e adultos retornem à escola. Marcados por uma trajetória escolar caracterizada¹⁸ pela descontinuidade, pelas desistências e pelos fracassos - seja por não se adaptarem à estrutura e à organização do ensino regular, seja porque, legalmente, já não têm mais lugar no ensino regular, seja pelas exigências de trabalho precoce decorrente da necessidade de sobrevivência, seja pelas expectativas de inserção no mundo do trabalho que, historicamente, restringiu ou excluiu as classes trabalhadoras e os pobres do acesso a oportunidades de ocupação e vida dignas - os jovens e adultos terminam por voltar à escola em busca de espaços de expressão sócio-cultural, de certificação exigida pelo mercado de trabalho, da possibilidade de ajudar os filhos ou netos nas tarefas escolares, dentre outras motivações.

Entretanto, no conjunto dessas razões, duas temáticas se mostraram emergentes como demandas da EJA. Uma temática refere-se ao acesso aos meios de comunicação

¹⁸ Sobre tal caracterização, ver Suzana Lanna Burnier COELHO (2001). A autora tece uma análise interessante sobre o mundo do trabalho e sobre os projetos de homem que circulam entre jovens favelados, auxiliando na compreensão dos significados da educação escolarizada para a juventude que, na atual conjuntura, tem marcadamente retornado à escola em busca de credenciais escolares.

informatizados, como mais uma motivação para a busca de maiores níveis de escolarização entre o público da EJA, sobretudo entre adolescentes e jovens.

Curiosamente, a temática citada não apareceu como um desafio à gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA, no conjunto dos dados coletados com os sujeitos mesmos dessa pesquisa (no caso, diretores, vice-diretor e coordenador pedagógico).

Sobre essa temática destacada, o desejo de utilizar os computadores da escola, de “navegar” na internet, de conhecer as possibilidades anunciadas pela tecnologia informatizada esteve presente nas falas dos alunos e, em alguma medida, contribuiu no processo de compreensão do papel dos gestores junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA, já que tais relatos assumiram contornos de reivindicação quando aos discentes foi dada a oportunidade de voz. Esse tom reivindicatório transitou em demandas que foram da identificação da informática com o aumento das possibilidades de inserção no mundo do trabalho até a identificação de simples diversão. Os alunos questionaram a qualidade do ensino ministrado, alegando se sentirem despreparados para a continuidade de estudos num sistema regular de ensino e para a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho formal.

Ora, a incorporação da informática na EJA, além de demanda emergente, não é uma temática descolada dos seus referenciais. Em publicação póstuma, no artigo intitulado “Desafios da Educação de Adultos Ante a Nova Reestruturação Tecnológica”, Paulo FREIRE (2000) analisa o tema, chamando a atenção para os seus usos, no sentido de pensar que as ferramentas e técnicas próprias do modelo informático não são boas ou ruins, por si só, como se tivessem uma natureza ontológica que as definisse apenas por existirem.

Nesse sentido, a incorporação e o uso da informática e de suas interfaces na EJA,

como contribuição aos processos de aprendizagem e como eco às necessidades dos alunos, se revelou como desafio à gestão do Projeto Político-Pedagógico no contexto da EJA, sob pena de tal falta reeditar os processos de exclusão que historicamente vêm caracterizando essa modalidade educativa.

Nessa mesma ocasião, a outra temática identificada emergiu da conversa que travamos sobre o que é a EJA. Nesse momento ficou evidenciado o desconhecimento do significado da EJA, no que diz respeito às raízes históricas de sua constituição e às características que diferem a EJA do ensino regular.

Ao buscar, na Educação Popular, elementos que pudessem me colocar em sintonia com as questões que o grupo havia proposto, alguns alunos verbalizaram que não compreendiam do que eu estava falando. Ao estabelecermos um diálogo, a partir da incompreensão colocada, a situação revelou que o “conteúdo” da Educação Popular não faz parte do currículo da EJA e, talvez, por isso mesmo, os alunos não compreendam o que distingue esta modalidade educativa do ensino noturno, por exemplo.

A inferência feita daí é que as questões acerca das especificidades da EJA e dos seus sujeitos, em termos dos fundamentos e pressupostos das suas raízes históricas de constituição, ainda são frágeis, tanto entre os gestores, quanto entre os docentes e os alunos.

A evidência dessa fragilidade remonta a uma série de pesquisas e trabalhos publicados sobre o legado da Educação Popular para a EJA, no que se refere às questões fundantes da Educação Popular, quanto ao estranhamento e à indignação diante das desigualdades sociais, bem como à crença na possibilidade de mudança social em favor daqueles que experimentam a exclusão e a opressão (GIOVANETTI, 2006).

No contexto da educação escolarizada da EJA, os sentimentos de indignação, de

estranheza e de esperança significam considerar a escola como espaço significativo de formação. Espaço, esse, que se constrói através de uma prática educativa dialógica, na qual a participação dos jovens e adultos, como sujeitos-atores, se caracterize também pela convocação a pensar a sociedade, as condições materiais de existência e a produção desigual de formas de acesso aos bens socialmente produzidos e, finalmente, a atuar sobre essa realidade, buscando transformá-la.

Essa dimensão, eminentemente política e peculiar da EJA, entretanto, não pareceu ocupar os gestores da Escola Municipal Beija-Flor, de modo que a participação dos gestores na constituição e no desenvolvimento das atividades do Grêmio Estudantil se mostrou bastante tímida, limitada quase que exclusivamente ao apoio formal, através da efetivação da parceria e da cessão do espaço físico da escola para as reuniões, festas e outras atividades organizadas por esse grupo. Os gestores estabeleceram, desse modo, a sua relação com o Grêmio, muito mais pela dimensão administrativa do que pela dimensão pedagógica.

O outro projeto que tive oportunidade de conhecer vem sendo desenvolvido, também, através de uma parceria firmada. Neste caso, trata-se de uma parceria entre a Escola Municipal João de Barro e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Intitulado de “Ecoenergia”, esse projeto nasceu da interlocução entre professores e alunos da EJA do ensino médio da Escola Municipal João de Barro, diante da tensão entre as demandas ambientais de sustentabilidade e as demandas profissionais, de trabalho e geração de renda.

A inquietação provocada por esse debate deu origem ao Projeto Ecoenergia que, através da referida parceria, tem desenvolvido tecnologia de captação de energia por meio

da produção de placas de luz solar com garrafas “pet”.

Em fase de implantação, esse Projeto, de acordo com os professores envolvidos, pretende vincular os conteúdos das disciplinas curriculares, inclusive os conteúdos das ciências humanas, ao desenvolvimento dessa tecnologia. O objetivo é que essa experiência propicie um “*fazer pensando*” e que amplie as perspectivas de atuação dos alunos da EJA no mundo do trabalho, com base numa formação ecologicamente sustentável.

Creio que a mesma lógica proposta por FREIRE (2000), ao analisar os desafios da sociedade tecnológica no contexto da EJA, seja útil para pensar o Projeto Ecoenergia. Nesse sentido, o Ecoenergia não é bom ou ruim, em si mesmo, já que suas várias possibilidades podem estar a serviço de diferentes projetos de sociedade. Podem, por um lado, servir ao lucro e à lógica de mercado, se constituindo como mero treinamento operacional dos alunos da EJA para desenvolver uma determinada atividade técnica; ou, por outro lado, podem estar vinculadas à educação como prática de liberdade, no sentido de problematizar a sociedade de consumo, a exclusão que ela opera e as possibilidades de criar alternativas para o progresso a qualquer custo.

Isso porque, ainda de acordo com as idéias freireanas, a educação, como prática de liberdade, é um projeto que se realiza ancorado na identificação das visões de homem e de mundo que circulam e se apresentam às pessoas. A favor de quem e contra quem essas visões operam? Quais as relações de poder que estão nelas colocadas? Quais os mecanismos, os instrumentos e as linguagens que naturalizam essas visões, a ponto de parecer impossível pensar o ordenamento social numa outra perspectiva?

A base da educação emancipatória, em Paulo Freire, é o diálogo. Diálogo, esse, concebido como uma exigência existencial na qual ação e reflexão compartilham de uma

estreita relação de conexão, pois, imbricadas, são as bases de um processo educativo em permanente construção. Diálogo concebido, ainda, como a condição para a realização de uma prática em que ocorra a desnaturalização das condições de existência humana e das desigualdades nela inscritas.

Daí a importância de pensar o papel da formação docente na EJA e o lugar dos seus gestores, na efetivação de parcerias, como uma possibilidade fecunda na construção de uma experiência escolarizada significativa junto aos alunos jovens e adultos.

Ao interrogar o sistema escolar na sua relação com a EJA, Miguel ARROYO (2006) provoca uma reflexão fundamental sobre os perigos de aprisionar a EJA na lógica do sistema escolar se este insistir em permanecer distante das condições reais de vida dos setores populares.

Entendo que, até onde foi possível a essa pesquisa, os projetos “Frutos do Morro” e o “Ecoenergia” constituíram respostas eloquentes à reflexão proposta por ARROYO, por se apresentarem guiados por opções políticas comprometidas com garantias de direitos aos sujeitos da EJA, fazendo crer que “a educação sobrevive ao sistema escolar” (p. 50).

A implicação dos gestores escolares nas práticas educativas na EJA, pautadas no legado da Educação Popular, ainda é, entretanto, pálida. Na sua relação com os projetos “Frutos do Morro” e “Ecoenergia”, os gestores, como atores da trama educativa, se apresentaram muito mais como executivos do que como educadores, evidenciando suas participações, sobretudo, como administradores. Dito de outro modo, o papel dos gestores se restringiu ao apoio aos projetos em andamento e à participação na condução do processo de estabelecimento da parceria. Os gestores pouco disseram sobre os projetos quando questionados, repassando esta função aos docentes ou aos alunos diretamente envolvidos.

3- GESTORES ESCOLARES NA EJA: trajetórias, desafios, necessidades e estratégias de trabalho

Se a História nos indica algumas fragilidades estruturais quanto ao desenvolvimento das instituições democráticas na sociedade brasileira, e que, portanto, merecem atenção na compreensão do papel dos gestores junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA e na

identificação dos seus desafios e necessidades, a atualidade também apresenta outras questões para os gestores quanto ao desenvolvimento do seu trabalho.

Analisando essas questões, Marília FONSECA (2003) chama a atenção para a ampliação e para complexificação das atribuições conferidas à gestão escolar presentes no texto da LDB 9394/96. Aqui, a gestão passa a se responsabilizar não apenas pelo funcionamento das escolas, como também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino, abrangendo, para tanto, a organização do espaço físico, e a efetivação do trabalho pedagógico, da participação dos atores escolares e da integração entre escola e comunidade.

Na mesma linha de argumentação, Dalila Andrade de OLIVEIRA (2001) afirma que, muito embora se fale demasiadamente em autonomia da escola, os gestores enfrentam uma grande dificuldade em atender às determinações das Secretarias de Educação e outros órgãos superiores, no que tange a prazos e a procedimentos. Há, ainda, as dificuldades decorrentes de uma intensa carga de tarefas administrativas e uma rotina burocrática que, por vezes, absorvem muito da capacidade criativa do gestor e tiram-lhe tempo para dedicar-se a outras dimensões da sua função. Na sua análise, a autora também identifica uma restrita relação da escola com a comunidade em geral e com as famílias dos alunos, de modo que é comum perceber o envolvimento desses segmentos com a escola em momentos pontuais, relacionados à venda de rifas, a mutirão para algum tipo de conserto ou a festas promovidas, e afirma:

Quando a participação da comunidade é reduzida às situações descritas, corre-se o risco de desenvolver com esta uma relação 'oportunista', em que ela só é chamada para realizar tarefas, negando-se, assim, a possibilidade de os indivíduos se envolverem como sujeitos capazes de pensar e gerir a escola pública. Tais atitudes podem estar contribuindo para a despolitização da comunidade, e até mesmo para

sua desmotivação em participar da gestão da escola. (OLIVEIRA, 2001, p. 73).

Assim, muito embora a orientação legal afirme a necessidade de uma gestão democrática dos processos educacionais, ressaltando a importância da participação e do envolvimento da comunidade escolar sob a forma de conselhos ou colegiados com vistas à autonomia da escola, ocorre que os gestores terminam por gastar grande parte do seu tempo administrando tarefas de ordem burocrática ou financeira, pouco se dedicando às questões diretamente referentes à qualidade do ensino.

Tais questões são explicadas por Heloísa LUCK (2000) como sendo a expressão de um momento de transição quanto à forma de compreender e de gerenciar a escola. Para a autora, essa transição tem sido marcada por uma passagem da compreensão da escola como espaço de trabalho fechado, controlável, objetivo, fragmentado, vertical e cartesiano para a compreensão dessa instituição como um espaço social aberto, flexível, interdependente e dinâmico.

No interior dessa transição e da complexificação do trabalho dos gestores, a realização de entrevistas também se revelou uma prática pertinente. Para a sua realização, tomei como referência os fundamentos da entrevista reflexiva proposta por Heloisa SZYMANSKI (2004).

A entrevista reflexiva caracteriza-se pela utilização de uma questão desencadeadora que focalize a proposta do estudo e o ponto que o pesquisador queira estudar para que o entrevistado disserte livremente. Acrescido à narrativa livre do entrevistado, o entrevistador deve buscar, pela interação, esclarecer, focalizar, ou provocar o aprofundamento dos dados relatados, intervindo na narrativa quando se fizer pertinente.

