



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (MPEJA)
MESTRADO PROFISSIONAL**

MARIA ANGÉLICA DE SOUZA FELINTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SALVADOR E REGIÃO
METROPOLITANA: LIMITES E POSSIBILIDADES.**

Salvador
2018

MARIA ANGÉLICA DE SOUZA FELINTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SALVADOR E REGIÃO
METROPOLITANA: LIMITES E POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EJA.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim.

Salvador
2018

Universidade do Estado da Bahia
Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Felinto, Maria Angélica de Souza.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SALVADOR E REGIÃO METROPOLITANA:

LIMITES E POSSIBILIDADES: / Maria Angélica de

Souza Felinto. -- Salvador, 2018.

218 : il.

Orientador: Antônio Amorim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação de Gestores. 4. Gestão Democrática. I. Amorim, Antônio II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas . Campus I.

CDD: 370

MARIA ANGÉLICA DE SOUZA FELINTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação (*stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional – MPEJA, Área de Concentração III – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, em 20 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Antonio Amorim - (Orientador) – Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona da Espanha - UB
Universidade Estadual da Bahia

Profa. Dra. Patrícia Santos Lessa Costa
Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – Membro interno

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas – Membro externo
Universidade Católica do Salvador

Aprovada em 20/06/2018.

Aos estudantes, professores e gestores da EJA dos municípios envolvidos na pesquisa, ao meu pai (in memoriam), minha adorada mãe, irmãos, amigos que se disponibilizaram a viver comigo a concretização deste sonho, que para mim, fortalece em plenitude os meus passos na EJA.

AGRADECIMENTOS

É importante reconhecer que num processo de construção nada fazemos sozinhos. Caminhamos sempre de mãos dadas e em sintonia com o Universo que é conspirador na realização da missão sonhada. Neste sentido, a minha gratidão é infinitamente amorosa.

Agradeço a Deus, fonte infinita de toda beleza e criação, Ser Supremo, potencializador de toda minha força e inspiração.

À minha mãe, Nilza, por ser essa representação da coragem Mariana, pelo amor sublime dedicado a mim e a meus irmãos, por compartilhar os momentos tristes e felizes desta minha trajetória, sendo presença acolhedora e constante ao meu lado. Devo-lhe, Mainha, o meu caráter, bondade e senso de justiça.

Ao meu pai, José Gomes (in memoriam), por ter sido a minha fonte de inspiração na vida e na luta pela concretização dos meus sonhos. Perdê-lo, tão prematuramente, na tessitura deste caminho tão partilhado em família, foi motivo de infinitas dores, mas, ao mesmo tempo, de resignação, resiliência e resistência, para a continuidade deste projeto de vida com a coragem, a força, a honestidade e a determinação que ele sempre me inspirou.

Ao meu esposo querido, Cristian, que amorosamente vibrou comigo desde o primeiro momento, quando da aprovação no Mestrado e ao longo da trajetória, crendo em minha potencialidade, reforçando a minha coragem, sendo um parceiro incomparável. Não há sentimento mais profundo, nobre e belo, que possa expressar tudo o que vivemos nestes dois anos em que o mestrado foi se consolidando em nossa história: amor! Incondicional amor!

Aos meus filhos, João Victor Felinto e Pedro Henrique Felinto, que materializaram os ensinamentos familiares de uma vida inteira com tamanha sabedoria, demonstrando amor e compreensão a cada ausência, cada impaciência e a cada lágrima não escondida. A vocês o meu profundo respeito! Amores, o melhor que há em mim, todos os dias da minha vida são seus!

Aos meus irmãos e irmãs, pela compreensão quanto as ausências e torcida amorosa para que tudo que eu planejei desse certo. Esse sonho foi sonhado junto, partilhado em família, daí por que é tão valioso e expressivo para nós!

A todos os meus familiares, tios, tias, primos, primas, avó matriarca, exemplo de coragem! Meus amores, minha base, minha fortaleza!

Ao meu orientador, Professor Dr. Antônio Amorim, por ter me enxergado dentre os demais, por ter acreditado no meu potencial criativo e por disponibilizar a escuta sensível que favoreceu o diálogo solidário e incentivou toda essa construção. Quantas vezes se pôs ao meu lado, exigente, entretanto, justo, comprometido, amigo, sensível às minhas limitações e com uma humildade intelectual incomparável. Estive verdadeiramente amparada durante todo o processo.

A amiga-irmã Madryracy Ovídio, que Deus me permitiu assim chamar e sentir, o que seria de mim se não existissem os momentos de partilha ao seu lado? Foi poético o nosso encontro no

MPEJA, na disciplina Gestão Educacional. Ali, selamos a amizade que nos une! Gratidão, amiga-irmã, mesmo os turbulentos dias não tiraram de nós o sorriso farto e o brilho no olhar.

Ao quarteto AmorimT3, do qual também, sou parte indissociável, Madryracy Ovídio, Welton Castro e Herson Conceição: amo-os, infinitamente! Ganhei verdadeiros irmãos de alma! A partilha com vocês foi honesta, amorosa e edificante!

À minha querida e adorável MPEJAT3, pelo convívio maravilhoso! Com vocês aprendi sobre resistência, coragem, partilha, amorosidade e, principalmente, que neste mundo de tanta competitividade é possível ser solidário, e dar as mãos! Mãos para receber e possibilitar acolhimento, sem prejuízo para quem quer que seja. UBUNTU: Sou porque somos!

Aos professores do MPEJA, Maria Conceição Ferreira, Tania Regina Dantas, Patrícia Lessa, Antonio Pereira, Edite Faria, Ana Paula Conceição, Graça Costa, Maria Sacramento Aquino, Maria Olivia, Érica Valéria, Antonio Amorim, pelas valiosas contribuições no processo da minha formação. Quantos saberes, quantas aprendizagens compartilhadas e valiosos conhecimentos adquiridos. A cada um/uma o meu sincero respeito e gratidão!

Às professoras Patrícia Lessa e Kátia Siqueira Freitas que se disponibilizaram a dialogar comigo nessa construção, assumindo um compromisso respeitoso e solidário. Vocês são a prova viva de que o processo de avaliação pode ser solidário e, sobretudo, humano!

Aos Secretários de Educação que abraçaram a pesquisa e aos gestores escolares, sujeitos da pesquisa, que me abriram as portas com tanto zelo, com tanta verdade e desejo de transformar a realidade da EJA, nos municípios e espaços escolares.

Aos funcionários do MPEJA e da Biblioteca do CPDER, não os mencionar nessa construção, seria um injusto esquecimento: Neide Lopes, Nildete Barbosa, Vanessa, Ana Carolina, que me orientaram em minhas dúvidas, de maneira que norteasse o caminhar no mestrado, cumprindo com as responsabilidades administrativas e pedagógicas junto ao programa, da melhor forma possível; Sr. Antônio, muito além de marcação de salas, tinha sempre uma palavra inspiradora e uma história de lutas para partilhar; Rosana Garcia, Hildete Costa e Nanci Leopoldina, que quebraram o protocolo da atividade profissional e fizeram da biblioteca um espaço cheio de vida, de tão acolhedor e alegre, ali a leitura ganhava corpo e o conhecimento me envolvia, sob o olhar cuidadoso de cada uma.

A Amilton Alves, por toda a generosidade, sinceridade e doçura, virtudes que te fazem ser admirável e tão respeitado.

A Elízia Lustosa, companheira combativa na luta por uma educação emancipatória, grande incentivadora para a minha entrada no mestrado.

Aos meus queridos amigos, companheiros de sonhos, que seria de mim sem vocês: Marcus Espinheira, Soraia Sales, Ubiraci Carlúcio, Dejiária Santiago, Tania Osana, Dalmacea Zanoti, Jorilene Oliveira, Roselene Oliveira, Nena Carvalho, Eliene Felinto, Quelli Felinto, Daniela Teixeira, Nubia Macedo, Lucimeire Lobo, Ubirajara Cruz, e tantos outros queridos, que incansavelmente se puseram na primeira fila deste espetáculo, torcendo, aplaudindo, motivando e me dizendo com todo o carinho e respeito, que somente amigos de verdade são capazes: “Vai dar tudo certo, Maria! Você já conseguiu! ”. Amigos, conseguiu! Eu venci!

Na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2001, p.107).

FELINTO, Maria Angélica de Souza. A formação continuada dos gestores escolares em atuação na Educação de Jovens e Adultos em Salvador e Região Metropolitana: limites e possibilidades. Nº de páginas 218. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como questão problema: como a formação continuada dos Gestores Escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas de Salvador e Região Metropolitana, tem contribuído para o fortalecimento da práxis gestora democrática no ambiente escolar? O objetivo geral foi analisar a formação continuada oportunizada aos Gestores Escolares da EJA, em atuação nos ambientes escolares de Salvador e no âmbito da região metropolitana, visando identificar os limites e as possibilidades da formação. Os objetivos específicos propuseram identificar os principais desafios para a gestão escolar nas escolas públicas do contexto investigado; compreender se as ofertas de formação desenvolvidas com os gestores das escolas públicas, articulam os saberes e os conhecimentos que visam fortalecer a atuação na gestão da EJA de forma a contribuir para o fortalecimento de práticas participativas; colaborar com a construção de uma proposta coletiva para a implantação de espaços dialógicos e formativos nos ambientes escolares da rede pública de ensino, por meio da metodologia dos Círculos de Diálogo, valorizando os conhecimentos teóricos sobre a EJA, os saberes práticos construídos pelos gestores escolares no exercício da atuação, assim como as práticas inovadoras que possam favorecer o desenvolvimento da gestão em EJA através da tomada de decisão coletiva. Nesta perspectiva, o itinerário investigativo adotou a pesquisa aplicada como natureza essencial do processo que teve como abordagem a pesquisa qualitativa. A estratégia técnica foi a pesquisa participante, uma vez que consideramos a possibilidade de o pesquisador compartilhar da vivência dos sujeitos investigados, através da utilização de instrumentos para este fim como, entrevista semiestruturada, observação participante e desenvolvimento de Círculos de Diálogo, que foram interpretados a partir do retorno à questão problema, como norteadora das decisões que possibilitaram a conquista do objetivo geral e a compreensão do objeto de pesquisa. A análise das informações foi orientada por meio da entrada em cena dos objetivos específicos, fundamentados teoricamente nesta Dissertação, e a obtenção e sistematização dos dados empíricos da investigação, detalhados e triangulados para melhor compreensão do objeto. Realizamos extensa revisão bibliográfica, que fundamentou os estudos sobre a relação entre a gestão escolar e a EJA como direito, evidenciando os impasses como desafios da formação, através das contribuições de Domingues (2014), Lück, Freitas, Girling e Keith (2012), Dellapiene (2006), Cury (2006 e 2008), Arroyo (2005), Freire (1997,1999), Amorim (2012), Libâneo (2012), Lima (2007) Luz e Jesus (2006), Gadotti (2009), Lück (2012 e 2014), Cury (2007), Paro (1988), Gadotti e Romão (2012) e Libâneo (2012, 2015), dentre outros. Os resultados das informações produzidas no campo apontaram para a necessidade de se desenvolver uma formação continuada nos ambientes escolares de forma dinâmica, tendo a efetiva participação dos gestores no processo, apontando soluções para as dificuldades vivenciadas, através do Círculo de diálogo como metodologia legítima para a formação, assim como a necessidade de realizar um trabalho coletivo que fortaleça a democracia participativa no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Gestores; Gestão Democrática.

FELINTO, Maria Angélica de Souza. The continuing education for School Managers that work in the Education for Youth and Adults in public schools of Salvador and Metropolitan Region: limits and possibilities. Number of pages 221. Masters dissertation. Education Department of Campus I, Bahia State University, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that had as problem question: how the continuing education for School Managers that work in the Education for Youth and Adults in public schools of Salvador and Metropolitan Region has contributed to the strengthening of the democratic management praxis in the school environment? The general objective was to analyze the continuing education offered to School Managers of Education for Youth and Adults working in the school environments of Salvador and within the metropolitan region, in order to identify the limits and possibilities of this education. The specific objectives proposed to identify the main challenges for the school management in the public schools of the researched context; to understand if the education offers developed with the managers of the public schools articulate the knowledges and learnings that aim to strengthen the performance in the management of the Education for Youth and Adults in order to contribute to the strengthening of participative practices; to collaborate with the construction of a collective proposal for the implantation of dialogues and formative spaces in the school environments of the public school, through the methodology of the Circles of Dialogue, valuing the theoretical knowledge about the Education for Youth and Adults, the practical knowledge built by the school managers in their work, as well as innovative practices that may favor the development of Education for Youth and Adults management through collective decision-making. In this perspective, the research itinerary adopted the applied research as an essential nature of the process that had as its approach the qualitative research. The technical strategy was the participant research, since we considered the possibility of the researcher sharing the experience of the investigated subjects, through the use of instruments for this purpose as semi-structured interview, participant observation and development of Circles of Dialogue, which were interpreted from the return to the problem question, as the guiding force for the decisions that made possible the achievement of the general objective and the understanding of the research object. The analysis of the information was guided by the arrival of the specific objectives, theoretically based on this Dissertation, and the obtaining and systematization of the empirical research data, detailed and triangulated for a better understanding of the object. We have carried out an extensive bibliographic review, which based the studies on the relationship between school management and the Education for Youth and Adults as a right, evidencing the impasses as education challenges, through the contributions of Domingues (2014), Lück, Freitas, Girling and Keith (2012), Dellapiene (2006), Cury (2006 and 2008), Arroyo (2005), Freire (1997,1999), Amorim (2012), Libâneo (2012), Lima (2007) Luz and Jesus (2006), Gadotti Lück (2012 and 2014), Cury (2007), Paro (1988), Gadotti and Romão (2012) and Libâneo (2012, 2015), among others. The results of the information produced in the field pointed to the need to develop a continuing education in the school environments in a dynamic way, having the effective participation of the managers in the process, pointing out solutions to the difficulties experienced, through the Dialogue Circle as a legitimate methodology for the education, as well as the need to carry out a collective work that strengthens participatory democracy in the school environment.

Key words: Education for Youth and Adults; Education for School Managers; Democratic management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contexto, lócus e função e número de gestores escolares participantes da pesquisa.....	41
Quadro 2: Formas de acesso a recente formação continuada em EJA.....	148
Quadro 3: Clima de convívio escolar democrático e de envolvimento das pessoas e comunidade na gestão	157
Quadro 4: Formas de organização do trabalho e atuação da gestão nas escolas de EJA.....	163
Quadro 5: Ações desenvolvidas pelos gestores da EJA para promover o desenvolvimento institucional da escola	169
Quadro 6: Como a EJA é tratada na legislação e nos documentos oficiais.....	178

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Produção de Informações durante a pesquisa.....	62
Figura 2: Ciclo da decisão compartilhada.....	89
Figura 3: Temas geradores anunciados pelos gestores no diálogo individual.....	146
Figura 4: Palavras geradoras que revelaram as percepções dos gestores sobre as formas de organização e gestão da escola de EJA.....	162
Figura 5: Contribuições dos Gestores para a Formação Continuada em EJA.....	185
Gráfico 1: Quantidade dos Gestores Escolares participantes da pesquisa por função na EJA.....	42
Gráfico 2: Formas de ingresso dos Gestores na Gestão Escolar.....	43
Gráfico 3: Formação complementar dos Gestores Escolares.....	44
Gráfico 4: Evolução do IDEB no município de Pojuca-Ba – anos iniciais.....	47
Gráfico 5: Evolução do IDEB no município de Pojuca-Ba – anos finais.....	47
Gráfico 6: Evolução do IDEB no município de Catu-Ba – anos iniciais.....	50
Gráfico 7: Evolução do IDEB no município de Catu-Ba – anos finais.....	50
Gráfico 8: Evolução do IDEB no município de Camaçari-Ba – anos iniciais.....	51
Gráfico 9: Evolução do IDEB no município de Camaçari-Ba – anos finais.....	52
Gráfico 10: Evolução do IDEB no município de Salvador-Ba – anos iniciais.....	53
Gráfico 11: Evolução do IDEB no município de Salvador-Ba – anos finais.....	53
Gráfico 12: Evolução do IDEB no município de Mata de São João-Ba – anos iniciais.....	55
Gráfico 13: Evolução do IDEB no município de Mata de São João-Ba – anos finais.....	55
Gráfico 14: Desafios enfrentados pelos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos.....	136
Gráfico 15: Cursos realizados pelos gestores e que consideram importantes para a atividade profissional na Gestão Escolar da EJA.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Câmara de Educação Básica - CEB
Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO
Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA
Conselho Estadual de Educação – CEE
Conselho Nacional de Educação – CNE
Diretrizes Nacionais para a Educação Básica - DCNEB
Educação de Jovens e Adultos – EJA
Instituto Anísio Teixeira - IAT
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB
Ministério da Educação - MEC
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO
Plano de Ações Articuladas – PAR
Plano Estadual de Educação – PEE
Plano Municipal de Educação - PME
Plano Nacional de Educação – PNE
Programa de Aprendizagem Escolar - GESTAR
Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME
Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica – PROGED
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE
Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO
Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA
Secretaria de Educação Básica – SEB
Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL QUE FOMENTOU O ESTUDO.....	18
1.2	ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	28
2	ITINERÂNCIA METODOLÓGICA EMPREENDIDA	30
2.1	ABORDAGEM ADOTADA	33
2.2	A INVESTIGAÇÃO PARTICIPANTE COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	35
2.3	SUJEITOS ENVOLVIDOS E CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS.....	40
2.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	56
2.5	ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NO CAMPO.....	63
3	FORMAÇÃO DE GESTORES EM EJA: IMPASSES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	66
3.1	O GESTOR ESCOLAR E A EJA COMO DIREITO: IMPASSES COMO DESAFIOS DA FORMAÇÃO.....	66
3.2	O GESTOR ESCOLAR E A EJA: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALÉM DOS IMPASSES.....	74
3.3	A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE.....	82
3.4	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES NO CENÁRIO NACIONAL E A EJA	91
4	A EJA E A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA BAHIA: OS COMPROMISSOS PACTUADOS NO REGIME DE COLABORAÇÃO	107
4.1	O COMPROMISSO ENTRE OS ENTES FEDERADOS E A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA EJA.....	108
4.2	GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA	121
4.3	A GESTÃO ESCOLAR DA EJA NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	130
5	RESULTADOS: CRUZANDO OS OLHARES TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA EJA.	135
5.1	DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR DA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: ANUNCIOS DA RELIDADE PELOS GESTORES ESCOLARES.....	136
5.2	DIALOGOS COM OS GESTORES ESCOLARES: OS SABERES, CONHECIMENTOS E PRÁTICAS QUE FORTALECEM A ATUAÇÃO NA GESTÃO DA EJA.....	151

5.3	FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA EJA: O CÍRCULO DE DIÁLOGO COMO CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO NOS AMBIENTES ESCOLARES.....	176
5.4	IMPACTOS OBSERVADOS APÓS O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA APLICADA NAS ESCOLAS DA EJA, COM OS GESTORES ESCOLARES.....	186
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICES	
	APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA.....	201
	APÊNDICE II - PROGRAMAÇÃO DO I CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES.....	205
	APÊNDICE III - PROGRAMAÇÃO DO II CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES.....	206
	APÊNDICE IV – LISTA DE FREQUÊNCIA - CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES DA EJA.....	207
	ANEXOS	
	ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209
	ANEXO II - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....	213
	ANEXO III - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	214

1 INTRODUÇÃO

A Dissertação intitulada A formação continuada dos gestores escolares em atuação na Educação de Jovens e Adultos em Salvador e Região Metropolitana: limites e possibilidades, é resultado de um processo investigativo que teve início na em minha própria atividade profissional ao observar e perseguir, como docente reflexiva e pesquisadora das próprias experiências na modalidade, os caminhos que favorecessem uma atuação, respaldada, ativa e mobilizadora, em torno da transformação da realidade, já que são múltiplas as carências que se configuram no campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Ela resulta, principalmente, das indagações oriundas da própria atuação no campo da Educação de Jovens e Adultos, em sala de aula, e na atuação diretamente relacionada à gestão escolar como Supervisora Pedagógica. As reflexões críticas realizadas sobre a realidade em que se encontra a gestão escolar em EJA, assim como a invisibilidade em que a EJA sempre foi relegada e muitas vezes fortalecida por gestores escolares, levou-nos à questão problema: como a formação continuada dos Gestores Escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas da região metropolitana de Salvador, tem contribuído para o fortalecimento da práxis gestora democrática no ambiente escolar?

Com o objetivo geral de analisar a formação continuada oportunizada aos Gestores Escolares da EJA em atuação nas escolas públicas municipais de Salvador e Região Metropolitana, buscamos identificar os limites e as possibilidades desta formação, de modo que venha a subsidiar a construção da práxis gestora democrática no cerne das responsabilidades que se apresentam como determinações legais para a Gestão Escolar. A pesquisa com este fim intenciona ser de significativa relevância social para este campo da atividade educacional, uma vez que apresenta um diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares, sujeitos da pesquisa, no cotidiano da ação pedagógica voltada à modalidade EJA e propõe subsídios à formação continuada destes profissionais da educação. O diagnóstico trouxe elementos para a formação continuada dos gestores escolares que poderá ser estruturada no ambiente escolar ou por meio de programas de formação específicos.

Com o intuito de fortalecer a ação gestora, o trabalho apresenta um mapeamento das oportunidades de formação direcionadas a estes sujeitos nos municípios, a partir das contribuições dos gestores e documentos investigados. Através de um levantamento dos programas de formação desenvolvidos, contribuí, no decorrer da pesquisa, com uma reflexão teórica e prática sobre as dificuldades enfrentadas pelos gestores, ao tempo em que pretende fortalecer as vozes dos sujeitos em suas reivindicações, sugerindo algumas estratégias de

formação continuada direcionada à gestão escolar da EJA.

Os objetivos específicos deste trabalho propõem: Identificar, a partir do diálogo com os gestores e observação das metas concernentes a EJA nos documentos oficiais, os principais desafios para a gestão escolar nas escolas públicas da Região Metropolitana de Salvador; Compreender se as ofertas de formação desenvolvidas com os gestores das escolas públicas, articulam os saberes e os conhecimentos que visam fortalecer a atuação na gestão da EJA, de forma a contribuir para o fortalecimento de práticas participativas. Por fim, pretendemos colaborar com a construção de uma proposta coletiva para a implantação de espaços dialógicos e formativos nos ambientes escolares da rede pública de ensino, por meio da metodologia dos Círculos de Diálogo, valorizando os conhecimentos teóricos sobre a EJA, os saberes práticos construídos pelos gestores escolares no exercício da atuação, assim como as práticas inovadoras que favorecem o desenvolvimento da gestão em EJA, através da tomada de decisão coletiva. Esta colaboração se assenta na formação de círculos de diálogos inspirados no círculo de cultura freireano, que culminará com apresentação de um diagnóstico das lacunas evidenciadas pelos gestores, no tocante a sua formação, das fragilidades e forças identificadas nas observações participantes, além da apresentação de elementos que possibilitem mapear as necessidades dos gestores com relação à modalidade EJA, como evidências que podem subsidiar a organização da sua própria formação.

Para tanto, empreender novas propostas no campo da EJA, com vistas à superação de desafios que vão se configurando a cada situação problematizada no interior da escola e em questionamento às exigências do mundo moderno que se assenta num paradigma de produção e de desenvolvimento, impõe à atividade educativa uma desafiadora tarefa: não centrar o processo educativo numa perspectiva competitiva e seletiva socialmente, excludente para o jovem e o adulto trabalhador.

Nesse sentido, a gestão escolar necessita tomar uma posição crítica quanto à democratização dos processos educacionais, a fim de ser articuladora, com consciência do seu papel no fomento a participação, condição *sine qua non* para o exercício de uma convivência democrática no ambiente escolar.

Assumimos com respeito e responsabilidade a direção deste percurso investigativo, considerando que a Gestão Escolar, como todo campo da atividade humana, busca desempenhar um papel social que exige dos profissionais um vasto conhecimento teórico e prático sobre os objetivos da EJA, enquanto modalidade da Educação Básica. Entendemos, para tanto, que é preciso que os gestores escolares conheçam as especificidades da EJA, sua identidade, como elemento fundamental a ser construído e que a constitui, para assim,

respeitando-se às características dos seus sujeitos, suas culturas e expectativas de vida em sociedade, as responsabilidades cunhadas nas legislações nacionais, estaduais e municipais para as quais a tarefa educativa neste campo da educação deverá pautar-se e atuar de forma ativa e crítica na transformação da realidade.

O trabalho investigativo foi concluído com a realização dos Círculos de Diálogo estruturados no espaço das escolas, e contemplou - além da divulgação dos resultados da pesquisa e reflexões sobre as experiências partilhadas no lócus de pesquisa entre pesquisador e sujeitos participantes - outras reflexões sobre a Gestão Democrática e a Formação Continuada em EJA, como universo temático basilar para o fortalecimento do diálogo entre os gestores escolares e a comunidade escolar da qual fazem parte nos municípios parceiros.

Esse entrelace foi fundamental para promover a tessitura do contexto investigativo, assim como foi indispensável percorrer as experiências vivenciadas na Educação de Jovens Adultos pelos gestores escolares, compreendendo como gestores os profissionais que também atuam na coordenação pedagógica, vice direção e secretaria escolar de escola de Salvador e região metropolitana de Salvador.

