

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A construção do Projeto Político Pedagógico e suas
especificidades para a Educação de Jovens e
Adultos**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Nédilã Espindola Chagas

**Agudo, RS, Brasil
2015**

A construção do Projeto Político Pedagógico e suas especificidades para a Educação de Jovens e Adultos

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

**Agudo, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A construção do Projeto Político Pedagógico e suas
especificidades para a Educação de Jovens e
Adultos**

elaborada por
Nédilã Espindola Chagas

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me. (UFSM)

Simone F. S. Gallina, Dr^a. (UFSM)

Agudo, 28 de novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à força motivadora que me impulsionou a concretizar este trabalho, meu pai (meu Tata), Vanderlai Dutra Espindola (*In memoriam*).

Ao meu orientador, Celso Ilgo Henz, que foi habilmente capaz de apoiar a realização deste trabalho, com respeito às minhas limitações e com uma gentileza ímpar em suas palavras de motivação.

À UAB -Universidade Aberta do Brasil, por proporcionar o curso de Gestão e exercer um papel fundamental na formação de professores.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte que abriu espaço para minha proposta de trabalho, na pessoa da Diretora Elizabeth Chaves da Costa e da Supervisora Pedagógica Rosangela Casarotto.

À amiga Maribel Evangelho Machado, professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca Monte que intermediou e possibilitou meu acesso à direção da escola.

Ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, na pessoa da Diretora Meri Musa Nogueira, que me possibilitou conhecer e trabalhar com a modalidade EJA.

Ao meu esposo Alberto Azevedo Chagas e ao meu filho Arthur Espindola Chagas, que sempre me acompanham em todos os meus projetos.

A todos que de alguma forma colaboraram para a realização deste projeto.

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam vôo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
*E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...*
(Mario Quintana)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A construção do Projeto Político Pedagógico e suas especificidades para a Educação de Jovens e Adultos

AUTORA: NÉDILÃ ESPINDOLA CHAGAS

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENS

Data e Local da Defesa: Agudo, 28 de novembro de 2015.

A partir da proposta de construção de um Projeto Político Pedagógico para a implementação da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da região de abrangência da 8ª CRE, o presente trabalho se dispôs a discutir as especificidades a serem observadas para o PPP desta modalidade, considerando que cada segmento de ensino resguarda peculiaridades que lhe são próprias. O PPP é o instrumento que, de acordo com as necessidades da escola, organiza o trabalho pedagógico e o planejamento de todas as ações desenvolvidas no espaço escolar. Desse modo, através de uma pesquisa bibliográfica buscou-se retomar as discussões sobre a construção do PPP, a fim de relacioná-las com a modalidade EJA. A análise também revisitou a história da implementação da EJA, da Gestão Educacional e da Gestão Democrática no Brasil, reconhecendo a relação entre seus princípios. Os pressupostos da Educação Popular e a diversidade foram pautados como fatores preponderantes da modalidade e, portanto, especificidades a serem abordadas no PPP. Desse modo, tem-se que o reconhecimento de necessidades específicas da modalidade e a construção de um PPP embasada nelas é essencial para a promoção de um aprendizado que signifique para o aluno da EJA enquanto sujeito e agente modificador de sua realidade através de um olhar crítico e cidadão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGIC POLITICAL PROJECT AND ITS SPECIFICITIES FOR YOUTH AND ADULTS EDUCATION

AUTORA: NÉDILÃ ESPINDOLA CHAGAS
ORIENTADOR: CELSO ILGO HENS

From the proposal to build a Political-Pedagogical Project (PPP) in order to implement Educação de Jovens e Adultos in a public school from CRE 8th, the present work aims at discussing the specificities that need to be observed for building a PPP for EJA, considering specific traits that are innate to each educational segment. The PPP is the instrument that, considering the necessity of the school, organizes the educational work and planning actions developed in the school context. In this way, through a bibliographical research, we found to rise discussions about the PPP building in order to relate them to this specific modality of education. The analysis also reviewed historic aspects of EJA implementation, Education Management and Democratic Management in Brazil, establishing relations about its principles. The presupposition of Popular Education and diversity were considered preponderant factors in that educational modality and, therefore, specificities to be approached by the PPP. Thus, it is recognized specific necessities of this educational modality and to based the PPP construction on this specificities is essential for the promotion of a significate learning to EJA student as a citizen and agent able to modify his/her reality by a critical eye.

Keywords: Young and Adult's education, Democratic Management, Political-Pedagogical Project.

ABREVIATURAS

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB- Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

ENCEEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LBCA- Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEEJA- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

SOE- Serviço de Orientação Educacional

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1. GESTÃO ESCOLAR	13
1.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	18
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
3. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	29
3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR E A DIVERSIDADE COMO ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE EJA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
BIBLIOGRAFIA	44

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente proposta de trabalho surgiu a partir de uma necessidade averiguada pela equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte no decorrer do ano de 2013 e 2014. Através de uma investigação direcionada aos pais e responsáveis pelos alunos, cogitou-se a possibilidade da implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos nesta escola.

A escola em questão encontra-se na comunidade de Boca do Monte, 7º distrito de Santa Maria/RS, na encosta do morro, área privilegiada pela riqueza da flora e da fauna. Esta escola caracteriza-se por ser considerada uma “Escola Rural”, visto que atende a uma zona distante dos centros urbanos, cujos moradores, em sua grande maioria, são pequenos produtores rurais ou trabalhadores assalariados.

O corpo discente da escola é composto por alunos de Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, implementado pela Lei 11.271/2006. Alguns dos alunos são atendidos pelo Programa Bolsa Família; para os alunos de currículo é oferecido no turno inverso, aulas de reforço no Laboratório de Aprendizagem e Informática. Além disso, os alunos contam com o atendimento do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e com a ajuda de uma educadora especial, sendo que demais especificidades são encaminhadas para os órgãos responsáveis. A partir do 6º ano, o currículo é organizado por Componentes Curriculares. Na grade curricular da 7ª e 8ª série é ofertada a disciplina de Educação para a Cidadania e no 6º ano e 6ª série é ofertada Redação e Expressão.

A apropriação dos saberes culturais e históricos são possibilitados através de atividades de integração Escola/Comunidade; seminários; palestras; pesquisas; documentos históricos e livros; jogos; oficinas; excursões e passeios que propiciam aos alunos visitar lugares distintos de sua realidade e que, senão pela escola, não teriam oportunidade de conhecer. O conteúdo de sala de aula busca propiciar a contextualização, partindo da realidade do aluno, de suas experiências para aproximá-lo do estudo.

A escola tem por objetivo assumir a educação como processo de construção de conhecimento, através de uma prática transformadora, respeitar a dignidade humana, os direitos e deveres da criança e do adolescente. O próprio

objetivo do Ensino Fundamental é oportunizar ao educando o desenvolvimento da capacidade de aprender. Além disso, a escola propõe-se a manter uma gestão democrática e participativa que visa a ampliação da democracia na educação e o planejamento de suas ações através da participação dos segmentos da comunidade escolar e local. Sendo assim, a busca por atender as necessidades apresentadas pela comunidade faz parte das diretrizes da escola.

Diante destas considerações, a ampliação da oferta de estudos apresentou-se como uma nova possibilidade de atendimento que a escola pode propiciar à comunidade da Boca do Monte. Algumas averiguações preliminares constataram o baixo grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos, bem como o desejo dos mesmos de retomar seus estudos, a fim de ter acesso ao conhecimento formal. A Escola da Boca do Monte incorpora-se na Educação do Campo, conforme as diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008), segundo o § 2º, deve contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero e etnia, justificando, desse modo, a incorporação de uma nova modalidade condizente com tais aspectos.

A oferta da modalidade de EJA: Ensino Fundamental cumpriria um papel de resgate da cidadania e inclusão social destes pais. Segundo o Art. 43 da Resolução nº7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. Partindo desta proposta inicial, elaboramos um projeto que buscava viabilizar a execução desta, a fim de atender as necessidades levadas até nós pela equipe diretiva da escola.

No decorrer desta trajetória, observamos vários aspectos necessários para atender à solicitação da escola como uma base curricular, regimento, PPP, entre outros. No entanto, devido às necessidades de centrarmos nossos estudos em uma questão mais específica, optamos por abordar, neste trabalho, tomando como ponto de partida o PPP da escola, a construção de um que considere as especificidades da modalidade EJA, permitindo sua implementação na referida escola. Muito embora

a Escola seja considerada uma escola rural, já tenhamos conhecimento de que apenas parte da comunidade assistida pela escola está vinculada ao meio rural, sendo muitos dos possíveis alunos da modalidade a ser implementada, assalariados de estabelecimentos da pequena localidade, de modo que sobre esta perspectiva, a Educação no Campo, buscaremos fazer apenas algumas considerações.