A técnica da entrevista reflexiva é entendida como uma situação de interação humana em que – a despeito da relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, das intencionalidades, das emoções, dos sentimentos e dos significados presentes no momento da entrevista – é importante construir uma condição de horizontalidade na relação através do diálogo, fundamentando-o na premissa de que todo saber é um saber.

A dimensão reflexiva da entrevista, nessa perspectiva, refere-se ao próprio movimento de reflexão exigido pela narrativa, como também, pela premissa de assegurar ao entrevistado a oportunidade de retomar as questões discutidas, articulando-as de outra maneira em uma nova narrativa, ou, mesmo, modificando suas argumentações durante a entrevista.

O desenvolvimento da entrevista reflexiva, conforme previra sua proposta conceitual, ocorreu em três encontros. No primeiro contato, foram feitas as apresentações mútuas e a apresentação da pesquisa e seus objetivos. Além disso, dedicou-se espaço para perguntas e dúvidas a fim de que se iniciasse o processo de construção da horizontalidade, da interação entre as partes e da aproximação do ambiente social do entrevistado por parte do entrevistador.

No segundo encontro, foi colocada a “questão desencadeadora”, que, para este estudo, esteve centrada na seguinte formulação: Como você, na sua trajetória profissional, chegou até a EJA? E, estando na EJA como gestor, como é administrar uma escola que desenvolve uma prática pedagógica nesta modalidade de educação? Quais são os desafios e dilemas colocados pela EJA no cotidiano da escola? Quais são as práticas, em curso na direção, para responder às demandas apontadas.

O terceiro momento da entrevista reflexiva foi marcado pela prática da devolução da compreensão do entrevistador acerca das informações coletadas na primeira entrevista, de modo que o entrevistado pôde apresentar modificações, ampliar suas colocações e, até mesmo, aprovar, ou não, a compreensão do entrevistador.

Para tanto, este terceiro momento se deu através da entrega da transcrição da primeira entrevista ao entrevistado, e, então, a “questão desencadeadora” foi novamente colocada em cena para nova narrativa do entrevistado. A entrevista, nessa perspectiva, muito antes de ser inviabilizada, foi tomada como uma proposta que apresenta alternativas interessantes de análise e chama a atenção para a dimensão também provisória dos saberes construídos na dinâmica social das relações. Por isso mesmo, o momento da devolução foi significativo e fundamental na entrevista reflexiva, uma vez que:

(...) desvela novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar. Informa que esse momento, muitas vezes, propicia uma reestruturação de idéias. É uma consideração que mostra o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-los como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação. (SZYMANSKI, 2004, p.57).

Perspectiva que se confirmou, inclusive, porque, no decorrer da realização dos encontros, conforme as orientações da entrevista reflexiva, o momento da devolução acabou se constituindo como um dos momentos mais significativos da prática de coleta de dados. Foi quando, então, me senti mais próxima dos sujeitos da pesquisa. No interior da prática da entrevista reflexiva, travei conversas por telefone e por e-mail, percebi o cuidado dos sujeitos em verificar, antecipadamente, a possibilidade de troca de data de entrevistas, em função de imprevistos ou de outras atividades que os ocupariam naquele dia e horário.

Enfim, situações que, no contexto, revelaram uma postura de respeito pela pesquisa. Fato que, nos momentos iniciais, não ainda tinha se configurado.

3.1 – Gestores da Escola Municipal João de Barro

A primeira entrevista aconteceu com o diretor da Escola Municipal João de Barro. Ele é formado em História pela UFMG. Durante a graduação, foi bolsista do CNPQ em projeto do Arquivo Público Mineiro, relacionado à organização, à descrição e à divulgação de acervos históricos da Capitania de Minas Gerais e da Câmara Municipal de Vila Rica do século XVIII.

Nesse mesmo período, participou do PROEF¹⁹, onde teve seu primeiro contato com a experiência da docência e com o público da EJA. Considerou a experiência interessante *“porque, além da docência, existia a discussão sobre o significado do ensino de História na EJA, sobre alternativas metodológicas para este ensino, funcionando, assim, como um laboratório de pesquisa de ensino no campo da EJA”*.

Concluída a graduação, desligou-se do PROEF, mas continuou seu trabalho como pesquisador junto ao Arquivo Público Mineiro e prestou concurso público para ser admitido no quadro docente da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Ao tomar posse como docente concursado da Prefeitura de Belo Horizonte, em 1991, teve contato com o Museu Histórico Abílio Barreto que, à época, demandava profissionais qualificados para descrever e organizar um acervo fotográfico sobre Belo

¹⁹ O PROEF é um projeto de EJA da UFMG, destinado à formação dos seus funcionários e da comunidade externa. Naquela época, o PROEF, segundo o entrevistado, era chamado de Projeto de Ensino Supletivo e tinha a mesma finalidade.

Horizonte. Tal contato permitiu que ele conjugasse a docência (funcionário da educação cedido para a Secretaria de Cultura) com a atividade de pesquisador.

Nessa época, trabalhava como docente no ensino regular da rede com turmas de quinta a oitava séries, quando também atuou como coordenador, inclusive do turno da noite.

Quando, em 1994, surgiu a proposta da Escola Plural, teve a oportunidade de, como coordenador, promover encontros na escola onde trabalhava. Tais reuniões envolviam professores, alunos e comunidade para discutir a proposta.

Foi quando se inscreveu num processo seletivo para trabalhar no CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais do Ensino), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Aprovado no processo seletivo, atuou quatro anos como membro da equipe do CAPE e um ano e meio como seu vice-diretor. Durante este período envolveu-se, sobretudo, com a temática do currículo nos três últimos anos do ensino fundamental.

Nesse mesmo período, ocorreu, na realização de uma atividade de formação, envolvendo o Núcleo de EJA da rede e a escola que, hoje, ele dirige, o fato de a formadora estar impossibilitada de realizar o trabalho. Foi, então, que o entrevistado assumiu a tarefa, e o imprevisto findou por marcar o seu reencontro com a EJA e seu contato com a Escola Municipal João de Barro.

Na interseção entre a experiência docente, o trabalho no CAPE e a transição administrativa de Belo Horizonte em 2000, o entrevistado se viu diante de duas oportunidades: assumir a gerência de educação da Regional Barreiro, ou assumir uma vaga na escola que ele atualmente dirige.

Envolvido com o trabalho no CAPE e com a questão da formação docente, o entrevistado disse que se viu diante de um dilema ético e decidiu voltar para a escola, arrematando: “(...) *vamos ver se, de fato, é possível construir essa revolução. Porque eu acho que a Escola Plural tinha um caráter de alteração de status e de construção de uma outra lógica*”. Sobre essa volta, o entrevistado considera que o imprevisto ocorrido, durante o processo de formação desenvolvido pelo CAPE, foi decisivo na sua opção de assumir novamente a docência, posto que trabalharia com jovens e adultos.

Sobre a Escola Plural, o entrevistado considera que haja determinadas questões com as quais seja possível organizar e regulamentar em rede, ou seja, no nível da totalidade das suas escolas. E citou, como exemplos, os nove anos de escolaridade fundamental, a organização dos tempos escolares em ciclos e a formação continuada em serviço. Entretanto, considera que algumas questões são do universo da escola. Considera que a Secretaria tem dois campos de atuação fundamentais: o da regulamentação e o da política. “*Uma que é a definição dos parâmetros de funcionamento e de regulamentação das escolas. (...) o que pode e o que não pode, o que é. A proposta da rede é essa. Isso eu acho que é obrigação do poder público. Eles podem fazer de forma mais democrática ou menos democrática. Mas, acho que é obrigação, e o pior é não fazer. Agora, tem outro campo, que é o campo do fortalecimento político de determinadas visões de escola dentro das próprias escolas. E isso eu acho que, para mim, ela (a Secretaria) fez muito mal. Porque, para mim, ela tinha que ter atuação no sentido de dar voz, dar cor e fortalecer politicamente, dentro das escolas e dentro da rede, os profissionais que apostam de fato em uma outra estrutura, em uma outra forma de pensar educação e pensar a formação dos alunos. Eu acho que, nos últimos anos, a Secretaria acabou dando mais conta de lidar com*

essa questão da regulamentação do que de fato fazer esse trabalho político. () Para mim, não tem meio termo, não, para mim é uma luta. É uma disputa, é uma disputa sobre visões de educação”.

Em 2001, de volta, então, à escola, o entrevistado relata que assumiu a sala de aula. Considera que a experiência no CAPE exerceu influência no projeto de um dia assumir a direção escolar; o que, de fato, se concretizou.

Para o entrevistado, a direção é um “*lugar estratégico*” e, mesmo considerando que a escola seja feita através dos alunos e dos professores, ele acredita que a escola “*tem sempre muito a cara da coordenação pedagógica e da direção*”.

Disse, entretanto que, “*a duras penas, tem percebido que um dos maiores dilemas do diretor é de fato dar conta de manter uma escola funcionando em termos administrativos*”. Disse, também, que, no seu projeto de assumir a direção, existia uma “*visão incompleta do processo*”. “*Se você deixar, o administrativo absorve mesmo. (...) É uma queixa dos diretores em geral. Tinha até uma proposta que saiu do fórum dos diretores de que houvesse nas escolas uma espécie de gerente administrativo para limpar a área nesse sentido. (...) Também tem essa cultura do professor estar na escola para dar aula, e você é o diretor da escola e está aqui para garantir que as coisas funcionem*”.

De acordo com o entrevistado, além da sobrecarga de tarefas administrativas, sobretudo após a regulamentação da EJA na rede municipal de Belo Horizonte, houve uma profunda mudança no público da EJA, sobretudo após a regulamentação da EJA na rede municipal de Belo Horizonte. Houve uma crescente procura de adolescentes e jovens pela EJA e eles não têm um projeto muito claro em relação à escola. Na maioria dos casos, têm,

inclusive, uma valoração negativa²⁰ da escola, causada por suas trajetórias de insucesso, de exclusão e de conflito com o ensino regular.

O entrevistado avalia que, como a escola já trabalha com o público da EJA há quinze anos, houve uma acomodação que só está sendo pressionada a sair do lugar em função dos adolescentes e jovens que estão chegando *“porque as respostas que a gente tinha antes e que davam muito certo para aquele público, hoje não respondem mais, de modo que é este público atual que está colocando em xeque a validade do projeto político-pedagógico da escola”*.

Sobre o seu papel diante da atual realidade, o entrevistado afirma que este é o de fortalecer os grupos que estão se sentindo convocados a repensar a EJA, atuando em duas frentes que se complementam. De um lado, alimentando a provocação sobre as atuais demandas do público jovem da EJA, e, de outro, garantindo a sustentabilidade da escola em seu funcionamento como um todo.

Sobre alimentar a provocação em torno das atuais demandas do público jovem da EJA, o entrevistado refere-se à prática de *“dar nome, dar lugar, apontar e falar o que foi feito na escola e deu resultado, de chamar a atenção para a necessidade do professor, buscar, coletivamente, resolver os problemas que surgem para que possam, a partir daí, construir novas respostas”*.

Nesse contexto, o entrevistado ainda chama a atenção para mais dois aspectos que interferem na atuação do diretor na EJA. Um deles refere-se ao fato de não existir um

²⁰ Sobre o que o entrevistado chamou de valoração negativa da escola pelos jovens, explico que, segundo o mesmo, ela se manifesta através da indisciplina, do comportamento irônico e irresponsável diante de professores e colegas, bem como através dos conflitos e da relação desafiadora que estabelecem com as normas da escola.

processo de seleção para o professor que atua na EJA. Afirma que *“nos últimos quatro anos, cerca de 30% do quadro docente da escola sofreu alteração. Para cada professor que chega é uma nova discussão sobre que lugar é este que ele está assumindo e suas implicações em termos de currículo, formas de relacionamento, de metodologia tendo em vista os sujeitos da EJA”*. O outro aspecto, que não está desvinculado do anterior, refere-se ao fato de que *“nem todos os professores estão implicados com as questões da EJA, de modo que a escola convive com grupos envolvidos com iniciativas pedagógicas profundamente inovadoras e com práticas que estão nos currículos do século XIX”*. Assim *“há uma permanente tensão entre um saber cristalizado que está vinculado a uma postura de manutenção do instituído e um saber que se sente questionado, “desassossegado”, mais vinculado a uma postura de movimento e busca”*.

Administrar essa tensão é, também, para o entrevistado, um desafio para a prática do diretor porque ele se reconhece nos seus pares e, por vezes, se pergunta se daqui a alguns anos não terá se acomodado também. Sabe que está ocupando um cargo provisoriamente e que ainda é *“um jovem professor. (...) Mas penso muito nisso, quero dizer, o que significa tudo isso aos quarenta, aos cinquenta...”*.

Os dados da entrevista acima exposta indicam os diferentes atravessamentos que marcam a trajetória do entrevistado: desde o seu primeiro contato com a EJA, através do PROEF, passando pelo seu processo de inserção na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e na proposta da Escola Plural, transitando por sua chegada à EJA, já como concursado da rede, por sua docência, pelos desafios e pelas necessidades como gestor até chegar às questões mais subjetivas, relacionadas ao tempo e às suas implicações na forma de lidar com a educação.