Importante se faz ressaltar, que as considerações realizadas no desenvolvimento deste estudo, não pretendem ser conclusivas. Problematizar a formação gestora com o objetivo de promover novas formas de organização escolar, de modo que sejam mais democráticas e menos funcionalistas, requerem uma postura investigativa permanente pelos sujeitos, algo que não se conquista sem o exercício da partilha, do diálogo sensível sobre as questões inquietantes da EJA, sem investimentos em iniciativas que promovam o desenvolvimento profissional dos sujeitos, objetivando a superação das suas dificuldades.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: PERCURSO PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL QUE FOMENTOU O ESTUDO

O imperativo histórico e existencial que me levou a este estudo tem relação direta com a minha história de vida familiar, quando da necessidade de contribuir com o meu pai em sua formação, já que foi ele um adolescente trabalhador, menino que viveu na zona rural, estudou até o 2º ano do ensino primário e que cedo, aos onze anos, precisou deixar o convívio familiar para trabalhar em oficinas mecânicas e ajudar os pais no sustento da família.

Cresci num ambiente que me inspirou na luta, vendo meu pai chegar em casa todo sujo de óleo, dos carros que consertava em seu ofício de mecânico. Não me lembro de ter visto meu pai se acomodar, cresci ouvindo que eu precisava estudar para ser alguém na vida, pois

com ele as coisas foram mais difíceis e ele foi privado dessa oportunidade. Nunca percebi em toda a minha existência, no convívio com meu pai, a sombra do desânimo e da descrença rondando a nossa casa. Meu pai, homem determinado, cheio de coragem, vontade de vencer, nos dizia: a oportunidade de estudar, é a maior herança que deixo para vocês: eu e meus seis irmãos. A minha mãe, minha tão jovem mãe, parou os seus estudos no 5º ano primário, casou-se aos dezesseis anos, era o sustentáculo afetivo, acolhedor e instigador das lutas cotidianas do meu pai e da criação honrosa e digna dos sete filhos. Foi neste convívio inspirador e fomentador de uma atitude proativa perante a vida, que me constituí a mulher, a profissional, a mãe, que hoje sou. Meu pai precisou de mim, da minha capacidade leitora e da minha escrita, para concretizar as ações do trabalho na oficina que era de propriedade dele e a garantia, semanalmente, do nosso sustento. Eu e meus irmãos fazíamos toda a parte escrita da contabilidade e das notas que meu pai precisava emitir aos seus clientes. Neste convívio, fazendo o magistério, contribuí com a aprendizagem de meu pai, com relação ao desenvolvimento das habilidades concernentes a lectoescrita. Considero ser esta a mais gratificante experiência com a educação de adultos que tive: contribuir para a aprendizagem do meu pai na escrita daquilo que ele sabia fazer muito bem, ser mecânico reconhecido, posteriormente pequeno empresário, mas que não foi alfabetizado o suficiente para dominar o código linguístico. Aprender e ensinar para mim, se deu na boniteza do sonho de ser filha que contribuiu na aprendizagem do próprio pai, e de ser professora no município de Pojuca.

O contato com o tema Educação de Jovens e Adultos, que inspirou este estudo, ocorreu em meio a essas experiências da minha vida pessoal e ainda na graduação, ao participar e beber de variadas fontes na disciplina Educação de Adultos, no segundo semestre do ano de 1993. É certo que a disciplina, com carga horária de trinta horas e dois créditos, não trazia os jovens em sua ementa e proposta de discussão sobre as peculiaridades deste público, em especial, no ensino noturno, contemplava os adultos, mas a atividade profissional que nesta época já se dava no curso de formação para o magistério, do qual era docente no município de Pojuca, já apresentava o perfil de estudante jovem, convivendo na sala de aula com o adulto, em sua grande maioria mulheres, num contexto histórico e social, como também educacional, bastante distinto do que vivenciamos nos dias atuais.

A identificação com o pensamento do mestre Paulo Freire e de tantos outros autores estudados na graduação, foi automática, pois como ele, acreditava na educação como prática da liberdade, que é capaz de oportunizar a construção de uma consciência crítica e autônoma dos sujeitos na transformação da sociedade, que se dá, a partir do seu estar no mundo, com o mundo, num movimento cíclico de ação-reflexão-ação. Com Freire, aprendi que através da

educação é possível tocar a alma das pessoas e contribuir para que elas possam aprender a tomar o rumo das suas vidas, para viver melhor.

O pensamento de Freire ampliava as minhas reflexões sobre a educação e inspirava o meu desejo de transformar a metodologia tradicional vigente, praticada na época e que parecia estar enraizada no curso de magistério, como também inspirava a ação de perseguir a minha própria formação a partir dos desafios oriundos das experiências educativas vivenciadas e das próprias inquietações problematizadas, além da possibilidade de refletir sobre o acesso à educação ofertada aos indivíduos no município de Pojuca, como também nos municípios em que atuava como professora. Perceber as formas excludentes com que crianças e jovens eram tratados em seu direito de ser mais (FREIRE, 2014), enquanto homens e mulheres, sujeitos de possibilidades, movimentavam as convicções presentes em mim, de que o diálogo crítico e libertador, como ação, era objetivo fundante na luta pelo acesso das camadas populares à educação.

As condições de acesso à educação por que passavam as crianças, jovens e adultos do município, no ano de 1993, quando iniciava como profissional da educação, eram angustiantes devido à precariedade da oferta e me faziam ansiar por novas oportunidades, melhores condições de trabalho docente, através do desenvolvimento de um olhar criterioso para a permanência na escola, com sucesso na aprendizagem dos estudantes, outro desafio que se impunha à educação escolar. No contexto da educação de crianças, já era percebida a necessidade extrema de que os pais, conscientes do seu compromisso com a educação dos filhos, também ampliassem o seu repertório educacional, de modo que tivessem condições de acompanhar com mais precisão a educação dos filhos. Muitos pais, dos alunos das escolas de atuação primeira, em minha atividade profissional, não haviam concluído os estudos elementares, por motivos distintos, mas em sua maioria, por necessidade de atuar no mercado de trabalho para o sustento da família.

Nesse contexto histórico em que a minha vida profissional ia se delineando e se constituindo, mudavam as expectativas do mercado, da sociedade e os interesses da população que se tornava mais exigente, assim, experimentávamos o desejo pessoal de empreender novas conquistas. O contato com alguns pensadores no cenário educacional, em 1991, a exemplo de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Celestin Freinet, Henry Wallon, Jean Piaget, Lev Vigostky, Florestan Fernandes, nos anos da graduação, inspirava as novas buscas e fortalecia a crença de que a ação docente poderia impulsionar a reflexão e tomada de decisão, trazendo benefícios à vida das crianças, jovens, e adultos do município de Pojuca, além das outras cidades como Catu e Salvador, por onde naquele tempo, desenvolvi as atividades na docência

e coordenação pedagógica.

A experiência, como algo que nos passa, nos acontece e que nos toca (BONDÍA, 2002), resultante de momentos de escuta, de disponibilidade e receptividade ao outro e as situações conflitantes em torno do processo ensino aprendizagem, foi fundamental para alicerçar novos passos e contribuir para a decisão de coordenar a maior escola pública do município de Pojuca, o Castelo Branco, escola que contribuiu com a minha formação no Ensino fundamental II e Magistério. A Unidade Escolar funcionava com Ensino Fundamental II e o antigo 2º grau, que compreendia os cursos de Magistério, Contabilidade, Administração e Secretariado. A Coordenação do “gigante”, como era apelidado carinhosamente pelos cidadãos pojucanos, o Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, me proporcionou as experiências iniciais com a Educação de Jovens e Adultos, através da construção do projeto de implantação municipal de um programa educacional, vinculado à esfera estadual, intitulado Programa de Suplência. Após estudo de demanda, realizado em parceria intersetorial entre os departamentos municipais de educação e assistência social, foi implementado em 1997, o curso que funcionava no turno noturno da referida Unidade Escolar e que foi implantado na Bahia no período de 1993-1997.

A implementação do curso fomentou encontros pedagógicos realizados na própria escola, desenvolvidos com os docentes, equipe gestora, membros da Secretaria de Educação e técnicos que participavam do referido programa, a fim de assegurar uma formação que respeitasse as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo, o que se constituiu um desafio para educação municipal. Naquela época (1997), o município já apresentava um significativo número de adultos fora do processo de escolarização, assim como um quantitativo de jovens em distorção idade série, maiores de quinze anos, que não conseguiam ter o êxito esperado em sua aprendizagem e por este motivo foram inseridos no Programa de Suplência (1993-1997).

Paralelamente à suplência, foi implementado no diurno o Programa Educar para Vencer e por meio dele o município aderiu ao Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, que aconteceu no ano de 1999. O trabalho nesta realidade educacional e principalmente na Suplência possibilitou a interação com um público estudantil com perfil diversificado, uma vez que muitos se encontravam com distorção idade série e, outros, na situação de interrupção do processo escolar, o que foi desafiador e suscitava o desenvolvimento de práticas inovadoras, exigiu uma tomada de decisão coletiva com relação à formação, tanto dos docentes, quanto da equipe pedagógica. As propostas que foram construídas no chão da escola, mas implementadas por meio de adesão ou parceria entre as esferas do governo, não

problematizadas com os docentes e equipe pedagógica escolar, trouxeram inquietações e resistências por parte dos sujeitos, uma vez que estes a perceberam como uma imposição verticalizada que não oferecia condições formativas que considerasse as limitações daqueles iriam desenvolvê-la, de modo de que fossem implementadas sem um mínimo de qualidade na ação. As inquietações partilhadas possibilitaram a adoção de práticas instituintes frente ao que estava instituído pelo programa, como alternativas paralelas, pensadas coletivamente.

A implementação do Programa Regularização do Fluxo Escolar, apresentou em sua estrutura uma formação direcionada aos docentes e Coordenador Pedagógico, o que foi desenvolvida por especialistas enviados pela Secretaria Estadual de Educação. Ainda assim, o projeto se constituiu num desafio imposto à equipe escolar, uma vez que era preciso uma atuação respaldada por um conhecimento acerca da realidade de vida dos sujeitos envolvidos com/na proposta, uma vez que não poderiam ser pensados, em sua educação, de maneira semelhante aos estudantes em idade regular, que se encontrava em processo formativo sequenciado, sem rupturas em sua trajetória. Outra reflexão que norteava as discussões e inquietações dos sujeitos era o fato de que não se poderia pensar no papel do docente para atuar nesta realidade, na mesma perspectiva do docente que atuava no ensino regular. Era consensual o pensamento de que o diálogo com estes sujeitos deveria ser permeado por outras configurações sobre o processo educacional, com o objetivo de emancipação, para atuar numa sociedade que exclui. Aqui, mais uma vez, Freire e sua Pedagogia do Oprimido, inspirava a ação, em direção a superação das situações-limites, que jamais foram tomadas como barreiras insuperáveis.

Essa realidade educacional possibilitou a ampliação da minha ação profissional que resultou na Supervisão Pedagógica da rede municipal e que foi desenvolvida em parceria com os Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental II e Modalidade EJA, isso, com ação profissional no Departamento Municipal de Educação.

A atuação na Supervisão Pedagógica foi desafiadora e me possibilitou a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos nos espaços educacionais do Ensino Fundamental II, além de desenvolver outras atribuições que me levaram ao planejamento, monitoramento e execução de programas educacionais, aderidos pelo município, num regime de colaboração com o estado e o governo federal. A atividade, envolvendo a implementação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, foi determinante para perceber as lacunas na formação daqueles que atuavam na gestão escolar, em especial na modalidade EJA.

A desinformação sobre a EJA, por parte dos gestores escolares e professores da rede municipal, e o sentimento de que aquela era uma realidade para a qual se sentiam

condicionados, mas não comprometidos a vivenciar e a transformar, muitas vezes, em função da sua não compreensão como direito constitucional, concorreram contra o desenvolvimento de ações bem sucedidas, resultantes do esforço profissional por parte destes sujeitos, pois muitas vezes, mesmo sem perceber, fortaleciam com suas posturas de negação, a desmotivação e a ampliação do quadro de evasão escolar que se evidenciava no turno noturno.

As novas experiências apontaram para a necessidade de uma formação gestora que levasse em conta os saberes profissionais construídos na vivência, no chão da escola, com possibilidades de ampliação à nível de conhecimento sistematizado, de modo que favorecesse o caminhar destes profissionais na rede municipal, tanto na relação com a EJA no Ensino Fundamental II, quanto com as demandas de atuação junto às políticas públicas que necessitavam se concretizar, com qualidade, em benefício da EJA. Este pensar e agir na esfera da Supervisão Pedagógica, foram alicerçados por meio da participação nos seminários temáticos promovidos pelo Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica - PROGED/UFBA, nos cursos de aperfeiçoamento profissional, como o Curso de Formação de Dirigentes Municipais de Educação do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME, que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da importância da gestão democrática da educação municipal, em especial no processo de tomada de decisão quanto a implementação e execução de políticas e programas educacionais no âmbito municipal.

As oportunidades de formação foram imprescindíveis para a construção de conhecimentos fundamentais à mobilização e orientação dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, nas quais atuava como Supervisora Pedagógica, para o desenvolvimento de práticas criativas que fossem capazes de implementar mudanças no cotidiano escolar, com relação ao ensino básico regular e modalidade EJA. Estas experiências de formação, foram determinantes em minha trajetória profissional, à medida que estreitavam as relações em torno dos objetivos educacionais e orientavam as decisões coletivas e, desta forma, contribuíram por fortalecer a certeza da importância da formação continuada para o desenvolvimento do caminhar profissional dos trabalhadores da educação, em suas diversas funções, para além da docência, o que neste período foi determinante para o desenvolvimento de práticas contextualizadas com os desafios da EJA, que se desdobravam em torno da atividade de apoio pedagógico direto à docência.

A práxis pedagógica construída e desenvolvida na função de Supervisora Pedagógica e as diferentes oportunidades de formação das quais participei, oportunizaram a atuação como tutora do curso de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO. Este

curso de formação o qual, em sua estrutura, contempla o processo de formação do tutor, paralelo à formação do gestor, além do monitoramento sistemático das ações por parte de especialistas formadores de vínculo estadual, possibilitou reunir quarenta Gestores Escolares municipais para ouvi-los e orientá-los em suas inquietações sobre as dificuldades na gestão das escolas, a partir das reflexões propostas em torno de um currículo pensado e estruturado de fora para dentro, mas que de certo modo, atendia as necessidades dos gestores em atuação nas escolas, ainda que não alinhassem o conhecimento adquirido às demandas da EJA.

O contato quinzenal com os gestores escolares foi determinante, pois possibilitou um olhar diferenciado para a situação da gestão escolar do município e neste contexto, pude perceber a relevância da formação continuada para os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, em especial, em atuação nas escolas que ofertavam a modalidade EJA. Em meio a um planejamento que era orientado pelo programa, foi possível inovar, acrescentar ações, que possibilitaram a construção de um clima de confiança que foi crescendo e contribuindo para a sustentação das ações desenvolvidas pelos gestores nas escolas envolvidas.

A ação formativa do PROGESTÃO, ainda que, sendo oriunda de um programa de configuração e esboço não construídos pelo município, favorecia a partilha dos saberes profissionais, assim como o compartilhamento das dificuldades enfrentadas e ideias, na busca por alicerçar um caminhar pautado na preocupação com a responsabilidade republicana de assegurar educação de qualidade para todos os estudantes: crianças, jovens e adultos.

A EJA era pouco mencionada nestes encontros pelos gestores e quando o faziam era perceptível o desânimo e muitas vezes o desconhecimento dos direitos de aprender dos estudantes e dos profissionais em seu percurso formativo, assim como, o direito de acessar as políticas que visavam favorecer o desenvolvimento do trabalho na modalidade. Esta situação de desconhecimento do direito e consequente exclusão do público da EJA, além de outras situações de natureza pedagógico-administrativa, que surgiam em torno da ausência de uma proposta que subsidiasse o trabalho na EJA; da acomodação frente à problemática que era gerada pelo pouco investimento em insumos mínimos para o funcionamento do curso nos variados espaços municipais; do não atendimento aos anseios e expectativas dos sujeitos em suas peculiaridades e particularidades; proporcionou uma inquietação pessoal e profissional que passou a ser questionada e problematizada como objeto a ser pesquisado.

Nos encontros de formação nasceu a construção de um calendário de reuniões que aconteceram nas escolas, para a construção de uma proposta de EJA que fosse capaz de incluir jovens e adultos, com sucesso em sua aprendizagem, nas escolas municipais. A proposta foi construída após uma formação desenvolvida com os professores e, após a

inserção de vinte sujeitos, numa política de formação promovida pelo Ministério da Educação, com as Universidades, Federal da Bahia e Universidade do Estado da Bahia, como instituições formadoras, no ano de 2011. Neste contexto, duas coordenadoras com atuação na EJA e vinte professores participaram da formação em nível de aperfeiçoamento profissional, onde na oportunidade, estes profissionais aguçaram o desejo de transformar o trabalho direcionado aos jovens e adultos da educação municipal, o que foi avaliado como ganho para a EJA municipal.

Outro fator determinante problematizado nos encontros de formação foi à imperiosa necessidade da continuidade, com qualidade, das políticas públicas educacionais implementadas pelo município, conquistadas, desenvolvidas e em curso, no exercício daquele mandato da gestão municipal e para além dele, como verdadeira política pública de estado, com resultados diretos no processo educacional dos estudantes, docentes, gestores e demais trabalhadores da EJA.

O exercício da função como supervisora pedagógica envolvia outras atribuições, como a atuação no assessoramento ao trabalho dos coordenadores e gestores escolares, na coordenação do Programa de Aprendizagem Escolar – GESTAR e no monitoramento das ações e programas relacionados ao Plano de Ações Articuladas – PAR, que foi elaborado a partir da adesão do município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, propiciou o regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais (Portal MEC). Estas demandas de atuação remeteram ao desejo que reside no compromisso de contribuir para uma efetiva reflexão acerca da necessidade dos profissionais desta área de atuação se aperfeiçoarem, para melhor desenvolverem suas atribuições no âmbito da escola ou educação municipal no tocante a Educação de Jovens e Adultos. A formação continuada desse segmento dos profissionais da educação (gestores escolares, coordenadores e supervisores pedagógicos) poderia impulsionar significativas mudanças no chão da escola, favorecendo as experiências educativas, nascidas no encontro entre os saberes dos sujeitos que atuam na modalidade EJA.

Enquanto Supervisora Pedagógica, por formação e atuação na rede municipal, na ação de acompanhar e orientar o trabalho dos Coordenadores e Gestores Escolares, me deparei muitas vezes com a sensação de abandono que estes sujeitos experimentavam, face ao não

investimento público em sua formação. Existiam desabafos significativos que evidenciavam a ausência de atenção às suas necessidades profissionais, especialmente no que tange ao aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, como ação priorizada pelos gestores da educação e principalmente pelos gestores públicos municipais. Isso se refletia na fragilidade de algumas ações desenvolvidas e na dificuldade para articular os sujeitos no cotidiano escolar para o compartilhamento das ideias, decisões coletivas, para a implementação de programas e projetos que pudessem refletir positivamente no dia a dia da escola onde atuavam.

Diante das diferentes vozes destes sujeitos da Gestão Escolar, que se constituíram desabafos acerca das limitações e das impossibilidades, tornou-se também prioritário não perder de vista a perspectiva pedagógica da ação do Supervisor e do Coordenador Pedagógico, assumindo o papel de fomentadores e orientadores da elaboração, execução e monitoramento da proposta pedagógica das escolas que ofertam a modalidade EJA. A tarefa de subsidiar o fazer pedagógico dos professores tendo em vista à aprendizagem dos alunos de forma contextualizada com a suas reais necessidades, num processo criativo e dinâmico, era desafiadora e exigia um conhecimento aprofundado e a cada dia trazia a certeza de que era preciso investigar os (des)caminhos que tanto dificultavam a formação destes sujeitos. A importância da formação continuada dos gestores escolares, como ação fundamental ao fortalecimento das suas ações na escola, para atuação perante os desafios cotidianos, nos parecia ser condição *sine qua non*.

Essa perspectiva que fundamenta a ação dos sujeitos atuantes nas respectivas funções explicitadas, sempre agregava nova exigência de compreensão do contexto contemporâneo em que a EJA estava inserida, tendo em vista as transformações porque passavam a sociedade e as negativas históricas ao direito à educação pública de qualidade, voltada a este perfil de estudante. As reflexões sobre esta realidade e a crença nos encontros que propiciam a partilha dos saberes e aprofundamento de conhecimentos sobre a realidade da EJA, contribuíram significativamente para que vislumbrássemos a formação dos gestores escolares como um abrir caminhos, que possam fortalecer as aprendizagens e potencializar a ação dos sujeitos atuantes não apenas na docência, mas, também, daqueles que desempenham as suas funções nas atividades de suporte pedagógico direto à docência em EJA, seja na Supervisão Pedagógica, Coordenação ou Direção Escolar, no âmbito da escola pública da educação municipal.

Essas constatações acerca da problemática em torno da Educação de Jovens e Adultos, nos levou à curiosidade investigativa sobre como acontece, e se acontece, a formação continuada dos Gestores Escolares em EJA e quais seriam os limites e as possibilidades para

que essa formação contribuísse para o fortalecimento da ação dos gestores no dia a dia das escolas públicas, em cinco municípios da região metropolitana de Salvador, a fim de que pudéssemos analisar essa formação, a forma como ela é implementada nos municípios e seu alcance na importante tarefa de contribuir para que venha subsidiar a construção de uma práxis gestora democrática, no cerne das responsabilidades que se apresentam como determinações legais para a Gestão Escolar.

Foi neste contexto que a entrada no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos aconteceu, como busca pessoal, para o aprimoramento da minha ação profissional, associando ensino, pesquisa e envolvimento nos desafios da EJA, a fim de contribuir para a superação das dificuldades. O Mestrado em EJA possibilitou aprofundar os estudos, enveredar pelos caminhos da pesquisa, em direção à construção de uma postura de profissional pesquisador, que não se conforma e não se adequa ao que está instituído e passível de transformação, mas que através da ação que é práxis, gera saber, habilidade e conhecimento, assim como instiga Gadotti (2011), em direção a um projeto que me move, que dá sentido a minha ação e que mobiliza a aprender em rede, ampliando o desejo de aprender e de agir perante os desafios. Foi no mestrado que delineamos e trilhamos um percurso de pesquisa sustentado pelo pensamento de autores como: Amorim, Freitas, Freire, Lima, Gadotti, Saviani, Libâneo, Arroyo, Machado, Dourado, Lück, Romão, Cury, Brandão e outros tantos pesquisadores da educação, que nos inspiraram na tessitura da pesquisa em EJA.

O caminhar no Mestrado Profissional de Jovens e Adultos, levou-nos a escritas compartilhadas de artigos publicados em anais de eventos, como autora e coautora no processo de escrita, que refletem a realidade vivenciada nas escolas públicas que ofertam a EJA, pelos sujeitos, docentes, gestores e estudantes da modalidade, refletindo os desafios impostos aos Gestores Escolares em sua ação, para o fortalecimento da EJA e da gestão em EJA.

A pesquisa iniciada no Mestrado Profissional apontou novos caminhos a serem percorridos em direção a um conhecimento epistemológico mais aprofundado. A busca pelo conhecimento sobre a importância da formação dos gestores escolares, não se esgotará nos achados da pesquisa realizada no mestrado, que longe de ser conclusiva, instigou-me a trilhar sempre novos caminhos em direção ao objeto desafiador que é a EJA. Objeto que se delineou a partir das necessidades que se evidenciaram no campo de pesquisa, e que me conduziu até este ponto, de investigação e descobertas profícuas

Inspira-me nessa construção, um campo diversificado de saberes construídos na minha história de vida e formação, na atuação na modalidade EJA, na pesquisa de mestrado, o que

fortalece o desejo e a necessidade de dialogar e empreender novos passos que referendem e ampliem os estudos sobre formação de gestores escolares, contribuindo em sua responsabilidade na gestão das políticas públicas educacionais, através da gestão participativa e democrática na EJA. É intensa a sede pelo conhecimento epistemológico, consciente que sou de que as novas construções, através da pesquisa acadêmica, no campo da gestão democrática e das políticas públicas educacionais, estão intimamente ligadas ao meu sonho, de uma educação possível, de uma educação para a esperança, para a transformação de tudo aquilo que nega o sonho e a utopia.

1.2 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Na direção de um estudo que se debruce sobre a situação em que se encontra a Gestão em EJA, nos aspectos relacionados à formação dos Gestores Escolares e suas contribuições nos espaços escolares de Salvador e Região Metropolitana, identificando os limites e as possibilidades para a construção de uma práxis gestora democrática com vistas à qualidade da educação, desenvolvemos um trabalho que se divide em cinco capítulos.

Além desta Introdução, no primeiro capítulo, buscamos explicitar as implicações da pesquisadora com o objeto de estudo, por meio de uma narrativa da trajetória profissional, contemplando os desafios e as inquietações a partir da sua atuação e estudos sobre a EJA. Neste sentido, as tessituras investigativas são apresentadas no segundo capítulo, que evidencia a trajetória metodológica realizada no campo de pesquisa, tanto para a produção de informações, quanto para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, em direção a formação dos gestores.