Este é um estudo de cunho bibliográfico, dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta considerações sobre Gestão Escolar, na qual nos foi possível averiguar as diferentes considerações entre Gestão e Administração e levou-nos a buscar maiores conhecimentos sobre a Gestão Democrática, por considerarmos este tipo de gestão pertinente à Educação de Jovens e Adultos, à medida que viabiliza uma estrutura escolar mais condizente com os princípios da Educação Popular. Além disso, a escola da Boca do Monte, a qual principiou a ideia deste trabalho propõe-se como uma instituição adepta da Gestão Democrática.

Em um segundo momento, buscamos revisitar a história da EJA no Brasil, suas primeiras experiências, legislação e o desenvolvimento desta através dos tempos, bem como os diferentes nuances que a constitui atualmente. Também a construção do Projeto Político Pedagógico foi abordada, sua função na instituição escolar e a maneira como este vem sendo aplicado em relação à EJA, visto que é este nosso ponto principal a ser abordado.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de leitura de teóricos que tratam do assunto, dentre os quais se destacam: Freire, ao abordarmos a educação popular, bem como autores que tratam de sua obra como Araújo, Brandão e Maciel, Ferreira, Libâneo e Bittar que abordam a Gestão e as Políticas Públicas, Gadotti que trata do Projeto Político Pedagógico, Henz, Kuenzer e Pinto que tratam da Educação de Jovens e Adultos.

Com a presente monografia temos por objetivo principal reconhecer a necessidade de pautar a construção de um PPP da EJA embasada em conhecimentos que pondere suas especificidades. Assim sendo, apresenta também por objetivos, pontuar duas questões a serem observadas como peculiaridades que deverão compor o PPP da EJA, sendo ele relativo ao ensino fundamental ou médio. De modo que essa pesquisa se deterá, em considerar escritos sobre questões relativas à educação de adultos, resgatando sua relação com a educação popular no Brasil, postulada por Paulo Freire, e pontuar a diversidade como fator diferencial

para a modalidade em questão. Para tanto, levaremos em conta também nossa experiência adquirida através dos anos em que trabalhamos como professor (a) na EJA, de 2005 a 2010 e, posteriormente, como Coordenador Pedagógico dessa modalidade, de 2010 a 2015.

1. GESTÃO ESCOLAR

A gestão, de um modo geral, faz parte da estrutura escolar, mantendo-a em funcionamento, podendo dar-se por diferentes concepções. As concepções de gestão e organização escolar vem adaptando-se através dos tempos no mundo e no Brasil, passando de um sistema similar ao administrativo das empresas do regime capitalista a uma busca por democratização e promoção da igualdade social. Como, no Brasil, escola não se apresenta apenas como pública, mas também privada, segundo Drabach, Mousquer (2009) a ausência de um sistema de ensino para a população, devido ao descaso dos governantes, não favoreceu que a administração educacional ganhasse espaço nos estudos acadêmicos. De acordo com os autores, essa situação mudou apenas, a partir da década de 30 com o advento dos ideais progressistas.

A administração escolar baseava-se, inicialmente, na administração empresarial, visando o controle das atividades educacionais com enfoque na questão organizacional. Mais tarde, passou-se a utilizar o termo “Gestão” por seu teor mais abrangente, por autores como José Querino Ribeiro. Também estava contemplada no currículo de Pedagogia, visando levar o licenciado a conhecer a escola, seus objetivos, estrutura, tendo este, assim, uma visão de seu funcionamento e preparando-o para nela atuar.

A necessidade de um administrador escolar se intensificou a partir da proposta de universalização do ensino, que propiciou a ampliação do acesso e o aumento do número de escolas. Em princípio, este administrador teria por função além de administrar a escola, também supervisionar o ensino e orientar os alunos. No entanto, a formação para quem administraria uma escola era baseada em estudos de administração geral e desconsideravam as especificidades do ambiente escolar. Em geral, seguia-se a Tradição da Escola Clássica de Administração, que mantinha a perspectiva de que administrar era uma atividade racional para organizar o trabalho com objetivos e procedimentos como planejamento, organização, gerência e avaliação. É apenas após a década de 80, no Brasil, que esta abordagem passa sofrer críticas que levarão a novas alternativas de gestão mais democráticas.

Em geral, o modelo administrativo praticado nas escolas reproduzia e, por vezes, ainda reproduz, um modelo que sistematiza o trabalho em categorias e

funções hierárquicas, reproduzindo as relações sociais. Tais relações mantêm um sistema de gerenciamento em que se dá a separação do processo de trabalho do trabalhador, com o monopólio do conhecimento desse processo. Tem-se, desse modo, a divisão de tarefas dentro da escola, criando os profissionais da educação como administrador escolar, supervisor, orientador, inspetor. Os professores, nesse processo, tornaram-se executores da tarefa de ensinar, deixando de fazer parte do processo geral e de ter uma visão abrangente sobre o mesmo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases define, a partir do Art. 206 da Constituição Federal, o princípio da Gestão Democrática. Na constituição, juntamente com a garantia da igualdade de condições e de permanência e da gratuidade do ensino temos a gestão democrática mencionada no item VI do referido artigo. Assim, a LDB retoma esta proposição e em seu Art. 14 coloca que

A gestão escolar democrática no ensino público na educação básica deverá ter suas normas definidas pelos sistemas, de ensino de modo que os profissionais da educação e a comunidade escolar, por meio de conselhos, participarão destas definições. (BRASIL, 1996)

A gestão passaria por um processo de descentralização no qual as escolas teriam mais autonomia e maior participação da comunidade. No entanto, na prática, esse processo seria acompanhado de medidas que seguem orientações econômicas, as quais buscavam atender às necessidades do mercado.

Desse modo, temos que o termo “Gestão” passa a significar mais e melhor que o termo “Administração”, tendo em vista que apresenta uma abrangência maior, concebendo o sistema de ensino como um todo. Mesmo podendo ser entendida como uma forma de diminuir a responsabilidade do Estado, diminuindo sua participação e aumentando as responsabilidades da sociedade no sistema educativo, propiciou a descentralização dos serviços e a possibilidade de maior participação da comunidade na vida escolar. Assim, a medida que a escola ganha mais autonomia e liberdade para discutir suas questões coletivamente, também assume mais compromissos diante do processo educativo, sobrecarregando o corpo docente com atividades e compromissos que não são apenas de cunho pedagógico.

Segundo Luck (2009) não podemos apenas substituir o termo gestão pelo termo administração. Para a autora, há uma mudança radical de postura assumidas

pelas respectivas denominações, de modo que a simples substituição da terminologia não comporta a ressignificação do processo organizacional de ensino.

As concepções de gestão escolar, conforme nos apresenta Libâneo (s/d), são concepção técnico-científica, concepção autogestionária, concepção da *gestão colegiada*, concepção *interpretativa* e concepção *democrática-participativa*, acompanhando uma conceituação que divide a gestão em duas formas de abordagem. Assim temos, mais abrangentemente a gestão com abordagem técnico-científica e a gestão com uma abordagem sócio-crítica. Na primeira, temos um currículo por competências, buscando que o aluno domine habilidades que o tornem apto a colaborar com o sistema produtivo.

Na abordagem sócio-crítica, busca-se o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas. Além de uma visão crítica, que permita ao sujeito atuar como cidadão que o é na sociedade, intervindo na reestruturação desta. Assim, estas duas abordagens, atualmente, resultam em concepções, cada uma com suas especificidades, na busca de um modelo de gestão que atenda às necessidades ou de alunos e comunidade escolar ou do sistema econômico em que estamos inseridos.

Ainda de acordo com Libâneo (s/d), a concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e visa a eficiência dos serviços de acordo com o modelo de qualidade total. Assim, a escola deve ser um sistema produtivo e os recursos humanos são geridos com esse fim. Sendo a produtividade o foco desta perspectiva, medidas são tomadas para alcançar uma boa funcionalidade do sistema escolar. Desse modo, a inclusão, a reorganização da escola em ciclos e a flexibilização da avaliação são exemplos que marcam as reformas educacionais motivadas por esta concepção.