No interior dessa trama, a formação continuada em serviço na área da EJA não foi considerada pelo entrevistado como uma prática atualmente desenvolvida, sua avaliação sobre o processo de implementação do projeto político-pedagógico na EJA indica, como demandas dos gestores, a crescente ocupação de jovens na EJA. Do mesmo modo, tal tessitura revela o acúmulo de funções administrativas, a ausência de critérios específicos de seleção do educador da EJA, a visão fragmentada da escola e seus processos, a desmotivação docente, a organização do trabalho pedagógico e a sobreposição do papel regulatório sobre o político nas ações da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte.

A outra gestora entrevistada é vice-diretora da Escola Municipal João de Barro. Diplomada no magistério e graduada em Letras, disse que não sabe explicar por que escolheu a docência como profissão.

Relata que, antes de chegar à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, atuou como docente no ensino fundamental da rede privada e estadual.

Após aprovação em concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, iniciou seu trabalho numa escola por ela considerada distante quando conseguiu uma vaga na atual escola da qual é vice-diretora.

Sobre o seu contato com EJA, a entrevistada relata que *“quando a escola passou à EJA, eu fui um pouco daquela “leva” que achou que tinha entendido a proposta e votou por ela. Depois que a proposta começou a funcionar é que vi que, na verdade, não era exatamente o que eu tinha pensado. Ou seja, eu votei cega e não me arrependo, não, porque eu acho que a proposta é incrível! Só que eu acho que demandou uma caminhada, e ainda demanda uma caminhada muito grande no sentido de entender realmente o que é*

uma escola de jovens e adultos. Eu acho que eu estou entendendo muito mais com essa caminhada, se não fosse isso eu não teria nem me candidatado”.

A escola, de acordo com a entrevistada, ainda se depara com dificuldades para lidar com o aluno que *“tem que sair mais cedo, ou que chega mais tarde, aluno que tem que se ausentar porque trabalha e o patrão mandou fazer curso em outra cidade. (...) E a gente ainda trabalha muito dentro da concepção de grade curricular, de disciplina estanque. (...) E aí a gente tem que ouvir que o problema da nossa escola é a questão do analfabetismo funcional. (...) Aluno que já está terminando o ensino médio e não sabe ler direito”.* Quando sugestões de trabalho são apresentadas *“a gente ouve que não dá tempo porque tem matéria pra passar”.*

Sobre o contexto acima, a entrevistada fala de uma possível *“descrença”* de alguns e, mesmo considerando que os colegas têm uma formação para *“dar conta do recado”*, ela afirma que já falou aos colegas: *“Gente, vocês têm que acreditar que isso é importante, (...) a concepção inicial que a gente tinha de EJA é de uma escola para aluno trabalhador. Então, você pensa de um modo geral, em alunos de pelo menos vinte anos para cima. Agora a gente está começando a receber adolescentes também, que não têm lugar mais na escola regular, ou seja, descaracterizou aquela concepção inicial, (...) essa realidade está muito complicada! Meninos que você sabe que estão envolvidos com a marginalidade, com o tráfico. (...) Então esse tipo de aluno que está chegando para nós agora é outro desafio. Como é que nós vamos lidar numa escola de jovens e adultos, que você tem que ter um tipo de concepção diferente, de organização diferente, de abertura diferente com essa meninada também? (...) É uma outra aprendizagem também, não é?!”*

Articulados os desafios acima apontados, a entrevistada acrescenta outra dificuldade

encontrada, que diz respeito aos alunos portadores de necessidades especiais matriculados na escola. Sobre essa realidade, a entrevistada diz que, *“além de pensar o que é um trabalho educativo com jovens e adultos portadores de necessidades especiais, há também as questões relativas à relação de desrespeito que os jovens envolvidos com a marginalidade estabelecem com os colegas especiais”*.

Encerra seu depoimento, falando de uma trajetória de inserção na EJA que tem sido construída por uma *“caminhada nada, assim, muito consciente”*. Relutou em aceitar o convite para compor a chapa e para se candidatar como vice-diretora porque se considerava *“alienada com relação às questões administrativas da escola”*. E acrescenta: *“Eu via assim, eu participava de reunião de coordenação e eu pensava assim, isso aqui eu vou dar conta, isso aqui eu vou fazer. Agora, isso aqui, não me pertence, então vamos voltar para a sala de aula que eu não vou nem esquentar a cabeça com isso. Menina! É tudo que me pertence agora, não é?!”*

A história de inserção da entrevistada na docência e na EJA apresenta marcas do acaso e das contingências. Talvez, por isso mesmo, tanto os dados do questionário quanto os da entrevista façam referência à sua participação em processos de formação continuada através de leituras, seminários, palestras e outras formas de diálogo com a EJA como uma caminhada que ainda exige muito do seu envolvimento. A idéia de uma visão fragmentada da escola, de seus processos, de seus cargos e funções, bem como os dilemas da organização do trabalho pedagógico, da desmotivação docente e da reconfiguração dos sujeitos da EJA, considerando a crescente procura de jovens e adolescentes e de alunos portadores de necessidades especiais, foram apontados pela entrevistada como os grandes desafios da gestão do projeto político-pedagógico e, em grande medida, coincidem com os

desafios indicados na entrevista anterior.

3.2 – Gestores da Escola Municipal Beija-Flor

Nesta escola, a atual diretora é formada em Psicologia. Exerceu a docência na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte durante, aproximadamente, onze anos, atuando no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Também foi docente da rede particular por alguns anos.

Depois dessa experiência, passou a atuar como docente no ensino noturno e, antes de assumir a direção, também foi coordenadora pedagógica da EJA nesta mesma escola no ano de 2006.

Atualmente, a escola dirigida pela entrevistada está vivendo um período de transição, dada a autorização da Secretaria Municipal de Educação, no início de 2006, para a escola deixar de oferecer o ensino regular noturno e passar a oferecer a modalidade de EJA.

Esse período de transição tem se caracterizado pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EJA. O projeto, então, deverá ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação para análise e aprovação, embora a escola já desenvolva seu trabalho na modalidade de EJA. Tal elaboração é considerada, pela direção, como o primeiro desafio encontrado, uma vez que envolve a participação do coletivo da escola, no sentido de revisar práticas e posturas que estão na ordem do desenvolvimento de práticas individuais. Ou seja, a direção considera que é necessário buscar a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola sem, no entanto, expor as pessoas individualmente a ponto de fazê-las se sentirem vulneráveis, ameaçadas ou incompetentes para o trabalho que realizam.

Sobre sua candidatura à direção da escola, a entrevistada afirma que não foi um projeto planejado e, sim, despertado por conversas com os colegas de trabalho e por situações vividas. Considera que a escola tem profissionais comprometidos e engajados que precisam de oportunidade para que possam aparecer. *“(...) precisam de uma administração que faça florescer esse potencial, ter espaço para isso, valorizar esse profissional, valorizar as situações que foram positivas e bem sucedidas, as experiências que foram bem sucedidas com os alunos”*.

Acredita que espaços de formação docente são fundamentais como estratégia de valorização profissional (...) *“porque, na maioria das vezes, existe uma certa acomodação, tendemos a ficar no nosso cantinho, na nossa sala, a reproduzir muita coisa, e a gente perde a noção de tanta coisa, de possibilidades que existem de trabalho, que você pode enriquecer e ajudar o aluno. Então acho que eu poderia criar situações que possibilitassem isso porque essa era nossa proposta inicial de campanha, de fazer o pedagógico crescer”*.

Acrescenta, entretanto, que, ao assumir a direção, *“percebeu que passou muitos anos na escola, mas que não tinha a noção do que é uma escola”*. Sobre essa percepção, a entrevistada afirma que: *“Esta escola aqui é um tanto de escola dentro de uma só. Porque aqui a gente tem tantos projetos, tantos programas. Tanta coisa que existe aqui articulada a outras entidades, com outros órgãos. Nós temos o Programa da Escola Aberta, o Programa Fica Vivo, a Escola Integrada, parceiras com Instituições de Ensino Superior. A gente tem muitas pessoas trabalhando aqui com a gente. Então, essa parte administrativa, também, é muito pesada. Porque a gente contrata, faz pagamentos, firma convênios. É uma empresa, sabe? (...) Na direção, conseqüentemente, eu me afastei um pouco, porque tenho*

outras atribuições. São outras coisas que eu preciso resolver. A gente tem muitas reuniões, precisa participar de vários eventos. E, quando você retorna para a escola, já tem que fazer encaminhamento, você já tem que dar alguma direção a essas propostas que a gente escuta e traz para a escola e revê e refaz. A responsabilidade triplica. E você começa a ver a escola também de outras formas. O seu olhar tem que ser do todo, mais holístico do que como coordenação, como professor, nem se fala! Como direção, você tem que ter esse olhar para a escola toda. O funcionamento, desde a cantina, aos funcionários, auxiliares, estagiários que transitam aqui, dos professores, horários, das organizações. Então, é muita coisa, é muita coisa, mesmo”.

No conjunto das várias atribuições e dos desafios de administrá-las, conforme apontado pela entrevistada, a EJA é tomada pela direção como uma modalidade de educação vinculada a um sentido humanitário.

Sobre tal sentimento, a entrevistada afirma que os alunos da EJA a mobilizam através de um sentimento de acolhimento. *“Porque, principalmente os mais velhos, a gente vê toda dificuldade. Essa trajetória de vida e deles estarem aqui hoje, fazendo esse movimento de buscar o conhecimento. Acho que isso é de uma dignidade! Em relação ao jovem, também. A gente sabe que muitos vêm à escola porque eles não têm para onde ir. Eles têm o lado social mesmo para ter esse contato e sentem que aqui é seguro. Eles se sentem cuidados, aqui é um ambiente limpo, agradável, respeitoso, tem merenda gostosa. A gente tem que ter muito cuidado com o aluno jovem, porque ele é muito vulnerável a desistir. Se ele não estiver satisfeito ou se ele tiver alguma questão que não consiga se expressar e verbalizar essa dificuldade dele, ele simplesmente se afasta e não volta mais. Então, a gente tem que estar aberto, conversando com esse aluno, ouvindo quais são seus*

anseios, ou quais são as dificuldades que ele têm, o que está pensando. Eu acho que, com o público jovem, você tem essa abertura, a verbalização ajuda nesse sentido. Então, eu vejo que o trabalho é um trabalho de humanização. Como eu coloquei outro dia, parece que às vezes eles chegam aqui, principalmente os jovens, tão agressivos, tão violentos e, quando você os recebe de forma diferente, eles se assustam. E aí desarma, desarma esse aluno. Porque eles estão acostumados, eles levam, recebem e dão. Lá é assim. E aqui, esse tratamento diferenciado vai desarmando, vai se colocando e mudando a postura dele. E eu acho que isso é fundamental para que a aprendizagem aconteça. Você cria esse vínculo com o aluno, essa coisa de amizade, mas com respeito”.

Além dessa relação com o aluno da EJA, outro desafio apontado pela entrevistada diz respeito à concretização de outra lógica de organização do trabalho pedagógico, sobretudo com relação aos tempos e espaços de aprendizagem através da interdisciplinaridade.

A diretora avalia que tal desafio existe porque os professores são formados para dar aula da sua disciplina e explica: *“Porque cada um no seu saber, no seu conhecimento, fica mais fácil”*. Para mudar essa postura, *“tem que fazer um esforço de sair do seu lugar, de conhecer, de pesquisar, de estudar, de conhecer também o outro lado”*. E acrescenta que o trabalho, na perspectiva interdisciplinar, também exige do professor a disposição de querer mudar. *“Mudar é difícil. Não é todo mundo que quer não! Principalmente quando vão ficando mais velhos, porque vão ficando menos flexíveis, mais acomodados e mais desmotivados. E essa postura reflete nos alunos em termos de motivação”*.

Ocorre, entretanto, que todos os professores que trabalham com EJA na escola dirigida pela entrevistada, de acordo com seu relato, fizeram a opção por trabalhar nessa

modalidade educativa.

Perguntada sobre as possíveis razões para terem feito essa escolha, ela responde *“que os professores consideram que o trabalho com criança é mais cansativo. (...) Criança é realmente mais barulhenta. (...) E a gente tem a sexta-feira, que a gente pode planejar. A carga horária do aluno é menor à noite. A do professor é a mesma. A do aluno é menor. Então, na sexta-feira a gente tem tempo de sentar, de rever, de planejar, de avaliar. E eu acredito que seja também pela própria identificação do trabalho com a EJA. Eu acho que é um trabalho muito bonito”*

A entrada da EJA na história profissional da entrevistada deu-se pelas portas da educação noturna, após longo período de atuação como docente no ensino fundamental regular diurno. Atravessada pela formação em Psicologia, lança mão de expressões como *vínculo, afeto, sentido humanitário, acolhimento e cuidado* para analisar a EJA e seus desafios. Tais expressões encontram eco nas idéias desenvolvidas por GIOVANETTI (2003) quando chama atenção para o fato de não bastar reconhecer os sujeitos da EJA apenas como sujeitos de direitos. É necessário reconhecê-los como sujeitos de desejo, de modo que suas demandas não se restrinjam à melhoria das condições objetivas de existência, mas da imagem que delas se faz, assim como de sua auto-imagem. Segundo a autora, *“por meio da construção da noção de si mais positiva, que se processa a partir de base sólida de atenção e cuidado, a introjeção da inferioridade naturalizada vai sendo dissolvida e, ao mesmo tempo, emerge a possibilidade de abertura ao outro. Esse mesmo outro desencadeia o confronto com a alteridade. Afirma, ainda, que uma educação desvestida do caráter relacional se desumaniza; rouba do ser humano algo que é sua essência, sua razão de ser”*.