O terceiro capítulo discorre sobre a Formação de Gestores em EJA, buscando evidenciar os impasses históricos e as perspectivas contemporâneas que influenciam a atuação destes sujeitos. Reflete a relevância das disposições legais que orientam a educação brasileira no tocante a EJA, na perspectiva do direito público subjetivo, a formação continuada dos gestores escolares, a promoção e o fortalecimento da gestão democrática nas escolas. Destacamos a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto à oferta de uma educação com qualidade social, tarefa que exige dos gestores escolares uma reflexão crítica, compartilhada com os sujeitos do coletivo escolar sobre a qualidade dos insumos educacionais ofertados, sobre os acordos colaborativos firmados, por meio de adesões, no âmbito do que propõem as legislações nacionais e, ainda reflete sobre a formação mínima determinada por lei, como requisito para a atuação na educação, além da continuidade na formação pelos profissionais

da educação, dentre eles os gestores escolares, de modo a fortalecer a sua prática no cotidiano escolar e lhe propiciar um conhecimento novo e ampliado, que favoreça a inspiração na luta coletiva em prol da superação dos desafios educacionais.

O quarto capítulo realiza um percurso reflexivo acerca do Regime de Colaboração entre os entes federados na tarefa de assegurar a universalização do ensino obrigatório e contribuir para a efetivação da gestão escolar democrática na Educação de Jovens e Adultos na Bahia e, por conseguinte, em municípios da região Metropolitana de Salvador. O objetivo é contribuir com as reflexões sobre a relevância da formação continuada dos gestores escolares, na perspectiva do desenvolvimento da gestão democrática e participativa nas escolas de EJA, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

No quinto capítulo, apresentamos, em consonância com os objetivos deste estudo, os resultados alcançados por meio das diferentes vozes dos gestores, como também, da observação dos documentos da educação municipal e nacional, que expressam a política educacional nos municípios, com responsabilidades direcionadas e assumidas pelas escolas pesquisadas acerca da política de formação assegurada.

Realizamos um cruzamento entre a teoria que fundamentou o estudo, a prática evidenciada pelos gestores e observadas no contexto escolar, norteados pela questão problema que nos orientou nessa busca sobre a formação dos gestores escolares da EJA, para, deste modo, evidenciar os limites e as possibilidades para a construção de uma práxis gestora democrática, com vistas à qualidade da educação, a partir da contribuição de uma sólida formação que contemple as necessidades dos gestores escolares. O capítulo evidencia ainda, as contribuições da pesquisa no tocante ao objeto investigado, apresentando um diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos gestores e suas necessidades de formação com relação a EJA.

Esse diagnóstico construído com a contribuição dos gestores participantes da pesquisa trouxe elementos que propiciaram a articulação da formação dos gestores escolares, na perspectiva do trabalho na EJA nos municípios e oportunizou a estruturação dos Círculos de Diálogo com a colaboração e participação dos gestores escolares se estendendo às equipes pedagógicas da EJA dos municípios pesquisados, a fim de que os resultados da pesquisa fossem apresentados e também fossem refletidas as temáticas problematizadas no campo de pesquisa sobre a EJA.

2 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA EMPREENDIDA

A busca pelas informações inerentes ao objeto da pesquisa, no contexto do percurso metodológico a ser empreendido como algo que se desenvolve fundamentalmente através da pronúncia da palavra dos sujeitos implicados no processo investigativo e na articulação entre a palavra pronunciada, os passos dados no cotidiano escolar da EJA, suas implicações e possibilidades, requer dos sujeitos o saber da partilha.

Nesse sentido, em concordância com as afirmações de Brandão e Streck (2006), o saber desta partilha deverá se traduzir em solidariedade como um dom, de modo a possibilitar ao pesquisador e sujeitos da pesquisa sentirem-se menos sozinhos em suas inquietações e buscas pelos sentidos da atividade profissional, a fim de transformar a realidade investigada.

Sendo assim, ao buscar os meios que propiciem o encontro das respostas às indagações acerca da formação dos gestores - incluindo nesta perspectiva os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos - os limites e as possibilidades desta formação nas escolas públicas da região metropolitana de Salvador, faz-se necessário à preocupação não apenas com o que estes sujeitos expressam mas, sobretudo, com as diferentes maneiras com as quais estes desenvolvem suas práticas em torno do que expressam, numa perspectiva democrática de atuação na EJA em que as ações devem ser orientadas para a mobilização e busca coletiva de respostas para o enfrentamento dos problemas e alcance de novas ações.

No sentido da formação que é proporcionada aos gestores, como proposta para favorecer a reflexão sobre as dificuldades e potencialidades, na medida em que estes dialogam com a pesquisadora sobre suas práticas e desafios, pretendemos que sejam levados a refletir sobre a qualidade do trabalho realizado na escola e com isso possam delinear profissionalmente novos caminhos a serem percorridos na EJA durante o desenvolvimento da própria pesquisa. Isto porque se compreende que a pesquisa numa abordagem qualitativa considera a partilha das experiências como um elemento motivador, que é capaz de possibilitar aos sujeitos revisitar a sua própria trajetória na gestão da EJA, vislumbrando os conhecimentos adquiridos e concretizados em ações fundamentais para a convivência democrática na escola, ações evidenciadas por meio da participação dos sujeitos nos espaços de reflexão coletiva.

Essa forma de pensar o objeto, analisando-o e transformando-o ao longo da própria pesquisa, evidenciando um clima de colaboração entre pesquisador-pesquisado no próprio locus de pesquisa, remete a um tipo de pesquisa que quanto à sua natureza, é aplicada.

Para Gil (2008), a pesquisa aplicada depende das descobertas da pesquisa pura, se

enriquece com o seu desenvolvimento, porém tem como característica fundamental, o interesse na aplicação, a utilização e consequências práticas dos conhecimentos. A pesquisa aplicada, neste sentido, não intenta apenas gerar conhecimentos novos mas, principalmente, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática que possibilite a resolução de problemas que são específicos a cada realidade e interesses locais.

A entrada do pesquisador em campo para a coleta das informações inerentes ao objeto estudado, tendo como princípio o desenvolvimento da pesquisa aplicada, não se bastou apenas em contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos. Pautou-se, sobretudo, na preocupação com a consequência que este novo conhecimento trouxe para a transformação das práticas no chão da escola de EJA, no campo da atuação dos gestores escolares. Daí porque a preocupação com um processo que envolvesse etapas definidas, que envolveu: diálogo preliminar com Secretários/as de Educação e Gestores Escolares para a apresentação da proposta do projeto de pesquisa e esclarecimentos sobre os documentos que foram assinados de forma consciente e espontânea; cadastramento do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil para a posterior legitimação pelo Comitê de Ética; levantamento bibliográfico que ampliou e fortaleceu o conhecimento da pesquisadora e as reflexões que foram feitas no campo de pesquisa; diálogo reflexivo individual, com cada gestor escolar, para compreensão da realidade profissional do sujeito; registro das observações participantes realizadas no contexto escolar para alinhamento às falas dos sujeitos da pesquisa; desenvolvimento de círculos de diálogo I e II, com caráter reflexivo e formativo, orientados a partir das necessidades evidenciadas pelos próprios sujeitos nos diálogos individuais/entrevistas e observações participantes; desenvolvimento de rede de experiência que favoreça o compartilhamento dos desafios e vivências bem sucedidas na EJA, assim como o levantamento coletivo das necessidades formativas dos gestores escolares.

Quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa. Para Gil (2008), a pesquisa explicativa tem a preocupação de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, além de descrever os fatores, debruça-se a detalhá-los, para a sua melhor compreensão, de modo que os saberes sejam construídos a partir das próprias vivências reveladas, desveladas, postas a prova e, evidenciadas como exitosas ou passíveis de transformação. Para tanto, foi imprescindível respeitar o lugar social em que os sujeitos investigados se constroem em suas experiências formativas por meio da ação-reflexão-ação.

Assim, foi imperioso levar em conta às questões identitárias destes sujeitos, ouvindo-os, de modo que fosse possível compreender sua relação com o trabalho desenvolvido, suas

inquietações, suas experiências bem-sucedidas e aquelas em processo de transformação, assim como que propiciasse a compreensão das oportunidades pessoais que lançam mão para serem reflexivos da própria trajetória na gestão da EJA e das oportunidades que o conduzem ao fortalecimento das suas práticas, enquanto agentes de transformação.

Na perspectiva da escuta sensível e reflexiva, além da pronúncia da realidade na qual os sujeitos estão implicados, foi imprescindível vivenciar no âmbito da pesquisa os círculos de diálogo, inspirados na perspectiva freireana do círculo de cultura - sugerido como estratégia metodológica na educação dos adultos - no qual ao invés de “dar aulas” considerando o estudante recipiente do saber do educador, se promove o debate sobre a realidade imediata e os fatores de sua gênese e evolução até o estágio em que se encontra, ou seja, são levantados os contextos geradores que orientam temas geradores grávidos de processos históricos sociais a serem analisados dialeticamente, constituindo-se, assim, leitura de mundo (ROMÃO, 2011).

É nesta perspectiva que o círculo de diálogo, sobretudo, propõe o imperativo de ser momento dialógico e conscientizador para os gestores escolares, em que através do mergulho na própria atividade profissional e pessoal, os sujeitos que não são passivos, mas investigadores da sua própria prática, possam, então, expressar os contextos geradores que sinalizam a sua visão de mundo acerca dos desafios cotidianos, a fim de problematizá-los e transformá-los, fortalecendo a sua atividade na escola, possibilitando momentos de formação que lhes deem sustentação na gestão escolar e no fomento à formação da equipe de trabalho. O desenvolvimento do círculo de diálogo contribui para a concretização da natureza aplicada da pesquisa, com vistas à transformação da realidade investigada.

A amplitude destas reflexões nos direcionou para uma abordagem de pesquisa que não apenas objetiva quantificar os dados, transformando-os em indicadores sobre as questões pesquisadas, mas, para além, que nos direcionou ao ambiente em que os problemas evidenciados poderão ser estudados, ou seja, onde estes ocorrem efetivamente, dando-nos subsídios para desenvolver um intensivo trabalho de campo que nos aproxime qualitativamente dos resultados vislumbrados.

Para melhor compreensão da abordagem e do itinerário investigativo empreendido, passaremos a refletir a pesquisa qualitativa como abordagem do estudo, sendo norteadora da pesquisa participante como estratégia adotada para desenvolvê-lo. Propiciaremos uma reflexão acerca da instrumentalização utilizada para melhor produzir as informações no universo da pesquisa e no quinto capítulo, apresentaremos o tratamento destas informações por meio da ênfase nos objetivos da pesquisa, que foram determinantes para a obtenção das

respostas ao problema posto como direcionador do trabalho em campo.

2.1 ABORDAGEM ADOTADA

A opção pela abordagem qualitativa se justifica por possibilitar ao pesquisador desenvolver estudos a partir do fenômeno educacional num contexto que se situa numa realidade histórica, dinâmica e ao mesmo tempo complexa, onde os sujeitos participam com as suas subjetividades e formas de interação, carregadas de significação, que não devem escapar ao estudo do pesquisador. Desta forma, a opção pela abordagem qualitativa, como explicita Minayo (2014 p. 57):

[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Concordando com Minayo, entendemos que a escolha da abordagem qualitativa confere ao pesquisador o contato com os sujeitos, suas histórias, no contexto e local em que os fenômenos estudados ocorrem, como fonte direta de informações sobre a realidade a ser pesquisada. Deste modo, o pesquisador, numa busca qualitativa, preocupa-se em aprofundar os elementos que marcam as situações, a sua abrangência e a diversidade dos grupos selecionados para a compreensão dos fenômenos estudados, refletindo a totalidade das múltiplas dimensões do objeto estudado.

Destacamos, neste aspecto, que a preocupação com o processo que é muito maior do que com o produto, como explicam Lüdke e André (2014), ao discorrerem sobre as características básicas da pesquisa qualitativa. Neste sentido, o pesquisador qualitativo implicado com objeto de estudo, empenha-se para vivenciar a realidade dos sujeitos tal como estes a experimentam, preocupa-se em compreender a realidade a partir do marco referencial que orienta os fazeres e saberes dos sujeitos pesquisados, e, ainda, busca ser cuidadoso quanto as suas crenças, ímpetos e tendência a estabelecer como parâmetro apenas aquilo em que acredita ser o viável, a forma correta, o padrão estabelecido.

Gonzaga (2006) contribui nesta reflexão apontando um levantamento de características da pesquisa qualitativa, que fortalecem a opção pela abordagem:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto do seu passado e das situações nas quais se acham. Os pesquisadores qualitativos tratam de compreender as

pessoas dentro do marco de referência delas mesmas. Para o pesquisador qualitativo, todas as perspectivas são valiosas; procura um entendimento detalhado das perspectivas de outras pessoas. Os métodos qualitativos são humanistas. Se estudarmos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-la no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade (2006, p.73 e 74).

É evidente que, ao buscar as respostas que atendam aos objetivos elencados em uma pesquisa como a que se propôs neste estudo, a abordagem qualitativa pareceu-nos ser mais adequada, uma vez que o contexto escolar, para o qual se volta à ação do gestor e as contribuições da formação continuada orientando a ação deste sujeito, traz em si elementos importantes a serem pesquisados. Deste modo, o compromisso do pesquisador com o seu objeto de pesquisa constitui-se um intenso refletir, ir e vir, e exige um desprendimento dos paradigmas arraigados, de maneira a colaborar com os sujeitos na transformação do que é avaliado como postura ou prática a ser modificada, o que favorece a aplicação das construções realizadas.

Chizzotti (2014), em seus estudos sobre as pesquisas qualitativas, fortalece essa compreensão e entendimento pelo pesquisador, ao afirmar que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que se constitui objeto de pesquisa. Esclarece que o compromisso do pesquisador, sua sensibilidade para conhecer e interagir, a partir da perspectiva do sujeito pesquisado, possibilita extrair da convivência na pesquisa, os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Este clima favorável à partilha de saberes entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, um clima de colaboração entre ambos, favorece o desenvolvimento de atitudes ativas que possibilitam durante o ato investigativo, uma aplicabilidade daquilo que se percebe como necessidade de transformação. Deste modo, os achados conclusivos no percurso da pesquisa, evidenciados nas próprias falas dos gestores escolares da EJA, se traduziram em um novo fazer que não se dará após a saída do pesquisador do campo de pesquisa, mas prioritariamente com a sua contribuição como participante ativo, comprometido com a revisão das práticas escolares, experiências e saberes, refletidos como passíveis de transformação pelos próprios sujeitos pesquisados.

Vista a partir dessas reflexões, a pesquisa qualitativa deve percorrer caminhos metodológicos, novas vias investigativas, que favoreçam a compreensão da realidade, sem com isso distanciar-se do rigor e objetividade que são necessários na descrição e análise dos fenômenos que incidem sobre a realidade investigada.

Foi com essa preocupação que o itinerário da pesquisa procedeu a uma trajetória que se iniciou com a escolha da abordagem qualitativa, assim como com escolha da estratégia e de um percurso metodológico que dessem sustentação aos objetivos da pesquisa, possibilitando ao pesquisador reunir pessoas que realmente vivenciam o problema em estudo e com elas, fazer uso da capacidade criadora, engajando-se em todas as fases e desdobramentos da pesquisa, construindo consensos e formulando propostas para a superação dos desafios.

2.2 A INVESTIGAÇÃO PARTICIPANTE COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A pesquisa, encarada como ato e forma de ler e pronunciar o mundo, nas palavras de Streck (2006, p. 259), requer penetrar na simplicidade dos fatos e acontecimentos, movimentando-se, entre suas fissuras e saliências. Um movimento que deve ir além da leitura do que está posto nos livros, que perpassa os contextos das ruas, das escolas, das rodas de conversas e nos exige disposição para um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras. Pronunciar o mundo nesta perspectiva requer abertura para o mundo, sendo assim, a pesquisa não pode ser encarada como um privilégio dos pesquisadores.

Streck (2006) afirma ainda que o pesquisador, longe de ser irrelevante ou descartável é, nesta compreensão de pesquisa, insubstituível no que diz respeito à exemplaridade de sua postura diante e com o outro, o mundo e o cosmos. Uma postura que reflete não apenas o domínio de determinadas técnicas de pesquisa, mas também a capacidade de escutar o outro, que necessita ser densa, intensa e (im) paciente, ou seja, requer envolvimento, entrega, mergulho numa relação permeada pelo diálogo.

Pensando nesta direção, a postura do pesquisador é aquela que reflete o pesquisar, ensinar e aprender como partes indissociáveis do processo de conhecer para transformar a realidade. Sendo assim, o campo de pesquisa pressupõe, desta forma, a construção de um processo orientado pela produção coletiva de conhecimentos que perpassam saberes oriundos da experiência e o anúncio de novas aprendizagens. Assim, compreendendo o ato de pesquisar como sendo parte de um movimento do saber que envolve o nosso papel enquanto pesquisadores em interação com pessoas que se disponibilizam com suas culturas, saberes, temores, preocupações, desejos, expectativas, para refletir e transformar a realidade, é que a pesquisa participante foi adotada como estratégia viável para a análise da realidade em que se encontra a formação dos gestores escolares que atuam na EJA. A pesquisa participante que nos inspira ao diálogo com os sujeitos, a questionarmos a nossa postura enquanto

pesquisadores, a revisitarmos nossas crenças sobre o objeto a ser pesquisado, nos permitindo questioná-las e principalmente nos predispor a conhecer, ouvir os sujeitos, garantir o direito de manifestar as suas impressões, dúvidas, certezas e incertezas acerca do objeto a ser pesquisado.

Para Chizzotti (2014), a pesquisa participante integra o rol das pesquisas ativas que objetivam contribuir com possibilidades de mudança em torno da realidade investigada, pressupondo uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores.

As mudanças no campo educacional, desejadas e manifestadas pelos sujeitos, partem da percepção de um problema que dificulta o caminhar na ação educativa. No âmbito desta pesquisa que tem o propósito de refletir sobre a formação do gestor escolar em direção ao alcance dos objetivos da EJA, o que exige tomada de consciência e posicionamento quanto à resolução dos problemas que surgem no cotidiano escolar, é imprescindível uma tomada de consciência por parte dos investigados e pelos pesquisadores, de modo que juntos encontrem caminhos para superação das dificuldades.

É necessário um olhar crítico para os problemas vivenciados nos espaços escolares da EJA, percebendo no ato da pesquisa aqueles que são produzidos pelos próprios sujeitos, ou seja, que são causados por atitudes e práticas que estão enraizadas em sua ação. Nesta perspectiva, atitudes proativas por parte dos sujeitos investigados, como a de repensar os desafios e as formas pessoais empreendidas como estratégias de luta, são fundamentais. As estratégias utilizadas para a superação dos problemas que se instalam no chão das escolas de EJA, ao serem evidenciadas pelos sujeitos, tornam-se determinantes para fortalecer a atitude reflexiva, potencializadora de novas ações, para a concretização dos objetivos da pesquisa e transformação da realidade, em condições que oportunizem a reflexão crítica da realidade e a reformulação dos meios para a superação do problema pesquisado.

A pesquisa participante, deste modo, possibilita ao pesquisador compartilhar da vivência dos sujeitos pesquisados, participando com eles das situações cotidianas. Compreendemos, neste sentido, que cada ser humano é único, repleto de saberes a serem partilhados, constituindo redes de experiências onde todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros. É nesta perspectiva que sobre a pesquisa participante, Brandão sugere:

[...] deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/ objeto no interior de processos que gerem saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e

inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. (BRANDÃO et al., 2006, p. 12).

Dessa forma, a pesquisa participante contribui através do diálogo criativo entre pesquisador e pesquisado, ou mesmo entre os grupos, gestor escolar-coordenador pedagógico-pesquisador participante, que se organizam em torno de objetivos comuns, a construção de saberes sociais que favorecem a compreensão da realidade onde criativamente os sujeitos igualados em suas diferenças, são ativos, críticos, reflexivos da própria experiência e atuantes no propósito da transformação desta mesma realidade.

Assim, ao pesquisador participante, compete à disposição à escuta desprendida das certezas cristalizadas, aquelas que levam o sujeito a tudo acreditar saber ou conhecer e que, muitas vezes, dificultam a escuta atenta, sensível e ao mesmo tempo crítica da realidade investigada. Compete a este também sistematizar e organizar os saberes coletados no lócus de pesquisa, a fim de estudar as contribuições coletadas através das falas dos sujeitos pesquisados e dos documentos observados nas escolas. Relevante se faz ainda, estudar a si mesmo, enquanto pesquisador, ampliando a autoconsciência das próprias limitações e possibilidades, como sugere Brandão (2006) transformando também a sua prática.

A pesquisa em questão buscou analisar a formação continuada oportunizada aos Gestores Escolares da EJA em atuação nos ambientes escolares da Região Metropolitana de Salvador e em escola de Salvador, identificando os limites e as possibilidades desta formação, de modo a subsidiar a construção de uma práxis gestora democrática. Levamos em consideração para o desenvolvimento da pesquisa participante, que os gestores escolares, com relação a EJA, possuem a tarefa fundamental de fomentar a participação para a tomada de decisão coletiva e compartilhar os desafios a serem superados. Consideramos também que no contexto da formação continuada, para a superação dos desafios na EJA e fortalecimento das suas ações, compõe um grupo de profissionais da educação que é invisibilizado pelas gestões educacionais no tocante à priorização das políticas de formação que sejam direcionadas às suas reais necessidades nesta modalidade da educação básica.

A entrada em campo de pesquisa, adotados os princípios da pesquisa participante, considerou quatro fases, inspiradas nos estudos de Gajardo (1986, p.34 e 35):

Fase 1. Montagem institucional e metodológica da pesquisa participante:

- Diálogos individuais preliminares para apresentação e esclarecimentos sobre o projeto com os possíveis participantes;
- Sensibilização à participação e adesão espontânea, refletindo a necessidade da produção

científica nesse campo de estudo e a possibilidade de aquisição coletiva de novos conhecimentos através do diálogo reflexivo e formativo, tendo em vista o compartilhamento das dificuldades, desafios, saberes e conhecimentos sistematizados.

- Formulação do quadro teórico que subsidiou o estudo, tendo como fundamento, o diagnóstico preliminar da realidade evidenciada pelos sujeitos;
- Delimitação do contexto a ser estudado;
- Diálogo individual: adesão espontânea e voluntária dos sujeitos;
- Caracterização do lócus considerando as especificidades no cenário educacional.

Fase 2. Estudo preliminar e provisório do contexto e do grupo em foco.

- Estudo das percepções sobre a realidade problematizada: Diálogo individual preliminar, I Círculo de Diálogo e Diálogos individuais (entrevistas semiestruturadas);
- Sistematização das informações e definição do universo temático que norteou o próximo Círculo;
- Retroalimentação da Fase 1.

Fase 3. Análise crítica dos desafios considerados prioritários no campo da gestão escolar em EJA e que os participantes evidenciaram como necessidade a ser abordada como proposta reflexiva e de formação.

- Constituição e desenvolvimento do II Círculo de Diálogo envolvendo os gestores da EJA;
- Formação do animador cultural/mediador (Gestores), a partir das reflexões produzidas a cada diálogo, confrontadas e alinhadas às observações da ação dos gestores no próprio círculo e nas escolas. Retomada das informações produzidas no I Círculo de diálogo a fim de que o coletivo se apropriasse dos temas geradores suscitados a partir do universo temático problematizado.
- Análise crítica dos problemas no campo da gestão em EJA, a partir da própria experiência dos sujeitos;
- Levantamento coletivo das necessidades formativas no campo da gestão em EJA com base nos desafios problematizados e pronunciados de forma recorrente durante o círculo;
- Registro das conclusões, sistematização em plenária com assinatura dos participantes.

Fase 4. Programação e execução do plano de ação coletivo, a fim de contribuir para a formação dos gestores, a partir das experiências evidenciadas no enfrentamento dos desafios na gestão da EJA.

- Organização do II Círculo de Diálogo como momento final do processo formativo que se iniciou e perpassou o diálogo com os gestores, mas que não intenta ser conclusivo, uma

vez que entendemos que os círculos devem ser compreendidos como estratégia viável para o fomento ao diálogo e a formação dos sujeitos nos espaços escolares, sob a mediação do gestor como animador cultural.

- Devolutiva às Secretarias de Educação parceiras, apresentando as Unidades Temáticas suscitadas nos Círculos como necessidades formativas a serem priorizadas, como contribuição para a Formação dos Gestores Escolares em atuação na EJA
- Reflexão coletiva dos resultados da pesquisa.

As fases constituíram-se em etapas de um processo que foi retroalimentado através das avaliações dos sujeitos ao final de cada círculo. À medida que as fases foram se desenvolvendo, realizamos um momento de reflexão coletiva sobre a vivência no círculo de diálogo de maneira que as impressões e necessidades formativas fossem evidenciadas fortalecendo a estruturação dos próximos círculos.

Ao considerar as fases como etapas que se entrelaçam e se retroalimentam com o intuito de assegurar a conquista dos objetivos da pesquisa, o diálogo com o coletivo dos gestores e também com os gestores educacionais que se dispuseram a este fim, ainda que de forma prévia, foi preponderante para realizarmos a leitura do contexto, ajudando-nos a compreender qual o conhecimento da experiência que era valorizado pelos gestores, e qual conhecimento elaborado poderia favorecer a ampliação destes conhecimentos, fortalecendo a autoconsciência das limitações e possibilidades, não apenas dos gestores, mas, da pesquisadora. Nesta direção, Streck (2006) alerta que o pesquisador não entra em seu campo de pesquisa como um elemento estável e fixo. Ele muda porque (ou quando) aprende.