Além disso, se faz presente a tentativa do Estado de repassar a responsabilidade às escolas e comunidades sociais. Prevalece a divisão de cargos e funções, normas e regulamentos, que considera a escola como espaço objetivo, neutro e técnico. Esta abordagem visa a preparação de recursos humanos para o mundo do trabalho, buscando preparar os valores úteis e habilidades necessárias para tanto, através de um currículo por competências. Dentro desta concepção a realidade escolar funciona racionalmente, visando a eficiência por meio de uma

estrutura constituída de normas, cargos e trajetórias de ação previamente estabelecidas.

Outras duas concepções são mencionadas por Libâneo (s/d) antes de adentrarmos àquela que dará início aos pressupostos da gestão democrática. São elas a autogestionária e a interpretativa. A concepção autogestionária busca a valorização da capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias normas e procedimentos. Nesta concepção não há cargos definidos como a direção, atribuindo as responsabilidades da gestão ao grupo. Desta maneira, através desse sistema se prepararia os alunos para formas de autogestão. Nesta concepção temos, portanto, uma ausência de autoridade, de forma que todos, ou seja, o coletivo, deva ser responsável e ativo na condução do sistema escolar. As decisões são coletivas, podendo dar-se através de reuniões ou eleições, desde que estas propiciem uma alternância nos cargos. Tal abordagem resultaria na preparação dos alunos para exercer a autogestão na sociedade.

A concepção de gestão colegiada tem por princípio o compartilhamento através do diálogo. Seu foco está na comunidade e esta, portanto, participa nos processos administrativos através do Conselho Escolar. No que diz respeito ao corpo docente, o trabalho deve ser em equipe em oposição a cultura do trabalho individual. Esta concepção tem o compartilhamento não apenas para as questões administrativas, mas também para o processo de ensino-aprendizagem.

A concepção interpretativa opõe-se à concepção científico-racional, à medida que prioriza os significados subjetivos e as inter-relações pessoais. Considera a concepção científico-racional normativa que considera prioritariamente as organizações como realidades objetivas. Além disso, considera a organização escolar como cultura organizacional, que está inserida no contexto cultural e cujos integrantes podem instituir uma cultura de acordo com seus diferentes interesses.

Finalmente, o autor nos apresenta a concepção democrática-participativa que visa uma gestão participativa entre a direção e a equipe escolar. Nesta equipe, cada membro deve assumir sua responsabilidade para com o trabalho que deverá ser coordenado e acompanhado sistematicamente. Além disso, segundo Libâneo (s/d) estes membros necessitam ter alta qualificação e competência profissional, a fim de efetivar a formação científica dos alunos, bem como seu desenvolvimento.

A partir do neoliberalismo, temos a educação com um papel estratégico para ajudar a construir e desenvolver a economia através do sujeito como meio de produção. De tal modo, a gestão escolar democrática do ensino público acaba por atender essa demanda, privilegiando as necessidades de um projeto econômico que mantém na proposta de gestão escolar a mesma divisão de trabalho mantida na sociedade capitalista.

A averiguação das diversas propostas de gestão escolar nos permite perceber que estas convergem para um mesmo fim, a efetivação do processo educativo. De acordo com Luck (2009), a gestão escolar é um meio para a promoção de ações educacionais com qualidade social. Assim, através do respeito à diversidade e às necessidades da população, promove o acesso e a construção do conhecimento. Ainda segundo a autora, quando este processo conta com a participação dos professores e da comunidade escolar, além da direção, supervisão, coordenação, orientação e secretaria da escola, temos, então a Gestão Escolar Democrática.

1.1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Ao entendermos a escola como lugar de construção de conhecimento e de construção de relações e interações sociais, temos que à gestão escolar caiba promover a redução das desigualdades sociais a começar por suas próprias interações.

Segundo Paro (1998), o princípio básico da administração é a coerência entre os meios e os fins, de modo que a escola não pode apresentar-se como uma instituição comprometida com uma educação emancipadora, baseada em uma formação crítica e autônoma, se ela mesma age de forma antagônica. Além disso, temos que a gestão democrática se apresenta como direito e de ver garantidos pela LDB 9394/96 em seu Art. 3, VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Para Gadotti (2001), “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico”, entendendo-se, portanto, que a escola deva ser autônoma para executar o seu projeto. Essa proposição, entretanto, suscita uma mudança da percepção da escola enquanto aparelho burocrático do governo.

Para que a gestão democrática seja efetivada, faz-se necessário considerar gerir como um ato de mediação na busca de objetivos. Gestão democrática implica, assim, em uma mudança de paradigma, passando a considerar o caráter mediador da administração, aproximando os interesses dos envolvidos na escola, dirigentes-gestores e comunidade escolar em geral.

A implementação da gestão democrática na escola pública, segundo Gadotti (2001), justifica-se por duas razões: a formação para a cidadania e o melhoramento das especificidades da escola. Para o autor, tendo a escola a missão de formar para a cidadania, ela deve começar dando o exemplo a partir de suas próprias relações internas e com a comunidade que a cerca. E, ao dar condições de participação na gestão, proporciona um conhecimento maior do funcionamento da instituição, resultando numa aproximação entre alunos e professores, aproximando também suas necessidades, a fim de que estas sejam mutuamente atendidas.

Assim, nas considerações a serem feitas ao abordarmos as especificidades de um PPP para EJA, consideraremos que este terá como ponto de partida uma

gestão democrática que reconhece as capacidades dos alunos, a necessidade de promover sua criticidade e autonomia, bem como sua participação na construção de seu conhecimento.

Normalmente, encontramos inúmeros obstáculos à implementação da gestão democrática e de um PPP nela embasado, a começar pela inexperiência democrática dos agentes envolvidos no processo. Nossa vivência vem, geralmente, da escola tradicional, tanto como aluno quanto como profissional. Essa, condicionada aos ideais de uma escola voltada para a preparação do aluno para o mercado de trabalho, que hoje se revela no preparo para exames nacionais ou de instituições de ensino superior, deixando de ter como propósito entrar em contato com o conhecimento e com a formação do cidadão consciente.

Além disso, ainda pensamos que o ato de administra/gerir/governar não cabe a todos na sociedade ou em uma instituição de ensino. Mantém-se ainda, a mentalidade que nos foi inculcada de que a um grupo social pertence a tarefa de governar e aos demais cabe seguir suas orientações. Não fomos ensinados a ter autonomia e, portanto, não lutamos por ela, visto que não compreendemos sua importância em nossas vidas e não a entendemos como um direito nosso.

Outros fatores podem interferir, ainda segundo Gadotti (2001), como a própria estrutura do sistema educacional que é vertical e o autoritarismo que permeia a prática educativa. Diante desses fatores, não basta buscar novas teorias e técnicas administrativas, pois é preciso ressignificar o conceito de gestão a que fomos condicionados, adaptando-o às particularidades de cada realidade escolar.

A gestão democrática deve concorrer para a emancipação do indivíduo, contribuindo para a sua formação enquanto cidadão atuante na sociedade ao contrário do que propõem as tendências de implementação de técnicas da administração empresarial nas instituições de ensino. A resolução dos problemas administrativos pode vir a ser beneficiada por tais técnicas, porém, estas, assim como qualquer procedimento da instituição escolar, precisam ser pautadas pelos objetivos que norteiam o PPP para que não se tornem contraditórias à proposta pedagógica, interferindo na sua consolidação.

A autonomia escolar possibilita ao gestor atuar mantendo a identidade da escola, que repercute na sua função social para com os sujeitos que atende. Em

Veiga (2010) encontramos a autonomia mencionada em quatro dimensões: a administrativa, a jurídica, a financeira e a pedagógica.

A autonomia administrativa está relacionada a elaboração e gestão dos projetos, ajustando-os à estrutura organizacional e à realidade. A autonomia jurídica tratará de propor a discussão coletiva do regimento escolar pelos diferentes segmentos envolvidos na escola. A autonomia financeira, podendo ser parcial ou total, tem a seu encargo administrar os recursos repassados pelo poder público, possibilitando gerenciar orçamento de acordo com as necessidades da instituição e sob a supervisão da mantenedora.

Cabe à autonomia pedagógica o conjunto das deliberações sobre o ensino e pesquisa, desenvolvimento do PPP e gestão das atividades pedagógico-curriculares.

É preciso ressaltar, contudo, que autonomia confere comprometimento. Nesse sentido, se faz necessária, não só a promoção de uma gestão democrática através da autonomia que esta confere, mas o bom uso da mesma, considerando que deva ser empregada com responsabilidade individual e coletiva.

Assim, a adesão a uma gestão que se pretende democrática envolve inúmeras peculiaridades, a fim de realmente se efetivar como tal, apesar dos inúmeros desafios e com possibilidade de sucesso na sua implementação. A democratização da escola básica envolve mais que uma opção por concepções, requer o envolvimento de todos os setores escolares e o entendimento das implicações dessa escolha na prática.

