GESTORES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇAO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Cristiane Fernanda Xavier[1] - cristianefx@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa[2], em fase de conclusão, interessada em desvelar o papel dos gestores na gestão do projeto político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as implicações da formação docente para sua prática. Para tanto, seu desenvolvimento esteve concentrado nos aspectos relacionados aos modos de atuação dos gestores diante da construção e implementação do projeto político-pedagógico de 02 escolas da rede municipal de Belo Horizonte/MG através da identificação dos seus desafios, dilemas e estratégias de gestão desenvolvidas, no contexto da Escola Plural. Seu desenvolvimento foi referenciado pela idéia de que o projeto político-pedagógico é um espaço de alteridade, de vivências e aprendizagens, de substantiva significação e relevância no contexto dos processos formativos da EJA e ainda, como espaço que guarda em si tanto a potencialidade emancipatória quanto a potencialidade regulatória. E ainda, corroborando com os princípios da Educação Popular como fundamentos demandados pela prática educativa na EJA, esta pesquisa dialoga com os processos de formação docente em termos de demandas e perspectivas para destacar o papel dos gestores como sujeitos importantes para potencializar experiências educativas significativas na área, fomentar a interlocução da EJA com as suas raízes históricas de constituição e ampliar os sentidos da escola e da formação escolarizada para os alunos e professores da EJA. Por fim, sinaliza como possibilidade como estratégia de gestão o estabelecimento de parcerias firmadas entre escolas e a universidade na construção e desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

---

[1] Pedagoga e docente do Centro Universitário Newton Paiva (Belo Horizonte/MG).

[2] Intitulada como "Gestores e Projeto Político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos – desafios e perspectivas para a formação docente", esta é uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação "Conhecimento e Inclusão Social" da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Prof. Leôncio José Gomes Soares.

GESTÃO ESCOLAR E COMPLEXIDADE

O papel da gestão na promoção da democratização das escolas aponta que os gestores são importantes 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. Ou seja, são pessoas capazes de encorajar as inovações sustentadas por um sentido de comunidade combinando uma liderança forte com o processo participado de tomada de decisão. São pessoas com elevadas expectativas em relação aos alunos e professores e são muito "presentes" nas escolas que dirigem de modo que são vistos, circulam pela escola e se mostram dinâmicos, ativos e observadores.

O autor ainda ressalta que o diretor comprometido com a democratização da escola e mobilização dos atores sociais da comunidade escolar é um líder profissional (ou pedagógico) e não apenas executivo. Para tanto é fundamental que os objetivos educacionais estejam claros de modo que as questões organizacionais não sobreponham as questões relativas ao currículo, às experiências dos alunos e professores, ao planejamento, ao processo de ensino e aprendizagem, avaliação, etc. É necessário também que o diretor desenvolva seu trabalho pelo exemplo da sua própria conduta, ou seja, que o diretor coloque a inovação em prática a partir dele mesmo permitindo que atue e exerça sua autoridade tanto no nível das idéias mais abstratas quanto no nível das ações concretas e particulares. E ainda que considere a necessidade de os gestores escolares conhecerem com propriedade o meio e o contexto no qual a escola está inserida sem permitir que sejam imobilizados pela realidade conhecida.

Nesse sentido, a gestão da mudança educacional se caracteriza pela complexidade de lidar com múltiplas instâncias sem que o diretor perca de vista sua postura de educador e ao mesmo tempo adote uma atitude dinâmica e empreendedora capaz de gerir novos papéis e responsabilidades tendo no horizonte, inclusive, que tais capacidades parecem impossíveis de

serem assumidas por uma única pessoa e na qual o papel da formação tem contribuição decisiva.

Na análise dos desafios atuais encontrados pelos gestores das escolas brasileiras, Marília FONSECA (2003) chama a atenção para a ampliação e complexificação das atribuições conferidas à gestão escolar presentes no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN 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, o trabalho pedagógico, a participação dos atores escolares e a integração entre escola e comunidade.