Em concordância com as palavras de Brandão (2007), uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores. Pressupõe, para tanto, que o diálogo que se estabelece no campo de pesquisa não deve ser doutrinário, por parte de uns sobre outros, para não invalidar o consenso que se chega junto, construído com dinamismo e parceria entre pesquisador participante e pesquisado, consenso este que se dirige à transformação social e não se extingue a cada momento dialógico e reflexivo, ao contrário, por ser momento cíclico que recomeça a cada desafio experimentado, é fomentador de transformações coletivas.

2.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS E CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

A ida ao campo de pesquisa requer um conjunto de decisões prévias a serem tomadas pelo pesquisador e que se constituem num momento preliminar, exploratório, de significativa relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Minayo (2014) sugere que esta etapa exploratória contemple atividades bem definidas, dentre elas: a escolha do espaço de pesquisa, escolha do grupo, estabelecimento dos critérios de amostragem e estabelecimento de estratégias de entrada em campo.

Ao levar em conta estes pressupostos na abordagem qualitativa, a preocupação com a escolha da amostragem não deve ser balizada por critérios que expressem representatividade numérica, que apenas concorrem para a generalização dos conceitos teóricos que se quer analisar. Pensando nesta direção, concordamos com Minayo (2014) ao refletir que este processo de escolha da amostragem para a realização da pesquisa deve se traduzir na totalidade das múltiplas dimensões do objeto a ser pesquisado, ou seja, a definição de uma amostragem na abordagem qualitativa requer a observação de critérios que necessariamente não são numéricos.

Nesse sentido, orientados pelas ideias de Minayo (2014, p. 197), concordamos que no processo de definição da amostragem qualitativa, é de fundamental importância a observação de alguns critérios:

- a) investir em instrumentos que permitam compreensão de diferenciações internas e de homogeneidades;
- b) assegurar que a escolha do lócus, e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar na pesquisa;
- c) privilegiar os sujeitos sociais que detém os atributos que o pesquisador pretende conhecer;
- d) definir claramente o grupo social mais relevante, ou seja, sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa.
- e) dar atenção a todos os outros grupos que interagem com o do foco principal, buscando compreender o papel de cada em suas interações;
- f) trabalhar num processo de inclusão progressiva das descobertas do campo, confrontando-as com o objeto;
- g) nunca desprezar informações ímpares e não repetidas, cujo potencial explicativo acabam por ser importantes na descoberta interna do grupo;
- h) considerar um número suficiente de interlocutores para permitir reincidência e complementaridade das informações;
- i) certificar-se de que o quadro empírico da pesquisa esteja mapeado e compreendido;
- j) sempre que possível, prever uma triangulação de técnicas e até de dados, multiplicar as tentativas de aproximação.

Os critérios listados acima contribuem para uma atuação mais direcionada por parte do pesquisador no campo de pesquisa, portanto a atenção a cada um deles é significativa para a compreensão da lógica interna do grupo ou coletivo dos sujeitos a serem pesquisados. É

importante um estudo sobre o instrumento a ser utilizado no campo da pesquisa, a fim de seja este, o instrumento que possibilite balizar a diversidade de informações coletadas, a partir da intensidade das informações repassadas pelos sujeitos da pesquisa e que sejam significativas para desvelar o objeto pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa participante atuam nas escolas de EJA de Salvador e dos municípios da região metropolitana, são gestores escolares - Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Secretários Escolares e Vices Diretores - que se encontram em efetivo exercício da função, nos municípios de Salvador, Pojuca, Catu, Camaçari e Mata de São João.

Quadro 1: Contexto, lócus e função e número de gestores escolares participantes da pesquisa:

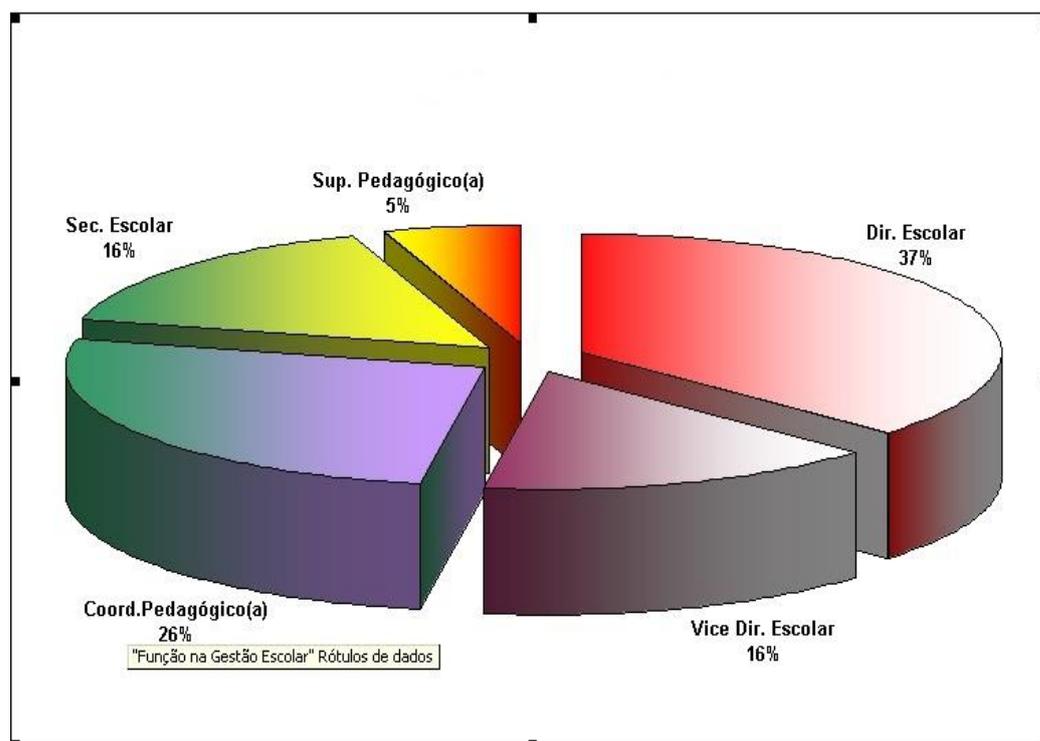
Contexto da Pesquisa	Lócus	Função	Nº de Sujeitos
Pojuca	Colégio Municipal Pres. Castelo Branco	Diretor Escolar Vice-Diretor Supervisora Pedagógica Coordenadora Pedagógica	04
	Escola Municipal Francisco Magalhães Neto	Diretor Escolar Vice-Diretor Secretária Escolar	03
	Escola Municipal Conselheiro Saraiva	Diretor Escolar Secretária Escolar	02
Mata de São João	Colégio Municipal Monsenhor Barbosa	Diretor Escolar Secretária Escolar Coordenadora Pedagógica	03
Catu	Escola Municipal Professor Jecelino José Nogueira	Diretor Escolar Vice-Diretor Coordenadora Pedagógica	03
Camaçari	Escola Municipal Sônia Regina de Souza	Diretor Escolar Coordenadora Pedagógica	02
Salvador	Escola Municipal Comunitária do Bom Juá	Diretor Escolar Coordenadora Pedagógica	02
Total: 05 municípios	Total de escolas: 07	Total de Sujeitos: 19	

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Os Gestores Escolares, sujeitos participantes desta pesquisa, foram convidados a participar voluntariamente, por adesão, à proposta do estudo. O contato inicial com cada gestor foi feito presencialmente, nos municípios, nas Secretarias de Educação, em reuniões estruturadas sem a presença do/a Secretário/a de educação ou nas escolas de atuação dos gestores. O quadro gestor da EJA a participar da pesquisa, apresentou variação nas funções, em cada município, como se pode ver no quadro acima, uma vez que nem todos os gestores

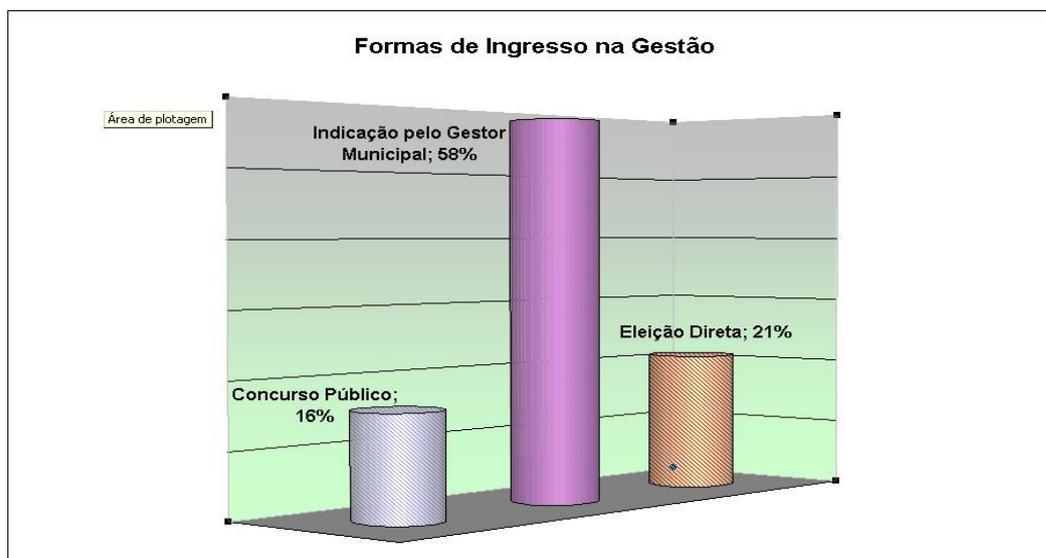
tenham sido sensibilizados a aderirem à pesquisa. Isto se deu, em função de alguns deles não terem se disponibilizado a participar do diálogo preliminar proposto pela pesquisadora. Desta forma, o quantitativo geral, por função na EJA, dos gestores escolares que aderiram à pesquisa foi:

Gráfico 1- Quantidade dos Gestores Escolares participantes da pesquisa por função na EJA



Fonte: Autoria da Pesquisadora, 2017

Consideramos que para o exercício da função, os gestores tenham sido eleitos pela comunidade escolar ou escolhidos por meio do critério de livre nomeação pelo gestor municipal ou por concurso público. Os municípios que possuem gestores eleitos pela comunidade escolar são: Catu e Pojuca. Os demais apresentaram gestores indicados pelo gestor municipal e no caso específico da coordenação pedagógica, os municípios de Salvador, Catu e Camaçari apresentaram gestores aprovados em concurso público para assumir a função.

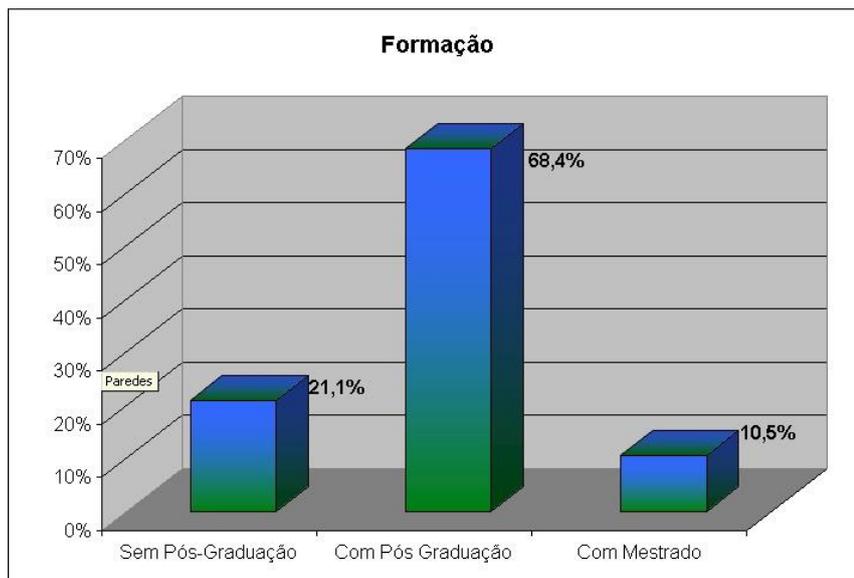
Gráfico 2- Formas de ingresso dos Gestores na Gestão Escolar

Fonte: Aatoria da Pesquisadora, 2017

Os novos gestores escolares a compor os quadros da gestão nos municípios, foram recentemente eleitos pelas suas comunidades, isto onde houve eleição para diretores e, outros, foram recém-nomeados pelos gestores municipais, sendo que todos assumiram as funções nas escolas municipais em janeiro de 2017. No município de Pojuca, em outubro de 2016, aconteceu a primeira eleição para Diretores e Vices Diretores escolares, cumprindo uma das metas constantes no Plano Municipal de Educação. No entanto, nem todas as escolas formaram chapa para concorrer a eleição, ficando a cargo da gestão municipal a indicação dos demais gestores para estas escolas.

Observamos como nível de escolarização mínimo, para participação na pesquisa, o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, no art. 61, no que tange a formação dos profissionais da educação escolar básica, em efetivo exercício, que devem ser formados em cursos reconhecidos em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Os gestores escolares que concordaram em se tornar participantes da pesquisa 53% possuem a formação inicial em Pedagogia e 47% outras licenciaturas como, Letras Vernáculas, Filosofia, Geografia e Matemática. No gráfico 3 a seguir, observamos que mais de 60% dos gestores possuem curso de pós-graduação *latu senso*, com duração mínima de 360 horas, e apenas 10,5 %, possuem curso de pós-graduação *strictu senso*, destes, apenas um gestor, desenvolve o curso em Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 3: Formação complementar dos gestores escolares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Constatamos que os gestores que não possuem o curso de pós-graduação, participaram de cursos de aperfeiçoamento específicos para a área em que atuam na gestão, como o Progestão, Curso de Gestão de Pessoas, Formação em EJA, Formação para atuação na Secretaria Escolar. Estes cursos foram promovidos no próprio município de atuação do gestor, como iniciativa da Secretaria de Educação, ou por instituições parceiras no município, como o Serviço Social da Indústria - SESI e o Instituto Federal Baiano - IF Baiano.

Além da formação inicial e complementar dos gestores escolares, consideramos, também, o desejo pessoal, ou seja, a adesão voluntária de cada gestor para participar da pesquisa dando contribuições a partir das suas vivências e saberes construídos sobre a EJA ao explicitar as suas dúvidas, inquietações e êxitos obtidos no desenvolvimento da própria ação na gestão escolar.

O tempo de atuação na função, num primeiro planejamento, nos pareceu favorecer o conhecimento da realidade educacional em que estes atuam e que nos possibilitariam vislumbrar o desenvolvimento de uma atuação mais efetiva no enfrentamento da problemática educacional que perpassa a EJA como desafio. No entanto, em se tratando de um ano em que novos gestores municipais assumiram as prefeituras após o pleito eleitoral, e que mesmo aqueles que permaneceram na gestão do executivo municipal pelo segundo mandato, constituíram novas equipes de trabalho, em janeiro de 2017, concluímos que este critério não deveria ser efetivamente considerado, devido às substituições de gestores e assunção de um novo quadro pedagógico nas equipes municipais.

Os Gestores Escolares dos municípios Camaçari e Salvador, foram contatados presencialmente pela pesquisadora em seus respectivos ambientes de trabalho, na própria escola, durante o desenvolvimento da pesquisa preliminar. Na oportunidade, a pesquisadora refletiu com os gestores a problemática que orientou a formulação da questão-problema, os objetivos e o percurso metodológico a ser desenvolvido durante a pesquisa. Neste momento, se deu adesão pelos gestores e foram assinados os termos de autorização da realização da pesquisa.

Os gestores do município de Catu foram contatados pela Supervisora Pedagógica que atua na Secretaria de Educação, uma vez que a apresentação da pesquisa foi feita à Secretária de Educação e a esta Supervisora, que é membro da equipe pedagógica. Neste sentido, sugerimos à equipe da secretaria municipal que se reunissem os gestores escolares da EJA para apresentar-lhes a proposta da pesquisa, de modo que, democraticamente, pudessem decidir pela participação.

Em Pojuca, a apresentação inicial foi feita à Secretaria de Educação e posteriormente, em reunião agendada pela própria secretária, a pesquisadora participou de encontro com os gestores das Unidades Escolares que ofertam a EJA, onde os objetivos da pesquisa foram explicitados.

No município de Mata de São João o contato inicial foi estabelecido com a Secretaria de Educação, através do diálogo com a equipe Pedagógica composta por Coordenadoras Pedagógicas que atuam no Ensino fundamental e Modalidade EJA. A equipe pedagógica oportunizou o encontro entre a pesquisadora e os gestores escolares da EJA, assim como contribuiu para a realização do I Círculo de Diálogo ao reservar a sala de reuniões, localizada na Prefeitura Municipal, onde também se localiza a Secretaria Municipal de Educação, dotando o ambiente de equipamentos necessários ao desenvolvimento do Círculo de Diálogo, além de favorecer a presença dos gestores facilitando o deslocamento dos mesmos, uma vez que saíram da escola para o local onde ocorreu o Círculo de Diálogo preliminar.

Os municípios foram selecionados inicialmente, por situarem-se na grande Salvador, estarem geograficamente mais próximos, facilitando a itinerância da pesquisadora nos ambientes escolares, e, por possibilitarem, desta forma, uma presença mais efetiva, durante a pesquisa de modo a favorecer a realização de um mapeamento da situação em que se encontra a atuação da gestão escolar em EJA, no que se refere a sua formação, e como essa formação tem contribuído para o desenvolvimento da gestão democrática nos espaços escolares da EJA. Sendo assim, organizamos um calendário de visitas aos espaços escolares, em comum acordo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que sempre foram consultados quanto a sua

disponibilidade e melhores horários para o diálogo com a pesquisador. A itinerância nas escolas para diálogo individual com os gestores, paralelamente, propiciou o desenvolvimento de observação participante das ações realizadas pelos dos gestores da EJA. No município de Pojuca, lócus de atuação profissional da pesquisadora, onde a pesquisa desenvolveu-se em três escolas, com nove gestores participando por adesão, as observações foram mais intensas por terem ocorrido em um número maior de dias. O desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas neste município e nos demais, como também o desenvolvimento de Círculos de Diálogo, diagnóstico, reflexivo e formativo, aconteceram com a colaboração dos Gestores Escolares.

O município de atuação e implicação da pesquisadora com o objeto que orientou este estudo, foi Pojuca. Este foi o contexto selecionado para o desenvolvimento mais efetivo da observação participante como estratégia complementar dentre os instrumentos de pesquisa utilizados na produção de informações. Pareceu-nos propício desenvolver a observação de forma mais sistemática nesta realidade em que acontece a nossa atividade profissional, há vinte e quatro anos de serviço, considerando que vivenciar de perto e mais efetivamente as experiências no âmbito da gestão escolar em EJA, neste município, poderia favorecer uma melhor compreensão da realidade e contribuição mais direta no processo reflexivo e formativo dos gestores, assim como favorecer o entrelace com as informações documentais sobre a EJA, observadas no Plano Municipal de Educação, produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas e nos Círculos de diálogo.

A participação no cotidiano escolar da EJA, em contextos que oportunizaram o contato da pesquisadora com a gestão em atuação, exigiu da pesquisadora um compromisso de presença efetiva nos espaços e por momentos consecutivos, em vista disso, a observação participante, com este caráter de aprofundamento, aconteceu apenas no município de Pojuca, entretanto, isto não desconsiderou a observação da pesquisadora nas demais escolas, muito menos impediu o contato com os gestores em ação em suas respectivas escolas de atuação. A observação, nestes outros contextos, aconteceu paralelamente ao desenvolvimento das entrevistas em momentos mais precisos.

Pojuca é um município pertencente ao Território Norte e Agreste Baiano e localiza-se a 67 Km, da capital do Estado da Bahia, Salvador, tão logo fazendo parte da Região Metropolitana. Em seu Plano Municipal de Educação (Lei 04/2015), traz a EJA como desafio político, entendendo-a como direito constitucionalizado, gratuito, de qualidade para todos os jovens e adultos acima dos quinze anos, que por diversos motivos não concluíram seus estudos com a idade ideal.

A matrícula no Ensino fundamental do município de Pojuca no ano de 2015 correspondeu a um total de 5.512 estudantes e no Ensino médio foi de 1329. De acordo ao IBGE do ano de 2010, o município possui uma população de 33.066 habitantes por Km² e uma população residente alfabetizada composta por 27.580 pessoas. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o município nos anos iniciais do Ensino Fundamental obteve a nota 4.2 na última medição, portanto, não atingiu a meta estabelecida para o ano de 2015 que foi de 4,6, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

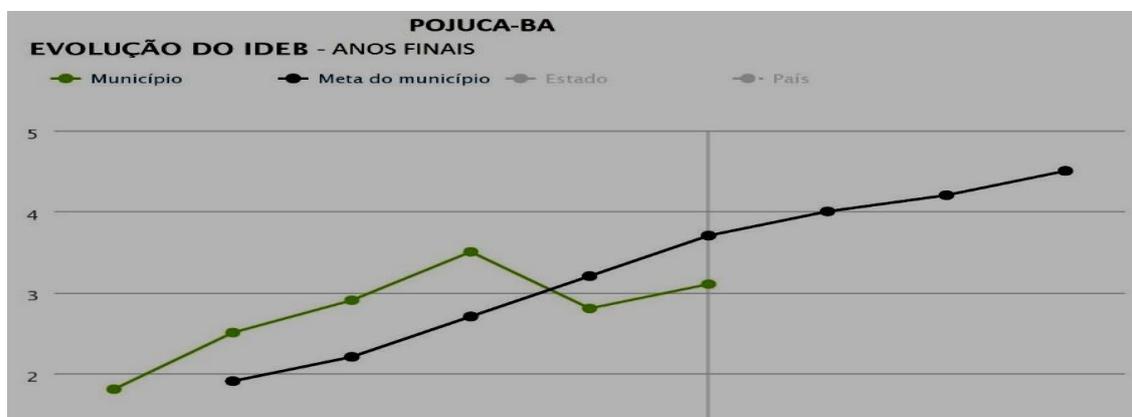
GRÁFICO 4. Evolução do IDEB no município de Pojuca-Ba – anos iniciais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB conquistado pelo município foi 3,1. O gráfico evidencia que o município não atingiu a meta estabelecida para o ano de 2015 que foi 3,7.

Gráfico 5. Evolução do IDEB no município de Pojuca-Ba – anos finais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Na busca por melhorar a qualidade da educação e neste sentido elevar os indicadores

educacionais, os principais programas e ações desenvolvidas pelo município acontecem por meio da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. A adesão resultou num regime de colaboração entre os entes federados, sem lhes ferir a autonomia, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional.

Através do regime de colaboração, o município de Pojuca desenvolve, segundo o Plano Municipal de Educação (Lei nº 04 de 19 de junho de 2015), os programas que incidem sobre o contexto escolar, com vistas a melhoria da qualidade da educação: Programa Nacional do Livro Didático, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Saúde na Escola, Programa Mais Educação, Programa Atleta na Escola, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para as Escolas Públicas como: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO e Laboratório de Informática e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.

As ações cujo planejamento e financiamento se constituem desafios municipais mais diretos, estão presentes no PME (Lei nº 04 de 19 de junho de 2015): construção da Proposta do Ensino Fundamental de nove anos, a implementação do Programa de Leitura e Escrita, a implementação da diagnose da lectoescrita e leitura, implantação do currículo diversificado no Ensino fundamental I, com exceção para a modalidade EJA, implantação do Núcleo de Educação Inclusiva – NEI com atuação na EJA. O PME não registra a adesão ou implementação de ações e programas direcionados especificamente a Educação de Jovens e Adultos.

As escolas, *lócus* da pesquisa, no município de Pojuca, são: Escola Municipal Francisco Magalhães Neto, Escola Conselheiro Saraiva e Colégio Municipal Presidente Castelo Branco.

As Escolas Municipais Francisco Magalhães Neto e a Conselheiro Saraiva são unidades escolares de dependência administrativa municipal, estão situadas na área urbana e possuem como modalidades e etapas oferecidas, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a EJA.

A unidade escolar Francisco Magalhães Neto não atingiu a nota do IDEB, estabelecida como meta para o ano de 2015, que foi de 4.5, obtendo nota 4.1. Dentre os desafios

evidenciados no projeto pedagógico desta unidade escolar, estão a revitalização do espaço escolar, por apresentar uma estrutura antiga e que não atende as necessidades dos sujeitos, em especial da EJA, uma vez que se evidencia a pouca iluminação nas áreas de circulação e aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, além da ausência de espaços alternativos à sala de aula que possam favorecer o desenvolvimento de práticas de leitura e interatividade.

Na modalidade EJA a escola funciona com duas turmas, Eixo I, com 20 estudantes e Eixo II e III com 20 estudantes. Em cada turma tem-se uma professora do quadro efetivo com graduação em Pedagogia, Pós-Graduação e uma realizando o Mestrado Profissional em EJA. Elas atuam também no turno de funcionamento da EJA a gestora escolar, atuando em duas noites semanais, a Coordenadora Pedagógica, em regime de itinerância, que permanece na Unidade uma noite a cada semana, a secretária escolar e uma auxiliar de secretaria.