Para Luck (2009) o processo de descentralização de tomada de decisões em educação, conforme estabelece a Constituição Nacional, dependem de um espírito de equipe e noção de gestão compartilhada. Desse modo, dar-se-á uma transformação nas instituições e nos seus processos, promovendo uma melhoria do sistema de ensino.

Assim, ainda de acordo com Luck (2009), ao tratarmos de Gestão Escolar Democrática, temos que o princípio básico da educação é um processo social colaborativo que engloba a comunidade interna da escola, pais e sociedade em geral. E seu resultado seria, portanto, a qualidade do ensino para todos. Ao promover a descentralização, ou seja, ao partilhar as tomadas de decisões, passa-se a promover uma colaboração coletiva, uma participação que resulta em

aproximação e, portanto, tende a reduzir desigualdades através do compartilhamento de direitos e deveres.

A medida que a gestão democrática se instaura no ambiente escolar, surge com ela a oportunidade de promover o desenvolvimento de habilidades e competências através de experiência e vivências de cidadania. Finalmente, uma consciência de direitos e deveres pelo trabalho em conjunto permeia todo o aprendizado que emerge de uma gestão escolar democrática, possibilitando o surgimento de um novo paradigma de convívio cidadão para a sociedade.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao falarmos de EJA, é preciso, inicialmente, voltarmos nosso olhar para o passado da educação no Brasil, o que nos possibilita observar que esta, no decorrer da nossa história, reproduziu os interesses dos governantes, inicialmente os representantes da coroa portuguesa. A princípio, nosso objetivo não será retomar todos o processo- leis, decretos e reformulações legais que constituem a história da educação em nosso país, mas abordar alguns pontos que julgamos relevantes antes de falarmos da modalidade EJA, como nos está posta na atualidade. Inicialmente, o Brasil manteve-se distanciado do restante do mundo mantendo suas relações basicamente com Portugal.

Como colônia, ou seja, fonte de recursos e renda para a metrópole, nenhum interesse havia desta em implementar escolas e meios de instrução para o povo recentemente colonizado. Esta situação, no entanto, perdurou por muito tempo, causando um déficit no sistema educacional brasileiro que repercutiu no desenvolvimento da então colônia e futuramente da nação brasileira.

A primeira referência de ensino, no Brasil, parte dos jesuítas com suas escolas de ler e escrever pautadas no “Ratio Studiorum”, programa que promovia o processo civilizatório, pautado pela formação cultural clássica e organizada. Segundo Negrão (2000), ao revisitar a obra *O Método Pedagógico dos Jesuítas*¹, o método “Ratio Studiorum” era dividido em três modalidades de currículos: o Teológico, o Filosófico e o Humanista. A partir de 1760, com a Reforma Pombalina, a educação passa a ser responsabilidade do estado, dando início às primeiras reformas educacionais no Brasil.

A próxima mudança significativa para a história da educação no Brasil deu-se com a Constituição de 1821, que em seu Art. 179 determinava a instrução primária como gratuita e de direito de todos os cidadãos. Em 1827, passou a ser dever do Estado cuidar do ensino em todos os seus níveis, promovendo a criação de escolas primárias nas cidades mais populosas.

¹ Obras Completas do Pe. Leonel Franca S.J.- *O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”* Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

Na história da educação, as propostas iniciais para jovens e adultos visavam basicamente ao combate do analfabetismo que, em determinado momento, passou a ser considerado uma vergonha nacional. Por isso, em 1915 foi criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) que vigorou até 1940, tendo sido encerrada, alegando ter concluído seu propósito. Durante muito tempo ainda, o analfabetismo seria considerado como a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da baixa produtividade. Muitas mudanças ocorreram no sistema educacional do país desde a monarquia até a 1ª e 2ª República, no entanto, a educação voltava para aqueles que não tinham acesso à escola no considerado tempo regular, era, em geral, negligenciado.

Alguns movimentos, no entanto, em prol de uma educação de melhor qualidade se destacaram já na década de 20 tivemos movimentos que propunham um sistema nacional de educação. O governo, no entanto, deu prosseguimento ao sistema mantido pela monarquia, o qual visava apenas à formação da elite. O advento da Educação Nova, entre outros movimentos, ajudou a constituir uma série de medidas das quais temos a inclusão de um capítulo sobre família, educação e cultura na Constituição de 1934, atribuindo à união uma gama de atribuições como fixar o Plano Nacional de Educação, manter o ensino público gratuito e obrigatório, inclusive para os adultos e apresentando-a pela primeira vez como dever do Estado.

Percebemos, assim, que a Educação de Jovens e Adultos, aparece espaçadamente, sendo pouco mencionada no decorrer do início da formação do sistema educacional brasileiro. Já na década de 40, dentro de um conjunto de iniciativas surgiu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Avançando um pouco mais na história, reportamo-nos a década de 50 em que ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, com a participação de Paulo Freire que deu início a uma grande campanha de alfabetização e a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na qual foi difundida a educação de base ou comunitária, projeto brasileiro. Após o golpe de 64 destaca-se na educação brasileira a criação do MOBRAF como forma de erradicar o analfabetismo, tendo sido substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Kuenzer (2009), ao observarmos a realidade brasileira, verificamos que esta perspectiva conferiu, sistematicamente, à educação uma característica de

atendimento das necessidades de mão-de-obra em corroboração com o sistema capitalista, não tendo a proposta destinada à alfabetização de adultos, se isentado desta ideologia. Diante desta perspectiva, ainda de acordo com Kuenser, o sistema educacional brasileiro pós-64, adota um modelo de desenvolvimento baseado na associação do capital internacional, difundindo-se, no país, a necessidade de atrelar a educação aos planejamentos econômicos globais, a fim de adequar a educação às necessidades do mercado. Neste período e na década seguinte, portanto, temos o país voltado para uma educação atenda a essa necessidade, dando início a um período de reforma que prioriza a profissionalização através das Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71. Em 1982, após um constatado fracasso da profissionalização universal e compulsória, a Lei nº 7.044, a obrigatoriedade da habilitação profissional no então 2º grau.

Mais uma vez, agora na década de 80, as mudanças econômicas e dos processos de produção interferem e balizam as mudanças educacionais. Para atender às necessidades atuais de capacitação do trabalhador, é preciso qualificá-lo para que haja uma adaptação aos novos sistemas informatizados, os quais exigiam um trabalhador capaz de ler códigos, analisar e gerir diversas situações.

De acordo com a LDB/96, a Educação de Jovens e Adultos será ofertada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade própria, através de Cursos e Exames Supletivos e estabelece duas importantes determinações referentes a sua função e ao acesso a esta modalidade de ensino. Desse modo, a oferta dar-se-á de forma gratuita e através de oportunidades educacionais apropriadas e as idades de acesso à EJA passam a ser de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, anteriormente de 18 e 21 anos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

Em 1997 tem início o, Plano Nacional de Educação (PNE), futuramente retomado em 2001, para que o país se adequasse às exigências das agências internacionais, responsáveis pela liberação de empréstimos. Além disso, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na Alemanha, em 1997, e a Conferência Mundial de Educação, no Senegal, em 2000, apontam a EJA como sendo a chave para o século XXI. Com o impulso dado pelos movimentos sociais, o governo brasileiro, em 2003, criou o Programa Brasil Alfabetizado e, no mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a erradicação do analfabetismo em 10 anos.

Ainda em 2000, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de orientar as práticas educativas, devendo ser esta modalidade observada na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Muito embora tais propostas aparentemente sejam promotoras de um resgate no ensino brasileiro, conforme Kuenzer (2009), elas não se efetivaram com total sucesso. Assim, em 2005 o decreto 5478 institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, uma nova tentativa de reestruturar o Ensino de Jovens e Adultos, o Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA- PROEJA, como política pública que possa contemplar escolaridade e a profissionalização.

Tantas reformas e tentativas de melhoramento da educação são perpassadas por diversos interesses, mesmo quando nos parece que determinadas medidas visem apenas à formação do sujeito e sua inserção social enquanto cidadão. Segundo Martin (2002), as condições de desenvolvimento econômico e sociais dependerão diretamente da educação e do papel do Estado na sua estruturação.