Nesta linha de argumentação, Dalila Andrade de OLIVEIRA (2001) afirma que os gestores enfrentam uma grande dificuldade em atender as determinações das secretarias de educação e outros órgãos superiores em termos de prazos e procedimentos, além das dificuldades materiais traduzidas pelos reduzidos recursos. A autora também identifica em sua análise uma restrita relação da escola com a comunidade em geral e com a família dos alunos de modo que é comum perceber o envolvimento desses segmentos com a escola em momentos pontuais relacionados à venda de rifas, mutirão para algum tipo de conserto ou nas festas promovidas de modo que, muito embora a orientação legal afirme a necessidade de uma gestão democrática dos processos educacionais ressaltando a importância da participação e envolvimento da comunidade escolar sob a forma de conselhos ou colegiados com vistas à autonomia da escola, os gestores terminam por gastar grande parte do seu tempo administrando questões de ordem burocrática ou financeira e pouco se dedicam às questões diretamente referentes à qualidade do ensino.

No interior desta tensão é possível identificar duas perspectivas do trabalho de gestão que estão relacionadas com as concepções de projetos político-pedagógicos de natureza regulatória e de natureza emancipatória.

Concebido como um instrumento de gestão da escola, estudos sobre projeto político-pedagógico têm sido desenvolvidos, sobretudo a partir da

LDBN 9394/96, na direção de afirmar sua fundamental relevância na construção de uma escola pública de qualidade.

Entretanto, de acordo com Ilma Passos Alencastro VEIGA (2003), a materialização do projeto político-pedagógico tem se apresentado de natureza distinta e atendendo a interesses divergentes. Segundo a autora, o projeto político-pedagógico pode ser de natureza regulatória (técnica) ou de natureza emancipatória (edificante).

A orientação do projeto político-pedagógico na direção da dimensão regulatória está associada à lógica da padronização e do controle burocrático. Sua elaboração refere-se ao cumprimento de normas e prescrições, com data para término e apresentação do produto final às secretarias de educação. Não prevê a implicação dos atores da comunidade educativa e por isso mesmo, define as demandas, anseios, necessidades e ações da escola alheias aos seus próprios sujeitos. Nesse sentido, VEIGA afirma que o projeto político-pedagógico nos moldes regulatórios é "uma ferramenta ligada 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 projeto político-pedagógico de natureza emancipatória se fundamenta na lógica da produção humana a partir da comunicação e do diálogo entre os sujeitos no interior da situação concreta de existência histórica, social e ética. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico se concretiza como produto que enfatiza o processo de produção coletiva e participativa de alunos, professores, servidores técnico-administrativos, colegiados e comunidade no sentido de buscar, a partir da realidade existente, as alternativas para a solução dos problemas e 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, solidariedade, cooperação e coerência.

De acordo com VEIGA, tais sentimentos, numa perspectiva de intercâmbio, geram as bases da gestão democrática porque apostam em

valores e exigem rupturas com a organização e o funcionamento do trabalho educativo conservador, fragmentado e excludente. O alcance do sentido 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, a autonomia, a participação coletiva e a vivência democrática.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

A complexidade do trabalho do gestor é acrescida de novos elementos quando buscamos relacioná-la com a EJA uma vez que historicamente, a EJA no Brasil se constituiu como "doação" despida de compromisso profissional e legal (SOARES, 1995. BEISIEGEL, 1997. HADDAD, 1997).

Diante deste descompromisso, a EJA tem contado, na prática, com iniciativas isoladas empenhadas em romper com o caráter de campanha a ela atribuído e ao mesmo tempo em assumir suas especificidades pautadas nos argumentos que indicam o analfabetismo e a evasão como questões políticas aliciadas pela estrutura social de classes, pela organização escolar tradicional constituída de modo a excluir, pela dificuldade de acesso ou permanência das camadas populares do processo formal de ensino e no entendimento, conforme Maria Clara DI PIERRO (2005) de que a educação é um direito que se estende ao longo da vida.