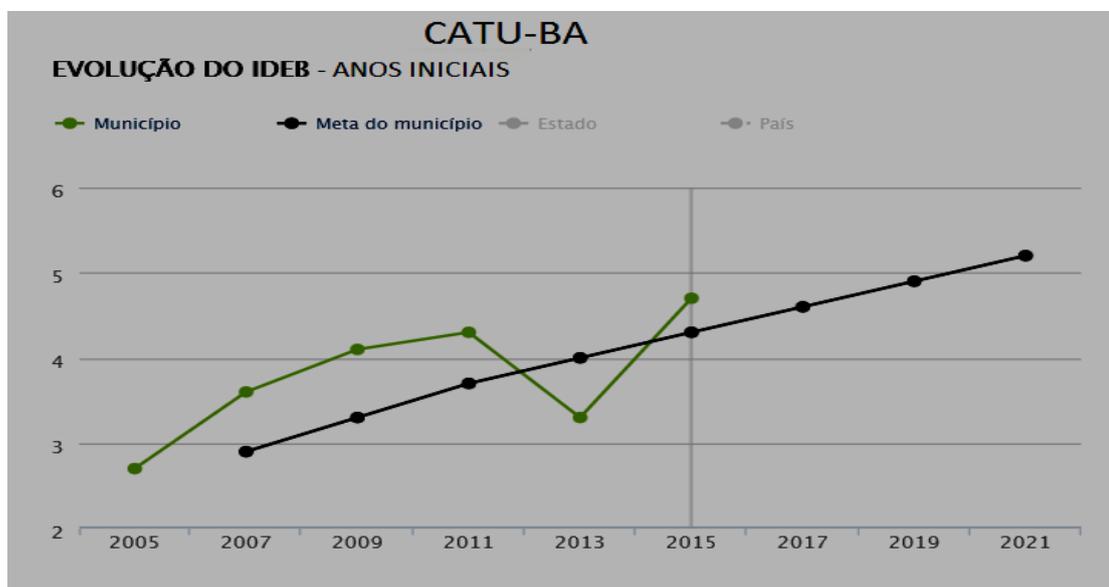
A Escola Municipal Conselheiro Saraiva não atingiu a nota do IDEB estabelecida como meta para o ano de 2015, que foi de 5.1, obtendo nota 5.0, evidenciando que a escola se encontra em situação de atenção. Na modalidade EJA a escola funciona com três turmas, Eixo I, II e III. Em cada turma tem-se uma professora do quadro efetivo, com graduação em Pedagogia. Duas professoras possuem Pós-Graduação em áreas distintas, mas não em EJA, sendo que uma delas possui formação complementar em curso de aperfeiçoamento profissional em EJA, atuando, também, no turno noturno a secretária escolar, com atuação específica na EJA, a Coordenadora Pedagógica que atua em regime de itinerância, permanecendo na Unidade uma noite a cada semana e uma auxiliar de secretaria.

O Colégio Municipal Presidente Castelo Branco é uma unidade escolar de dependência administrativa municipal, está situada na área urbana e possui como modalidades e etapas oferecidas, os anos finais do Ensino Fundamental, o Tempo Juvenil e a EJA. A Unidade Escolar não atingiu a nota do IDEB estabelecida como meta para o ano de 2015, que foi 3.7, teve uma queda, já que obteve nota 2.5, evidenciando que a escola se encontra em situação de alerta.

O município de Catu está localizado a 78 km de Salvador, é uma das microrregiões do estado Bahia, pertencente a mesoregião Metropolitana de Salvador. Segundo o IBGE, possui uma população estimada em 56.037 em 2016. No ano de 2015 a cidade apresentou matrículas para o Ensino Fundamental de 7.422 estudantes e para o Ensino Médio de 2.019 estudantes. A população alfabetizada corresponde a 42.047 no ano de 2015, com um total de 9723 pessoas não alfabetizadas no município. Como desempenho, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, o município nos anos iniciais do Ensino Fundamental obteve a nota 4.7, superando a meta estabelecida que corresponda a 4.3. A evolução do IDEB nos anos

iniciais do Ensino Fundamental pode ser observada no gráfico:

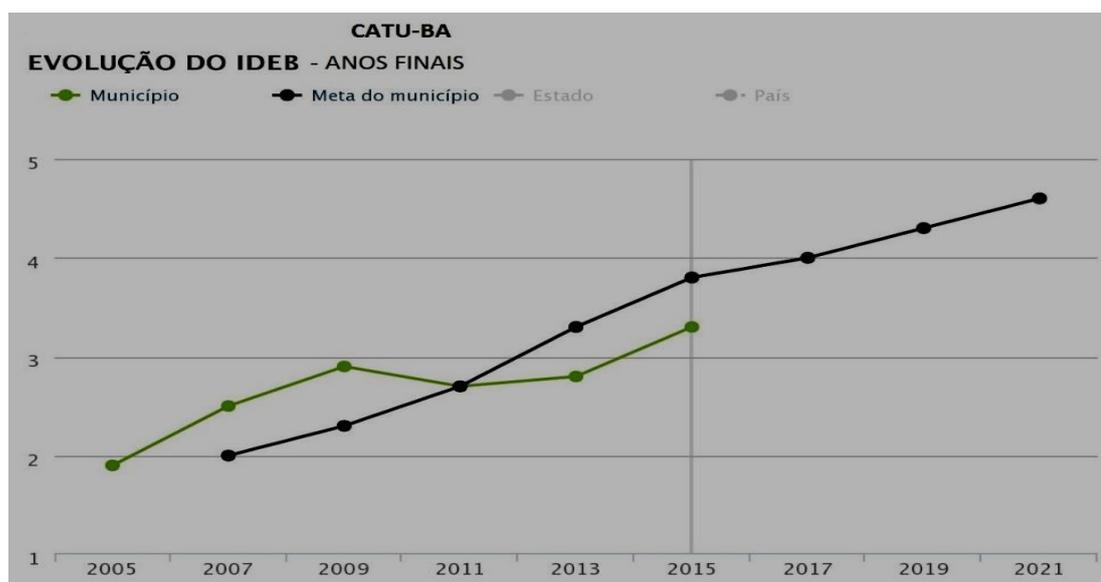
Gráfico 6. Evolução do IDEB no município de Catu-Ba – anos iniciais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB observado foi 3,3, porém a meta para o município foi 3,8:

Gráfico 7. Evolução do IDEB no município de Catu-Ba – anos finais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

O lócus de pesquisa no município de Catu é a Escola Professor Jecelino José Nogueira, uma unidade escolar de dependência administrativa municipal, situada na área urbana, que possui como modalidades e etapas oferecidas os anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos

finais do Ensino Fundamental e a EJA. São três turmas de EJA, uma turma com Eixos I, II e III, multisseriada, uma turma de Eixo IV e outra de Eixo V e uma turma de TOPA, iniciada no mês de agosto de 2017. Quanto aos professores, todos possuem a graduação.

A equipe gestora da Unidade Escolar, na EJA, compreende: um vice-diretor, uma Coordenadora Pedagógica itinerante e a Gestora Escolar. Atualmente a escola está funcionando em outro espaço municipal, temporariamente, uma vez que o prédio original foi selecionado para passar por reformas e a expectativa de retorno para a escola reformada é fevereiro de 2018. O IDEB observado em 2015, nos anos finais do Ensino Fundamental, foi 2,7 e a meta projetada para a unidade escolar foi 3,6, ou seja, a escola não atingiu a meta estabelecida, se encontrando em situação de atenção, uma vez que apresentou queda no IDEB. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não houve média na Prova Brasil 2015. As observações fornecidas pelo INEP justificam que a unidade escolar não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

O município de Camaçari situa-se a 41 km da capital Salvador, pertence à Região Metropolitana de Salvador, com uma população estimada em 2016 de 292.970 pessoas. As matrículas no Ensino Fundamental, segundo o IBGE, correspondem ao total de 37.180 e no Ensino Médio de 12.328 matrículas. A população residente alfabetizada no município corresponde ao total de 200.636 pessoas. O IDEB observado nos anos iniciais em 2015 foi 4,7, ultrapassando a meta estabelecida que foi 4,2.

Gráfico 8. Evolução do IDEB no município de Camaçari-Ba – anos iniciais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

O IDEB de Camaçari nos anos finais do Ensino Fundamental foi 4,1 e a meta para o município foi 3,8. O gráfico evidencia que embora o município não tenha alcançado 6,0, há

um crescente aumento no IDEB desde o ano de 2011.

Gráfico 9. Evolução do IDEB no município de Camaçari-Ba – anos finais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

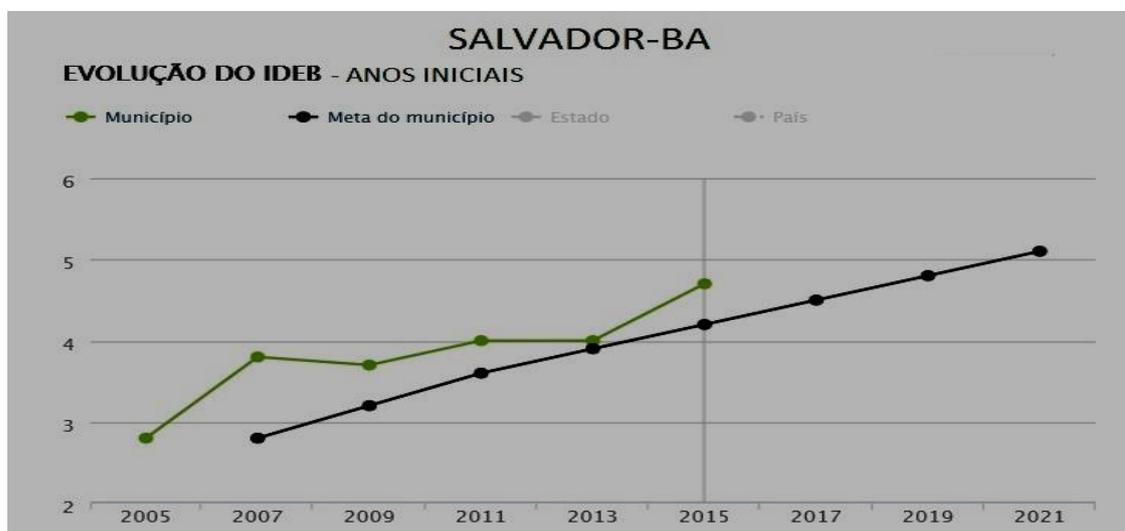
A escola, lócus da pesquisa, é Escola Municipal Sonia Regina de Souza, de dependência administrativa municipal, situa-se na área urbana, periférica, tendo como modalidades e etapas oferecidas, os anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais do Ensino Fundamental e a EJA. São quatro turmas de EJA, atendendo aos Tempos Formativos I, II, III, IV e V, distribuídos com uma classe multisseriada, que compreende os EIXOS I, II, III, outras três turmas não multisseriadas que correspondem aos Eixos IV e V. A Escola Sônia Regina desenvolve ações em que se busca aproximar a escola da comunidade, ou seja, há uma preocupação em que a escola se torne uma referência para a comunidade, neste sentido, há uma valorização, por parte da gestão, dos processos dialógicos que contribuem com a comunicação mais efetiva entre a escola e a comunidade.

O IDEB observado na Escola Municipal Sonia Regina, nos anos iniciais, no ano de 2015 foi 5.2, e a meta estabelecida foi 4.3. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB observado foi 3.9, ultrapassando a meta estabelecida que foi de 3.6. A escola com relação aos parâmetros combinados para avaliar o IDEB mostra-se em situação de crescimento e cumprimento das metas estabelecidas.

No município de Salvador, verifica-se que o Índice da Educação Básica no ano de 2015, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, atingiu a meta e cresceu, uma vez que obteve nota média de 4.7 no IDEB, embora não tenha alcançado 6,0, conforme o

gráfico a seguir:

Gráfico 10. Evolução do IDEB no município de Salvador-Ba – anos iniciais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que o município no ano de 2015, não conseguiu atingir a meta estabelecida para o IDEB que era de 3,7, conquistando 3,4, como se vê no gráfico abaixo:

Gráfico 11. Evolução do IDEB no município de Salvador-Ba – anos finais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

O IBGE do ano de 2010, em suas amostras, no que se refere à educação em Salvador, revela índices que merecem atenção, no que tange ao público que necessita ser assistido pelas políticas públicas que se voltam para a erradicação do analfabetismo, como mencionada na primeira diretriz do PNE, Lei 13.005/2014 e para a EJA, reafirmada na primeira diretriz do

Plano Municipal de Salvador. Políticas públicas que são originárias do compromisso firmado entre os entes federados para a consolidação das metas do Plano.

Em 2017, a população estimada pelo IBGE, em Salvador é de 2.953.986 pessoas, o que corresponde a um crescimento populacional de 278.330 pessoas previstas para no ano de 2006 ingressarem no ensino fundamental, na chamada idade certa (6 aos 14 anos). O número de pessoas negras, pardas e indígenas, sem instrução e com o fundamental incompleto revelado pelo IBGE em 2010, evidencia uma categoria da população em situação de atenção no tocante à educação, neste município (Pesquisa de campo).

A lei nº 9105/2016 que aprovou o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providencias, afirma os compromissos com a educação dos jovens e adultos, que se refletem nas metas 9, com 19 estratégias e meta 10, com 8 estratégias.

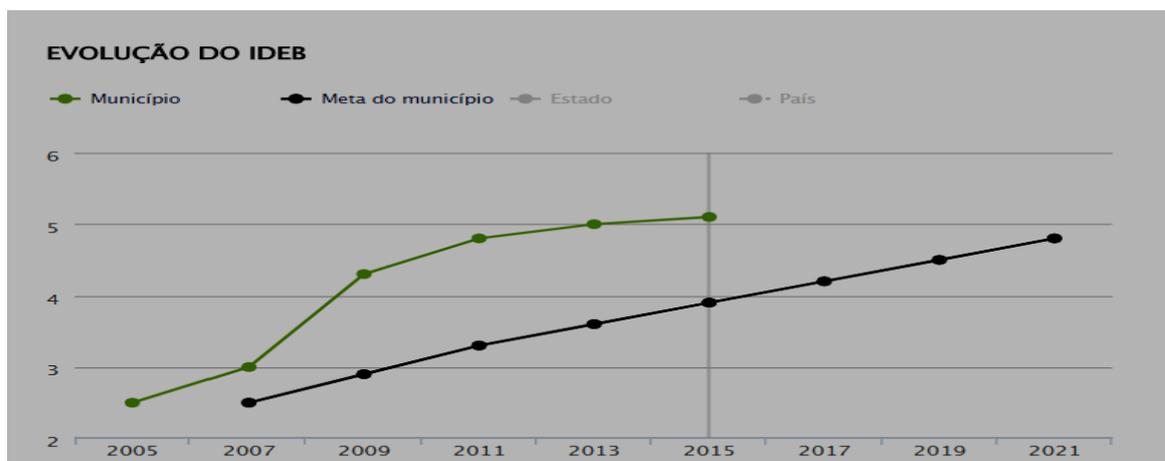
A unidade escolar, lócus da pesquisa em Salvador, é a Escola Municipal Comunitária do Bom Juá, de localização urbana e dependência municipal. Atende a EJA, na etapa do Ensino fundamental I, através da proposta dos Tempos de Aprendizagem. A unidade escolar possui quatro turmas de EJA I, com os Tempos de Aprendizagem 1, 2 e 3, possui uma coordenação específica para a EJA e um Diretor, com pós-graduação e mestrado (em conclusão) em EJA, que se alternam no turno noturno, em atendimento as demandas da modalidade. Todos os professores que atuam na EJA são graduados em Pedagogia. Não há vice-diretor na EJA desta unidade escolar.

O IDEB observado na Unidade Escolar foi 5.3 e a meta estabelecida foi 5,0, portanto nos anos iniciais, ultrapassou a meta, embora não tenha alcançado 6,0. O desafio, neste sentido, é o de manter a situação de melhoria, ampliando o índice para atingir a metas planejadas.

O município de Mata de São João está inserido no litoral norte baiano e na Região Metropolitana de Salvador, possui um território de 633,198 Km² e uma população de 40.183 habitantes, segundo o último censo no ano de 2010. Em 2017 a população é estimada em 46.998 pessoas, as matrículas no Ensino Fundamental, segundo o IBGE, correspondem ao total de 7.574.

O IDEB 2015, nos anos iniciais da rede municipal de Mata de São João, atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0, uma vez que a nota obtida foi 5.1.

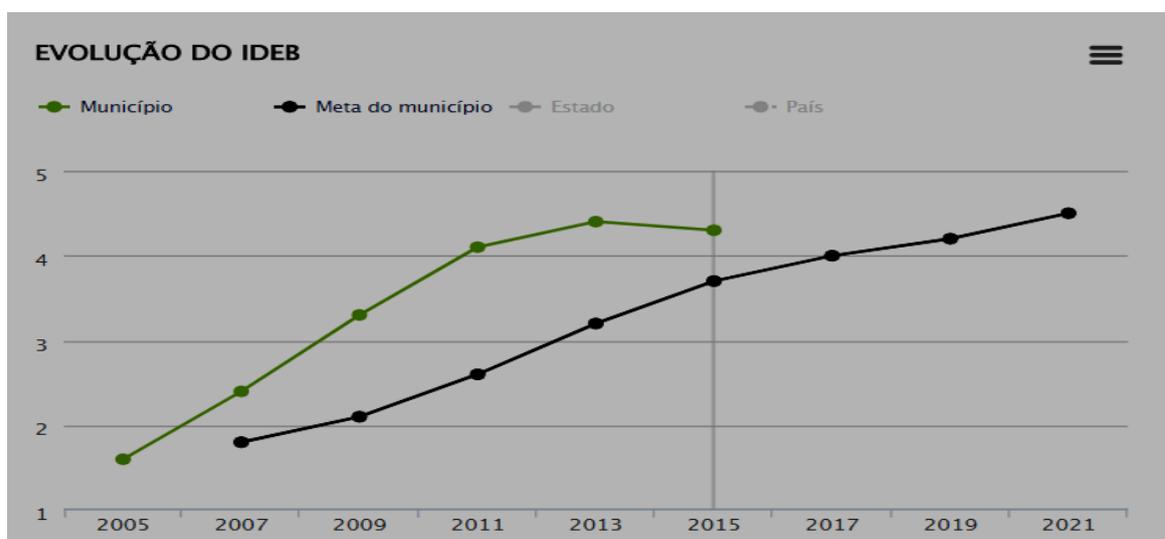
Gráfico 12. Evolução do IDEB no município de Mata de São João-Ba – anos iniciais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Já nos anos finais, atingiu a meta e obteve nota 4,3, mas teve queda com relação a nota estabelecida para o IDEB de 2013, que foi de 4,4 e não alcançou 6,0.

Gráfico 13. Evolução do IDEB no município de Mata de São João-Ba – anos finais.



Fonte: www.qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Informações coletadas no site do IBGE sobre o IDEB 2015, informam que na comparação com outras cidades do estado da Bahia, a nota dos anos iniciais colocava a cidade na posição 34 de 417 cidades. Já nos anos finais a posição do município é a 13 de 417. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98,1 em 2010. Isso posicionava o município na posição 103 de 417, dentre as cidades do estado e na posição 1909 de 5570, dentre as cidades do Brasil (IBGE).

O Colégio Municipal Monsenhor Barbosa foi a escola em que os gestores, por adesão, se tornaram participantes da pesquisa. Atuam na EJA, uma gestora escolar, um vice-diretor exclusivo da EJA, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar.

A meta do IDEB estabelecida para as séries iniciais da escola, no ano de 2015, foi de 4,9 e para as séries finais a meta foi 3,7. Com relação ao alcance das metas, não foram encontrados registros no QEDu, quanto às notas obtidas no ano de 2015, para as séries iniciais. Já para as séries finais a nota obtida foi 3,8, deste modo, a escola atingiu a meta, cresceu o IDEB, mas não alcançou 6,0.

Os municípios e escolas participantes do desenvolvimento da pesquisa com os gestores escolares foram selecionados após uma incursão por vários outros espaços, onde a estratégia para que houvesse a aderência à pesquisa, pelos sujeitos, foi o diálogo, que teve como pano de fundo a problemática que envolve a EJA nos dias atuais: reconhecimento da EJA como direito social, Cap. II, art. 6º (CF. 1988), humano, público e subjetivo, Art. 205; 206; 208 e 214 (CF.1988), reconhecimento dos sujeitos da EJA como sujeitos de direitos, com histórias concretas de vida que precisam ser consideradas pela escola no currículo, na formação dos professores; os desafios impostos a EJA no que diz respeito ao financiamento, padrões mínimos de qualidade. Reflexões que perpassam o universo temático que envolve a gestão em EJA e são evidenciados ou não na formação dos gestores escolares.

Consideramos como critério fundamental para a inclusão de uma determinada escola no estudo, a adesão verdadeira por parte dos gestores escolares. A adesão que nos aponta Freire (2014, p. 228), como aquela que não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade. Outros elementos, como interação com os sujeitos da pesquisa, conquistada ainda na fase preliminar da pesquisa, a proximidade entre os municípios, considerando, deste modo, o deslocamento da pesquisadora para desenvolvimento das etapas da pesquisa de forma efetiva. Os contatos estabelecidos com os gestores na perspectiva da adesão, contribuíram para fomentar a importância da co-laboração, categoria freireana, como característica da ação dialógica (Freire, 2014, p. 228) que fosse capaz de propiciar as condições para que o estudo pudesse ter o êxito esperado.

2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A entrevista como instrumento de pesquisa da abordagem qualitativa, realiza-se por iniciativa do pesquisador, com objetivos claros, traçados de forma planejada. Parte-se de uma conversa a dois ou entre mais sujeitos, e é permeada pelo respeito à cultura e valorização dos

sujeitos envolvidos. A entrevista possibilita uma interação entre pesquisador e entrevistado, devendo ser organizada de maneira a garantir um clima de confiança entre os sujeitos, a fim de que as informações sejam coletadas sem imposição ou indução do rumo das respostas que são necessárias à compreensão da realidade a ser pesquisada.

Minayo (2014, p.262) afirma que a entrevista:

Como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por acirrados conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos.

Não se pode perder de vista que as informações coletadas por meio da entrevista refletem as percepções do entrevistado sobre a realidade investigada, impregnadas por suas crenças, inquietações, ideias, formas de enxergar e pensar o contexto investigado.

Na tentativa de minimizar estes inconvenientes, a entrevista como instrumento de coleta de informações neste estudo foi organizada de forma semiestruturada, através de um roteiro que se desdobra em indicadores que norteiam o diálogo entre pesquisador e pesquisado para conhecimento das dificuldades e potencialidades dos gestores, permitindo ao pesquisador a partir de esquemas básicos, fazer as possíveis adequações, sempre que sejam necessárias à composição de novos roteiros de entrevista durante o percurso investigativo.

Os roteiros foram construídos tendo como orientação a busca pelo conhecimento da realidade por meio da fala do gestor, o que possibilita no, lócus da atuação gestora, desvelar como a formação continuada proporcionada pelos sistemas educacionais ou articulada no próprio espaço de atuação do gestor escolar, tem sido organizada, e, se na convivência entre os sujeitos, os processos democráticos são problematizados, a fim de contemplar as reflexões inerentes à tomada de decisão na EJA.

Em sintonia com o pensamento freireano, este momento de entrevista com os gestores escolares deve ser marcado pela dialogicidade, a busca por um diálogo franco, marcado inicialmente pela inquietação que possibilitou refletir a situação presente, existencial e concreta, as aspirações dos gestores escolares, como problema que os desafiam e lhes exigem respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2014).

Esse momento, que para Freire (2014) inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade, oportunidade em que se realiza a investigação do universo temático que permeia a ação dos gestores escolares - a partir de uma metodologia que prescindiu de contradizer a dialogicidade da educação libertadora - nos exige humildade, enquanto pesquisadores, para compreender que não se trata de ter nos gestores escolares o objeto da investigação, como um

ato arrogante de nossa parte ou que demonstrasse que neste processo seríamos sujeito autossuficiente, fechados às contribuições daqueles que são sujeitos da ação pedagógica investigada no campo da gestão escolar.

Essa vivência dialógica de entrevista com os gestores escolares, baseado nos princípios freireanos da investigação temática sobre os desafios da gestão escolar na EJA e as contribuições da formação continuada para compreendê-los e impulsioná-los à ação, intenta, ao mesmo tempo, ser momento conscientizador, ou seja, proporciona ao mesmo tempo a apreensão dos temas geradores no campo da gestão em EJA e mobiliza para a tomada de consciência dos gestores em torno dos mesmos, com vistas ao fortalecimento das suas ações. Nesta direção, Freire reflete que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (2014, p. 122).

O diálogo estabelecido a partir da percepção da realidade a ser transformada por parte dos sujeitos, como desafios que são perceptíveis reflexivamente, exige dos gestores escolares respostas que impliquem ações decisórias. Este refletir compartilhado no ato da entrevista, constitui-se também de momento formativo que se configura numa das etapas da pesquisa aplicada desenvolvida no ato da investigação participante.

Minayo (2014) sugere a observação participante como aliada da entrevista. Isto porque possibilita a compreensão da realidade investigada, não somente por meio da fala dos sujeitos, mas a partir dos elementos observados no próprio contexto de sua produção.

Deste modo, para além da fala, a observação, com registro em diário de itinerância, através da participação nas práticas vivenciadas no ambiente escolar, favorece as relações que expressam concordâncias, cumplicidade, acordos, desacordos, negociações e omissões, Estes são elementos imprescindíveis ao olhar atento do pesquisador para, de fato, pontuar o objeto da pesquisa.