A entrevistada reconhece, ainda, que os espaços de formação docente são fundamentais como estratégia de valorização profissional, sugerindo que a dimensão da valorização caminha paralelamente ao da formação.

Assim como os entrevistados anteriores, esta gestora fala da percepção fragmentada da escola até assumir o cargo de diretora, das várias atribuições, sobretudo administrativas e burocráticas, conferidas a este cargo, da necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico (dada a acomodação dos docentes) e dos desafios de desenvolver o trabalho educativo para os jovens da EJA de modo que esses construam uma relação significativa com o saber.

O último depoimento da Escola Municipal Beija-Flor contou com a presença de outra professora que foi convidada pela coordenadora pedagógica a participar da entrevista. A coordenadora justificou seu convite no fato de ser recém-concursada na Rede e de nunca ter tido contato com EJA anteriormente à sua chegada na escola. Essa gestora ainda explicou que a referida professora convidada estaria *“no apoio à coordenação pedagógica para a escrita do projeto político-pedagógico da EJA”*.

A coordenadora pedagógica é formada em Geografia e faz mestrado na mesma área. Para viabilizar a continuidade da pós-graduação, disse que *“teria que trabalhar à noite”*.

Considerando as circunstâncias acima, a coordenadora pedagógica foi questionada sobre o processo de seleção dos profissionais para atuarem na EJA adotado pela Rede Municipal de Belo Horizonte.

Respondeu que havia, na Rede, duas escolas que faziam essa seleção porque as suas propostas sustentavam esse procedimento; mesmo sem existir uma definição da Secretaria de Educação e da Prefeitura quanto aos critérios para a escolha de professores para a EJA. Explicou, ainda, que a existência de vaga era o principal critério da Rede para alocar os

profissionais da educação, mas observou que, quando uma mesma vaga era pleiteada por mais de um profissional, os critérios eram definidos pela escola.

A professora que acompanhou a coordenadora pedagógica durante a entrevista é formada em Pedagogia. Tem quinze anos de rede. Destes quinze anos, nove são de trabalho na atual escola, onde já exerceu a docência e foi coordenadora pedagógica em duas gestões. Na sua trajetória na rede, antes de chegar à atual escola, trabalhou no ensino regular e também na educação especial. Disse não saber como conseguiu uma vaga na escola em que trabalha atualmente, porque *“tinha ouvido falar que era muito difícil conseguir vaga nessa escola”*. Disse, ainda, que, já nesta época, desejava trabalhar à noite, mas que nunca tinha ouvido falar em EJA.

Ainda quanto à questão dos critérios de seleção dos profissionais para atuarem na EJA, a professora aponta que as duas escolas citadas *“conseguem, junto à regional, não se sabe de que forma, garantir um profissional com perfil para trabalhar na EJA”*.

Ela, então, relaciona a existência desse perfil ao investimento que as escolas citadas fazem na formação docente. *“Eles se reúnem aos sábados, extra-contrato. Eles se possibilitam a saída para darem palestras, investem muito no estudo, na leitura, na discussão, na organização do trabalho. As aulas também são diferentes. Não é uma aula, não é a disciplina. Eu participei de uma seleção lá e uma das questões era essa: Você consegue trabalhar com todos os conteúdos”?*

Diante do momento atual de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EJA, dada a transição de ensino regular noturno para EJA vivido pela escola, a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da interdisciplinaridade, foi apontada, tanto pela coordenadora pedagógica quanto pela professora, como um dos desafios encontrados.

Sobre isso, a professora disse que “os profissionais já estão habituados a trabalhar com esse modelo de educação voltado para o conteúdo, para a área de conhecimento. (...) é complicado trabalhar a interdisciplinaridade. (...) o pedagogo dá mais conta de trabalhar com várias disciplinas, de trabalhar com uma sala bem heterogênea, de níveis bem diferentes. (...) Porque eu acho que o P2²¹ ainda tem certa dificuldade. (...) Você tem que estar muito predisposto a isso, você tem que comprar mesmo essa idéia, essa forma de trabalhar. (...) E ainda, fazer com que o aluno acredite que essa forma que a gente propõe, uma nova forma de se trabalhar a educação, ela vai ajudar esses alunos. (...) É um convencimento, não é?! Nosso e deles”.

Conforme revelam os dados da entrevista, nesse processo de “convencimento” uma estratégia adotada pela coordenação pedagógica da escola para as reuniões de sexta-feira é a de que os professores relatem o trabalho desenvolvido durante a semana. Nesse momento, os docentes falam sobre o que utilizaram como material, sobre as temáticas por eles tratadas, de modo que, além de propiciar a troca de experiências, essa estratégia também traz a oportunidade de que se reflita sobre a própria prática.

De acordo com as entrevistadas, tal estratégia também tem funcionado como “uma ação motivadora para o docente, no sentido de superar as várias substituições decorrentes de ausências e licenças constantes. Avaliam que, para o adulto, o professor é uma referência, e a instabilidade do quadro docente age como elemento desmotivador tanto para o grupo de profissionais da escola, quanto para os alunos”. Sobre isso, a professora

²¹ Conforme a entrevistada, o termo P2 é uma designação utilizada para identificar os profissionais licenciados nas áreas específicas do saber como, História, Geografia, Português, etc, bem como para indicar a habilitação mínima exigida para atuar no segundo segmento do ensino fundamental.

acrescenta: *“O adulto faz a opção. Eu já tenho o meu cansaço diário e ainda chego lá e vai ter um profissional que eu nem sei quem é, que eu não me identifico e está mudando gente demais”*.

A coordenadora pedagógica também identificou como desafio, para a construção e gestão do projeto político-pedagógico, a crescente admissão de alunos jovens na EJA. Disse que a escola tem *“absorvido mais jovens”*. *“Tem mais jovens indo para o turno da noite. Então, a convivência com os adultos, porque nós temos aí alunos com mais de sessenta anos em uma mesma sala de aula com jovens de quinze anos. E tem jovens que têm outros objetivos na escola. São alunos complicados, quero dizer, são alunos que não querem ficar dentro da sala de aula. Eles querem outras atividades que não aquela que está sendo proposta. Então, como trabalhar com esse jovem para que ele não esteja aqui simplesmente porque não estão mais na idade de estudar em escola regular, ou porque o pai ou a mãe quer que ele trabalhe, ou porque está assistido?”*

No contexto de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EJA e diante dos desafios elencados, a coordenadora pedagógica afirma que *“os alunos têm que perceber que existe seriedade, que tem um objetivo essa proposta de trabalho. Eles têm que se identificar (...). Daí a necessidade de intercâmbio, de uma parceria, de um trabalho em equipe”*.

Essa fala foi arrematada pela da professora que disse que *“o grande desafio é fazer a escrita virar uma prática. E que essa prática não seja o que aconteceu com muitas escolas da Rede que tiveram uma proposta de escrita, mas a prática muito diferenciada, ou seja, uma prática de ensino regular noturno, de suplência, de supletivo. Todo dia tem que valer a pena para os alunos da EJA. Não pode ser qualquer atividade ou ajeitar o tempo.*

Tem que valer a pena ele ter saído lá da casa dele. Do conflito do trabalho, da violência, da comunidade, do que for para estar aqui dentro. Tem que valer a pena”.

O tom de urgência com que essa entrevista foi finalizada dialoga com as tensões entre o anúncio e a denúncia contidas no Projeto Político-Pedagógico, no que se refere à sua escrita e à prática que se efetiva a partir daí.

Um atravessamento que destaco nessa tensão, considerando o objeto dessa pesquisa, diz respeito à inserção da coordenadora pedagógica na EJA. Após anos de trabalho na Caixa Econômica Federal, foi aprovada em concurso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte à mesma época em que foi aprovada no Mestrado, sendo a EJA a sua alternativa de trabalho para conciliar essas conquistas. Nesse processo, chegou à Escola Municipal Beija-Flor à época da transição do ensino noturno para EJA, da escrita do seu Projeto Político-Pedagógico e da posse da atual direção.

Demonstrando-se pouco à vontade durante a entrevista, a coordenadora pedagógica limitou sua participação quase que exclusivamente à concordância com as falas da professora que a acompanhou. No interior dessas concordâncias, ficaram registrados o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, através da interdisciplinaridade, a motivação docente, os processos de seleção do educador da EJA e a matrícula crescente de jovens, como sendo os principais desafios identificados na entrevista.

Quando tive oportunidade de reencontrá-la, para o momento de devolução dos dados coletados, essa coordenadora afirmou que a escrita do Projeto Político-Pedagógico da EJA da Escola Municipal Beija-Flor estaria cumprindo um papel formativo para ela também, já que, através de tal processo, teve a oportunidade de ler sobre a EJA, de discutir,

de participar de palestras e de seminários e, desse modo, de ir construindo sua inserção na área. Na oportunidade, também destacou que, se a primeira entrevista tivesse ocorrido posteriormente à finalização da escrita do Projeto Político-Pedagógico, ela teria mais elementos e fundamentos para contribuir com os dados da pesquisa.

No conjunto das quatro entrevistas realizadas, os temas levantados pelos gestores, como desafios e necessidades encontradas na construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico na EJA, estão relacionados ao rejuvenescimento da EJA, à sobrecarga de trabalho administrativo concentrado nas mãos dos gestores, à visão fragmentada da escola e de seus processos, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar, à rotatividade do quadro docente, à ausência de seleção específica para o educador de EJA e à matrícula de alunos portadores de necessidades especiais na EJA. Esses temas, somados aos demais desafios e necessidades identificados na pesquisa, estão organizados no capítulo seguinte, por meio de categorias de análise que apontam, também, algumas estratégias de gestão desenvolvidas pelos pesquisados e por suas perspectivas.

4- TECENDO RELAÇÕES: Uma leitura do papel dos gestores escolares junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA

Considerando que os subsídios produzidos no âmbito acadêmico, conforme

argumenta RIBEIRO (1999), por sua insuficiência, não têm sido capazes de referenciar a prática, no sentido de promover uma educação de pessoas jovens e adultas eficaz e acessível ao público que a ela tem direito, os resultados dessa pesquisa indicam os gestores como educadores e como sujeitos cuja formação específica nesta área poderia contribuir de maneira significativa.

A disposição para o diálogo é a base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. Também sobre essas bases os educadores podem desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, seria interessante que a pesquisa educacional pudesse aportar mais dados sobre como as práticas de educação de jovens e adultos reproduzem relações de poder e ideologias que justificam as desigualdades, ou como, pelo contrário, são capazes de alterar essa situação, tanto por meio dos conteúdos da aprendizagem no sentido estrito do termo, como por meio das vivências que a prática educativa enseja (RIBEIRO, 1999,p. 193).

Baseando-me nesses pressupostos, procurei sistematizar e entrelaçar os resultados levantados sob a forma de categorias nomeadas do seguinte modo: crescente matrícula de jovens na EJA; fragilidade dos órgãos colegiados em termos de participação discente e vivência democrática; implementação do trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar; sobrecarga de trabalho administrativo; rotatividade do quadro docente; matrícula de alunos portadores de necessidades especiais na EJA; parcerias como estratégia de gestão, acesso aos meios de comunicação informatizada, educação popular e identidade da EJA, gestores e formação docente. Cada uma dessas categorias permitiu produzir uma reflexão que, no conjunto das categorias, é uma leitura do lugar dos gestores junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA no que tange à sua relação com os processos de

formação docente. Essa construção retoma os desafios evidenciados, as estratégias de trabalho em curso, as demandas e perspectivas. É uma construção híbrida, posto que também me permite aparecer na pesquisa como sujeito, por intermédio de percepções subjetivas misturadas à concretude da própria prática da pesquisa e do encontro com outros sujeitos no cotidiano de seus trabalhos. A ordem, com que as categorizações aparecem, não corresponde a nenhuma lógica de seqüência de fatos ou de importância. O que se objetiva, por fim, é apresentar alguma solução ou resposta aos temas levantados. As categorizações estão organizadas na medida da própria escrita e, portanto, não obedecem a ordenamento prescrito.

- CRESCENTE MATRÍCULA DE JOVENS NA EJA

Em torno dessa temática, várias questões foram apontadas como desafiadoras. A delinqüência, a marginalidade, a falta de significado da escola para os sujeitos jovens e a hostilidade desses, nas relações interpessoais, são percebidos pelos gestores como fatores motivadores de uma profunda mudança no perfil da EJA.