Na nova economia mundial, essas condições dependeram cada vez mais da maneira como o Estado vier a organizar o sistema educacional. Como o valor do conhecimento é o bem mais cobiçado na economia mundial, resta às nações optar pelo aumento de seu investimento na área da educação. (MARTIN, 2002)

A Educação de Jovens e Adultos está de acordo com essa lógica, à medida que cumpre um papel social de garantir os direitos do cidadão conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, garantido o acesso à educação mesmo aos que não efetivaram seus estudos em idade própria. Assim, além de garantir os direitos do cidadão, contribui para nova ordem em que o Estado acompanha um sistema educacional globalizado, visto que este se pauta por parâmetros internacionais e conseqüentemente ajudaria a promover o desenvolvimento econômico e social.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000).

Esta modalidade de ensino pode ser vista como uma oportunidade que disponibiliza meios de fortalecer a igualdade e a justiça social, fazendo com que a educação deixe de ser um privilégio e passe a se efetivar como direito em todas as facetas sociais. Ela é, acima de tudo, uma experiência de democratização do ensino.

Através da Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, deu-se um grande avanço em uma modalidade que inicialmente se apresentou como forma de diminuição do analfabetismo. Com estes novos parâmetros, tem-se a oferta de exames supletivos para a conclusão das etapas do Ensino Fundamental e Médio. Também, busca garantir o respeito às peculiaridades dos jovens e adultos, resguardando, através da proposição de um modelo pedagógico próprio, as suas diferenças. Desse modo, temos que a

distribuição dos componentes curriculares proporcionará uma formação igualitária, reestabelecendo a igualdade de direitos e oportunidades, considerando as peculiaridades de suas faixas etárias e valorizando seus méritos, desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 também contempla a questão da formação continuada para os profissionais que atuam na modalidade EJA. Sendo que esta, deverá seguir as diretrizes curriculares nacionais de ensino fundamental e médio. A formação apresenta-se, segundo Resolução CNE/CEB nº1 pautada na busca de práticas educativas que relacionem teoria e prática e na solução para os problemas da modalidade teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas.

Os novos rumos propostos pela EJA apresentam-se bastante condizentes com o pensamento de Freire (2001), ao mencionar que não é possível ao educador pensar em procedimentos didáticos estranhos à cotidianidade dos grupos ensinados, acrescentando que nada pode escapar à curiosidade do educador. Ponderando sobre essas considerações, é possível sugerirmos que a EJA se apresenta, tanto quanto foi o projeto de alfabetização de Paulo Freire, como uma proposta formadora da cidadania. Por fim, a resolução trata da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, da emissão dos certificados e do aproveitamento de estudos a que têm direitos os que ingressarem nessa modalidade.

Desde a resolução que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2000 e o Programa Brasil Alfabetizado de 2003, que por meio do qual o MEC promoveria a alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores, estando este em vigência até o presente momento, várias outras medidas, alterações e complementações se sobrepuseram a estas. Podemos destacar, por exemplo, a Resolução Nº 313, de 16 de março de 2011 que estabelece o tempo de duração dos cursos na modalidade EJA, propondo a seguinte organização curricular:

Art. 5º A duração mínima dos cursos na modalidade de EJA passa a ser, independente da organização curricular, respectivamente, de:

I – 1.600 (mil e seiscentas) horas para os anos finais do ensino fundamental.

II – 1.200 (mil e duzentas) horas para o ensino médio.

§ 1º Nos cursos presenciais, à carga horária mínima, estabelecida nos incisos I e II, devem ser adicionadas horas não presenciais para complementação e/ou reforço de aprendizagem, até o limite estabelecido para os cursos comuns nos níveis fundamental e médio.

A resolução da conta, ainda, dos exames supletivos, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA) e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), cabendo a este que atende instituições prisionais, oferecer apoio e orientação aos candidatos por meio de atividades presenciais.

Com este breve histórico da EJA no Brasil, acompanhamos como as políticas públicas evoluíram até chegar a formatação que se apresenta hoje para a formação de jovens e adultos. Constatamos, a princípio, que num primeiro momento apenas a alfabetização era contemplada para esta modalidade, mas que a mesma surgiu como possibilidade de resgate da cidadania e de reparação das injustiças sociais para com as classes populares. Cabe-nos, no entanto, confrontar esta perspectiva com as reais intenções das medidas políticas que, cada qual, ajustadas a seu tempo histórico, corroboravam com interesses de desenvolvimento econômico, atrelando sempre a educação ao mercado.

Desse modo, permitimo-nos também refletir sobre a condição das políticas públicas, visto que esta, ao corresponder a interesses bastante específicos, sujeitados a ideologias, descaracterizavam-se como tal para adquirirem nuances de

políticas de governo, passageiras à medida que vinculadas ao pensamento dos grupos que se alternaram no poder o decorrer da história do Brasil.

Atualmente, o PNE tem a EJA abordada em sua Meta 8, na qual se propõe a

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.²

Percebe-se, dessa forma, que tal meta visa à reparação da disparidade nas classes menos favorecidas e discriminadas do Brasil, visto que menciona tanto o aumento da escolaridade das populações do campo quanto a equiparação entre diferentes etnias historicamente tratadas de forma desigual no país. Para tanto, propõe ações das quais se destacam acompanhamento pedagógico individualizado para estudantes com rendimento defasado, implementação de programas de EJA para alunos com defasagem idade-série, acesso gratuito à educação profissional.

O destaque, no entanto, dá-se na alfabetização que visa erradicar o analfabetismo absoluto até o fim do PNE e em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Neste intuito, destacam-se como estratégias a intenção de fornecer atendimento suplementar aos estudantes através de transporte, alimentação e saúde em articulação com área da saúde. Além disso, também a garantia de acesso ao ensino àqueles que se encontram em situação de privação de liberdade.

Uma outra abordagem bastante enfatizada pelo PNE diz respeito à Educação Profissional que se apresenta como meta do item 10³ que discorre sobre a intenção de expandir as matrículas articuladas com a educação profissional, a fim de elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

² **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Meta 8.

³ **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

3. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Nossa disposição em tratar do tema PPP parte das experiências vivenciadas enquanto participante da equipe de uma escola que se pressupõe adepta da gestão escolar democrática, possibilitando a participação de seus colaboradores em todo o processo escolar, incluindo a elaboração do PPP.

De tal forma, diante da possibilidade de contribuir com uma comunidade escolar na sua proposta de implementação da modalidade EJA, coube-nos participar do processo de construção do PPP, de modo que se fez necessário considerar os pressupostos a serem abordados nesse processo e as necessidades específicas a serem atendidas quando este se propõe a contemplar a Educação de Jovens e Adultos.

O PPP de uma escola reflete o contexto social em que está inserido, embasado nos discursos políticos e entrelaçado por determinações legais. A participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP está prevista na legislação vigente. No Art. 14 da LDB - Lei nº 9.394/96 temos que os sistemas de ensino poderão definir as normas da gestão democrática de acordo com as suas peculiaridades, salientando que

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996)

Diante do que nos propõe a referida lei, temos a autonomia para a consolidação de um PPP que contemple a participação de todos os setores da escola na sua construção, bem como a participação da comunidade escolar. Desse modo, a LDB garante a instituição escolar que o processo de construção do PPP seja caracterizado pela priorização do espaço democrático participativo, pautando-se pelos princípios da Gestão Democrática.

Em Veiga (1998), uma gestão que se propõe democrática, que busca decisões e ações propostas e assumidas pelo coletivo escolar, requer uma equipe diretiva firme para coordenar e assegurar que as decisões tomadas de forma coletiva sejam efetivamente cumpridas para todos.

Sendo parte, portanto, de uma prática democrática, a organização do trabalho pedagógico buscará eliminar a competitividade as relações de autoridade e os conflitos provenientes destas. Então, o PPP abrange tanto a organização do trabalho pedagógico quanto a organização da escola, numa perspectiva de totalidade do trabalho escolar.

Diante do desafio em que consiste conceber um PPP, Veiga (2003) apresenta os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico de uma escola democrática pública e gratuita, sendo eles: igualdade de condições para acesso e permanência, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Assim, podemos partir de um roteiro que a autora nos oferta para garantir que a construção do PPP esteja realmente conduzida pelos princípios da gestão democrática.

Os cinco itens citados por Veiga (2003) garantem que a escola e sua organização conduza para socialização e participação coletiva, considerando os diversos interesses dos sujeitos envolvidos no processo educativo. À medida que se consegue garantir acesso e permanência na escola, busca-se intervir no contínuo da desigualdade. Faz-se necessário, no entanto, que juntamente com a permanência, o educando tenha garantida a qualidade do ensino que lhe é ofertado.