Uma proposta que se anuncia comprometida com estas questões é a proposta da Escola Plural (1994) desenvolvida pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

De acordo com informações fornecidas pelo Núcleo de EJA e Ensino Noturno da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a rede de ensino funciona atualmente com 45 escolas onde há turmas de EJA. Vale registrar ainda que, 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. Foi a partir de 2005, que as escolas interessadas em trabalhar na modalidade de EJA receberam autorização de funcionamento pelo Conselho Municipal de Educação.

Antes disso, cada escola interessada teve que organizar a 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, as 45 escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, distribuídas nas nove regionais, passaram a oferecer a modalidade de EJA nas suas dependências.

Cada uma dessas escolas dispõe de 01 diretor e 01 vice-diretor e para cada oito turmas formadas, as escolas também dispõem de 01 coordenador pedagógico.

Os diretores são eleitos pela comunidade escolar para um mandato de 02 anos podendo se candidatar à reeleição por uma vez de modo 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 gerenciador, os gestores escolares também se ocupam de questões específicas de cada modalidade de ensino tendo que administrar demandas que podem ir da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 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 em termos de saberes, demandas e interesses próprios das várias modalidades de ensino em funcionamento da escola. É, pois, neste cenário, que localizamos os sujeitos da pesquisa que orienta este artigo.

Fundamentada no princípio da educação como direito que se estende ao longo da vida, o CME 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" (CME, 2002).

A Escola Plural propõe também que articulado ao princípio da educação como direito que se estende ao longo da vida a sua materialização para a EJA, dadas as especificidades da vida adulta, considere ainda três ponto: o perfil dos educandos jovens e adultos, as dimensões formadoras da vida adulta e adequação dos tempos e espaços escolares.

Para tanto as temporalidades escolares devem se organizar a fim de viabilizar este direito. Calendário, matrícula, freqüência, duração das aulas,

certificação e a organização do trabalho pedagógico devem estar adaptados aos seus sujeitos, considerando suas experiências de exclusão social, de trajetórias escolares marcadas por interrupções e segregações das mais diferentes ordens.

Diante das premissas acima, o CME também ressalta o papel da formação docente para atuar na EJA uma vez que o seu exercício é concedido a todos que forem aprovados em concurso público e que apresentem habilitação em nível superior, licenciatura de graduação plena, sendo admitida 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 para que, a partir daí, seja possível articular critérios para o ingresso de profissionais para atuarem na área. Esta urgência é colocada pelo CME como condição essencial à qualidade do trabalho educativo a ser realizado no cotidiano escolar.

Articulados às condições acima, o CME afirma que a EJA também demanda dos gestores da educação a definição e 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, quanto cultural, político, cognitivo e ético.

RELAÇÕES ENTRE GESTORES ESCOLARES, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

Diante das especificidades da EJA no contexto da Escola Plural, a complexidade do trabalho do gestor e as múltiplas dimensões de sua atuação profissional como articulador político investido do compromisso com a educação para todos a seguir estão apresentados os resultados até então levantados pela pesquisa. No seu conjunto, estes resultados sustentam uma leitura do lugar dos gestores junto ao projeto político-pedagógico na EJA na sua relação com os processos de formação docente.

- CRESCENTE MATRÍCULA DE JOVENS NA EJA

Em torno desta temática várias questões foram apontadas como desafiadoras pelos gestores pesquisados. A delinqüência, a marginalidade, a falta de significado da escola para os sujeitos jovens e a hostilidade destes nas relações interpessoais são percebidos pelos gestores como decorrentes de uma profunda mudança no perfil da EJA. Essa mudança tem gerado nos gestores a necessidade de buscar alternativas capazes de referenciar o trabalho desenvolvido com vistas na possibilidade de realizar uma prática educativa significativa para as pessoas jovens e adultas.