Com o intuito de investigar e coletar as evidências das práticas gestoras, motivadas pela formação continuada, o Círculo de Diálogo, inspirado no Círculo de Cultura freireano de aprendizagem que foi desenvolvido por Freire (2014) como proposta metodológica na formação dos homens e mulheres do povo, se torna atividade pesquisadora e ao mesmo tempo formativa, contribuindo tanto para a tomada de decisão por parte da pesquisadora, quanto para a produção de informações no campo de pesquisa e para a formação dos gestores.

Os estudos realizados por Romão e Rodrigues (2011) sobre os Círculos de cultura como

proposição de Freire na educação de adultos, alertam para o fato de que todo ato de consciência envolve um ato de conhecimento. Segundo os autores, este ato de criação do conhecimento não se relaciona à apropriação ou transferência de conhecimentos prévios, dos que sabem para os que não sabem, uma vez que, aqueles que supostamente não sabem, devem saber muito, já que trazem consigo o saber da experiência.

Neste sentido, considerar o Círculo de cultura como inspiração para a formação de círculos de diálogo, com a participação de pesquisador e gestores escolares, pressupõe o respeito e o fomento a um processo dialógico entre os participantes da pesquisa. Um processo que seja mediatizado pela reflexão do contexto gerador de conhecimentos, ao qual, o pesquisador e o gestor, encontram-se implicados, a fim de compreendê-lo coletivamente, para transformá-lo, tendo como base a educação problematizadora que denuncia o instituído, a fim de anunciar a possível transformação da realidade.

Ao desenvolver o Círculo de diálogo, foram considerados alguns princípios freireanos apresentados por Romão:

A leitura de mundo freireana não utiliza regras fixas de um manejo estático, padronizado e ahistoricizado; há interesse pelo processo que se desenrola e não apenas pelos resultados que serão obtidos; a condução entre os pares deve permitir o diálogo que não se resume apenas à troca de afirmações, mas estabelece uma análise aprofundada dos processos a que estão expostos os sujeitos dialogantes; problematização aberta, cuja função é a de sistematizar o conjunto de apreensão pessoal e coletiva a partir das respectivas leituras de mundo; formação do animador cultural, que deverá ser preparada (o) como sujeito que não monopoliza processos, mas que abre espaço para que todos falem; a elaboração dos temas geradores é amadurecida no transcorrer da pesquisa temática, círculos de aprendizagem; O desenvolvimento dos círculos não segue uma sequência rígida de procedimentos (2011, p. 46 a 47).

A ideia de círculo, desde a forma como este se apresenta, pressupõe um encontro entre os sujeitos face a face e não predispostos um atrás do outro num espaço predeterminado e geralmente ouvindo alguém que palestra temas sobre a realidade vivenciada, de fora para dentro. No círculo, foi incentivado o clima de confiabilidade entre os sujeitos, a fim de que expressassem suas opiniões, impressões, saberes e conhecimentos sistematizados sobre a realidade que os aproximaram enquanto grupo de pessoas que atuam na gestão escolar, que vivenciam problemas e dificuldades muitas vezes semelhantes.

Nesta perspectiva, no desenvolvimento da pesquisa participante, dois círculos de diálogo com os gestores de um mesmo município na escola ou em espaço privilegiado, foram planejados como estratégia metodológica, a fim de favorecer a reunião de um número considerável de gestores dos municípios participantes por adesão. O que se pretende, deste modo, é que os gestores escolares da EJA sejam animados a contribuir com suas experiências e

inquietações sobre a prática, como partícipes ativos na vivência deste momento de produção de conhecimentos de caráter formativo, no ato da pesquisa. Os círculos foram orientados por etapas que são complementares:

- Círculo de diálogo preliminar, intitulado: I Círculo de Diálogo com os Gestores Escolares da EJA: assegurou a voz dos sujeitos no coletivo, em seus espaços de atuação, com o intuito de construir um diagnóstico a partir da problematização da realidade, que inspirados em Freire (2014), se constitui o universo temático que envolve a atuação dos gestores na EJA, fazendo emergir os contextos geradores, a partir da reflexão sobre as situações limites que são as dimensões concretas e históricas de uma mesma realidade e se apresentam como determinantes históricos esmagadores, que concorrem para a adaptação aos problemas dificultando a sua superação. Dimensões desafiadoras dos homens (gestores escolares), que incidem sobre elas, através de atos limites, respostas transformadoras, que se dirigem à superação do desafio problematizado. Os atos limites implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se separa, e, objetivando-o, o transforma com sua ação. Este contexto vivenciado no I Círculo de diálogo, favoreceu a construção do roteiro da entrevista semiestruturada, encarada durante a pesquisa como momento de diálogo individual com os gestores, reflexivo e estimulador da tomada de consciência sobre as situações limites a serem transformadas em sua ação. Este movimento contribuiu para a formação dos temas geradores, considerando a relação passado-presente-futuro sobre a Educação de Jovens e Adultos e a atuação gestora, se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam as unidades epocais (Freire (2014) que fundamentaram e nortearam as reflexões no Círculos de diálogo formativo.
- II Círculo de diálogo, além de ser momento produtor de informações no campo de pesquisa ao buscar respostas sobre objetivo específico foi marcado por um movimento formativo que priorizou o encontro dos gestores escolares dos municípios participantes da pesquisa para a formação de redes de experiências, a partir da reflexão coletiva sobre os temas geradores mais destacados no I Círculo de diálogo e nos momentos de entrevista. O processo privilegia a orientação Freireana de formação do gestor como animador cultural. Essa estratégia objetiva transcender o ambiente de pesquisa e inspirar a formação de Círculos de diálogo nas escolas como metodologia privilegiada para a atuação dos gestores na problematização dos desafios cotidianos, com seus pares, e mobilização à participação dos demais sujeitos para a intervenção coletiva nos problemas evidenciados em seu contexto de atuação.

As reflexões nos círculos I e II, objetivaram propiciar as contribuições epistemológicas acerca do universo temático evidenciado pelos próprios gestores como necessidades formativas,

assim como trouxe a tona os desafios a serem superados e os inéditos viáveis, práticas verdadeiras, legítimas, que contribuem para o sucesso da educação de Jovens e Adultos nas escolas dos municípios envolvidos na pesquisa.

O II Círculo contemplou, também, a apresentação prévia dos resultados da pesquisa e a reflexão compartilhada sobre os temas geradores mais recorrentes, evidenciados pelos próprios gestores escolares em todas as etapas da pesquisa e sinalizados como fundamentais para a formação em EJA.

Assim estruturados, o Círculo de diálogo suscitou vantagens, em se tratando da intervenção no ato da pesquisa aplicada. Em conformidade com o pensamento de Romão (apud ROMÃO, 2001, p.11), e inspirados por ele, apresentamos algumas possibilidades:

- a) Conjugou técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista semiestruturada, discussão de grupo e observação participante) para produzir conhecimentos no espaço grupal de forma dinâmica, dialógica e interacional;
- b) Apropriou-se de variados instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa qualitativa;
- c) Levantou uma quantidade de informações acerca da realidade investigada, graças ao trabalho conjunto;
- d) Facilitou a organização das informações para análise e permitiu sua validação no próprio grupo pesquisado;
- e) Identificou informações variadas, considerando que sujeitos de diferentes visões de mundo iluminaram, com seu olhar, aspectos diferentes dos dados;
- f) Permitiu lições de abismo mais profundas, por causa do sujeito transindividual;
- g) “Encharcou” de sensibilidade, mediada pelo diálogo respeitoso (por sua vez, fundado na escuta sensível), as unidades de conhecimento, construindo um outro tipo de (cons) ciência omnilateral, que não deriva apenas da racionalidade científica, mas, também, de outras formas de representação humana da realidade.

As informações produzidas nos círculos serão analisadas a partir da participação dos sujeitos no coletivo, posicionando-se sobre as situações limites, vivenciadas no cotidiano da escola e sobre os atos limites, que são geradores de tensionamentos e transformação na prática cotidiana (FREIRE, 2014, p.125-126), produzindo não apenas a denúncia de uma realidade da Educação de Jovens e Adultos, que se apresenta muitas vezes nos objetos de pesquisas, como objetos sociomidiáticos.

Para Charlot, 2006, os objetos sociomidiáticos são aqueles que a opinião pública e os políticos, e na sua esteira os jornalistas, questionam, sobre os quais a atenção se volta sem cessar, como se fossem questões importantes, que tem que ser resolvidas, como simples

efeitos da moda, mas que não produzem no cotidiano escolar o impacto social e pedagógico, como anúncios de uma realidade de enfrentamento dos desafios e das conquistas experimentadas e vivenciadas em benefício da qualidade da educação com a participação dos sujeitos envolvidos.

Inspirados em Freire (2014), ao aprofundar a tomada de consciência da situação pesquisada, buscamos nos apropriar dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada, por meio do ímpeto de transformação e de busca de que nos sentimos sujeitos. Assim, desde o contato preliminar nos municípios, ao desenvolvimento dos círculos de diálogo com os gestores escolares, o diálogo como fenômeno humano, capaz de garantir a palavra como um meio para que ele se efetive, a partir das duas dimensões freireanas, ação e reflexão, de forma solidária e de interação radical, foi privilegiado e burilado em todos os momentos da pesquisa. A sequência contínua de eventos que aconteceram em um fluxo circular, durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou retroalimentar cada etapa desenvolvida.

Figura 1: Produção de Informações durante a pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

O diálogo propiciou desvelar da realidade em que se encontra a gestão em EJA nos municípios e de que maneira as políticas de formação dos gestores favorecem a mudança de atitudes e como estas se refletem nos ambientes escolares da EJA, no contexto educacional desta região. Norteamos a condução da pesquisa para obter respostas sobre a forma como essas políticas de formação estão sendo pensadas nos municípios e espaços escolares, com a

contribuição dos gestores escolares, através da reflexão sobre as próprias ações na escola.

O trabalho de análise das informações produzidas no campo de pesquisa, envolveu a transcrição das falas oriundas dos Círculos de Diálogo e entrevistas semiestruturadas, em correlação com a observação participante. Foi realizada a descrição e interpretação das respostas recorrentes dos gestores, respostas que foram mais marcantes e persistentes, e que fizeram emergir as unidades temáticas observadas na organização da etapa subsequente da pesquisa aplicada. A triangulação das informações foi também uma estratégia de tratamento das informações produzidas, a fim de estabelecer conexões e relações que possam contribuir para a proposição das explicações e interpretações. Todos estes fatores foram determinantes neste processo, que será detalhado em etapas.

2.5 ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NO CAMPO

O Estudo teve início a partir de uma intensa busca, com análise de informações e leitura bibliográfica acerca da Formação dos Gestores Escolares, buscando aprofundar o conhecimento a partir das legislações vigentes (Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394/96, Plano Nacional de Educação-Lei 13.005/2014), que regulamentam a educação nacional e asseguram os direitos educativos dos jovens e adultos. As legislações propõem os objetivos e metas a serem alcançados pelas gestões educacionais que atendem a EJA, tendo dentre os desafios à formação docente o alcance aos gestores escolares em sua tarefa de mobilizar a participação para a construção de uma gestão democrática nas escolas, com vistas à qualidade da educação nesta modalidade da Educação Básica.

Outros documentos como a Política de Educação de Jovens e Adultos, o Documento Base Nacional a VI CONFITEA, o Documento Base Nacional Preparatório para a VI CONFITEA - Versão atualizada na CONFITEA Brasil +6 – MEC (2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, também se constituíram fontes bibliográficas determinantes para a compreensão dos desafios impostos a EJA e aos seus sujeitos. A leitura e compreensão dos desafios impostos aos gestores escolares que atuam na EJA nortearam a construção do projeto de pesquisa que orientou o desenvolvimento deste trabalho.

Com a intenção de levar a cabo o respeito e a ética necessários à condução do estudo, a pesquisadora necessitou aprimorar o olhar para as práticas gestoras desenvolvidas no

ambiente escolar da EJA, a fim de reconhecer nestes espaços os resultados da formação continuada ofertada aos gestores ou articulada pelos gestores, nos espaços escolares investigados ou em espaços outros dos municípios.

Neste sentido, o levantamento bibliográfico realizado objetivou oportunizar a compreensão sobre a EJA, suas necessidades e desafios contemporâneos, assim como possibilitou compreender como os gestores escolares podem, a partir de uma sólida formação, desenvolver uma gestão democrática na escola a partir dos saberes construídos ao longo da experiência na função, assim como a partir da fundamentação embasada nas leis que regem a educação nacional, seus desdobramentos na unidade escolar, envolvimento na construção, atualização e acompanhamento da Proposta Pedagógica da escola e conhecimentos outros, que favorecem a ampliação dos saberes que o gestor construiu ao longo da sua atuação na docência ou na função.

Nessa construção, foi dado um recorte temporal que compreendeu os principais estudos em EJA e demais categorias deste trabalho, a partir da década de 90 e que trouxeram subsídios para compreendermos o contexto da formação dos gestores em EJA até os dias atuais. Assim, sem desprezar os documentos de grande valia para o estabelecimento da educação de adultos e de jovens e adultos como direito, consideramos relevantes as contribuições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo 26, das CONFINTEAS, especificamente a V, que aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997 e a VI, que aconteceu em Belém, no Brasil, em 2009. Segundo Gadotti (2009), as CONFINTEAS são conferências de caráter intergovernamental, com o objetivo maior de promover a Educação de Jovens e Adultos como política pública no mundo, seguindo esta assertiva, fortalecemos as reflexões trazendo à reflexão os artigos constantes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e outros documentos elaborados, em anos subsequentes, que propõem a EJA como direito, a exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13005 de 2014.

Este percurso de leituras e curiosidade indagadora sobre a formação continuada dos gestores escolares, os limites e as possibilidades dessa formação, fortalecendo a atuação deste profissional na EJA, levou à percepção do quão é desafiadora a tarefa imposta à prática gestora para implementar processos de gestão democrática na EJA com a perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, nesta modalidade de ensino. Deste modo, alicerçados por conhecimento e saberes construídos por meio da experiência profissional na EJA, partimos para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, realizando as adequações à proposta inicial, a partir dos novos conhecimentos adquiridos ao longo das

leituras sugeridas pelo Mestrado Profissional em EJA, a fim de dar consistência à pesquisa exploratória e posteriormente, a entrada em campo.

A entrada em campo para a apresentação da proposta de pesquisa aconteceu entre os meses de agosto a setembro de 2016, oportunidade em que a pesquisadora pode acessar os ambientes escolares e as Secretarias Municipais de Educação para o diálogo introdutório sobre os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa. Nesta busca, os Planos Municipais de Educação foram evidenciados como instrumentos importantes para a caracterização dos municípios e observância das metas e diretrizes que contemplaram a EJA, como desafio a ser contemplado no planejamento educacional municipal. Os Planos dos municípios de Pojuca, Mata de São João e Salvador, foram analisados e utilizados como fontes legítimas de informações sobre os respectivos municípios. Nos municípios em que o Plano não foi disponibilizado através do/a gestor/a escolar, porque não possuía cópia na escola, a pesquisadora, durante os diálogos preliminares, foi obtendo as informações através da contribuição dos gestores escolares.

Nesses momentos de apresentação foi assegurada a ética e o respeito às identidades dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como o compartilhamento das informações coletadas que também seriam redigidas em diário de itinerância.

Posteriormente, realizamos o lançamento das informações na Plataforma Brasil e a escrita da dissertação em seus capítulos estruturais: Introdução, Itinerário Metodológico, Fundamentação Teórica e análise das informações que consolidaram os resultados.

A análise das informações produzidas no campo de pesquisa se concretizou a partir da questão problema como norteadora das decisões que nos possibilitaram a conquista do objetivo geral e a compreensão do objeto de pesquisa. A entrada em cena dos objetivos específicos, fundamentados teoricamente nesta Dissertação, foram o ponto de partida para a análise das informações, a obtenção e sistematização dos dados empíricos da investigação sustentados através de diálogo individual preliminar, Círculos de Diálogo coletivo, entrevista semiestruturada, onde estabelecemos o diálogo individual em todo o processo da pesquisa com os gestores escolares, alinhadas à observação da ação gestora na EJA. Estas vivências em campo de pesquisa foram detalhadas e trianguladas para melhor compreensão do objeto, no último capítulo deste estudo.

3. FORMAÇÃO DE GESTORES EM EJA: IMPASSES E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Neste capítulo refletimos sobre a Formação de Gestores em EJA evidenciando alguns impasses históricos e as perspectivas possíveis que influenciam a atuação do gestor na EJA. Deste modo, destacamos a relevância das disposições legais que orientam a educação brasileira no tocante a EJA, na perspectiva do direito público subjetivo, a formação continuada dos gestores escolares, a promoção e o fortalecimento da gestão democrática nas escolas. Refletimos acerca da responsabilidade dos sistemas de ensino quanto à oferta de uma educação com qualidade social, o que se constitui num desafio que exige dos gestores escolares reflexão e postura crítica que devem ser compartilhadas com os sujeitos do coletivo escolar, fortalecendo a participação.

O capítulo propicia refletir sobre a importância da qualidade dos insumos educacionais ofertados à EJA, com o acompanhamento do gestor, dos acordos colaborativos firmados por meio de adesões no âmbito do que propõem as legislações nacionais e, ainda reflete sobre a formação mínima para atuação na gestão escolar, determinada por lei, como requisito para a atuação na educação, assim como a continuidade na formação pelos profissionais da educação.

3.1 O GESTOR ESCOLAR E A EJA COMO DIREITO: IMPASSES COMO DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os desafios que são impostos aos sujeitos que atuam na modalidade, a formação dos gestores escolares apresenta-se como ação fundamental, na medida em que poderá proporcionar um aprofundamento teórico e a ampliação dos saberes construídos pelos gestores na vivência na escola. Um espaço tão cheio de significação, quanto o escolar, inevitavelmente, traz para os profissionais que assumem a gestão, insegurança, emoções diversas, inquietações diante das muitas dificuldades e, na maioria das vezes, isolamento e solidão perante a trama educacional.

Domingues (2014), ao refletir os desafios impostos aos profissionais que atuam na escola, evidencia que as mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida. Essa dinâmica vai exigir adequações da escola e de seus profissionais, de modo que cada um em sua específica atuação, precisa estar sensível a essa dinâmica que apresenta desafios e aponta necessidades

de atualização por parte dos profissionais para não transformar a sua atividade na escola em uma ação técnica e burocrática, que não agrega novas aprendizagens.

Mesmo o profissional possuindo a formação inicial, como a exigida na legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e sendo essa formação acontecendo em cursos de graduação em Pedagogia ou em pós-graduação, conforme determina a lei, não se pode assegurar que apenas a formação inicial do profissional, ofereça a base de sustentação para o exercício da função na gestão escolar. A necessidade da participação dos gestores em oportunidades de formação continuada, na escola ou fora dela, não se sobrepõe à importância da formação inicial dos profissionais da educação, em conformidade como que é estabelecido por lei.

As incertezas e o desconforto inicial que é experimentado pelos profissionais minimamente comprometidos, ao assumir a função de gestores escolares na educação, muitas vezes são inevitáveis. Desta forma, é possível constatar, que a formação inicial do Pedagogo não o habilita para o exercício da função de gestor, sobretudo, se forem consideradas não somente as especificidades que há na atividade pedagógica e que se situa na efetiva ação dos que assumem as atividades de apoio direto à docência, como o diretor escolar, o vice diretor, o coordenador pedagógico, o supervisor pedagógico e o orientador escolar, mas também as responsabilidades que se expressam em cada uma destas funções.

Para Lück (2014), os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e a reflexão sobre essa liderança, para que possam exercê-la de forma competente. A liderança enfatizada pela autora, leva em consideração a dinâmica das organizações sociais e o relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto. É uma liderança capaz de levar o gestor a superar ambiguidades, contradições, tensões, dilemas, a partir de atitudes proativas.

Lück, Freitas, Girling e Keith (2012) chamam de liderança dos gestores escolares, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos, que inspira outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. Nesta direção, a liderança dos gestores escolares é tida como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas.

A liderança reflexiva e crítica, para Lima (2007), não aparece naturalmente nas pessoas: ela é uma habilidade apreendida, desenvolvida e exercitada no dia a dia. Neste sentido, apresenta características que devem ser encontradas no perfil do agente transformador que caminhe numa perspectiva dialógica: a busca de embasamento e o

compromisso político pedagógico. Nesta perspectiva de liderança pelos gestores escolares, enquanto agentes transformadores, é fundamental que tenham clareza do seu papel e de fato contribuam para enfrentar as situações que impregnam de contradições o contexto escolar.

Para Lima (2007, p. 34):

O diretor de escola como agente transformador pode criar e permitir a abertura de novos espaços para a transformação do cotidiano escolar, revelando incoerências e inconsistências de uma política educacional que reproduz um discurso de valorização da pessoa humana, mas que, na verdade, adota, na prática, medidas que contribuem apenas para mais exclusão e que se distanciam do ideal de humanização.

As reflexões nos levam a perceber a complexa tarefa dos gestores escolares, que passa pela necessidade de contribuir para a formação dos outros sujeitos escolares. Assim, é fundamental que os gestores compreendam que para além do conhecimento das especificidades de cada função, há a necessidade imprescindível de que tenham clareza do papel a desempenhar na gestão escolar, da responsabilidade social deste papel enquanto membro de uma equipe que deve primar pela unidade no desenvolvimento da ação educativa, respeitando-se a diversidade que há no contexto escolar.

Em se tratando da gestão escolar e as especificidades das funções na escola, entende-se, que além do diretor escolar, em concordância com Lück, Freitas, Girling e Keith (2012, p.15) que:

Gestores escolares são os funcionários da escola responsáveis pela liderança de todo o seu trabalho. Deste grupo fazem parte o diretor escolar, que é o líder e responsável máximo por todo o processo escolar e mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; o supervisor/coordenador pedagógico, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o orientador educacional, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoas.

As particularidades de cada função na gestão exigem dos profissionais que as assumem um conhecimento ampliado, uma postura crítica e reflexiva diante dos acontecimentos na escola. Em se tratando da atuação na gestão escolar da EJA, é preciso uma compreensão do que vem a ser a Educação Básica e suas distintas etapas e modalidades, sem perder de vista que além do conhecimento sobre as especificidades das etapas, é imperioso assumir o desafio de contribuir para a universalização, com prioridade, das modalidades da Educação Básica, assumindo o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação.

Paro (2015) alerta para o fato de que a chamada formação continuada dos gestores não

se deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora do seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia. Esta é uma prática que não aproxima os gestores da compreensão e resolução dos problemas enfrentados no dia a dia da escola, uma vez que não se problematiza os desafios enfrentados pela gestão em seu contexto de atuação.

O compromisso com a formação do profissional que atua na gestão, desta forma, se faz indispensável e urgente, de modo que ele possa compreender as especificidades da função que assume e ampliar o conhecimento sobre os desafios que se constituem objetivos educacionais prioritários na escola.

Compreender todas as demandas educacionais que se apresentam no chão da escola requer uma postura de profissional pesquisador e reflexivo. Freire (1996), sobre a pesquisa no contexto do ensino, afirma que são que-fazerem que se encontram um no corpo do outro e que, portanto, pesquisa-se para conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar a novidade. É nesta direção que a pesquisa e a reflexão no contexto da gestão escolar poderão possibilitar um conhecimento da realidade e um estímulo a capacidade criadora de maneira que os gestores escolares sejam capazes de fazer das suas inquietações e limitações, objeto de permanente busca pelo conhecimento para a transformação das práticas a serem revistas, tanto as práticas pessoais, quanto acompanhando e orientando as práticas dos outros pares no desenvolvimento das suas funções.

Libâneo (2012) esclarece que a profissionalização dos educadores se refere às características profissionais de professores, especialistas em educação e funcionários da educação, tendo em conta os elementos contextuais que definem escola hoje. Neste sentido, é o contexto escolar que será o elemento norteador das políticas de formação que deverão atingir, não apenas à docência, mas todos os sujeitos, individuais e no coletivo, atuantes no espaço escolar. Deste modo, entendemos a profissionalização como processo que se estrutura na vivência, no compartilhar dos saberes culturais, através das formas de responder aos desafios, do acesso ao conhecimento sistematizado e do desenvolvimento das competências necessárias à atuação no cotidiano escolar.

Ainda para Libâneo (2012), o domínio de conhecimentos e competências no desenvolvimento de uma atividade é que vai constituir as características de uma profissão pelas quais é socialmente reconhecida e alerta que ao analisar a profissionalização dos educadores, é preciso se levar em conta às condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida.

Em concordância com o autor, compreendemos à profissionalização do educador

como um processo que deve alinhar conhecimentos adquiridos e práticas que se fortalecem no desenvolvimento da atividade em ação, e que requer também condições que possibilitarão a conceituação da profissão, situação em que a LDB, 9394/1996, não especifica em seu texto, ao deixar de mencionar tarefas outras, exercidas na escola, para além das tarefas relacionadas à docência e atividades de apoio direto à docência e ocupantes de cargos administrativos.

Isto remete ao cuidado e atenção às especificidades das tarefas desenvolvidas no contexto da educação, ao exercício dessas tarefas, a formação como requisito fundamental, a remuneração do trabalho, compatível com a atividade realizada, a carreira no magistério, a regulamentação das relações de trabalho, e, a organização em sindicatos, cuja atividade e contexto de luta contribuem para o processo de reflexão dos profissionais da educação sobre a carreira.