A melhoria da qualidade de ensino, por sua vez, está interligada à qualidade de formação profissional e à valorização do trabalho do professor. A formação é um direito do profissional da educação, bem como condições adequadas de trabalho com disponibilidade de diferentes tipos de recursos, além de remuneração justa, constituindo, assim, um grupo de fatores que resultam em uma educação de qualidade.

Juntamente a esses fatores, somam-se de forma complementar, mas não menos importante, a liberdade, que, enquanto princípio constitucional, está associada a ideia de autonomia. Ao conduzir todo o processo de construção do PPP, a Gestão Democrática propicia a participação coletiva, solidariedade, independência de órgãos intermediários, implicando num repensar da estrutura da escola e garantindo a ampla participação de todos no processo.

Segundo Veiga (2003), todo Projeto Político Pedagógico supõe uma ruptura com o passado e promessas para o futuro. Diante dessa perspectiva, um PPP deixa de ser apenas um conjunto de planos que terminem arquivados, mas uma fonte de consulta, uma trajetória a ser seguida e um compromisso com os

interesses da comunidade. Em Gadotti (2001), temos que os planos não são suficientes, pois ficam no campo do instituído e um projeto parte do instituído para tornar-se instituinte, necessitando esse de uma direção política para sua construção.

[...] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. (GADOTTI, 2001, p.5)

Assim, entende-se que o PPP seja a organização do trabalho pedagógico da escola enquanto espaço social, que deva partir dos princípios anteriormente citados e analisar os elementos constitutivos da organização, sendo eles: sua finalidade, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. A análise prévia desses elementos visa à diminuição dos efeitos do controle hierárquico, da divisão do trabalho e contrapõe-se à fragmentação e rotinização do trabalho.

De acordo com Veiga (1998), há três movimentos básicos para o processo de construção do Projeto Político Pedagógico: Ato Situacional, Ato Conceitual, Ato Operacional. Esses caminhos a serem seguidos, no entanto, indicam que é preciso criar condições para a solidificar da autonomia da escola.

Conforme a autora o Ato Situacional tem por objetivo investigar e compreender o movimento interno da escola, afim de fazer um diagnóstico das questões que nela se apresentam. O Ato Conceitual visa discutir qual concepção de educação a escola professa, bem como de sociedade, homem, currículo e ensino aprendizagem para analisar a realidade que o Ato Situacional identificou. Por fim, cabe ao Ato Operacional o objetivo de propor meios para realizar as mudanças propostas, tomar decisões para sua efetivação, acompanhar e avaliar de forma coletiva.⁴

Além disso, em Gadotti (2001) ainda encontramos outras deliberações que elucidam elementos os quais podem corroborar para o êxito do projeto. Uma comunicação eficiente facilitaria sua compreensão, a adesão voluntaria garantiria o

⁴ VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

envolvimento no projeto e o suporte institucional por meio de recursos financeiros e vontade política seria garantia de sua efetivação. Também um acompanhamento e avaliação podem assegurar o alcance dos objetivos. Finalmente, é primordial que se tenha um referencial teórico com os principais conceitos de estruturação do projeto e apoiadas pela credibilidade de quem as propõe com comprovada competência e engajamento.

A construção do PPP, bem como todas ações que se relacionam à instituição escolar são perpassadas pelas transformações da sociedade e, portanto, estão a mercê de críticas e objeções. Esta situação é a de muitos setores da sociedade, atualmente, apresentando-se mais incisivamente em relação ao setor educacional.

Diante de uma sociedade contemporânea alicerçada pelo capitalismo e uma sociedade de consumo, fortemente midiática, questionar o papel da escola é uma prática comum. A escola, historicamente, está posta como o reflexo dos interesses políticos, mantida para atender às necessidades das classes dominantes. À medida que os interesses econômicos e políticos mudam, muda também a função que é atribuída a instituição escolar como instrumento de reprodução de ideologias dominantes, a qual teria por finalidade atender ao intento dessas.

Em cada momento histórico, as políticas públicas de educação se modificam para atender a demanda do mercado de trabalho e corresponder às expectativas de manutenção do sistema econômico. Por vez, profissionalizando a classe trabalhadora, em outras limitando-se a alfabetizá-la sem inseri-la no contexto social como cidadão crítico. Identifica-se nessa constatação muito mais a presença de políticas governamentais do que propriamente de políticas públicas.

Criticar a escola e seu papel é uma consequência compreensível diante de tais observações. Diante de tantas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais com o advento da globalização, apresenta-nos de forma um tanto obscura a compreensão do papel da escola. Neste contexto, faz-se necessário, segundo Gadotti (2001), um processo de melhoria da educação, da qualidade de ensino, através de uma transformação que só se dará pela construção de um projeto político pedagógico “embasado em uma direção política, um norte rumo”.⁵

⁵ VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. 2 a . ed., Campinas, SP: Papirus, 1996.

Diante do que foi exposto temos, então, que o PPP busca firmar um compromisso coletivo para que a escola tenha embasamento teórico em seu projeto pedagógico. Devendo este estar articulado com as necessidades e interesses reais da comunidade escolar. É um instrumento político que se compromete com o cidadão que habita e compartilha o espaço escolar e deverá, portanto, cumprir o papel fundamental de representá-lo enquanto instrumento de mudança social.

Através da organização de um trabalho que vise eliminar as relações de competitividade e a fragmentação e incentive a parceria em prol de um trabalho conjunto e contínuo, o PPP estará contextualizado a partir Gestão Escolar Democrática. Desse modo, possibilitará o surgimento de uma nova proposta de ensino compromissada com o coletivo e construída a partir dele. Teremos, portanto, uma educação que promova a cidadania, a criticidade e a ação democrática, embasadas na teoria, mas alicerçadas na prática.

4. A EDUCAÇÃO POPULAR E A DIVERSIDADE COMO ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE EJA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Historicamente, a educação de jovens e adultos não ganhou grande atenção das políticas públicas e foi, paulatinamente, implementada no Brasil, afim de atender aos desfavorecidos social e economicamente, como forma de resgatar seu lugar na sociedade, possibilitando a estes atuarem como colaboradores para a manutenção de interesses governamentais.

O Brasil já passou por várias etapas até desaguar no sistema de educação de adultos tal qual se encontra hoje. Depois de algumas medidas que se processaram no decorrer de décadas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo, contamos, agora, com uma modalidade de ensino embasada em proposições legais que visa proporcionar os estudos básicos a quem não teve acesso ou continuidade na idade própria. Atualmente, é uma modalidade de ensino amparada por lei que se propõe a inserir o jovem e o adulto de forma atuante e crítica no contexto social, a fim de assumir seu lugar na sociedade enquanto cidadão.

Muito embora, desde a colonização a educação já apresentasse nuances da modalidade EJA como, por exemplo, a alfabetização de indígenas e colonizadores; essa modalidade como hoje se configura, se diferencia por ter como propósito reparar uma dívida social com aqueles que não conseguiram concluir a educação básica. À medida que a EJA se apresenta como uma modalidade destinada aos que não tiveram “acesso em idade própria”⁶ à educação, temos que tal afirmação denota um ânimo de reparação de condições sociais desiguais.

A tentativa de reparação implica no reconhecimento da igualdade dos sujeitos sociais. Podemos considerar que a necessidade de uma proposta educativa que busque nivelar os que não tiveram acesso à educação como os demais sujeitos,

⁶ BRASIL. Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Seção V Da Educação de Jovens e Adultos Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

reflete, invariavelmente, a desigualdade em que estes se encontram. A tentativa de igualar pressupõe a desigualdade.

A princípio, educação de adultos, buscava promover uma cidadania restrita, à medida que se detinha em alfabetizar a classe trabalhadora, podendo, portanto, ser considerada uma medida de dominação. O ensino destinado à compensação atende, primeiramente, às necessidades dos governos e do sistema econômico. A EJA, como hoje se apresenta, abrangendo todos os níveis da educação básica e em consonância com a educação profissionalizante, mostra-se como promessa de retomada da cidadania de forma crítica e atuante.

Diante deste contexto, tal modalidade vai ao encontro do legado de Paulo Freire sobre Educação Popular. Sobre esta constam várias considerações e concepções direcionando-a, num primeiro momento, à alfabetização de jovens e adultos, para de pois reservar a ela um caráter transformador, fora do espaço escolar e, finalmente, propõe a educação popular como uma educação política dos trabalhadores a fim de emancipá-los. Essa última, corresponde a um estilo de educação destinado aos sujeitos de classes populares, para não apenas inseri-los na sociedade, mas torná-los protagonistas do processo social.