A fim de efetuar uma interpretação da juventude²², no contexto da EJA, LEÃO

²² Conforme Philippe ARIÈS (1981), os vocábulos “juventude e adolescência” foram utilizados pela primeira vez na Idade Média para fazer referência a uma determinada idade da vida, assim como “infância e puerilidade” ou “velhice e senilidade”. Esse autor aponta que, embora até o século XVIII a adolescência fosse confundida com a infância, já naquela época a adolescência era considerada o tempo da força, do vigor e da potencialidade, de modo que as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas do desenvolvimento humano, mas também a funções sociais como expressão cultural das interpretações e relações da sociedade diante da duração da vida. Ainda de acordo ARIÈS, ao final do século XVIII, por forças de princípios morais, os pequenos foram sendo separados dos médios e estes, separados dos grandes, e a adolescência passou a ser confundida com juventude até que, no século XX, a adolescência passou a ser a própria juventude. Fundidas, terminaram por se tornar tema literário e uma preocupação, inclusive, política. Começou-se a desejar saber o que pensava a juventude. Essa idade da vida apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada (p.46-47). Também encontramos, em Eric HOBBSAWM (1975), uma perspectiva de juventude convergente com a idéia de potencialidade e

(2006) aponta que a relação dos jovens populares com a escola é atravessada por uma imagem de juventude vinculada à idéia de que os jovens “não gostam de estudar, odeiam seus professores e são uma constante ameaça aos colegas e profissionais da escola” (p. 77). Entretanto, o mesmo autor relata, através de dados de uma pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa, contrapondo-se às representações negativas da escola em relação aos seus jovens, que esses alunos “demandam regras claras e democráticas nas instituições de ensino, nas quais sejam valorizados e tenham acesso a uma experiência prazerosa”. E, ainda de acordo com o autor, a pesquisa mostra que os jovens não percebem uma relação de coerência entre o discurso da mobilidade social e as suas experiências sociais marcadas pela exclusão, bem como entre “a sua condição de jovens – seus sonhos, perspectivas e valores – e a falta de espaços de expressão e de realização no ambiente escolar” (p. 78).

O rejuvenescimento da EJA, o descompasso entre a percepção da escola sobre os jovens e, destes, sobre a escola têm gerado, entre os gestores pesquisados, a necessidade de buscar alternativas capazes de referenciar o trabalho desenvolvido, com vistas a possibilitar a realização de uma prática educativa significativa para as pessoas jovens e adultas.

As alternativas de trabalho, identificadas como respostas dessas escolas à reconfiguração do perfil discente da EJA, convergem para o investimento em projetos e em ações de natureza sócio-cultural. Visitas a exposições, a museus, a cidades históricas, a mostras, a cinemas, bem como a realização de oficinas de dança, de artesanato e de jogos

movimento. Ao escrever sobre o banditismo social nas sociedades camponesas, HOBBSAWM afirma que, mesmo em sociedades rurais, a juventude é uma fase de independência, de mobilidade e de rebelião potencial. Nos dois autores, localizamos uma interpretação da juventude vinculada à noção de um momento da vida em que a autoridade prescrita, os valores e normas apresentados como naturais, o curso previsível da vida são postos em xeque. Fica em evidência a busca pela recriação e pela reinterpretação de informações, assim como de conceitos e de modos de regulação.

esportivos fazem parte do cotidiano desses alunos.

A ênfase no investimento em projetos e em ações de natureza sócio-cultural parece, entretanto, desconsiderar uma dimensão formativa fundamental e própria da EJA, que é a de natureza política. Assim, se, por um lado, a escola, como espaço sócio-cultural, potencializa a inserção dos jovens e adultos nos diferentes locais e linguagens do universo cultural construído e acumulado pela humanidade (e do qual a EJA foi, historicamente, excluída), por outro lado, a escola se recusa a figurar como espaço político que problematiza essa exclusão. Dito de outro modo, a escola se compromete com ações de ocupação de espaços sociais, negados aos sujeitos da EJA, mas não vincula as práticas de ocupação desses espaços ao questionamento das razões que produzem as desigualdades de oportunidades entre as pessoas.

Na ausência de um sentido problematizador sobre a exclusão, a participação em manifestações ou em atos públicos, em visitas a reuniões de associações comunitárias, em fóruns, em câmaras municipais, bem como o envolvimento com o orçamento participativo deixa de representar momentos de aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares, com vistas à construção de uma ação educativa como prática política. Tais espaços representam áreas de inserção ainda inexploradas no currículo da EJA.

Nesse sentido, considerando a demanda dos gestores quanto à construção de práticas educativas significativas para a juventude da EJA e à lacuna na participação dos jovens como sujeitos convocados a pensar sobre suas trajetórias de modo a revelar suas potencialidades, é possível inferir sobre a ausência de um sentido problematizador e transformador no desenvolvimento da EJA no contexto das aprendizagens escolarizadas.

Exercitar o estranhamento, diante das desigualdades sociais, e provocar

desestabilizações, no contexto da educação escolarizada da EJA, significa considerar a educação como formação de subjetividades inconformistas, voltadas para a luta pela emancipação social (SANTOS, 1995). Significa, também, considerar a escola como espaço significativo de formação, baseado em uma prática educativa fundada no diálogo. De modo que, em tal prática, a participação de jovens e adultos, como sujeitos-atores, se caracterize pela disposição de pensar a sociedade, as condições materiais de existência e a sua produção desigual de formas de acesso aos bens socialmente produzidos e historicamente acumulados. E, finalmente, ter, em tal ação pedagógica, a possibilidade de atuação sobre essa realidade, buscando transformá-la.

Daí, portanto, a emergência de tomar o jovem da EJA como possibilidade de transformação, lançando mão de sua potencialidade de abertura ao inconformismo e à resistência; e, em decorrência disso, poder viabilizar a prática educativa nessa modalidade como ação política, comprometida com um projeto de sociedade emancipatória, democrática e inclusiva.

- FRAGILIDADE DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS NA PARTICIPAÇÃO DISCENTE E NA VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.

A formação política na EJA reafirma, também, sua fragilidade, no que se refere à participação discente e à vivência democrática através da estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados escolares.

Muito embora nenhum dos gestores tenha apontado essa temática como uma questão desafiadora e estreitamente vinculada à especificidade EJA durante as entrevistas, o fato é que os órgãos colegiados não conferem aos seus sujeitos a oportunidade de

experimentar a democracia como prática formadora. Os alunos da EJA não participam, por exemplo, dos conselhos de classe e, por isso mesmo, não são convocados a pensar e a deliberar sobre sua própria trajetória escolar, nem sobre suas aprendizagens e suas demandas. As assembleias escolares e as reuniões de prestação de contas a que tive a oportunidade de assistir se destacaram muito mais por serem instâncias que legitimavam decisões previamente tomadas do que por consistirem em espaços de diálogo, de negociação e de constituição de projetos e ações gestados pelo coletivo.

Ocorre que essa fragilidade contribui para o enfraquecimento de práticas tão caras à EJA, já que o significado dessa modalidade educativa está estreitamente vinculado à idéia do exercício da liberdade através do diálogo (FREIRE,1987). Essa idéia permite o entendimento da educação como uma práxis na qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos envolvidos com o desvelamento e com a compreensão dos seus dilemas. E, na compreensão de tais dilemas, é que articulam-se as questões sociais mais amplas de modo problematizador, no movimento de, finalmente, possibilitar a busca de alternativas capazes de produzir a superação.

Esse dado também recupera as reflexões que sustentam teoricamente a pesquisa, no sentido de afirmar que, para construir e implementar um Projeto Político-Pedagógico emancipatório, bem como para assegurar a sua manutenção, é preciso que haja oportunidades de descobrir o significado do modo emancipatório de atuar e, sobretudo, do modo como pode ser vivenciado, experimentado e praticado.

Daí, a percepção dos órgãos colegiados e de outras formas de participação coletiva como importantes espaços de formação, de interlocução, de exercício democrático e de sustentação do Projeto Político-Pedagógico no contexto da EJA, numa perspectiva

emancipatória. Posição que, novamente, APPLE e BEANE afirmam, quando argumentam que “a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas a permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia” (2001, p. 22).

- SOBRECARGA DE TRABALHO ADMINISTRATIVO

“Percebi que passei muitos anos na escola, mas que não tinha a noção do que é uma escola” (Diretora da E. M. Beija-Flor).

“Eu via assim: eu participava de reunião de coordenação e eu pensava assim, isso aqui eu vou dar conta, isso aqui eu vou fazer. Agora, isso aqui, não me pertence, então vamos voltar para a sala de aula que eu não vou nem esquentar a cabeça com isso. Menina! É tudo que me pertence agora, não é?!” (Vice-diretora da E. M. João de Barro)

“Eu tinha uma visão incompleta do processo. Se você deixar, o administrativo absorve mesmo”. (Diretor da E. M. João de Barro)

A sobrecarga de trabalho administrativo como um desafio posto à gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA chama a atenção para, pelo menos, três aspectos: a complexidade das funções realizadas pelos gestores, o acúmulo de tarefas sob a responsabilidade desses e o desconhecimento de tais atribuições quando da ocupação dos cargos.

No seu conjunto, essas questões incidem sobre um modelo de gestão escolar ainda burocrático e hierarquizado, proveniente da lógica “professores ensinam, alunos aprendem e dirigentes administram”. Esse modelo não apenas desfavorece a aproximação dos atores

escolares, como também revela uma compreensão da escola ainda como espaço regulado pelos princípios da racionalidade cartesiana, em prejuízo de um modelo de gestão sustentado pelos princípios da democratização e da autonomia escolares.

Ocorre que a valorização das contribuições oferecidas pelas diferentes áreas do saber em suas compreensões da realidade e, por conseguinte, a valorização da construção de projetos nascidos dessas compreensões, não diz respeito apenas à sala de aula e à prática do professor. Tal valorização não se restringe à mudança de determinados espaços, ou à mudança de postura necessária apenas a determinados segmentos educacionais, já que indica, conforme apontado por LUCK (2000), a emergência de um novo paradigma. Paradigma, esse, pautado na coletividade e na colaboração dos diferentes sujeitos em seus diferentes saberes, na compreensão da existência e na construção e desenvolvimento de projetos de intervenção sobre a realidade.

Considerando que um paradigma expressa uma visão de mundo, a colaboração, a ampla participação e a intervenção dos sujeitos, na construção e na modificação das mensagens e situações, numa perspectiva de produção conjunta com ampla liberdade de associações e significações, também dizem respeito à gestão escolar.

Assim, um modelo de gestão fundado na participação, no compartilhamento de decisões, no compromisso com as ações daí decorrentes e na descentralização do poder diz respeito a uma prática vinculada a uma perspectiva de trabalho orientada pela compreensão da escola como um sistema dinâmico. Tal dinamismo reside no fato de que todos os segmentos influenciam e são influenciados, são interdependentes e, por isso mesmo, necessitam, para o seu desenvolvimento, da ação coletiva e compartilhada dos seus sujeitos na busca de soluções para os problemas enfrentados e de ampliação dos seus horizontes

vitais.

Nessa perspectiva de organização das relações sociais e profissionais, os saberes são reconhecidos e valorizados como fonte de identidade, se constituindo num exercício de alteridade que permite aos sujeitos, através do diálogo, desenvolver a escuta, a compreensão dos fenômenos sociais, sob diferentes perspectivas, e a percepção da diversidade como condição humana necessária à construção de um projeto de sociedade emancipatório.

Isso significa que a gestão está cada vez mais vinculada ao desenvolvimento de um trabalho que retira das figuras do diretor, do vice-diretor e do coordenador pedagógico a centralidade dos processos decisórios e assenta-se numa lógica de funcionamento pautado pela coletividade. O que objetiva, em última instância, que todos os segmentos da escola percebam seus interesses e suas necessidades equitativamente representados. Ou seja, a persistência, num modelo de gestão hierarquizado e fragmentado, não contribui para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico de bases emancipatórias e inclusivas.

- IMPLEMENTAÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

“E a gente ainda trabalha muito dentro da concepção de grade curricular, de disciplina estanque.” (Vice-diretora da Escola Municipal João de Barro)

“Os profissionais já estão habituados a trabalhar com esse modelo de educação voltado para o conteúdo, para a área de conhecimento. (...) é complicado trabalhar a interdisciplinaridade”. (Diretora da Escola Municipal Beija-Flor)

Os gestores pesquisados também estão às voltas com a implementação de um trabalho pedagógico estruturado sobre as bases da interdisciplinaridade. Consideram que essas bases incidem tanto sobre o trabalho docente quanto sobre a aprendizagem dos alunos, enfaticamente, sobre a dos mais jovens. O sentido que se impõe é o de tornar a aprendizagem e o processo educativo eficazes para esse público que vem povoando a EJA e, como nas palavras de um dos diretores, que vem “colocando os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas em xeque”.

A lógica de organização curricular, numa perspectiva de concepção do conhecimento como um construto advindo das contribuições contidas nas diferentes áreas do saber, está ancorada na idéia de ruptura com a lógica que fragmenta e hierarquiza o saber, aceitando a interdisciplinaridade, a transversalidade e outras formas de troca como estratégias capazes de garantir uma “leitura” para além das fronteiras das disciplinas (HERNANDÉZ, 1998). Significa reelaborar a relação com o tempo e com o espaço da prática educacional, descolando a ação pedagógica da concepção linear, cartesiana e bancária da formação dos sujeitos, a fim de materializar uma estrutura narrativa comprometida com as demandas históricas, sociais e culturais de uma época.

Nesse sentido, a gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA tem sido considerada tanto um desafio, quanto uma estratégia de trabalho. Isso porque, de um lado, a interdisciplinaridade corrobora os princípios de flexibilização, em termos de formas alternativas de organização do tempo e do espaço da aprendizagem, adota uma referência de currículo como um espaço de relações, estruturações e práticas que se concretizam através da valorização dos sujeitos como atores de sua formação, possibilita o estabelecimento de uma visão horizontalizada entre os saberes, podendo, assim, tornar a

trajetória de escolarização mais significativa, sobretudo para os mais jovens. Nesse sentido, portanto, a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma estratégia de gestão.

