

## APRESENTAÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa<sup>1</sup> que investigou o papel dos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as implicações da formação docente para a sua prática. Isso porque estudos sobre a formação de educadores da 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. Nesse contexto a autora sugere a necessidade de ampliação 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.

Somada à questão apontada por RIBEIRO, 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. Ocorre, entretanto, que o Projeto Político-Pedagógico tem assumido, na sua trajetória de constituição, formas diferentes de materialização em função de interesses divergentes. De acordo com Ilma Passos Alencastro VEIGA (2003), 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. Não prevê 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,

---

<sup>1</sup> Pesquisa de mestrado - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - desenvolvida no período entre 2006 e 2008. Sua realização concentrou-se nos aspectos relacionados aos modos de atuação dos gestores escolares na construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola através da identificação dos desafios, dilemas e estratégias de gestão 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 observação, análise dos projetos político-pedagógicos das escolas onde os gestores pesquisados trabalham e entrevistas.

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” (VEIGA, 2003. p. 272).

Já o Projeto Político-Pedagógico orientado pela premissa emancipatória se concretiza através do 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 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, como espaço de formação e de vivência democrática.

Daí que neste trabalho o papel dos gestores escolares na EJA, na relação com os seus processos formativos e a implantação e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, constituiu o horizonte da investigação que sustenta o presente artigo.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE, NO CONTEXTO DA ESCOLA PLURAL**

A história da EJA no município de Belo Horizonte, conforme aponta Leôncio José Gomes SOARES e Ana Rosa VENÂNCIO (2007), 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.

Ao longo desse processo construtivo a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte terminou por definir diferentes formas de atendimento às pessoas jovens e adultas. 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, 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 e 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.

Articulada às condições 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.

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 eleitos 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 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. 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 delinquência, 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.

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 letivo<sup>2</sup> 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; os professores participam de palestras e seminários promovidos pela universidade ou pela própria escola, acompanham os alunos a exposições de arte, literatura, museus e feiras ou se reúnem para tratar de questões relativas à EJA, tanto no âmbito do cotidiano da escola, quanto no do campo de atuação.

Entretanto, esta 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 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

---

<sup>2</sup> 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”.

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. Ora o colegiado se apresenta pelo seu 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; espaço em que os sujeitos tem a oportunidade de compartilhar os desafios e os propósitos definidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, tem a oportunidade de avaliar medidas implementadas, de propor alternativas, enfim, de descentralizar a gestão escolar, os questionários indicam 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.

### **TECENDO RELAÇÕES: Uma leitura do papel dos gestores escolares junto ao Projeto Político-Pedagógico na EJA na sua relação com a formação docente**

Diante do contexto acima a relação do trabalho dos gestores escolares com o projeto político-pedagógico revelou a existência de uma tensão entre a emancipação e a regulação.

Diferentes questões concorrem para a existência desta tensão.

O tema da juventude na EJA foi unânime entre os gestores. Sentem-se desafiados quanto à reconfiguração dos sujeitos da EJA e têm investido no desenvolvimento de oficinas de artesanato, de dança, visitas a museus, a feiras, etc. A questão da juventude na EJA, entretanto, não apareceu entre os gestores como a possibilidade de construção de projetos que privilegiam a vivência democrática como prática formadora de subjetividades envolvidas com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão.

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.

A temática do acesso aos meios de comunicação informatizada pelos alunos da EJA também concorre com a existência da tensão entre a emancipação e a regulação. Tal temática se apresentou relacionada a maiores chances de concorrer no mercado de trabalho bem o como com a oportunidade de lazer e entretenimento.



Ocorre que, a necessidade de desenvolver habilidades relativas ao uso dos computadores contém em si um desafio para os gestores escolares uma vez que esta pode ser trabalhada apenas em termos técnicos. Ou seja, sem necessariamente desenvolver habilidades de análise, de reflexão e proposição e nesse sentido, conforme Paulo FREIRE (2001), atender a um projeto de sociedade descolado do compromisso político e ético com os excluídos. Daí que a informática não é boa em si mesma; ela apareceu na pesquisa como uma possibilidade, como uma estratégia de gestão, como um elemento tensor entre a regulação e a emancipação. Algumas parcerias vêm sendo utilizadas pelos gestores escolares no enfrentamento desta questão, mas merecem atenção quanto às formas com que se concretizam e quanto à relação que estabelecem com o Projeto Político-Pedagógico das escolas no contexto da EJA.

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. 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. 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.

Assim sendo, a emergência das parcerias como estratégia de gestão, caso não estejam articuladas a um projeto emancipatório, podem significar uma transferência de responsabilidades que pouco ou nada dialogam com as necessidades e especificidades da EJA. Ou seja, 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.