A educação popular, no entanto, segundo Brandão (2009), “foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil”, visto que a escola pública é deficiente, não atende a todos os cidadãos e suas necessidades.

Ainda conforme Brandão (2009), temos que, inicialmente, a educação de adultos tinha por objetivo a participação dos sujeitos marginalizados num processo de “desmarginalização”, sendo este reintegrados à vida social de forma produtiva. Num segundo momento, seu objetivo se deslocaria para que o cidadão assumisse o seu papel no processo de desenvolvimento. O autor, nos diz que, mais tarde, a educação popular voltou-se para o desenvolvimento local, incorporando à proposta a participação popular nos processos de transformação social.

Desse modo, percebemos que a educação popular se converteu em uma proposta mais abrangente, não se limitando a ser popular por direcionar-se aos marginalizados, mas o sendo por lançar a possibilidade de um saber popular.

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la, por meio do qual as classes populares se educam com a sua própria

prática e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (BRANDÃO, 2009, p. 32)

A modalidade de ensino, com a qual nos dispomos a trabalhar, desse modo, relaciona-se com a educação popular, à medida que faz parte de um processo político ao educar o sujeito para a transformação da história e da cultura em que está inserido. Assim sendo, EJA, enquanto prática de educação popular, lança-se como um trabalho coletivo de troca de experiências numa relação entre iguais.

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências por meio das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular. (BRANDÃO, 2009, p.37)

Ao partimos dessas considerações, temos que a prática da educação popular aqui representada pela EJA, resultem numa perspectiva de ações metodológicas de caráter participativo, que girem em torno da reflexão coletiva da prática do educando e das relações entre eles. A efetivação desse intento principia na construção dos objetivos que conduzirão a prática pedagógica da escola, a qual se dispõe a fazer parte desse processo de desenvolvimento social através desta modalidade. Assim, a transformação da realidade se apresenta como pressuposto maior dos rumos delineados para que tal modalidade desempenhe um papel de relevância social.

Em tratando-se de ensino de adultos, considerando-se tanto a alfabetização quanto outros níveis de aprendizado, é preciso considerar que o educando não é um ingênuo ou ignorante por não ter tido acesso ao conhecimento formal, ao conjunto de saberes científicos historicamente acumulado pelo ser humano, nem mesmo por não ter conhecimento do código da linguagem escrita de sua sociedade. Necessita, o educador, apresentar um olhar mais apurado do grupo

ao qual se dispõe a “ensinar” e perceber que se trata de um adulto sabedor, com experiências, vivências e saberes relevantes.

Dadas, então, as considerações históricas e sociais que a modalidade EJA apresenta, faz-se necessário pensar em conteúdos e metodologias adaptadas à realidade dos alunos que dela participam. A formação humana, a conscientização social, política e econômica, bem como a diversidade que um grupo de estudantes de EJA pode apresentar, resulta em necessidades específicas que vão além da aquisição da leitura e escrita.

Em se tratando do processo de alfabetização, segundo Pinto (1982), há alguns erros fundamentais que são apresentados pelo educador ao desconsiderar o adulto-educando como agente de seu aprendizado e detentor de saberes. Dentre eles podemos citar pressupor a ignorância do educando, trabalhar com conceitos imaginários e a infantilização dos adultos. Para o autor, é necessária uma visão mais ampla do aluno que está com sua faixa etária e o período escolar em desalinho.

É preciso, segundo o autor, que o processo de alfabetização seja uma consequência da visão da realidade. Ocorre, então, alfabetizar por uma associação da imagem da palavra à imagem de uma situação concreta. Seria esse o princípio de apropriação dos códigos sociais para, posteriormente, ampliar desta apropriação para a reorganização deste código, abrindo caminho para uma reflexão crítica da informação que ele possa fornecer.

Desse modo, a aquisição da linguagem escrita, de acordo com Pinto (1982), pode ser um meio de conscientização da realidade, propiciando uma reflexão crítica, a partir da autoconsciência, que envolve seus costumes, suas crenças e práticas sociais. Essa percepção que pode ser intermediada pela linguagem enquanto sistema de códigos, necessita estar acompanhada da percepção de seus determinantes, sendo assim, crítica e indo além da mera percepção e reflexão sobre si mesmo.

Assim, o código propiciaria novos caminhos, à medida que possibilitaria acesso a conhecimentos historicamente acumulados através dos tempos, crescendo de forma positiva na vivência ao educando. O acesso à cultura letrada poderia, então, acrescentar ao sujeito, dando-lhe novos subsídios, para a sua formação crítica.

Araújo (2013), discute o processo de Alfabetização Linguística e o processo de Alfabetização Política, propondo-nos uma aquisição de capacidades iniciais de leitura e escrita que prossigam em falar, refletir agir, resultando no processo de ação-reflexão-ação postulado por Freire. Assim, concretiza-se a possibilidade de formar construtores de textos com habilidades críticas e interpretativas, ampliando uma aquisição linguística para através dessa, possibilitar uma dialética dos textos a serem lidos.

Em Freire, Política e Educação, encontramos esse tema abordado, ressaltando que alfabetizar vai além aprender a decifrar códigos linguísticos que possibilitem a leitura de textos sem com eles interagir e a partir deles transformar.

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um quefazer neutro. (FREIRE, 2001, P.30)

Além da percepção diferenciada que a EJA necessita em relação ao processo de alfabetização, em outros níveis da educação de jovens e adultos, a apropriação do conhecimento científico precisa também estar permeada pelo cultivo de outros saberes, permitindo uma interação do educando com o mundo que o cerca de forma crítica e atuante. Para tanto, será preciso considerar ainda outros fatores peculiares a educação de jovens e adultos.

Como característica extremamente importante, na EJA, apresenta-se para nossa observação, também, a diversidade que esta modalidade torna possível convergir em um mesmo espaço escolar. Considerarmos esta peculiaridade, portanto, faz-se uma ação crucial para aplicabilidade das propostas e objetivos que se interpõe numa proposta de educação para jovens e adultos.

Podemos dizer que a diversidade é inerente ao ser humano, ao sujeito social e que ela se apresenta em todas as fases da vida, bem como em todas as distintas situações com as quais somos confrontados. Não seria diferente na educação, como não o é, em todos os seus níveis. Na EJA, porém, pode-se considerar a diversidade como um fator relevante, com o qual é preciso trabalhar de

forma mais incisiva, pois a heterogeneidade da EJA está posta tanto na diversidade cultural quanto na etária.

Já nos PCNs (1997), o professor precisa estar atento à diversidade, sendo sua atribuição considerar as especificidades do indivíduo, suas capacidades, conhecimentos e interesses. A proposta de considerar a diversidade visa a um comprometimento com a equidade, a fim de que o educando possa, a despeito das diferenças, fazer parte do processo educativo e desenvolver suas potencialidades através dele. Também a LDB aborda a necessidade de a educação considerar em seu processo a questão da diversidade.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p.11)

Na EJA, a diversidade se apresenta não apenas por meio de características regionais, culturais ou econômicas, mas também nas individualidades de cada um. A sala de aula, neste caso, propicia uma mescla de faixas etárias, etnias, grupos sociais, formando um grupo constituído por uma variedade de vivências que não podem ser desconsideradas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A diversidade na educação de Jovens e Adultos se sobressai como fator preponderante no convívio escolar e nas condições de aprendizado, sendo, portanto, um dos focos do educador ao pensar em metodologias e conteúdos a serem ensinados.

Tal realidade converge para a necessidade do reconhecimento do aluno de EJA como um sujeito singular inserido num contexto de diversidade. Assim, partir da realidade não significará, necessariamente, partir de uma realidade pertinente a todo o grupo, mas, além desta, de uma realidade única de cada sujeito. Neste contexto, surgem novas carências a serem atendidas para que o proposto ao educando signifique para ele enquanto sujeito social.

Deste novo conjunto de circunstâncias, nasce a necessidade de estabelecer um perfil mais aprofundado de cada sujeito para pensar a ação pedagógica. Podemos, ainda, considerar necessário ter como pressuposto que a diversidade em sala de aula, proporcionando o convívio das diferenças, seja um

fator de enriquecimento da aprendizagem e de promoção da tolerância e respeito pela historicidade do outro.

Deparamo-nos, então, com a observação de que se faz importante um olhar sobre o outro que não busque a homogeneidade, mas que o reconheça e respeite enquanto sujeito diferente, mas em igual condição cidadã, portador de direitos e deveres. Mais uma vez, conforme posto anteriormente nas considerações sobre a alfabetização de adultos, a examinação atenta à realidade do educando, é pressuposto para garantir o respeito à diversidade desse.