De outro lado, contudo, entre professores e alunos, há uma certa desconfiança sobre o tema. Professores, em meio às disputas dos campos de saber que representam, resistem. Alunos, em função das referências da escola regular que trazem consigo, temem e, nesse caso, a interdisciplinaridade é tomada como um desafio.

Tal desafio tem sido enfrentado através de projetos²³, digamos, experimentais, em que os sujeitos da prática educativa vão progressivamente se apropriando dessa outra lógica, descobrindo seus limites e construindo suas trajetórias.

- ROTATIVIDADE DO QUADRO DOCENTE

“(...) o professor é uma referência e a instabilidade do quadro docente age como elemento desmotivador, tanto para o grupo de profissionais da escola, quanto para os alunos” (coordenadora pedagógica da Escola Municipal Beija-Flor).

“Nos últimos quatro anos, cerca de 30% do quadro docente da escola sofreu alteração. Para cada professor que chega é um a nova discussão sobre que lugar é este que ele está assumindo e suas implicações em termos de currículo, formas de relacionamento, de metodologia tendo em vista os sujeitos da EJA”. (Diretor da Escola

²³ Nesta pesquisa, apenas os projetos tratados no item 2.2 do capítulo 2 foram observados. Os demais projetos a que tive acesso não foram objetos de análise porque tratam de ações mais voltadas para a leitura, a escrita e também para os conhecimentos matemáticos, ou, ainda, para o desenvolvimento de temas diversos. De caráter eventual, tais projetos têm início, meio e fim previamente definidos. Em alguns casos, eles são propostos pela coordenação pedagógica, mas, normalmente, são propostos, organizados e realizados por dois ou mais professores. As propostas são, então, analisadas pelos gestores para a avaliação de sua pertinência e para o levantamento de custos e de investimentos, podendo ser deferidas ou não.

Municipal João de Barro)

Os gestores do Projeto Político-Pedagógico na EJA consideram que a rotatividade do quadro docente das escolas termina se constituindo num limitador do trabalho. De acordo com os dados da pesquisa, os gestores informam que, a cada mudança no quadro, é necessário “iniciar” o profissional na EJA, retomar questões em que o grupo já deseja avançar. Sem considerar que as mudanças constantes mexem com os alunos que já trazem consigo marcas de exclusão e rejeição e, por isso mesmo, demandam do processo educativo fontes de afetividade e vínculo durante suas trajetórias.

Ocorre que a via de acesso dos profissionais da educação à Rede Municipal de Belo Horizonte se dá por concurso público, sendo admitidos aqueles com formação superior em licenciatura de graduação plena, ou ainda aqueles advindos da modalidade Normal em nível médio²⁴. Não há, portanto, exigência de habilitação específica para atuação na EJA, nem regulamentação que sustente processos seletivos internos para atuação nessa modalidade. O que define a ocupação de uma vaga é a sua existência, que é divulgada no sistema da Rede, sendo acessível a quem tiver interesse. Interesses que podem ser os mais variados, como aqueles identificados nas entrevistas, de modo que o profissional pode chegar à EJA em razão da “localização da escola”, do fato de “estar fazendo mestrado e só ter disponibilidade para trabalhar à noite” ou da constatação de que “o adulto é menos barulhento”...

²⁴ No caso de acesso, ao concurso, através da formação na modalidade Normal de nível médio, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte referenda-se nos artigos 62 e 87, parágrafo 4 da Lei 9394/96 e artigo 17 da Resolução 01/00 do CNE.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, existindo a vaga, ela é preferencialmente ocupada por um docente da própria escola que possa dobrar sua carga horária de trabalho, caso contrário, por profissional vindo de outras escolas ou, como dito, por concurso.

Se há mais de um candidato pretendendo a vaga, os critérios de seleção são definidos pela própria escola e, normalmente, dizem respeito ao tempo de serviço e/ou idade dos interessados.

Considerando que o próprio CME reconhece que não há uma definição quanto ao perfil do educador de EJA e aponta a necessidade de sua construção e delineamento (Artigo 8, inciso 8.3 do Parecer 093-02), essa temática ainda permanece sem determinações. Nesse sentido, todo professor concursado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é potencialmente um educador da EJA e um gestor.

O prolongamento dessa indefinição passa, também, pelos gestores escolares que, muito embora reconheçam a necessidade de tal perfil, não têm produzido um movimento capaz de dar eco às necessidades já apontadas, inclusive, pela regulamentação da EJA do município de Belo Horizonte.

Há indicativos, segundo dados da entrevistada da Escola Municipal Beija-Flor, de que duas escolas da Rede sustentam, junto à Secretaria de Educação, uma seleção interna para atuação na EJA. Em se tratando de uma política pública, parece ser necessário ampliar o debate em torno de tais concessões. A exposição de tais situações é, então, cabível no sentido de descaracterizar os trabalhos dessas escolas, como advindos de algum privilégio, além de, com isso, tornar possível em toda a Rede a adoção de procedimentos de seleção do educador de EJA.

Tendo em vista a necessidade posta pelo CME, a existência de seleção interna de

educadores da EJA, em algumas escolas da Rede, e o próprio reconhecimento dos gestores sobre a importância dessa definição, parece haver um ambiente favorável para um diálogo mais amplo e para uma tomada de posição relacionada ao perfil do educador da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e das formas de seleção desse profissional.

- MATRÍCULA DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA EJA

“Além de pensar o que é um trabalho educativo com jovens e adultos portadores de necessidades especiais, há também as questões relativas à relação de desrespeito que os jovens envolvidos com a marginalidade estabelecem com os colegas especiais.” (Vice-diretora da E. M. João de Barro)

A reconfiguração dos sujeitos da EJA, em termos de identidade, vem demonstrando que, além de questões de geração, de cultura, de etnia, de gênero ou de classe, há também a emergência da problemática referente aos portadores de necessidades especiais na EJA (DIPIERRO, 2005). Essa emergência apareceu na pesquisa como um desafio à gestão do Projeto Político-Pedagógico, tanto em termos de processos de aprendizagem, quanto à possibilidade de conclusão da educação básica.

Em recente publicação, fruto de uma pesquisa nacional sobre ações do poder público voltadas para a EJA coordenada por Sérgio Haddad, é possível encontrar uma referência ao trabalho desenvolvido pelo Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), em Porto Alegre (RS), onde a identidade na diferença também acolhe os sujeitos portadores de necessidades especiais.

O sentido dessa acolhida diz respeito à “afirmação da diferença, não como dado natural da vida da instituição, mas como reeducação permanente de professores, de funcionários e de alunos” (MOLL e VIVIAM, 2007.p. 47). Para tanto, além de assessoria permanente aos professores, na produção de material em braile para os deficientes visuais; se oferece formação aos alunos deficientes auditivos em Libras (Língua Brasileira de Sinais), como sua primeira língua. O Programa de Trabalho Educativo (PTE) possibilita, ainda, estágio para os alunos especiais e há uma equipe multidisciplinar (formada por orientadora educacional, psicopedagoga e educadora especial), que dá suporte ao trabalho de sala de aula, no que se refere à reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem.

A questão da terminalidade, na formação dos alunos com necessidades especiais do CMET, vive o dilema posto pela organização curricular. Organização, essa, que respeita os tempos de aprendizagem de cada aluno, de modo que ele possa avançar nas etapas a qualquer tempo, permanecer nelas por quanto tempo for necessário, ou, ainda, se ausentar e retornar a qualquer momento. Decorre disso, o referido dilema que se apresenta na inexistência de vagas para todos devido à ocupação dessas pelos mesmos estudantes durante muito tempo.

Essa experiência encontra-se detalhada na referência indicada e não é meu propósito reeditá-la e, sim, reconhecer o trabalho do CMET como uma prática que tem procurado dar conta da reconfiguração das identidades da EJA, considerando, inclusive, os alunos com necessidades especiais.

Se, como sugere DI PIERRO, o conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais é notavelmente escasso (e essa escassez também apareceu como dado da pesquisa), é possível também pensar que um modelo de gestão mais participativo e

polifônico amplie as redes de troca e de colaboração. De forma que tais redes dialoguem com as demandas do aluno com necessidades especiais na construção de formas de atuação, de formação e de fomento aos estudos nessa área. O desafio está posto e temos consciência de algumas possibilidades, como, por exemplo, as desenvolvidas pelo CMET.

- PARCERIAS COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO

Considerando o projeto “Frutos do Morro” e o projeto “Ecoenergia”, apresentados no item 2.1 do capítulo 02, a instituição de parcerias é identificada nessa pesquisa como a emergência de uma estratégia de gestão que vem sendo “descoberta” pelos gestores como possibilidade de trabalho.

Essa emergência atende ao princípio da descentralização como condição para a democratização do ensino e para o estabelecimento da autonomia escolar, pois cria mecanismos e desenvolve ações que permitem a seus sujeitos experimentar modos de organização e de funcionamento das práticas pedagógicas e gerenciais. Essas práticas se dão no estabelecimento de relações de colaboração e de participação, na resolução dos problemas da escola, numa perspectiva de uma produção conjunta e de permanente exploração de possibilidades. Trata-se de um movimento constante de reorganização, de problematização, de reflexão diante das escolhas realizadas, de comportamentos ou de projetos; por isso tudo, supõe a troca de saberes e recusa a lógica bancária, que define os conteúdos e os modos das ações alheia aos seus sujeitos.

Entretanto, ao analisar a prática da parceria no contexto das tendências presentes nas políticas públicas de EJA a partir da década de 90, DI PIERRO (2001) chama a atenção para os diferentes sentidos que o termo tem assumido, de modo que as parcerias são

carregadas das dimensões política e ideológica dos representantes que as constituem.

Sobre esses diferentes sentidos, a autora identifica dois conceitos de parceria. Num deles, o sentido da parceria está vinculado ao princípio da racionalidade econômica, em que a noção de cidadão o aproxima da condição de consumidor, e a noção de organizações sociais está associada à condição de prestador de serviço. A parceria vinculada ao princípio da racionalidade econômica não prevê o compromisso com as questões relacionadas à transparência e à participação da sociedade civil nos processos de deliberação do objeto de interesse, a formulação das suas diretrizes e o controle sobre a quantidade e a qualidade dos serviços. Para a autora, a implicação desse tipo de noção de parceria, na esfera democrática, compromete “a horizontalidade do diálogo e da negociação e atinge também a autonomia das organizações sociais, resultando na sua cooptação e instrumentalização” (p.330).

O outro sentido contido no conceito de parceria refere-se a uma prática subordinada à noção de racionalidade societária. Tal noção está vinculada ao alargamento dos espaços de co-gestão democrática. Nesse sentido, a gestão compartilhada estaria sustentada por uma relação “dialógica, horizontal e crítica cujas regras são pactuadas previamente entre os partícipes” (p. 331) e na qual as demandas e os interesses particulares são admitidos sob a forma de reconhecimento mútuo e não de anulação de uns sobre os outros.

Portanto, é necessário considerar que a emergência das parcerias como estratégia de gestão não é um bem em si mesmo. Caso não estejam articuladas a um projeto emancipatório, podem significar apenas uma transferência de responsabilidades que pouco ou nada dialogam com as necessidades e especificidades da EJA. Ou, ainda, nos termos utilizados por DI PIERRO (2001), caso as parcerias se vinculem a uma lógica marcada pela racionalidade econômica, corre-se o risco de que se institua uma relação de desigualdade

entre os participantes, fazendo prevalecer os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Tratando-se, então, de uma relação em que a cooptação e a instrumentalização sejam as maiores expressões de descompromisso com a esfera pública democrática.

- ACESSO AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO INFORMATIZADA

No conjunto das categorias relacionadas, vale ressaltar que também concorre como desafio para o gestor da EJA a emergência da temática da virtualidade e do acesso aos meios de comunicação informatizada como mais uma motivação para a busca de maiores níveis de escolarização entre o público da EJA, sobretudo entre adolescentes e jovens.

Sobre essa temática, resultados de pesquisas²⁵ vêm demonstrando que a formação docente ainda não contempla uma capacitação hábil em promover a compreensão sobre a utilização da informática e de suas interfaces, como recursos que possibilitem transformações nas relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, como aponta ALMEIDA, *“enquanto não houver um projeto claro de como e para que usar o computador, o professor não vai querer mexer naquilo”* (2007 p.63).

É sabido que a informática não faz parte do cotidiano de todas as pessoas²⁶. Num país como o Brasil, onde a sociedade é marcadamente desigual em termos de acesso a bens

²⁵ Fonte recente dessa discussão foi encontrada na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ocorrida em outubro de 2007. Sobretudo nos GTs de Formação Docente e Educação, foram apresentadas pesquisas sobre a temática do uso do computador na escola e os desafios daí decorrentes, em termos de prática pedagógica e de formação docente. Os anais dessa reunião estão disponibilizados em <http://www.anped.org.br>.

²⁶ Críticos da cibercultura afirmam que o domínio dos meios de comunicação da sociedade tecnológica são fontes de práticas de exclusão e de dominação e consideram que a sociedade tecnológica não é homogênea e não promove a igualdade. Sobre essa discussão, ver Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (2003), HOBBSAWM, E. (1996).

de consumo e a bens culturais, o público da EJA pode ser um exemplo de uma parte da população excluída dos possíveis benefícios da sociedade tecnológica. Para a grande maioria dessas pessoas, talvez a única oportunidade de entrar em contato com a cultura tecnológica ainda seja através da escola.