As alternativas de trabalho identificadas como respostas destas escolas à reconfiguração do perfil discente da EJA convergem para o investimento em projetos e ações de natureza sócio-cultural. Visitas a exposições, museus, cidades históricas, mostras, cinema, realização de oficinas de dança, artesanato e jogos esportivos fazem parte do cotidiano dos alunos.

A ênfase no investimento em projetos e ações de natureza sócio-cultural parece, entretanto, desconsiderar a dimensão formativa 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 da possibilidade de ocupar estes locais e conhecer estas linguagens, por outro lado, a escola se negligencia como espaço político que problematiza essa exclusão. Ou seja, a escola se compromete com ações de ocupação de espaços sociais negados aos

sujeitos da EJA mas não vincula as práticas de ocupação destes espaços com o questionamento das razões que produzem as desigualdades de oportunidades entre as pessoas.

Nesse sentido, 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 e rebeldes, voltados para a luta pela emancipação social (SANTOS, 1995). Significa considerar a escola como espaço significativo de formação através de uma prática educativa fundada no diálogo 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 sua produção desigual de formas de acesso aos bens socialmente produzidos e historicamente acumulados e a atuar sobre esta realidade buscando transformá-la.

Entretanto, a participação em manifestações ou atos públicos, visitas às reuniões de associações comunitárias, fóruns, câmaras municipais, envolvimento com o orçamento participativo, enfim, como momentos de aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares com vistas à construção de uma prática educativa como prática política são espaços de inserção ainda inexplorados como currículo da EJA.

- ORGÃOS COLEGIADOS E VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.

A formação política na EJA também realça sua fragilidade em termos da participação discente e vivência democrática através da estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados das escolas.

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 deliberar sobre sua própria trajetória escolar, suas aprendizagens e demandas. As assembléias escolares e reuniões de prestação de contas que tive a oportunidade de assistir se destacaram muito mais como instâncias que legitimam decisões previamente tomadas do que como espaços de diálogo, negociação e constituição de projetos e ações gestados pelo coletivo.

Considerando o colegiado como um espaço possível de experiência da vivência democrática onde os sujeitos têm a oportunidade de compartilhar os desafios e propósitos definidos no projeto político-pedagógico, avaliar medidas implementadas, propor alternativas, enfim, descentralizar a gestão escolar, os resultados desta pesquisa indicam uma substantiva fragilidade quanto a própria concepção do papel do colegiado no processo de democratização da escola.

Ocorre que esta fragilidade contribui com o esvaziamento de práticas tão caras à EJA uma vez que o significado da educação na EJA está estreitamente vinculado ao desvelamento e à compreensão dos dilemas experimentados pelos seus sujeitos e na compreensão de como tais dilemas estão articulados com as questões sociais mais amplas de modo a problematizá-las buscando alternativas capazes de superá-las.

Daí, o reconhecimento dos órgãos colegiados e outras formas de participação coletiva como importantes espaços de formação, de interlocução, de exercício da vivência democrática e de sustentação do projeto político-pedagógico da escola no contexto da EJA numa perspectiva emancipatória.

- TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.

Os gestores pesquisados também estão às voltas com a implementação de um trabalho pedagógico estruturado sobre as bases da interdisciplinaridade. Consideram que estas bases incidem tanto sobre o trabalho docente quanto sobre a aprendizagem dos alunos, sobretudo os mais jovens, no sentido de tornar a aprendizagem e o processo educativo eficaz para este público que vem "povoando" a EJA e como nas palavras de um dos diretores "colocando os projetos políticos pedagógicos das escolas em xeque".

A lógica de organização curricular numa perspectiva da interdisciplinaridade está ancorada na idéia de ruptura com a lógica que fragmenta e hierarquiza o saber aceitando as diferentes formas de troca como estratégias de promoção de uma "leitura" para além das fronteiras das disciplinas (HERNANDÉZ, 1998). Significa reelaborar a relação com o tempo e 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.