Em ambos os casos, retomamos Paulo Freire, que nos propõe um olhar pedagógico partindo do saber popular e para ele convergindo. Através de uma ação dialógica que valorize o saber popular, pode-se resultar numa práxis que conduza da reflexão para a ação. Partir do saber popular, antes de tudo é considerar o contexto de cada educando, individualmente, e neste posto o mesmo surge enquanto ser humano único, distinto do outro devido as suas particularidades, essas que são o princípio da diversidade.

Ainda sobre diversidade, podemos recorrer aqui, a um dos “Quatro Pilares da Educação”, propostos no relatório para a UNESCO, que seria Aprender a viver juntos. Os “Quatro Pilares” foram propostos a fim de que a educação pudesse ter uma linha condutora de atuação para o século XXI. Por suposto, a educação de jovens e adultos não poderia abster-se desta orientação, pautando também sua atuação a partir destes que visam ser marcos de uma educação corroborativa com o desenvolvimento social.

Os Pilares mencionados no relatório são: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a ser. A menção, neste momento, a um deles deve-se ao fato de que o relacionamos mais diretamente à abordagem da diversidade. Ao considerarmos a diversidade do educando, conduzindo nossa prática pedagógica pautada, primeiramente, por ela, e à medida que esta converge para as vivências particulares do sujeito da EJA, a relacionamos com a proposta de educação Popular de Freire, em que a educação se dá a partir da observação e consideração realidade do educando.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente

construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 1996, p.15)

O reconhecimento do saber do outro implica em considerá-lo na sua diversidade que o constitui como sujeito no grupo social. Segundo o relatório, aprender a viver juntos é um dos maiores desafios da educação. Pôr-se no lugar do outro e desenvolver uma atitude de empatia na escola seria uma forma de no futuro amenizar os conflitos tão inerentes a nossa sociedade.

Segundo Henz (2010), é preciso ter uma prática educativa emancipadora, que entenda o outro a partir de suas expressões linguísticas dentro de seus contextos históricos-culturais. Quer dizer, no processo educativo faz-se necessário uma abrangência maior, na qual não se detenha apenas no cognitivo, mas também na compreensão e interpretação da experiência humana.

Desse modo, a diversidade que a EJA apresenta pode ser observada de diversos ângulos, mas nunca desconsiderada. Mais ainda, surge como uma das peculiaridades a ser tomada como ponto de partida para o processo ensino aprendizagem.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. (DELORS, 1998, p.7)

A partir da consideração dessa particularidade do educando de EJA, convergimos para os rumos delineados para a educação pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e para a educação popular proposta por Freire em sua jornada pedagógica.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p.20)

Por fim, temos que se sobressaem como relevantes na Educação de Jovens e Adultos, tanto a consideração das vivências, surgidas na proposta de Educação Popular, quanto a diversidades dos sujeitos que compõem esse grupo de educandos, sendo uma complementar a outra. A percepção do mundo do jovem e do adulto, são pontos de partidas primordiais para a efetivação de uma educação popular que promova a dignidade, a inserção social em um senso crítico transformador.

Gadotti (2001), já menciona a diversidade, relacionando-a com a construção do projeto Político pedagógico, ao considerar a diversidades das escolas e, portanto, as especificidades que cada PPP precisa contemplar para adequar-se as mais variadas realidades escolares.

Como vimos, o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. (GADOTTI, 2001, p.3)

Vemos, assim, que questões abordadas aqui como especificidades do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos são tratadas em diferentes instâncias por vários autores. Nossa abordagem da diversidade, no entanto, aponta para as especificidades do educando, de cada indivíduo enquanto sujeito social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos por intenção averiguar algumas características preponderantes da Educação de Jovens e Adultos, a fim de demonstrar a necessidade de tê-las ressaltadas no Projeto Político Pedagógico direcionado a essa modalidade. Consideramos, em princípio, partindo de nossas experiências como professor (a) e coordenador (a) Pedagógico (a) de EJA, que tais peculiaridades não costumam ser abordadas no PPP e, portanto, nem sempre se efetivam na condução do trabalho diário da escola. Assim, demos início a este trabalho através de uma revisão bibliográfica em busca de embasamento para nossas proposições, partindo da solicitação inicial de construção de um PPP para a modalidade EJA a ser implementada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte.

A partir das observações que este estudo nos possibilitou, temos que a Educação de Jovens e Adultos, tal qual se apresenta hoje, é uma proposta de Educação Popular, partindo da ideia de inserção do sujeito na sociedade e do resgate de sua condição de cidadão. Assim, visa a cumprir o papel de deslocar o sujeito de um lugar de marginalizado para propor-lhe uma situação de sujeito incluído, sendo, portanto, uma modalidade de ensino que viabiliza a transformação social.

Partindo desse entendimento tecemos algumas considerações sobre a abordagem desta modalidade no PPP, reconhecendo que este é o eixo norteador do trabalho escolar. Entendemos, desse modo, o PPP como o documento que, a partir de uma perspectiva teórica, conduz, orienta e organiza todos os constituintes do espaço escolar. Tais considerações reforçaram nossa proposição inicial da importância de que o PPP seja construído a partir das necessidades específicas de cada modalidade, sendo estas claramente abordadas em sua redação.

Esse processo de construção está em consonância, segundo nossas observações, com a Gestão Escolar Democrática, visto que esta rompe com um sistema autoritário e propõe uma gestão que se dá de forma conjunta entre os membros do universo escolar. A medida que nossos estudos avançaram, nos foi possível averiguar uma concordância entre os princípios da EJA, da Educação

Popular e da Gestão Democrática, possibilitando-nos inferir que em uma escola conduzida por este tipo de gestão, a implementação da EJA se dá com maior plenitude.

Além disso, nos foi possível verificar, que o educando da EJA, ao adentrar no mundo escolar, leva consigo um conjunto de experiências, que o constitui como sujeito, já que não teve acesso ou continuidade dos estudos em idade própria, fazendo-o com idade superior ao costumeiro. De modo que em uma sala de aula de EJA encontramos uma grande diversidade resultante das diferentes vivências dos alunos. Relacionamos, assim, a construção da cidadania com tais considerações e dispomos as interligações com a educação popular e as proposições para a educação pelos “Quatro Pilares da Educação” apresentados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI a UNESCO.

Desse modo, temos que a articulação entre esses dois aspectos – Educação Popular e Diversidade- e sua abordagem na construção do PPP na EJA podem resultar em contribuição para o processo ensino aprendizagem nesta modalidade. Muitos outros aspectos poderiam ainda ser mencionados com a mesma relevância, como a interdisciplinaridade ou a humanização da educação, no entanto, os aqui mencionados se apresentaram como inerentes ao sujeito específico de EJA, consolidando-se, talvez, como ponto de partida para as demais proposições.

Nossas observações são, entretanto, apenas algumas discussões que buscam a reflexão e a colaboração com o processo de construção do PPP, olhando para o sujeito-aluno da EJA dentro do espaço de sala de aula, ou seja, considerando a prática do processo educativo. Além disso, visando considerá-lo um cidadão com historicidade, capaz de refletir e agir sobre a condição que ocupa na sociedade, a fim de transformá-la e não apenas ser parte inerte do sistema.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria das Graças de (org). Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências /. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. 122 p.

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

BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João. **Gestão e Políticas da Educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Parecer CNE/CES nº 09. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília: 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carap. **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Naura Syria Carap. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.149 p. 21cm (O Mundo, Hoje, v. 10)

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

GADOTTI, Moacir. "Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização". In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.

HENZ, Celso I. *Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais*. 2010 (Apresentação de trabalho)

_____, Celso I. **EDUCAÇÃO E CULTURAS: (DES)ENCONTROS ENTRE O "EU" E O "OUTRO"**. In ANDREOLA, B; HENZ, C; GHIGGI, G. ***Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação cultura e sociedade***. Pelotas/RS: Editora da UFPEL, 2012, p 67 – 94.

KUENZER, Acácia. **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. (s/d)

LIBÂNIO, José Carlos **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS PARA UM EXAME CRÍTICO DA DISCUSSÃO ATUAL NO BRASIL**. (s/d)

MACIEL, Karen de Fátima *O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular*. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2000, no.14, p.154-157. ISSN 1413-2478

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. 117p. (Coleção Educação Contemporânea).

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

VEIGA, Ilma Passos A. *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico*. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, Ilma Passos A. **INOVAÇÕES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA?** *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível*. 2 a . ed., Campinas, SP: Papirus, 1996.