A sobrecarga de trabalho administrativo também foi apontada pelos gestores como um desafio. A dimensão administrativa parece ainda se sobrepor à dimensão pedagógica do trabalho dos gestores de modo que, seu lugar na escola como um educador não é reconhecido, nem pelos docentes, nem pelos funcionários, nem pelos alunos e nem mesmo pelos próprios gestores. Essa fragmentação foi interpretada como um modelo de gestão ainda hierarquizado e desarticulado, do tipo, professores ensinam, alunos aprendem, gestores administram, etc. Tanto é que, a interdisciplinaridade foi apontada pelos gestores como um desafio em termos da realização de práticas pedagógicas relacionadas especificamente à sala de aula, aos processos de aprendizagem vinculados especificamente à docência. Argumentam que os professores são resistentes à interdisciplinaridade porque se sentem mais confortáveis transitando na área que é do seu domínio ou porque estão acomodados e não desejam mudanças.

Entretanto, considerando que a interdisciplinaridade supõe a troca de saberes, o exercício do diálogo na compreensão da realidade e da complexidade que a constitui, supõe a humildade como condição necessária para aceitar a contribuição de outros conhecimentos, de outras perspectivas, essa mesma interdisciplinaridade também não teria algo a dizer à prática da gestão ou ao modelo de gestão adotado pelas escolas? O exercício da vivência democrática, o compartilhamento de poderes e responsabilidades quanto às decisões e os rumos da escola, quanto à identificação coletiva e participada dos seus problemas, das definições quanto às formas de enfrentamento das suas necessidades, seus projetos, enfim, também não são expressões de uma prática interdisciplinar?

Também concorreu como questão desafiadora entre os gestores, a matrícula de jovens e adultos portadores de deficiências como mais uma variável na reconfiguração dos sujeitos da EJA. Um tema ainda escasso na literatura, mas ainda assim, há experiências<sup>3</sup> educativas em curso que indicam também que a interdisciplinaridade possa ser uma alternativa de enfrentamento dessa questão. Ou seja, pensar os jovens e adultos com deficiências inseridos no processo de escolarização parece demandar uma formação ancorada também em relações de troca de experiências e de saberes.

Finalmente, a rotatividade do quadro docente foi apontada como uma questão que coloca

---

<sup>3</sup> Em publicação recente, HADDAD (2007) encontra-se registrado a experiência de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline e VIVIAN, Danise. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre

desafios e necessidades à gestão do Projeto Político-Pedagógico na EJA. Os prejuízos desta rotatividade foram relacionados à fragilidade ocasionada no estabelecimento de vínculos entre professores e alunos e a uma constante retomada de discussões sobre a EJA e seus sujeitos que, por vezes já foram discutidas nas escolas e que o grupo deseja avançar.

Tal rotatividade foi relacionada à ausência de um processo seletivo do educador de EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte. Apontam que duas escolas realizam este processo seletivo, mas que isto não é extensivo a todas as escolas. Entretanto, o texto da regulamentação da EJA para esta mesma rede afirma a urgência de se definir o perfil do seu educador. Penso que, na interseção entre as seleções já praticadas pelas duas escolas e a regulamentação do Conselho Municipal de Educação, há uma possibilidade concreta de ampliação do debate sobre o tema e cuja ação do gestor pode trazer contribuições fundamentais aos rumos desta questão.

Enfim, as questões acima sintetizam a complexidade do trabalho dos gestores escolares e 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. 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 os resultados levantados pela pesquisa, encontrei alunos que relatavam sentir dificuldades em perceber, na escola, o desenvolvimento de uma prática vinculada às suas perspectivas e demandas; do mesmo modo que 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.

Daí considerar 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.

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.

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), está de acordo com Bernadete GATTI (1997, p.90), ao afirmar que “não é possível fazer educação e ensino de qualidade sem profissionais devidamente preparados para esse trabalho” tendo em vista, inclusive, 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**

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.

Os indicadores apontados neste artigo contribuem 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 presentes nas práticas dos gestores, como o reconhecimento do direito à escolarização das pessoas jovens e adultas, a percepção da diversidade dos sujeitos da EJA e de seus múltiplos espaços de formação, bem como o 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.

Mesmo sem formação específica para atuar na EJA, os gestores demonstraram a apropriação 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 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”.

Mas quais significados são possíveis aos gestores no que se refere ao desenvolvimento de uma gestão emancipatória se esses profissionais não encontram 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), “se as trajetórias, interrogações e escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não respondidas, antes agravadas, em nossa sociedade (...) é necessário manter essas interrogações políticas nas escolas e nos cursos de formação, na pesquisa e no pensar pedagógico, na cultura e ação docentes” (p. 42) como uma forma, então, de aposta na

EJA.

Assim, se os gestores escolares, 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**

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.

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.

DI PIERRO, Maria Clara. 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

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

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

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.

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.

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.

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