Mais uma vez, observa-se que as especificidades das tarefas desenvolvidas na escola pelos profissionais apontam para a exigência de requisitos mínimos de formação que devem ser ampliados e fortalecidos. Uma formação que não despreze o conhecimento acumulado a partir das práticas desenvolvidas por meio das relações de trabalho, no enfrentamento dos desafios educacionais e que propicie a compreensão dos fins da educação como preponderantes para as transformações na sociedade.

Nessa direção, em se tratando do profissional que atua na gestão escolar, na modalidade EJA, significa dizer que o respeito às experiências vivenciadas por eles no trato às demandas educacionais da EJA - seus desafios mais emergenciais e históricos - as dúvidas e inquietações deverão se transformar em subsídios para alicerçar a formação continuada no ambiente escolar, de modo que propicie o reconhecimento da modalidade como direito humano e subjetivo, que deve ser assegurado, planejado e articulado como política pública, entendendo-o como um dever do Estado.

Entendemos, desta forma, que a formação continuada dos gestores escolares é preponderante para atuação do gestor, no sentido do reconhecimento e compreensão da EJA como direito, uma vez que, como afirma Arroyo (2005), é nesta direção que a modalidade precisa ser reconhecida e reconfigurada, sem perder de vista que a EJA traz em si históricas tensões que precisam ser consideradas na operacionalização de uma nova oportunidade de escolarização que deve ultrapassar as questões relacionadas ao tempo, séries, etapas e segmentos.

Para Arroyo (2005) a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização e só será reconfigurada se esse olhar for revisto, se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que

esses milhões de jovens e adultos, forem vistos para além dessas carências.

São as histórias de vida, os projetos de futuro, as expectativas com relação à vida em sociedade, as lutas como sujeitos sociais e coletivos em suas especificidades de classe, etnia, gênero e lugar, que precisam ser os elementos norteadores das políticas de oferta da EJA nas escolas. Entretanto, é preciso, por parte dos gestores escolares, fortalecer o olhar crítico, a postura reflexiva e mobilizadora para a compreensão da EJA nestes novos tempos.

É preciso ir além dos dispositivos legais, uma vez que estes deixam lacunas ao não priorizarem as lutas e as resistências dos jovens e adultos, até mesmos dos adolescentes que são inseridos na EJA, às diversas formas de exclusão social ao qual são submetidos em suas histórias de vida, especialmente na própria escola.

As reflexões de Dallepiane (2006, p.64) apontam nesta direção quando nos diz que:

Os alunos/educandos jovens e adultos, em sua maioria desempregados, trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum tempo de permanência na escola, carregam marcas profundas dessa história de não-acesso ou de frustrações numa escolarização interrompida. Ouvindo esses sujeitos, também se constata que falam em suas experiências de um lugar de exclusão, encontram-se numa condição de abandono social em função da não-escolarização, e que têm fortemente enraizado o modelo de escola que os exclui, a escola regular tradicional.

A segregação destes estudantes, em tempos e espaços que não respeitam as suas especificidades, terminam por reforçar as práticas de exclusão que no processo de escolarização estes foram submetidos, adaptados e conformados. Os mesmos processos e práticas metodológicas que continuam sendo reproduzidas nas turmas de EJA e que em outros tempos os afastaram da escola. Processos e práticas excludentes que se refletem através do desenvolvimento de metodologias que são utilizadas no trabalho com crianças, que infantilizam o processo e desprezam os saberes construídos na vida em comunidade e no mundo do trabalho, seja ele formal ou informal, por parte destes estudantes.

Ao refletir essa problemática, Arroyo (2016) afirma que a EJA não seria um tempo de recuperar percursos não feitos, mas seria o tempo-espaco de chegada de pessoas jovens e adultas e até adolescentes carregando experiências sociais, econômicas, espaciais de segregação e de resistências. Aprofundar e compreender a EJA, nesta perspectiva, por parte dos professores e gestores escolares, seria uma oportunidade de repensar e reinventar a EJA, buscando trilhar caminhos na escola que visem superar as visões individualizadas e distorcidas historicamente, capazes de fortalecer os preconceitos acerca do que vem a ser a EJA.

A EJA como direito, segundo o documento Base Nacional da Secretaria de Educação

continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI (2008), significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão. O documento afirma a EJA como direito e afirma que para isto, significa criar, oferecer condições para que esse direito seja, de fato, exercido.

Gadotti (2009, p. 17) evidencia que:

O direito a educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

Nesta direção, o autor chama-nos à atenção para o fato de que o direito a educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino, mas que pressupõe as condições para que o estudante da EJA possa continuar os estudos em outros níveis, ou seja, tenha assegurado o direito a educação permanente, em condições de equidade e igualdade para todos e todas.

No Brasil, somente em 1988 com a Constituição Federal o direito a educação voltou a cena, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” (grifo do autor) e chance outorgadas à população (SECADI, 2008, p. 01). Entretanto, a garantia do direito a EJA, ainda é objeto de luta por parte dos coletivos comunitários e Fóruns de EJA espalhados pelo Brasil, que defendem o direito inquestionável e que precisa estar disponível a todos, não mais como oportunidade ou chance.

Cury (2006), ao refletir o direito à EJA, afirma que esta não é um presente, não é um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Para Cury, este direito está garantido tanto pelo respeito à dignidade de cada um quanto por um documento legal: a Constituição Brasileira. Assim, a EJA, como um direito precisa assegurar o acesso dos estudantes à educação, a reconstrução dos saberes e construção de novos conhecimentos que contribuam para a humanização e emancipação.

O direito à educação, para Cury (2008), precisa ser garantido e, para isto, a primeira condição é que ele esteja garantido no coração das nossas escolas, cercado de todas as condições. As assertivas propostas refletem que o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito das suas atribuições, uma vez que, do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhe pertence.

Na perspectiva do cumprimento do dever, pelo Estado, Cury (apud Cury 2002) ainda evidencia que as obrigações devem ser respeitadas, tanto da parte de quem tem a

responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto pela colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. A união de forças na tarefa de promover a EJA, é relevante de modo que haja a intersectorialidade, com o objetivo de congregiar novas parcerias que envolvam no processo educativo dos estudantes, além das esferas do governo, como os segmentos da sociedade civil nas esferas do trabalho, saúde, segurança pública e outros, de modo que a EJA se torne prioridade das políticas públicas.

Para contribuir com a compreensão em torno do direito à EJA, Arroyo (2005) afirma, que a EJA somente será outra do que foi e ainda é, se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Desta forma, aponta que durante décadas a EJA não foi reconhecida nem pela sociedade e nem pelo Estado como um direito e um dever, como uma responsabilidade pública, isso se refletiu na ausência dos governos na assunção das suas responsabilidades, o que levou diversos agentes a assumirem a responsabilidade com a EJA.

Os movimentos sociais e as ações coletivas, tem papel histórico, preponderante, na afirmação do direito à educação e outros direitos, bem como na luta pelo cumprimento do dever de Estado.

É nesta perspectiva que Cury (2008) afirma o seguinte:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

O acesso dos estudantes da EJA ao conhecimento sistemático favorece a ampliação dos saberes prévios que possuem da própria realidade, ou seja, passam a compreender melhor o que está em volta de si e que necessita ser modificado. A EJA, como direito, pressupõe a garantia de acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano, como afirma o Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).

Em concordância com Cury (2008), os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na idade tida como própria, podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiado com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso.

Esta complexidade em torno da EJA como desafio que se põe para os gestores escolares, as tensões vivenciadas no cotidiano escolar, as ambiguidades e as contradições, vão apontar caminhos em direção a formação dos gestores. O subcapítulo a seguir, reflete as

possibilidades que emergem da ação dos gestores com em direção a EJA e aponta caminhos no sentido da formação continuada como sendo de fundamental importância para o fortalecimento do caminhar do gestor na tarefa de desenvolver a prática na gestão de forma democrática, criativa, e capaz de aglutinar pessoas na tarefa de fazer a escola cumprir o seu papel pedagógico e social, com respeito à diversidade, assegurando o direito dos estudantes a terem acesso à educação com a qualidade que beneficie e inclua a todos.

3.2 O GESTOR ESCOLAR E A EJA: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALÉM DOS IMPASSES

Atuar na Educação de Jovens e Adultos seja na função de docente ou gestor escolar, requer uma compreensão das especificidades da modalidade, a fim de que se cumpra a finalidade da Educação Básica - uma vez que a EJA é modalidade da Educação Básica - na promoção do desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a sua formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, como estabelece a LDB de 1996, em seu artigo 22.

Na busca por compreender o sentido do termo modalidade e direcionando o olhar para as especificidades de cada uma no cenário da educação nacional, tem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), que foram definidas por meio da resolução 4/2010, e é justificada pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. As Diretrizes apresentam como objetivos expressos no próprio documento:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (DCNEB, Res. nº 04/2010, p. 7-8)

O conhecimento e aprofundamento do que se propõe nas Diretrizes, propiciará a compreensão das bases comuns estabelecidas para as etapas da Educação Básica, assim como as suas modalidades, oportunizando os sistemas, federal, estadual, distrital e municipal, por

suas competências próprias e complementares, formular as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (DCNEB, Res. 04/2010).

Segundo Libâneo (2012), o termo modalidade diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação e implica a forma, o modo, como tais graus de ensino são desenvolvidos. A Educação de Jovens e Adultos – EJA, neste sentido, se configura como um modo, uma maneira de ministrar os diferentes níveis da educação e se destina aos que não tiveram, na idade própria, acesso ao ensino fundamental e médio ou continuidade nestes níveis de ensino da educação básica.

Percebe-se, através das vivências cotidianas na escola, que durante algum tempo a EJA não vem sendo considerada nesta perspectiva pelos gestores escolares. Ainda se percebem muitas dúvidas com relação a EJA enquanto direito público subjetivo. Muitos ainda a concebem como uma política de governo, com início meio e fim, baseada em ações pontuais e estanques, que necessariamente não possuem a obrigatoriedade de serem continuadas ou cumpridas pelos governos que se sucedem na política, especialmente, municipal.

O direito público subjetivo, para Libâneo (2012), equivale a reconhecer que é plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, não exige regulamentação. Se não for prestado de forma espontânea, pode ser exigido judicialmente.

Na mesma direção, esclarece Cury (2016, p. 4):

O direito público subjetivo está amparado pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística (art. 205 da CF de 1988), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis quando de sua negação ou omissão para o indivíduo-cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem esse direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. (CURY, 2016, p.4)

Uma vez que, por desconhecimento do direito que os estudantes da EJA possuem, ainda se percebe o pensamento de que a EJA se trata de uma benesse, um favor que as gestões públicas municipais e estaduais fazem aos estudantes que não conseguiram completar o tempo de escolarização, no chamado tempo certo. Alguns docentes e gestores escolares desmotivados, ou acomodados em sua responsabilidade social, não empreendem luta pela efetivação dos direitos dos estudantes da EJA e nem pela efetivação do dever do estado em assegurá-la. Pensamentos e comportamentos dessa natureza que revelam total desconhecimento das legislações oficiais, tem sido para a EJA um dos seus muitos impasses, para os quais a ação dos gestores deverá se voltar na tentativa de transformar a realidade. Como possibilidade de transformação, entendemos que é necessário que os gestores escolares

experimentem novos contornos ao buscarem respostas coletivas sobre os desafios vivenciado na EJA. Esta ação compartilhada possibilitará o contato com um conhecimento propício à formação na escola.

Orienta, Lima (2007, p.35), que;

O diretor da escola como agente transformador pode criar e permitir a abertura de novos espaços para a transformação do cotidiano escolar, revelando incoerências e inconsistências de uma política educacional que reproduz um discurso de valorização da pessoa humana, mas que, na verdade, adota, na prática, medidas que contribuem apenas para mais exclusão e que se distanciam do ideal de humanização.

A EJA possui especificidades que não devem ser desprezadas no desenvolvimento da ação educativa e nem tão pouco na formação dos sujeitos que nela atuam. Nesta direção, todo o processo histórico que contribuiu para a efetivação da EJA como direito fundamental social, inalienável, requerido através das lutas dos movimentos sociais pela sua efetivação, deve ser conhecimento considerado na formação dos educadores que atuam na modalidade, a fim de que o conhecimento do direito inspire as lutas pela garantia da oferta da EJA, de modo que ela seja, de fato, assegurada como modalidade da educação básica obrigatória, que se configura como direito público subjetivo.

Em se tratando do direito à educação, Cury chama a atenção para o fato de que:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar. Afinal, educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (2017, p. 1).

Com base nesta assertiva é importante refletir que a educação é um direito que vem assegurado nos textos legais do país, mas que em algumas realidades educacionais este direito vem sendo negado, muitas vezes de forma velada. Então, nega-se o direito à educação de variadas formas, não apenas pelas vias do acesso.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, além do acesso negado de forma direta, quando, por exemplo, se fecha uma escola de EJA, com a alegação de que os estudantes não querem estudar, nega-se, também de forma indireta, quando não se compreende a modalidade como um direito, e para além, quando não se compreende o dever do estado em assegurar a efetivação deste direito, materializando-o em ações que devem ser implementadas sob o acompanhamento e avaliação permanente do gestor e coletivos escolares. Desta forma, nega-se o direito a EJA quando se responsabiliza exclusivamente o estudante jovem ou adulto pela sua aprendizagem, transferindo a responsabilidade do que é dever do Estado, para o indivíduo.

Segundo Gadotti (2009), esta é a concepção de aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais, àquela que se centra na responsabilidade individual. Para as políticas neoliberais, se o estudante não teve acesso à educação na chamada idade própria, ele torna-se o responsável direto por sua exclusão do processo ensino aprendizagem. Muitos educadores impregnados por este pensamento atribuem o fracasso escolar aos estudantes, devido à falta de interesse, a preguiça, a não adaptação à realidade escolar que exige do estudante o compromisso de presença e esforço pessoal para a superação das suas dificuldades.

Esta concepção historicamente construída e entranhada no pensamento daqueles que deveriam ser os agentes responsáveis por garantir que o direito social, de cidadania e humano, do estudante da EJA acessar à educação, seja efetivado, tem dificultado não só o acesso, mas, também, a permanência com o sucesso dos estudantes em sua aprendizagem.

É nessa perspectiva que o desafio que se impõe aos gestores que atuam na EJA se assenta na responsabilidade republicana de, com o amparo do estado, fomentar as condições para que estes estudantes tenham uma nova oportunidade de acesso à educação, ou seja, que lhes seja garantido o direito à educação que foi negado, sem o aligeiramento que marcou a história da EJA nos cursos de suplência e sem as marcas da compensação, mas, principalmente, com a preocupação em se respeitar tempos e espaços organizados para o atendimento aos estudantes em suas especificidades e necessidades, respeitando os valores culturais que trazem consigo para as salas de aula da EJA. Isto exige dos gestores comprometimento com as responsabilidades no campo da EJA, conhecimento da dimensão do seu compromisso ético com a profissão e com a transformação social, olhar investigativo direcionado à própria experiência, permitindo-se indagações individuais e coletivas sobre as dificuldades e limitações.

Requer do gestor uma busca permanente que o leve a intervir consciente e criticamente nos problemas que se apresentam na escola, uma postura dialógica, segundo Freire (1997), que seja capaz de inspirar um movimento contínuo, tendo a palavra como pronúncia da realidade e ação-reflexão de forma solidárias e em interação, que se constituem em verdadeira práxis.

Toda a práxis pedagógica, para Gutiérrez (1988, p. 108):

requer um método concreto, dialógico e comprometedor. Concreto porque deve partir da realidade e não pode ocorrer no vazio, cada aqui e cada agora, cada situação concreta, cada ação vivida, tem que ser o ponto de partida e o sustentáculo do momento reflexivo da práxis. Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador. [...] O terceiro passo metodológico é o compromisso que desagua no ato transformador. Sem compromisso não há

possibilidade de transformação alguma.

Dialogar sobre a trama educacional, suas particularidades que na maioria das vezes são desafiadoras para a gestão escolar, é um processo que não deve ser solitário, uma vez que a busca por conhecer a realidade e compreendê-la não deve ser imposta, mas um ato consciente. Neste sentido, o movimento de ação-reflexão, pronunciar e pensar a prática para transformá-la, deve ser uma ação coletiva e transformadora no ambiente escolar, e, sobretudo, cultural.

Esse processo de busca é imprescindível por parte do gestor escolar pois, segundo Freire (1999), o processo de busca parte da curiosidade ingênua, que é característica do senso comum e resultante de um certo saber sobre a própria prática, e impulsionará novas buscas pelo conhecimento sistematizado. A mobilização para a reflexão sobre a prática, a adoção de atitude dialógica, poderá contribuir para a vivência de um clima escolar favorável a aprendizagem coletiva.

No sentido da construção de um clima escolar que inspire a participação, é que Lima (2007) sugere que haja um envolvimento consciente com a prática educativa, investindo na construção de um clima escolar satisfatório, de modo que seja o ponto de partida do trabalho dos gestores. Para isso, o clima escolar precisa ser um lugar estruturado, cuidado, valorizado de tal maneira que exprima a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Ao refletir com mais profundidade o clima escolar, através dos estudos de Luc Brunet apud Lima (2007, p. 42; 43; 44), entendemos que o clima escolar pode ser observado em dois polos que consideramos imprescindíveis ao conhecimento pelos gestores escolares em suas oportunidades de formação, de modo que consigam observar, com olhar crítico, a realidade vivenciada na escola. Os dois polos são:

[...] denominados de clima fechado e clima aberto. No primeiro polo, o local de trabalho é composto por práticas autocráticas e rígidas, as pessoas não são consultadas e muito menos consideradas, já no segundo, o clima aberto, o trabalho considera o reconhecimento e o desenvolvimento individual das pessoas, em um processo participativo. (BRUNET apud LIMA, 2007, p. 42 a 44).

Consideramos a compreensão do clima escolar de suma importância para que os gestores escolares possam consolidar práticas de organização e gestão participativa na escola. Em Brunet (apud Lima, 2007) ainda são apresentadas duas subdivisões que são caracterizadas numa sequência que vai de um sistema fechado e muito autoritário, a um sistema aberto, muito participativo. Para o autor:

o clima de tipo autoritário, que se subdivide nos sistemas 1 e 2, no sistema 1, designado de autoritarismo explorador, a direção da escola não confia em seu corpo docente, tudo já está prescrito e determinado para ser apenas cumprido: o clima é tenso, de receio, de ameaças, de punições e recompensas. No sistema 2, caracterizado como autoritarismo benévolo, apesar de ocorrerem algumas delegações de poder, o que acontece em geral é que a maioria das decisões são tomadas no topo. São usadas técnicas de recompensas e castigos para motivar os professores: as relações entre os pares são de cautela, precaução e condescendência. No clima de tipo Participativo, a subdivisão corresponde aos sistemas 3 e 4. No sistema 3, denominado Carácter consultivo, embora as decisões gerais sejam tomadas no topo, é permitida a participação, pois, nesse caso, a direção confia em seus professores. [...] A comunicação se faz de forma descendente e as interações entre as pessoas são moderadas, mas com alto grau de confiança. No sistema 4, intitulado Participação de grupo, a confiança no corpo docente por parte da direção é total, o processo de tomada de decisão está difundido em toda a escola e a comunicação acontece de maneira ascendente, descendente e horizontal. As interações são baseadas na confiança entre a direção e os demais indivíduos da organização e o processo de controle é efetuado com responsabilidade por todos os níveis da escala hierárquica. (BRUNET, 1992, apud LIMA, 2007, p. 42; 43; 44)

A reflexão sobre o clima escolar, proposta por Brunet, nos leva a compreender que quanto mais a escola envolver os sujeitos em direção ao sistema 4, a participação de grupo, mais fortalecerá o envolvimento entre a gestão escolar e os demais sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura que poderá favorecer a participação dos sujeitos, a partir de uma relação dialógica.

Concordamos com Lima (2007) ao afirmar que o clima escolar é tão importante e tão necessário quanto ter boas perspectivas salariais, uma vez que ele influencia no desenvolvimento da aprendizagem e no progresso pessoal. O clima escolar interfere em todo o contexto escolar e no caminhar que prospecta a convivência democrática na escola, através da participação dos sujeitos nos processos que se estabelecem em seu cotidiano. Desta forma, a sua reflexão não deve ser desprezada pelos gestores escolares, a fim de que possam compreender a realidade e traçar novos caminhos, buscando o desenvolvimento de uma cultura na escola que envolva a concepção de funcionamento em direção à organização educativa, que promova um clima favorável à participação.

Os estudos realizados por Libâneo (2015, p. 223), com relação à organização e gestão da escola, nos revelam que:

[...] a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa, que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns e elaboração conjunta de planos de ensino e tarefas de aprendizagens.

A partir destas considerações, a escola enquanto lócus de aprendizagem privilegiado, vai caminhando na direção de se instituir em comunidade de aprendizagem, na qual a formação dos sujeitos, estudantes, gestores, professores e demais profissionais, seja continuada a partir do respeito ao contexto vivenciado por todos, a partir da participação em espaços coletivos de discussão, tomada de decisão e construção de conhecimentos.

O acesso a novos conhecimentos, os quais poderão ser oportunizados em formações estruturadas no próprio ambiente escolar ou até mesmo fora dele, partindo das necessidades reais evidenciadas pela reflexão sobre a prática gestora, na vivência com as demandas educacionais da EJA, a superação das próprias limitações no trato com as dificuldades mais expressivas, poderá ser uma conquista feita pelos gestores e demais sujeitos. Portanto, motivá-los a identificar as próprias potencialidades, para intervir criticamente nos problemas, juntamente com seus pares, possibilitará aos gestores escolares perceberem-se enquanto agentes de transformação da realidade.

São seis os aspectos evidenciados por Libâneo (2015) que podem ser considerados na mudança das formas de gestão a serviço do processo ensino aprendizagem dos alunos:

- a) As práticas de organização e gestão devem estar voltadas à aprendizagem, dos alunos.
- b) A qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica: estabelecer objetivos, metas e ações; estabelecer normas e rotinas em relação a recursos físicos, materiais e financeiros; ter uma estrutura de funcionamento e definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe escolar; práticas do exercício da liderança; organizar e controlar as atividades de apoio técnico administrativo; cuidar das questões de legislação e das diretrizes pedagógicas e curriculares; cobrar responsabilidades das pessoas; organizar horários, rotinas, procedimentos; estabelecer formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, especialmente com as famílias; efetivar ações de avaliação do currículo e dos professores; cuidar das condições do edifício escolar e de todo o espaço físico da escola; assegurar materiais didáticos e livros na biblioteca.
- c) A organização e a gestão implicam na gestão participativa.
- d) Projeto pedagógico-curricular bem concebido e executado de forma eficaz.
- e) Atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades.
- f) Gestão da escola e ações de formação continuada. (LIBÂNEO, 2015, p. 225 a 228)

Todos estes aspectos inter-relacionados, contribuem para que a vivência na escola, não apenas na sala de aula, seja oportunidade educativa, através de uma rotina escolar, organizada e estruturada, no sentido de favorecer um clima de partilha e diálogo sobre os desafios, tendo em vista a participação e a construção de novos conhecimentos, a partir do engajamento em atividades colaborativas e compartilhadas, dando um novo sentido para as relações

interpessoais e para a escola como um todo.

A formação continuada orientada a partir da realidade em que os sujeitos atuam e convivem, e dos princípios que orientam a ação-reflexão sobre a prática, poderá possibilitar aos gestores o descortinar das lacunas no campo educacional da EJA, ao proporcionar um conhecimento mais profundo da realidade que envolve os sujeitos, no chão da escola, na sociedade contemporânea, possibilitando uma atuação mais consciente na realidade e mais ativa frente às necessidades. É relevante que o gestor escolar não se descuide do seu processo formativo, refletindo, com criticidade, a prática pedagógica e buscando a cada dia compreender a intencionalidade da sua ação na escola, redimensionando-a na direção de caminhos alternativos que favoreçam a criatividade e a inovação pedagógica.

Ao situar a EJA no contexto social da luta pelo direito à educação, faz-se mister para o gestor, compreender o que vem a ser Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, para assim situar a formação neste contexto. A conscientização, por parte dos gestores escolares, quanto ao papel que desempenham no contexto escolar, é fundamental para a mobilização dos demais sujeitos à participação na escola e poderá contribuir no processo de reflexão sobre a problemática em torno da EJA, além de contribuir com o planejamento de ações que possibilitem a transformação dos problemas em soluções que se traduzam em oportunidades.

Nesse sentido, espera-se que o gestor desenvolva um olhar crítico sobre a tomada de decisão na escola, de modo que ela, de forma participativa, aconteça em prol da superação das fragilidades, tendo em vista as potencialidades que favoreçam a transformação da realidade, sem perder de vista o papel social da escola, de formar os indivíduos, de modo que possam se apropriar do conhecimento, desenvolver habilidades, valores e atitudes, para atuarem criticamente na realidade.

Paulo Freire (1997) alerta que não se faz uma democracia séria sem trabalhar os gostos democráticos e as exigências éticas. Neste sentido, ele diz:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997, p. 60)

A gestão democrática no chão da escola de EJA, a sua vivência por todos os segmentos da escola, deverá ser a preocupação constante e irremediável, uma vez que na escola não se devem tomar decisões unilaterais, sob pena de se tornarem imposições

autoritárias, que influenciam negativamente no clima escolar, fragilizando as relações e a tomada coletiva de decisões. Além do que, esse tipo de relação na escola, não tem respaldo legal uma vez que a determinação legal é no sentido de que os processos democráticos perpassem todas as ações educacionais, conforme o disposto na LDB 9494 de dezembro de 1996, art. 3º, que apresenta determinações quanto aos princípios que orientam como deverá ser ministrado o ensino. Quanto a gestão o art. 3, Princípio VIII, estabelece: gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

No subcapítulo seguinte ampliaremos a reflexão sobre a gestão democrática no ambiente escolar, vislumbrando-a como uma possibilidade de transformação da realidade que se estabelece nas escolas de EJA, através da mobilização e fomento a participação dos sujeitos, conclamada pelos gestores escolares. Este tema está presente nos documentos legais do país e mais recentemente, reafirmada como meta 19, no corpo da Lei 13005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos.