Entretanto, a interdisciplinaridade tem sido considerada tanto uma estratégia quanto um desafio de trabalho. A interdisciplinaridade é tomada como uma estratégia de gestão porque corrobora com 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 para os alunos da EJA.

A interdisciplinaridade é tomada como um desafio porque entre professores e alunos, há 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.

Entre o desafio e a estratégia, a questão tem sido trabalhada através de projetos interdisciplinares onde os sujeitos da prática educativa vão progressivamente se apropriando desta outra lógica, descobrindo seus limites e construindo suas trajetórias.

- SOBRECARGA DE TRABALHO ADMINISTRATIVO

Outro desafio posto à gestão do projeto político-pedagógico na EJA diz respeito à sobrecarga de trabalho administrativo. Este dado chama a atenção para, pelo menos, três aspectos: a complexidade das funções realizadas pelos gestores, o acúmulo de tarefas sob a responsabilidade destes e o desconhecimento destas atribuições quando da ocupação dos cargos de gestores.

No seu conjunto, estas questões incidem sobre um modelo de gestão escolar ainda burocrático e hierarquizado do tipo professores ensinam, alunos aprendem e dirigentes administram. Este modelo não apenas não favorece a aproximação dos atores escolares como revela uma compreensão da escola ainda como espaço regulado pelos princípios da

racionalidade cartesiana em detrimento de um modelo de gestão sustentado pelos princípios da democratização e autonomia da escola.

Ocorre que a valorização das contribuições contidas nas diferentes áreas do saber na compreensão da realidade e por conseqüente, na construção de projetos não diz respeito apenas à sala de aula e à prática do professor. Esta valorização também diz respeito à gestão da escola (LUCK, 2000) e, por isso mesmo, não se restringe à mudança de determinados espaços ou diz respeito a uma mudança de postura necessária apenas a determinados segmentos educacionais.

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 orientado pela compreensão da escola como um sistema dinâmico nos quais todos os seus segmentos influenciam e são influenciados, são interdependentes e por isso mesmo, necessitam para o seu desenvolvimento a ação coletiva e compartilhada dos seus sujeitos na busca de soluções para os problemas enfrentados e na ampliação dos seus horizontes.

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, compreender os fenômenos sociais sob diferentes perspectivas e de perceber a diversidade como condição humana necessária à construção de um projeto de sociedade emancipatório.

- ROTATIVIDADE DO QUADRO DOCENTE

Os gestores do projeto político-pedagógico na EJA consideram que a alta 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 que o grupo já deseja avançar, sem contar 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 àqueles com formação superior, licenciatura de graduação plena, ou ainda a modalidade normal de nível médio. Não há exigência de habilitação específica para atuação na EJA nem regulamentação que sustente processos seletivos internos para atuação nesta modalidade. O que define a ocupação de uma vaga é a sua existência que é divulgada no sistema da rede sendo aberto a quem tiver interesse.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, existindo a vaga ela é preferencialmente ocupada por um docente da própria escola que possa dobrar, caso contrário, este profissional vem 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 fazendo-se necessário construir e definir este perfil (Artigo 8, inciso 8.3 do Parecer 093-02) esta temática ainda permanece em aberto. Nesse sentido, todo professor concursado na rede municipal de educação de Belo Horizonte é potencialmente um educador da EJA e um gestor.

O prolongamento desta indefinição quanto ao perfil do educador da EJA passa também pelos gestores escolares que, muito embora reconheçam a sua necessidade, não têm produzido um movimento capaz de dar eco às necessidades já apontadas na própria regulamentação da EJA no município de Belo Horizonte.

Tendo em vista a necessidade posta pelo CME e o reconhecimento entre os gestores sobre a importância desta definição, parece que há um ambiente favorável para um diálogo mais amplo e com vistas a uma tomada de posição relacionada ao perfil do educador da EJA na rede municipal de educação de Belo Horizonte e suas formas de seleção.

- ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA EJA

A matrícula de alunos portadores de necessidades especiais na EJA também apareceu na pesquisa como um desafio à gestão do projeto

político-pedagógico tanto em termos de processos de aprendizagem quanto à questão da terminalidade.

Sobre esta emergência é possível identificar em recente publicação (HADDAD, 2007), uma referência de 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 desta acolhida diz respeito "a afirmação da diferença, não como um dado natural da vida da instituição, mas como reeducação permanente de professores, funcionários e alunos" (MOLL e VIVIAM, 2007.p. 47). Para tanto, além de assessoria permanente aos professores na produção de material em braile para os alunos deficientes visuais, os alunos deficientes auditivos tem aula de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua, o Programa de Trabalho Educativo (PTE) possibilita estágio para os alunos especiais e há uma equipe multidisciplinar formada por orientadora educacional, psicopedagoga e educadora especial que dão suporte ao trabalho de sala de aula em termos de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem.

A questão da terminalidade na formação dos alunos com necessidades especiais do CMET vive o dilema posto pela sua organização curricular. Isso porque ao mesmo tempo que a organização curricular respeita os ritmos de aprendizagem de cada aluno permitindo que ele avance nas etapas a qualquer tempo, permaneça nestas por quanto tempo for necessário ou se ausente e retorne a qualquer momento, há inexistência de vagas para todos considerando que as vagas são ocupadas pelos mesmos estudantes durante muito tempo.

Assim, se, como sugere DI PIERRO (2005), o conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais é notavelmente escasso; e esta escassez também apareceu como dado da pesquisa é possível também que um modelo de gestão mais participativo e polifônico amplie as redes de troca e colaboração que dialoguem com as demandas destes alunos na construção de formas de atuação, de formação e fomento de estudos nesta

área. O desafio está posto e temos luz sobre algumas possibilidades, como as desenvolvidas pelo CMET.

- PARCERIAS COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO E OUTRAS DEMANDAS

A instituição de parcerias entre escola e universidade (projetos de extensão e estágios curriculares) foi identificada nesta pesquisa como a emergência de uma estratégia de gestão, ainda tímida, que vem sendo "descoberta" pelos gestores como possibilidade.

Essa emergência atende ao princípio da descentralização como condição para a democratização do ensino e autonomia da escola quando cria mecanismos e desenvolve ações que permitam aos seus sujeitos experimentar modos de organização e funcionamento das práticas pedagógicas e gerenciais baseadas no estabelecimento de relações de colaboração e participação na resolução dos problemas da escola numa perspectiva de uma produção conjunta, de permanente exploração de possibilidades, num movimento permanente de reorganização, de problematização e reflexão diante das escolhas realizadas, comportamentos ou projetos; quando supõe a troca de saberes e recusa a lógica bancária que define os conteúdos e modos das ações alheias aos seus sujeitos.

Entretanto, a emergência das parcerias como estratégia de gestão é um tema que merece ser acompanhado de pesquisas já que 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 e uma reedição da provisoriedade e descompromisso que vem marcando a trajetória histórica da EJA no Brasil.

No conjunto das categorias acima relacionadas também concorre como desafio à gestão identificado nesta pesquisa 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 esta temática, a formação docente ainda não contempla uma capacitação capaz de promover a compreensão sobre a utilização da informática e suas interfaces como recursos que possibilitam transformações nas relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, "enquanto não houver um projeto claro de como e para que usar o computador, o professor não vai querer mexer naquilo" (ALMEIDA, 2007. p. 63).

É sabido que informática não faz parte do cotidiano de todas as pessoas. Num país como o Brasil, onde a sociedade é marcadamente desigual em termos de acesso a bens de consumo e 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 destas pessoas talvez a única oportunidade de entrar em contato com a cultura tecnológica ainda seja a escola.