Nesse sentido, o professor é um ator de fundamental importância. A formação e o perfil profissionais desse docente passam, portanto, pela apropriação dos avanços tecnológicos como aquilo que ARROYO (2006, p.22) considera como “competência para atualizar-se na realidade vivida pelos jovens e adultos populares”.

Ora, se as desigualdades sociais e a exclusão das mais diversas ordens podem ser intensificadas no contexto da sociedade tecnológica, é, pois, urgente, retirar esse debate do terreno ocupado por especialistas, promovendo uma formação continuada em serviço dos educadores de jovens e adultos. Em decorrência disso, se possibilitaria uma formação inicial dos educadores de jovens e adultos na direção da apropriação da técnica do modelo digital, com a finalidade de utilizá-la a favor daqueles que historicamente estiveram à margem do processo educativo escolarizado.

No interior da prática pedagógica na EJA, as possibilidades de inserção nesse universo digital e de interlocução com tais tecnologias dizem respeito à prática de um currículo comprometido com a formação dos alunos da EJA naquilo, também, que eles esperam da escola. E isso não significa reproduzir os modelos de escola que esse público traz consigo e, sim, dar eco às suas demandas, vinculando-as a uma formação ancorada no princípio da educação como um direito.

Sendo assim, é necessário e desejável que os educadores da EJA façam parte do universo das tecnologias digitais como agentes capazes de interagir e de criar alternativas

para as novas formas de relações; na produção da sobrevivência social, política e cultural naquilo que a Educação Popular propõe como princípios de uma prática educativa à altura dos desafios do nosso tempo.

- EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADE DA EJA

A Educação Popular, como referência histórica de constituição e identidade da EJA, é uma matriz desconsiderada na organização e no funcionamento das escolas no que se refere às suas práticas de gestão.

Os gestores pesquisados não indicaram o legado da Educação Popular para a EJA como um horizonte que sustente o trabalho por eles realizado, nem o vincularam aos desafios e demandas da EJA. Aliás, o termo Educação Popular não foi sequer citado ou referenciado pelos gestores durante o desenvolvimento desta pesquisa, seja durante as entrevistas, seja nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos, seja nos questionários. Até mesmo nos textos que regulamentam a EJA no município de Belo Horizonte, a presença expressa da Educação Popular em termos da sua importância para a identidade da EJA é irrisória.

Ocorre que, desde seus primórdios, através da Educação Popular, a EJA, anteriormente Educação de Adultos, esteve relacionada a um projeto de sociedade comprometido com o desvelamento das desigualdades sociais, partindo do pressuposto de que as condições materiais de existência produzem formas desiguais de acesso aos bens socialmente produzidos.

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. (...) Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o

processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização. (FREIRE, 2006. p.15)

Sendo, pois, a exclusão uma referência clássica na caracterização da EJA, parece coerente tomar alguns temas desenvolvidos por ARROYO (2007), ao afirmar que nos falta a história popular como um dos fundamentos na construção de um currículo de EJA que se mostre capaz de considerar que os jovens e adultos estão cada vez mais segregados e estigmatizados diante das incertezas e inseguranças do mundo contemporâneo, submetidos a processos de sobrevivência marcados pela instabilidade. Um currículo que atente para a questão da violência como uma nova categoria segregadora dos sujeitos da EJA e que faça, também, pensar a respeito das representações construídas em torno das pessoas populares, sobretudo na mídia e nos discursos oficiais, como sendo grupos de pessoas violentas, sem capacidade de mobilização, dentre outros. Um currículo que considere a EJA na perspectiva dos direitos coletivos populares e de suas histórias de lutas e conquistas.

Caso contrário, desvinculados de uma prática educativa ancorada na Educação Popular, como se identificou aqui, os gestores da EJA terminam por não se reconhecerem como educadores comprometidos com a construção de um projeto pautado na reflexão sobre a prática. Ou seja, distantes da Educação Popular, não figuram como relevantes a reflexão sobre a prática cotidiana e a prática cotidiana da reflexão, na perspectiva de uma ação transformadora sobre as estruturas excludentes que marcam as identidades dos sujeitos da EJA. Desse quadro decorre, então, o desvinculamento da prática educativa, inscrita nos processos de gestão, com a prática política.

- GESTORES E FORMAÇÃO DOCENTE

Os papéis da gestão - seja na promoção da democratização das escolas, seja na sua relação com a perspectiva do Projeto Político-Pedagógico emancipatório - revelam, nesta pesquisa, a importância dos gestores como atores sociais no contexto das instituições escolares.

Sobre essa importância, Ron GLATTER (2003) afirma que, muito embora as pesquisas sobre o efeito-diretor não definam um perfil do “bom diretor”, há alguns traços na gestão das escolas que indicam que os diretores eficazes são líderes pedagógicos.

Nesse sentido, os diretores eficazes são pessoas capazes de encorajar as inovações²⁷. Sustentados por um sentido de comunidade, combinado a uma liderança forte no processo participado de tomada de decisão, esses diretores são, ainda, pessoas com elevadas expectativas em relação aos alunos e aos professores. São, além disso, considerados muito “presentes” nas escolas que dirigem de modo que são vistos, seja ao circularem pela escola, seja ao se mostrarem dinâmicos, ativos e observadores.

Ainda segundo GLATTER (2003), muito embora haja um grande número de capacidades requeridas à gestão escolar, o aspecto central do trabalho do diretor da escola

²⁷ Sobre o termo “inovações”, GLATTER esclarece que há ambigüidades na sua interpretação, uma vez que pode relacionar-se a dimensões técnicas e políticas, que variam de uma mera reprodução, até a transformações de ordem radical. Isso significa que a inovação, também chamada pelo autor de gestão da mudança, pode ser veiculada por três grandes abordagens: pela coesão (baseada na autoridade ou no poder da hierarquia), pela negociação/manipulação (baseada em apelos emocionais ou interesses pessoais) e pela persuasão (baseada no argumento lógico e racional). Por isso mesmo, o autor afirma que o lugar da inovação deve estar claramente expresso nos planos ou nos projetos de desenvolvimento da escola, através do currículo, das estratégias de trabalho e da definição de recursos a fim de que as condições de sua efetivação não fiquem à mercê de “forças naturais da inércia”.

incide sobre as questões culturais. Sobre tais questões e seu significado, o autor destaca três implicações daí decorrentes.

Uma primeira implicação refere-se ao reconhecimento do diretor como um líder profissional (ou pedagógico), e não apenas como um executivo. Tal reconhecimento é tido como uma condição expressiva no processo de mobilização dos atores sociais da comunidade escolar. Para tanto, é fundamental que os objetivos educacionais estejam claros de forma que as questões organizacionais não se sobreponham às questões relativas ao currículo, às experiências dos alunos e professores, ao planejamento, ao processo de ensino e aprendizagem, à avaliação etc.

A outra condição refere-se à necessidade do diretor gerir seu trabalho pelo exemplo de sua própria conduta, de modo que as sugestões apontadas estejam ancoradas na realização de ações. Dito de outro modo, torna-se importante que o diretor coloque a inovação em prática a partir de sua própria ação, para que, assim, atue e exerça sua autoridade, tanto no nível das idéias mais abstratas, quanto no nível das ações concretas e particulares.

Uma última implicação diz respeito à necessidade de os gestores escolares conhecerem, com propriedade, o meio e o contexto nos quais a escola está inserida sem que a realidade conhecida os imobilize. Sobre esse aspecto, o autor afirma:

(...) as escolas têm, nos seus quadros, profissionais que desejam ter um razoável grau de autonomia e que são capazes de defender valores e interesses pessoais e de grupo. As propostas de mudança, independentemente da sua origem, são susceptíveis de ameaçar alguns valores e interesses; nessa perspectiva, é fundamental dedicar o máximo de esforço ao processo de negociação e de definição de prioridades. A obtenção de consenso é um objetivo importante que deve nortear a gestão da mudança; os conflitos que ocorrerem durante o processo terão de ser resolvidos e transformados construtivamente. Desse modo, observa-se que a dimensão cultural tem uma importância fulcral na mudança das organizações

escolares onde estão presentes questões de natureza ética e social, que não podem ser reduzidos a uma perspectiva técnica (GLATTER, 2003, p. 155).

Ainda, de acordo com o autor, em vários países da Europa, as organizações escolares envolvidas com a gestão (no sentido de descentralizar as tomadas de decisões, de devolver poderes e de envolver mais fortemente a comunidade nessa descentralização) têm desenvolvido planos de trabalho ou projetos de desenvolvimento como expressão de uma lógica participativa e atuante dos seus atores sociais.

(...) a gestão de qualquer mudança educacional significativa é uma atividade necessária e complexa, que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências pessoais. (...) Deste modo, verifica-se a necessidade premente de fornecer ao pessoal docente uma preparação e apoio adequados, de modo a poderem enfrentar com sucesso os desafios futuros (GLATTER, 2003, 158).

Nesse sentido, a gestão educacional, nos âmbitos de uma prática educativa emancipatória, se caracteriza pela complexidade de saber lidar com múltiplas instâncias, sem que se perca de vista a postura de educador que deve ter o gestor, ao mesmo tempo, em que se adote uma atitude dinâmica e empreendedora capaz de gerir novos papéis e responsabilidades. É imprescindível, também, se perceber que, nesse horizonte, tais capacidades parecem impossíveis de ser assumidas por uma única pessoa, e que o cumprimento de tais capacidades tem o papel da formação como contribuição decisiva.

As contribuições contidas nas idéias do Projeto Político-Pedagógico emancipatório e do currículo democrático, bem como os ensinamentos advindos das lições da História sobre a fragilidade das nossas instituições democráticas, conforme tratadas anteriormente, indicam que a gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA pode se aproximar de tendências de caráter mais “regulatório” ou mais “emancipatório” de acordo com os

projetos de sociedade que sejam compartilhados pelos sujeitos da ação educativa.

Quanto ao papel dos gestores, esse pode estar mais vinculado à reprodução da “cordialidade”, ou mais vinculado à produção de outra ordem. Desse modo, além de buscar responder às demandas da EJA, o gestor também teria o desafio de construir uma prática singular, pautada em experiências que se constituam em alternativas à cordialidade e ao patrimonialismo. Posto está que tais características são entendidas, conforme referencial desta pesquisa, como raízes do desequilíbrio social brasileiro e como base de sua estrutura excludente, além de apontarem a fragilidade das instituições democráticas brasileiras desde o Período Colonial.

Assim, a complexidade do trabalho dos gestores requer a capacidade de construir singularidades, em termos de experiências alternativas à cordialidade e ao patrimonialismo, na gestão do Projeto Político-Pedagógico da escola na EJA. Ao mesmo tempo, tal tarefa requer que essas singularidades não se percam no contexto mais amplo, a ponto de não dialogarem com outras experiências em curso.

O desenvolvimento de um trabalho à altura dessas necessidades demanda um processo formativo de grandes proporções, tanto em abrangência, quanto em profundidade. Desse modo, os desafios dos gestores escolares na EJA encontram-se estreitamente vinculados aos do processo de formação docente.

Finalmente, o conjunto das categorias sistematizadas neste capítulo e identificado pela pesquisa indica que os desafios e perspectivas, quanto à gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA, convergem para uma relação de diálogo com os processos de formação docente dos educadores de EJA, considerando que tais educadores, no caso da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, são, também, gestores em potencial.

Essa relação dialógica aponta para duas dimensões que, por sua vez, estão também intimamente relacionadas. Ocorre que, além das competências específicas para o trabalho de gestão escolar (como planejar e coordenar reuniões, promover a integração da escola com a comunidade, mobilizar os sujeitos na realização de projetos, administrar os recursos da escola, desenvolver trabalho em equipe, resolver conflitos, gerenciar tensões, articular diferentes interesses, monitorar resultados, dentre outras, conforme previsto, inclusive, na regulamentação do sistema de ensino que gerencia as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte) existem as competências específicas para o trabalho na EJA.

No campo da EJA, tais competências dizem respeito ao desenvolvimento de uma prática educativa vinculada a um projeto de sociedade comprometido com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão (por tais desigualdades operada). Essa prática, então, tem vistas à transformação dessa sociedade excludente, bem como ao reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, da multiplicidade de suas práticas e das suas variadas formas de inserção no mundo social, como ainda de suas trajetórias, necessidades e projetos.

Ainda sobre as competências do educador de EJA, ARROYO (2006) aponta que os programas de formação docente na EJA devem levar em conta a importância de “acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem, um traço histórico que não se pode perder” (p.19), uma vez que, “dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros” (p.23). Afirma, ainda, que se faz necessário e desafiante aos programas de formação do educador de EJA o desenvolvimento de um trabalho formativo capaz de promover o domínio de “uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas” (p.26) e que este domínio deve estar vinculado “às

grandes matrizes formadoras da vida adulta e da própria experiência da opressão” (p.27).

Na interseção entre essas especificidades, encontrei alunos que relatavam sentir dificuldades em perceber, na escola, o desenvolvimento de uma prática vinculada às suas perspectivas e demandas; do mesmo modo encontrei gestores que falavam da necessidade de conhecer experiências pedagógicas, na EJA, capazes de alimentar suas crenças na possibilidade de realizar uma prática educativa significativa para as pessoas jovens e adultas.