Sendo assim, o professor é um ator de fundamental importância. Sua formação e perfil profissional passam, portanto, pela apropriação dos avanços tecnológicos como aquilo que Miguel ARROYO (2006, p.22) considera como "competência para atualizar-se na realidade vivida pelos jovens e adultos populares" e no que a Educação Popular nos coloca como princípios de uma prática educativa à altura dos desafios do nosso tempo.

Quanto à Educação Popular como referência histórica de constituição e identidade da EJA esta pesquisa também a identificou como diretriz desconsiderada na organização e funcionamento das escolas em termos das suas práticas de gestão.

Desvinculados de uma prática educativa e de uma formação ancorada na Educação Popular, os gestores da EJA terminam por não se reconhecerem como educadores comprometidos com o propósito de construir um projeto pautado na 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa indica que a interlocução entre a gestão do projeto político-pedagógico na EJA e os processos de formação docente converge em 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, gerenciar os recursos da escola, desenvolver trabalho em equipe, resolver conflitos, gerenciar tensões, articular diferentes interesses, monitorar resultados, dentre outros, conforme previsto inclusive na regulamentação de cada sistema de ensino, há as competências específicas para o trabalho na EJA.

No campo da EJA tais competências dizem respeito ao desenvolvimento de uma prática educativa a serviço de um projeto de sociedade comprometido com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão por elas operadas com vistas à sua transformação bem como no reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, da multiplicidade de suas práticas e formas de inserção no mundo social, suas trajetórias, necessidades e projetos.

Penso que os indicadores desta pesquisa contribuem com 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 uma vez que tal vinculação não se configurou como referência de identidade da EJA, no contexto da formação escolarizada, dos sujeitos da pesquisa e dos projetos político-pedagógicos das escolas em que trabalham.

Em grande medida, os elementos da dimensão emancipatória identificados nos textos dos projetos político-pedagógicos das escolas e nas entrevistas realizadas tais como o reconhecimento da escolarização das pessoas jovens e adultas como direito, da diversidade dos sujeitos da EJA e seus múltiplos espaços de formação, do tratamento dado à freqüência, estão enquadrados nos limites dos avanços contidos na própria regulamentação da EJA do município de Belo Horizonte, que por sua vez,

está enquadrada nos limites dos avanços da regulamentação da EJA no 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 quando afirma 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 da burocratização. É, por isso mesmo, concebido muito mais como um documento do que como um instrumento de gestão em favor de um trabalho participativo. Ou seja, o projeto político-pedagógico das escolas 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, mesmo 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, da necessidade de considerar estes educandos como sujeitos culturais, singulares, com histórias marcadas pela exclusão, etc. Entretanto, estes mesmos gestores 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 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.

Mas afinal, que significados são possíveis aos gestores em termos de uma prática que valoriza e se fundamenta num currículo democrático, no diálogo e na ampla participação dos seus sujeitos nos processos decisórios da escola se estes gestores não têm referências no seu processo formativo que os permitam fazer tais articulações?

Ora, se as desigualdades sociais produzem grande impacto na vida dos sujeitos da EJA marcando suas trajetórias pela precariedade e carência parece coerente que seus educadores tenham, na sua formação, a possibilidade de desenvolver ações e vivências relacionadas à desnaturalização destas desigualdades considerando que os gestores pesquisados, na sua relação com o projeto político-pedagógico na EJA, demonstraram que têm aprendido em serviço, mais pelo ensaio e erro do que por processos sistemáticos de formação, a resolver os problemas e demandas da escola.

BIBLIOGRAFICA

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

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.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997

BELO HORIZONTE, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇAO. 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 EDUCAÇAO. *Cadernos da Escola Plural – Proposta político-pedagógica*, 1994.

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

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

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

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.

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.

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.

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.

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.

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

SOARES, Leôncio J. G. *Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo: FEUSP, 1995. (Tese de doutoramento)

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