Concordo com Bernadete GATTI (1997, p.90), quando afirma que “não é possível fazer educação e ensino de qualidade sem profissionais devidamente preparados para esse trabalho”. E considero, pois, que os gestores pesquisados, na sua relação com o Projeto Político-Pedagógico na EJA, demonstraram ter aprendido a resolver os problemas da escola mais “por ensaio e erro”, do que por processos sistemáticos de formação articulados às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, parece-me que as potencialidades regulatória e emancipatória podem indicar a existência de elementos a serem considerados no processo

de formação do educador da EJA: seja essa formação inicial, seja continuada, seja ela estabelecida pelos desafios apontados pelos gestores das escolas, ou, inclusive, pelos desafios que não foram reconhecidos por eles como tais.

Nesse sentido, esses desafios foram analisados na interseção entre a compreensão dos gestores como atores da prática educacional e as suas condições de existência, inscritas na permanente tensão entre o pessoal e o social, entre as “forças da estrutura” e as “forças do sujeito” (DAYRELL, 1996), entre o coletivo e o individual. Desse modo, o distanciamento percebido entre o que o Projeto Político-Pedagógico anuncia como proposta e aquilo que ele denuncia como prática deve, também, ser problematizado no interior da EJA e ser utilizado como instrumento de concretização de propostas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Reconhecendo, portanto, a materialização do Projeto Político-Pedagógico na EJA como uma atividade complexa, busquei compreender a realidade investigada através do que Inês Castro TEIXEIRA (2001) chamou de “processualidades da formação humana”. Quanto a essas processualidades, a autora afirma serem originadas na permanente “tensão entre necessidade e liberdade, entre escolhas e contingências, fazendo da aventura humana um constante devenir de produção e reprodução das condições materiais e simbólicas da existência”.

Penso que os indicadores desta pesquisa possam contribuir para o reconhecimento da EJA, em termos de demanda, naquilo que a vincula à Educação Popular, tanto no que se refere aos conteúdos da prática educativa, quanto no que se refere à postura administrativa e pedagógica dos seus gestores. Posto está que a vinculação ao ideário da Educação Popular não se configurou como referência de identidade da EJA, no contexto da formação

escolarizada, dos sujeitos da pesquisa e, tampouco, no contexto dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas em que trabalham tais sujeitos.

Em grande medida, os elementos da dimensão emancipatória (identificados nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e nas entrevistas realizadas), como, por exemplo, o reconhecimento do direito à escolarização das pessoas jovens e adultas e a percepção da diversidade dos sujeitos da EJA e de seus múltiplos espaços de formação, bem como a particularidade do tratamento dado à frequência, estão enquadrados nos limites dos avanços contidos na própria regulamentação da EJA do município de Belo Horizonte, a qual, por sua vez, está enquadrada nos limites dos avanços das diretrizes dessa modalidade em âmbito nacional.

Sobre o enquadramento da perspectiva emancipatória na dimensão regulatória, é possível fazer, no mínimo, duas inferências que se relacionam e se complementam.

Uma diz respeito exatamente à dimensão regulatória do Projeto Político-Pedagógico, naquilo que VEIGA (2003) nos aponta ao afirmar que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, de natureza regulatória, está associada ao cumprimento de normas e prescrições, com data para término e apresentação do produto final às secretarias de educação. Está a serviço, pois, da burocratização. É, por isso mesmo, tal projeto concebido muito mais como um documento do que como um instrumento de gestão em favor de um trabalho participativo e democrático. Ou seja, o Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas parece ainda não dar conta de se constituir e se apresentar aos sujeitos da escola como um compromisso coletivo com as suas próprias demandas e necessidades.

A outra inferência refere-se à própria formação dos gestores na EJA. Ocorre que, enquanto segue o debate sobre a instituição e a consolidação de espaços de formação do

educador de EJA e sobre qual perfil docente seria mais adequado às especificidades sociais, culturais e psicológicas dessa área, os sistemas educacionais continuam implementando políticas de educação de jovens e adultos e certificando a continuidade de seus estudos. Com isso se diz que, no intervalo entre as demandas postas, há uma prática educativa concreta se desenvolvendo no interior das escolas e colocando necessidades aos seus atores. Necessidades, essas, que implicam uma certificação emitida pelos sistemas educacionais que expresse a EJA como um direito que se estenda ao longo da vida, tanto em termos de conquista pessoal, quanto em termos de condição e de participação na vida coletiva, como sujeitos e atores, na construção de uma sociedade fundamentada por valores democráticos de equidade, solidariedade e sustentabilidade.

Se a História nos aponta a fragilidade das instituições democráticas brasileiras, desde as suas raízes, faz-se pertinente pensar os processos de formação docente através da oportunidade de vivências de práticas democráticas que propiciem o exercício do sujeito social²⁸, objetivando construir referências concretas de um projeto emancipatório na EJA na formação dos seus educadores.

Durante esta pesquisa, ficou evidenciado que, embora sem formação específica para atuar na EJA, os gestores se apropriaram de um discurso que fala da diversidade dos seus sujeitos, da educação como um direito, da importância de construir uma proposta pedagógica que respeite os tempos dos educandos e da necessidade de considerá-los como

²⁸ A expressão “sujeito social” é utilizada aqui no sentido apresentado por Alain TOURAINE (2004) quando afirma que “o sujeito é o desejo de ser ator, e o ator é sempre ‘social’, não um ator no vazio. O ator social é capaz de modificar seu ambiente pelo trabalho ou pela comunicação” (p.35). Ainda, conforme o autor a ação do sujeito social é fundamentada em algo da ordem do não-social, ou seja da ordem do político e, sobretudo, ético.

sujeitos culturais, singulares, com histórias marcadas pela exclusão etc. Esses mesmos gestores, entretanto, pareceram pouco à vontade no desenvolvimento de práticas de gestão pautadas na democratização das relações com os alunos da EJA, com vistas à sua autonomia e à sua formação para a vida cidadã. As reuniões, assembléias e atividades de prestação de contas que pude observar evidenciaram uma prática de gestão muito mais “para a EJA” do que “com a EJA”. À exceção das questões relativas ao rejuvenescimento da EJA, as entrevistas revelaram, em seu conteúdo, uma série de aspectos considerados como desafiadores pelos gestores que poderiam ser questões apontadas por gestores de qualquer modalidade de ensino. Esta observação também vale para sintetizar as análises dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas. De modo que, as especificidades da EJA, como modalidade educativa, no interior da escola, ainda têm passado à margem da concretização das suas práticas pedagógicas e administrativas.

Mas, afinal, que construção de significados é possível aos gestores - no que se refere à prática que valoriza e que fundamenta um currículo democrático, ao diálogo e à ampla participação dos seus sujeitos nos processos decisórios da escola, considerando os sujeitos da EJA e suas trajetórias, considerando ainda a exclusão como marca de identidade dessas trajetórias e a própria história de constituição da EJA a partir da história da Educação Popular no Brasil- se esses profissionais não têm referências no seu processo formativo que lhes permitam fazer articulações com o seu próprio percurso e experiências?

Se é certo que não se precisa viver tudo como primeira experiência para se saber sobre determinados aspectos da vida, parece-me igualmente certo que alguns outros aspectos vão sendo apropriados, aprofundados e ampliados pelos sujeitos ao passo que vão se tornando parte de um exercício permanente e sistemático. Creio que a vivência

democrática, naquilo que ela traz como implicação para a EJA, demanda esse exercício, compreendido, então, como processo formativo.

Nesse sentido, se as desigualdades sociais produzem grande impacto na vida dos sujeitos da EJA, marcando suas trajetórias pelos impactos da exclusão, parece coerente que seus educadores tenham, na sua formação, a possibilidade de desenvolver ações e vivências relacionadas à desnaturalização de tais desigualdades. Ou, ainda, como aponta ARROYO (2006, p. 42) ao afirmar que, se “as trajetórias, interrogações e escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não-respondidas, antes agravadas em nossa sociedade”, faz-se necessário “manter essas interrogações políticas nas escolas e nos cursos de formação, na pesquisa e no pensar pedagógico, na cultura e ação docentes” como uma forma, então, de aposta na EJA.

Quanto às parceiras como estratégia de gestão, ainda que o envolvimento dos gestores nas práticas decorrentes do “Projeto Frutos do Morro” e do “Projeto Ecoenergia” tenha se destacado mais no seu sentido administrativo, penso que projetos dessa natureza sinalizem uma possível tendência de resposta e de alternativa aos desafios da gestão do Projeto Político-Pedagógico das escolas no contexto da EJA.

Vale ressaltar, também, que a efetividade das parcerias, as demandas que as constituem, os modos e as relações estabelecidos, os significados desses projetos para os alunos da EJA e a relação das parcerias com os atores dessa modalidade, no que tange a seu envolvimento e participação, talvez comportem novas pesquisas.

Naquilo que foi possível a esta pesquisa, as experiências dos Projetos acima citados se configuraram como espaços de formação significativa e de exercício da vivência democrática no contexto da escolarização de pessoas jovens e adultas. Isso porque, a

perspectiva da formação cidadã no desenvolvimento dessas experiências revelou, cada qual a seu modo, uma relação mais vinculada às demandas dos alunos da EJA, em termos de levantamento dos seus problemas e necessidades, bem como, em termos de práticas comprometidas com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão e, ainda, com ações de intervenção sobre as desigualdades percebidas.

Portanto, ainda que a presença dos gestores na concretização das parcerias tenha se apresentado de forma incipiente, o trabalho desenvolvido no interior dos Projetos “Frutos do Morro” e “Ecoenergia” me permitiu relacioná-los a um “por vir” repleto de esperança, como aquilo que Sérgio Buarque de HOLANDA (1995) chamou de uma “revolução silenciosa que luta por vir à luz através de ações, sem as dimensões das catástrofes, mas, de importância transcendental”, ou, ainda, como aquilo que Roberto DAMATTA (1990) chamou de “renúncia como expressão da rejeição da ordem estabelecida através da invenção de novos espaços sociais”.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa me permite afirmar que os gestores, como educadores, são sujeitos capazes de potencializar experiências educativas significativas na área, além de fomentar a interlocução da EJA com as suas raízes históricas de constituição e, ainda, de ampliar os sentidos da escola e da formação escolarizada para os alunos e professores da EJA; posto está que demandam, em sua trajetória profissional, de espaços de formação que contemplem fundamentação e práticas articuladas com a complexidade do trabalho que realizam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando. A escola rende-se ao teclado. *Carta na Escola*. São Paulo: Editora Confiança LTDA, n 13, p.62-63, fev. 2007.

APPLE, Michael e BEANE, James. *Escolas Democráticas*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARIÈS, Philippe. As idades da vida. In: *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? Belo Horizonte, 2007. Disponível em www.reveja.com.br, 20/05/2008. ISSN 1982-1514

BARBOSA, L. O Brasil pelo avesso: Carnavais, malandros e heróis e as interpretações da sociedade brasileira. In GOMES, L. G. BARBOSA, L. DRUMMOND, José A (orgs.) *O Brasil não é para principiantes: Carnavais, Malandros e Heróis 20 anos depois*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BELO HORIZONTE, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 093 de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte, 2002.

BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Cadernos da Escola Plural – Proposta político-pedagógica, 1994.

_____. O passo da escola no compasso da vida: construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos. Março, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Mapa da exclusão digital*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 01 de 05 de Julho de 2000. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos*, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer n. 011 de 10 de Maio de 2000. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos*, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 11ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Guia da escola cidadã; v. 5)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.116, jul. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A relação educativa na EJA: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. Caxambu, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br>, 15/04/2008. ISBN 978-85-60316-06-9.

_____, Formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA,

António (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (coord.) *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA – Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

HOBBSAWM, Eric J. *Bandidos*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1975.

_____. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. *A gestão da escola noturna: ainda um desafio político*. Caxambu, 1999. Disponível em <http://www.anped.org.br>, 05/11/2007. ISBN 978-85-60316-06-9.

_____. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a

partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCK, 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.

MOLL, Jaqueline e VIVIAN, Danise. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, Sérgio (coord.) *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA – Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade* (orgs.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NIETZSCHE, F. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral; O problema de Sócrates e A razão na filosofia. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho do diretor. In: *Democracia na Escola*. Cadernos da Escola Sagarana-PROCAD-SEE/MG. Belo Horizonte, v. 2, p. 69-78, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de

jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *Um historiador nas fronteiras: o Brasil de Sérgio Buarque de Holanda*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes e VENÂNCIO, Ana Rosa. A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Aurélio Pires: tensões, contradições e avanços. In: HADDAD, Sérgio (coord.) *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA – Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora Ltda, 2004.

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. A participação da comunidade na gestão democrática da escola. In: *Democracia na Escola*. Cadernos da Escola Sagarana-PROCAD-SEE/MG. Belo Horizonte, v. 2, p.25-35, 2001.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

TOURAINÉ, Alain, KHOSROKHAVAR, Farhad. *A busca de si: diálogos sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: 5 ed. Papirus, 2006.

VEIGA, I. P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UnB, 1999.

BIBLIOGRAFIA

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema “Pedagogia e Antipedagogia”. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.3, ano I, p.37-43, maio 1979.

_____ A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização & Cidadania*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, julho 2003.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

KLEIMAN, ÂNGELA (org). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCK, Heloísa, FREITAS, Kátia S. de, GIRLING, Robert, KEITH, Sherry. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 73, ano XXI, dezembro 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*.

Campinas: Papirus, Ação Educativa, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, p.59-66, 1990.

SOARES, Leôncio e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III, século XX). Petrópolis: Vozes, 2005, p. 257-277.

VEIGA, I. P. (Org). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 1996.