3.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Ao iniciar o trabalho na gestão escolar, os profissionais precisam conhecer a organização, o funcionamento, a estrutura administrativa e pedagógica da escola, sem perder de vista os diferentes significados que o termo organização, funcionamento e estrutura carregam.

Se o termo for observado na perspectiva da organização escolar que tradicionalmente, segundo Libâneo (2015) é identificada com a administração escolar e, caracterizada pelos princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), de coordenar e controlar o trabalho das pessoas, o sentido do termo organização, aponta o trabalho da escola para uma realidade administrativa autocrática, vertical e hierárquica, revelando sua natureza burocrática, fechada, sem a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

Tomar decisões em processos educacionais democráticos pressupõe participação. Nesta direção, alerta Libâneo (2015) que a participação é o principal meio de se assegurar à gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Nesta mesma direção, Lück (2015) afirma que a lógica da gestão:

[...] é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do seu processo de implementação. LÜCK, 2015, p. 36)

Essa concepção de gestão escolar, cada vez mais, exige do dirigente escolar que ele compreenda o sentido de democracia que é amparada pela participação das pessoas de modo a implicar na tomada de decisão coletiva. Sem perder de vista que este processo vivenciado na escola, por ser locus privilegiado para a formação da cidadania democrática, requer o entendimento e a compreensão do tema por todos, no contexto social, cultural e político que perpassa a atualidade em que vivemos e que demanda para a escola, a necessidade de romper com o ciclo que fortalece a cultura autoritária, de submissão e muitas vezes de abuso de poder que impregna as relações sociais.

Assim, na busca por resultados que evidenciem a qualidade na educação, a democracia na escola é fundamental, uma vez que traduzida em práticas de participação dos sujeitos para a efetivação da proposta pedagógica, delineando os passos na direção da intervenção coletiva para a resolução dos problemas, contribui para fortalecer a organização escolar, assim como, incentiva o planejamento coletivo dos rumos dos trabalhos a serem desenvolvidos.

O Plano Nacional de Educação – PNE - Lei 13005/2014, em seu artigo 2º, apresentado por Saviani (2014), enuncia dez diretrizes orientadoras, dentre elas, a V, que envolve a gestão democrática da educação pública, a ser instituída através do cumprimento da meta 19 que pretende por meio de 8 estratégias, assegurar-lá no prazo de 2 anos.

Dentre os desafios desdobrados em estratégias a serem assumidas pelas gestões educacionais da União, Estados e Municípios, está o estímulo à participação dos sujeitos e o fortalecimento dessa participação. Desta forma, a participação, na perspectiva da vivência democrática na escola, pode ser entendida como na visão de Libâneo (2015 p. 89), fundamentada no princípio da autonomia:

O conceito de participação se fundamenta no conceito de autonomia, que significa a capacidade de pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem suas próprias vidas. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Assim, um modelo de gestão baseada nos princípios democráticos, não existe sem a participação dos sujeitos e tem a autonomia como orientação fundante da concepção

democrático-participativa que norteia o projeto pedagógico.

Lück, Freitas, Girling e Keith (2012) alertam para a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar, e do sistema de ensino brasileiro que a reforça, fazendo com que a participação não se constitua uma prática comum nas escolas. Partindo dessa realidade, a participação do gestor, como sujeito mobilizador no contexto escolar, aponta para a capacidade de fomentar a participação das pessoas para a transformação da realidade. A sua ação compreende a mobilização para o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, respeitando, para isso, as necessidades dos indivíduos como cidadãos numa sociedade pós-moderna, que assume um ritmo acelerado de transformações, mas que, entretanto, não considera a realidade das pessoas das camadas populares.

Corroborando com as ideias de Paro (1988), se a participação dos sujeitos é assumida como direito, mais será evidenciada a importância do envolvimento de todos com os assuntos da escola:

Enquanto relação dialógica, a educação escolar pressupõe a condição de sujeito do educando, o que já envolve sua participação ativa no processo. Ao mesmo tempo, enquanto fenômeno social mais abrangente, o processo educativo não pode estar desvinculado de tudo o que ocorre fora da escola, em especial no ambiente familiar. Até para que a escola possa bem desempenhar sua função de levar o aluno a aprender, ela precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de levar os educandos a desenvolverem atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. (PARO, 1988, p. 6 e 7)

O incentivo à participação dos pais e de segmentos representados na sociedade, pela escola, através dos próprios sujeitos que nela atuam, contribui para fortalecer as oportunidades de diálogo e criação de redes que fortalecem a convivência verdadeiramente humana e de participação na vida da escola.

Esta atitude por parte dos gestores reflete o que Lück, Freitas, Girling e Keith (2012) chamam de autoridade compartilhada, onde o poder é dividido com representantes das comunidades escolar e local, e as responsabilidades são assumidas em conjunto. Neste sentido, é imprescindível que os gestores escolares desenvolvam a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Enquanto sujeito consciente dos seus compromissos com a educação e atuante na escola, o gestor escolar precisa realmente saber qual é o território de lutas no qual a sua ação poderá impactar na educação. Neste sentido, compreendendo que as escolas no bojo da organização em sistemas de ensino são interdependentes, fortalece-se na autonomia, para com

seus pares, definir as ações que possibilitarão o alcance dos objetivos escolares.

A autonomia de uma instituição, explica Libâneo (2015), significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros, de modo que as escolas tracem seu próprio caminho. Este caminhar próprio da escola precisa envolver os professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, de maneira que tornem corresponsáveis pelo êxito da instituição.

A autonomia, entretanto, embora seja garantida, é regulada por um conjunto de normas. Estas normas regulamentam o ensino público e estabelecem uma unidade política e administrativa de gestão de um sistema, ou seja, a autonomia é relativa. Isto não significa dizer que as decisões em nível de sistema, não devam ser refletidas e avaliadas pela comunidade escolar a fim de que estas decisões, de fato, se aproximem dos interesses coletivos que se expressam no cotidiano escolar.

Neste sentido, é preciso estar atentos ao que está presente nos textos legais, no tocante a autonomia e aos processos participativos na escola, e refletir o que, de fato, se vivencia no cotidiano escolar, uma vez que por trás de conceitos como o de autonomia, se escondem as intenções dos mecanismos de controle que atendem exclusivamente aos interesses de um sistema que exclui e que tenta fazer da escola o aparato para a seletividade e para o fortalecimento das estruturas discriminatórias que se manifestam de formas tão sutis, que muitas vezes passam despercebidas pelos sujeitos.

É enquanto contribuição na construção de uma sociedade democrática que a perspectiva de vida das pessoas deve ser uma direção, para a efetivação de um projeto pedagógico pensado coletivamente na escola, envolvendo seus profissionais e comunidade escolar. A participação dos segmentos escolares na definição e compreensão dos objetivos da escola, frente aos desafios contemporâneos, fortalece as relações, impulsiona o diálogo crítico sobre a realidade e mobilizam os sujeitos para a resolução dos problemas, assim como, a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação coletiva da proposta pedagógica da escola.

Libâneo (2015) destaca com relação ao fomento a participação dos sujeitos, no trabalho em equipe, que a liderança é uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Reflete, entretanto, que não se pode negar que, mesmo na gestão democrática, efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem da capacidade de liderança, ou seja, da capacidade de articulação, mobilização e

fomento à participação dos sujeitos, o que recai sobre a direção escolar e a coordenação pedagógica, como um fazer consciente e crítico, que se faz urgente e necessário.

Os gestores escolares, para o exercício da função, precisam fazer da sua profissão uma opção política, a fim de que, assim, possam ampliar a dimensão educativa da sua ação para a transformação da realidade. Gutiérrez (1988) afirma que a opção política do docente não deverá ser entendida como uma ação partidária, mas na perspectiva de que a ação política significa tomar partido:

Tomar partido frente a realidade social, é não ficar indiferente ante a justiça atropelada, a liberdade infringida, os direitos humanos violados, o trabalhador explorado. Tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político (GUTIÉRREZ, 1988, p. 44).

Neste sentido, o gestor consciente do seu papel e consciente da dimensão da sua ação num ambiente de tensões como o escolar, apropria-se da compreensão da escola como espaço de aprendizagens não apenas dos estudantes, mas de todos os que nela atuam e participam com suas vozes e olhares sobre a realidade e se torna agente mobilizador da tomada de decisões, tendo em vista os objetivos da educação para todos, com igualdade e equidade.

O gestor escolar, nesta perspectiva, faz da ação pedagógica uma possibilidade de luta contra as formas veladas ou escancaradas de injustiça e de violação das leis, atuando de forma contundente contra as formas de silenciamento dos sujeitos no ambiente escolar e fora dele.

Para Gutiérrez (1988, p. 78),

[...] o homem crítico, participativo e criativo, que buscamos para a sociedade do futuro, será fruto do diálogo e da comunicação como encontro de indivíduos mediatizados por uma realidade que deve ser pronunciada em um ato criador, motivados pela necessidade de sua própria existência.

A formação deste homem crítico, participativo e criativo que buscamos, não poderá ser forjada no campo do silêncio. O silêncio imposto aos sujeitos no processo escolar é uma das formas de negação do direito, muitas vezes, impregnada na ação do próprio gestor. Isso acontece quando, sem perceber ou intencionalmente, o gestor reforça um papel que historicamente lhe foi atribuído na sociedade capitalista, de ser o transmissor mais autorizado pelo sistema da ideologia de dominação que perpassa as relações, ou seja, quando o gestor escolar toma para si o poder para resolver isoladamente as situações, desprezando a pluralidade de ideias na resolução dos problemas ou quando, de maneira contraditória, tenta adequar o processo escolar a decisões externas à escola, numa ação verticalizada que remete a contextos acomodativos, impostos de maneira autocrática, que levam o coletivo escolar ao

desânimo e ao conformismo diante da realidade.

Refletir as possibilidades de práticas do gestor escolar, que são capazes de mobilizar para a emancipação, através da participação e tomada de decisão coletiva na escola ou, ao contrário, para a desesperança, a acomodação e silenciamento, torna-se fundamental, de maneira a colaborar para que os gestores deixem de ser, através de suas práticas, os reprodutores da ideologia do sistema dominador e excludente e passem a modificar a sua ação em benefício da participação democrática no ambiente escolar.

A participação democrática, pressupõe a co-laboração como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre os sujeitos ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, nos diz Freire (2014, p. 228). Para ele, o diálogo que é sempre comunicação, funda a colaboração, neste sentido, no ambiente escolar, o diálogo não impõe, não conquista, mas objetiva adesão das pessoas.

Nesta perspectiva, refletir em espaços de discussão coletiva os pressupostos autoritários que se manifestam nas ações que perpassam as relações na escola, por parte dos professores em suas salas de aulas e por parte dos gestores em suas relações com os demais sujeitos, na dinâmica escolar, é um determinante passo para a construção e efetivação de uma cultura do diálogo sobre a problemática escolar, buscando no coletivo a colaboração, em benefício da adesão verdadeira dos sujeitos, para planejar novas ações em direção à transformação.

A ação democrática do gestor, na escola de EJA, implicará em ações mobilizadoras que assegurem aos sujeitos o direito a participar na escola com suas opiniões, concepções de mundo, formas de resolver problemas e também com suas dúvidas, inquietações e angustias, favorecendo as experiências democráticas no contexto escolar, inspirando a cidadania ativa de estudantes, professores, funcionários e demais gestores que atuam no espaço escolar. Deste modo, ação gestora irá se traduzir em práticas que propiciam o fomento a participação ativa dos estudantes e professores da modalidade EJA, para a compreensão das demandas escolares, a fim de transformá-las, em benefício da efetivação do direito de aprender e ter êxito no processo ensino-aprendizagem.

Práticas que sejam capazes de fomentar a reflexão crítica sobre a importância do controle social para a efetivação das políticas públicas que incidem no chão da escola de EJA, e que possam impactar tanto a vida escolar dos estudantes, como a vida destes fora da escola, conscientizando-os da fundamental compreensão de que decisões partilhadas exigem dos sujeitos à participação em mecanismos que se complementam e que precisam ser instituídos na escola como: conselhos de classe, conselho escolar, grêmios estudantis, construção coletiva

dos documentos escolares, associações de pais e mestres, escolha de dirigentes escolares, entre outras formas de participação que se configuram em órgãos colegiados e que possuem objetivos que definem as formas de participação na escola.

A gestão democrática, nesta perspectiva, para Gadotti e Romão (2012, p.113):

[...] acontecerá se associada à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implantação de Conselhos de Escola que efetivamente influencie a gestão escolar como um todo e às medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o estado de suas obrigações com o ensino público.

É papel do gestor escolar, desenvolver a consciência de que ao se buscar o mínimo de padrão de qualidade na educação, não se pode caminhar sozinho. É preciso compreensão de que para a escola ser instrumento de transformação da realidade e atender as expectativas de uma sociedade contemporânea, a educação por ela promovida necessita ser mediadora das mudanças sociais. A gestão da escola sendo um ato político, implica numa tomada de posicionamentos dos sujeitos que a compõe de forma partilhada e coletiva, assim é necessária a implementação dos mecanismos de participação na escola, tais como:

[...] o aprimoramento dos processos de provimento ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (Conselhos Escolares, Conselho de Classe), o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolidação de grêmios estudantis, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a progressiva autonomia da escola e, conseqüentemente, a discussão e a implementação de novas formas de organização e de gestão escolar e a garantia de financiamento público da educação e da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino. (MEC, SEB, 2004)

Estes mecanismos objetivam consolidar uma nova cultura de participação na tomada de decisão de decisão na escola, que concorrerá para a vivencia dos processos de gestão democrática, preconizada e estabelecida como meta por legislações vigentes no cenário nacional. No Plano Nacional de Educação, existe a meta 19, com estratégias específicas, que visam a efetivação da gestão democrática e para isso, se propõe na constituição e fortalecimento dos conselhos escolares, conselhos municipais e grêmios estudantis, conforme serão detalhados no capítulo IV.

Em concordância com Lima (2007), não se constrói uma escola democrática, interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõe, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa. Daí a importância da implementação de mecanismos de participação atuantes e ativos na escola, que não apenas tenham a preocupação de cumprir instâncias hierárquicas, mas que sejam promotores de um

novo caminhar em direção à participação, ao trabalho coletivo, a autonomia da gestão escolar, da descentralização.

Navarro, in MEC, SEB (2004, p. 27), apresenta as seis dimensões fundantes em torno da decisão partilhada, que propõem a efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia, como parte de um aprendizado político pedagógico cotidiano, para os sujeitos que atuam na gestão escolar e na escola como um todo:

Figura 2: Ciclo da decisão partilhada



Fonte: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2004, p 27.

Os mecanismos que orientam a participação dos sujeitos, articulados em torno da decisão partilhada na escola, contribuem para a distribuição do poder, de modo que as responsabilidades não fiquem centralizadas na figura do diretor escolar ou dos membros da gestão, perpetuando as práticas burocráticas e autoritárias que ainda se percebe no contexto escolar.

Como contribuição à mobilização dos segmentos na escola, para a realização da avaliação educacional e institucional, a Coordenação Ação Educativa, a Unicef, a Secretaria da Educação Básica do MEC e o Inep, oportunizaram o documento, Os Indicadores da Qualidade na Educação Ensino Fundamental que foi lançado em 2004 e revisado em 2007 e 2013. Neste documento, a concepção de qualidade foi traduzida em sete dimensões: 1) ambiente educativo; 2) prática pedagógica e avaliação; 3) ensino e aprendizagem da leitura e escrita; 4) gestão escolar democrática; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6) ambiente físico escolar; 7) acesso e permanência dos alunos na escola. Cada

dimensão é composta por um conjunto de indicadores que são avaliados por perguntas que deverão ser respondidas coletivamente pelos sujeitos da escola, afim de que seja avaliada a qualidade da escola:

A resposta a essas perguntas permite à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola quanto àquele indicador, se a situação é boa, média ou ruim. É a avaliação dos indicadores que leva à avaliação da dimensão como um todo. (Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC, 2013, p. 8)

O objetivo principal foi o de contribuir para que a comunidade escolar pudesse avaliar e melhorar a qualidade da escola, de modo que de forma compartilhada, refletissem a escola e seus processos, compreendendo seus pontos fortes e fracos, priorizando a intervenção para melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades.

Uma cultura escolar que almeje a conquista de relações dialógicas, por isso mesmo reflexivas e ativas, no contexto escolar, também vai exigir de todos, a avaliação dos processos. Um olhar para dentro da escola, das relações que se estabelecem no seu interior, é um dos grandes desafios a ser enfrentado quando o assunto é zelar pelo envolvimento das pessoas na discussão e efetivação dos projetos e políticas públicas educacionais, que precisam ser efetivados com a participação de todos. Assim, a avaliação educacional e institucional, realizada com transparência e participação dos segmentos da comunidade escolar, compreendendo a importância do envolvimento de todos nesse processo, possibilita uma avaliação descentralizada, com resultados partilhados, tendo em vista o planejamento de novas ações.

Nessa perspectiva, o gestor em unidade com os mecanismos de gestão democrática, precisam estar atentos ao cumprimento do dever do Estado em assegurar os insumos mínimos que assegurem a qualidade desejada. Atitudes desta natureza tendem a possibilitar que as escolas de EJA, não apenas estejam abertas à noite, mas inspirem os sonhos e as expectativas de futuro dos estudantes e profissionais que nela atuam, ou seja, os estudantes e profissionais que atuam na EJA, não devem ser excluídos desse processo. Estes pressupostos deverão estar evidenciados no projeto pedagógico da escola, a ser construído ou atualizado pelas mãos dos sujeitos que representam e legitimam o coletivo escolar, com suas presenças, vozes e contribuições cotidianas, em todos os níveis de ensino e modalidades da educação básica.

A qualidade desejada e que se busca na educação, não é aquela que representa a visão economicista e empresarial, como se observou nos anos 90 com o fomento dos pressupostos da qualidade total na educação e que norteou os processos de gestão a partir da visão empresarial, mas, aquela que é direito social fundamental. Aquela que estabelece a promoção

da educação para todos, assegurando o domínio dos conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, as capacidades operativas e a compreensão da realidade social e do mundo do trabalho. É nestes termos, que a qualidade que se almeja na educação é a social, isto se traduz em mais um desafio para o gestor escolar que deverá adotar atitude reflexiva para compreender e atuar.

Na perspectiva de transformação da realidade que a EJA se apresenta na sociedade contemporânea, outro desafio que se coloca para o gestor escolar, é o conhecimento e aprofundamento da legislação educacional que legitima a ação dos sujeitos na escola. Deste modo, na perspectiva da sua formação e dos demais sujeitos que compõe o universo escolar, torna-se fundamental a apropriação do que trata as determinações legais expressas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, dentre outros documentos orientadores da política educacional no país, como os Planos Municipais de Educação.

Em se tratando da necessidade de compreensão da EJA como direito público subjetivo, condição prévia para a reparação da falta social a que muitos jovens e adultos foram vitimados, é preciso o conhecimento do que expressam a Constituição Federal, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizada e em vigência nos dias atuais, legitimando este direito, como também do Plano Nacional de Educação em seus desdobramentos em Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação, assegurando metas e ações para a sua efetivação como política pública, que busca não desprezar o desenvolvimento das capacidades destes sujeitos, respeitando as suas especificidades, de modo que possam usufruir delas em sua vida cotidiana em comunidade.

Compreender a EJA em sua especificidade própria, requer, também, aliado aos saberes adquiridos na experiência da vivência nas escolas de EJA, um conhecimento sistematizado sobre os fundamentos e as funções da EJA, sobre as bases legais que orientam o seu funcionamento e das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que deve ser objeto de estudo e reflexão por parte dos gestores escolares e seus pares no ambiente escolar.

3.4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES NO CENÁRIO NACIONAL E A EJA

Traçar um diagnóstico da realidade da EJA no Brasil exige compreensão do histórico das lutas que evidenciaram as buscas pelos sentidos da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, a luta pela efetivação do direito para jovens e adultos inicia-se a partir da realização da I Conferência Internacional no ano de 1949, em Elsinore, na Dinamarca, convocada pela

UNESCO, num contexto em que o mundo buscava se recuperar de um estado de pós II guerra. Segundo Paiva (2005), as iniciativas se deram em torno de uma cooperação internacional, atribuída a UNESCO, através do papel de facilitadora dessa cooperação, desenvolvendo dentre as iniciativas, missões de educadores de países menos desenvolvidos a países com mais longa tradição e experiência em educação de adultos, organizando escolas internacionais de verão.

Seguiu-se a essa experiência inicial o desenvolvimento de outras conferências internacionais que se propuseram a discutir, dentre vários temas, a perspectiva do direito à educação de adultos. Fazendo um recorte deste processo histórico, sem com isso ter a pretensão de menosprezar a relevância de cada conferência na luta pelas conquistas no campo educacional da EJA, já que as conferências internacionais perspectivam, sobretudo, buscar o reconhecimento da educação de jovens e adultos e a aprendizagem deste segmento da educação como preponderante à educação ao longo da vida, por meio da alfabetização, tem-se na CONFINTEA VI, a reflexão acalorada acerca da questão do financiamento da educação para a definição de políticas de Estado, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

É neste sentido que o Documento Base Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (2008) destaca o período que vai do fim da ditadura militar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, como um período marcado por intensa mobilização dos movimentos sociais visando à inclusão, nos grandes marcos legais do país, da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Nesse cenário de mobilização, os Fóruns de EJA representaram o ator social mais forte e organizado em defesa do direito à EJA, conquistado desde 1988 com a Constituição Federal, como aponta o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, (MEC, SECADI, 2016). Conforme registra o Documento, em 2008, um encontro nacional realizado em maio no Brasil possibilitou a produção de um Documento Base Nacional, denominado “Brasil: educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida”, que traz em sua composição três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a educação de jovens e adultos. O objetivo deste documento é reafirmar:

[...] o compromisso político do Estado brasileiro, ao reconhecer a negação histórico-estrutural de direitos à cidadania para toda a sociedade, e avança na garantia da EJA, renovado pelos ainda insuficientes níveis e oportunidades e de condições oferecidos aos setores populares, pela persistência de desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, do campo e das periferias urbanas, entre outros; pela precariedade e pela vulnerabilidade dos direitos humanos fundamentais; pelo avanço da consciência desses direitos; pelas

crescentes pressões de coletivos sobre a necessidade de respostas educativas para comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, das periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade; pelos avanços que ocorriam nas políticas públicas socioeducativas, de qualificação, de geração de emprego e renda etc., articuladas especificamente para as juventudes e a vida adulta populares; pela inauguração de formas compartilhadas de gestão colegiada – com destaque para a participação dos Fóruns de EJA em instâncias de representação nacional, tais como na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e no Fórum Nacional de Educação (FNE); pelos avanços nas políticas de financiamento da educação básica, com a entrada em cena do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e com o debate para definição do custo aluno-qualidade inicial (CAQi) e do custo aluno-qualidade (CAQ), conforme previsto no PNE, a Lei n. 13.005/2014. (MEC, SECADI, 2016, p. 12)

Ainda assim, mesmo diante do compromisso assumido, o Estado brasileiro não conseguiu levar a cabo as ações, uma vez que a descontinuidade que demarca cada início de gestão em âmbito nacional prejudica a consolidação de tudo o que é planejado na política de educação do Brasil para a EJA, que fica condicionada a programas e projetos que são frequentemente interrompidos.

Segundo o próprio Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA Brasil +6 (MEC, SECADI, 2016), em se tratando da descontinuidade que marca o cenário da política educacional de EJA no país:

Um “eterno recomeçar”, pode-se dizer, faz com que se interrompa frequentemente a marcha de formulação e perspectiva de futuro no processo cotidiano de fazer a política na prática, exigindo novos investimentos e esforços, que nem sempre significam avanços de acordo com as exigências sociais. Além desse aspecto das fragilidades das ações políticas pautadas por programas centralizadores na organização e descentralizadores na execução, a EJA também enfrenta o desafio de superar políticas universalistas de atendimento, as quais não reconhecem a diversidade dos sujeitos. (BRASIL, 2016, p. 12)

O Documento desvela um retrato da realidade da política educacional da EJA no Brasil, através de variados dados, que auxiliam os gestores educacionais e escolares a promover o debate e a reflexão coletiva sobre a EJA, no intuito de fortalecer as ações que priorizam o atendimento aos sujeitos em seu direito à educação básica com qualidade.

Anterior à LDB/1996, a Constituição Federal de 1988 é um documento que aponta avanços significativos no campo educacional ao determinar, em seu artigo 208, o dever do Estado com a educação e ao consagrar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em direito público subjetivo (inciso 1º, Art. 208), que deve ser assegurado independente da idade do aluno, estendendo-o aos que ao ensino fundamental não tiveram acesso na idade própria, constitui-se, assim, num marco histórico

fundamental na afirmação do direito e obrigatoriedade escolar, legitimando a educação como direito público subjetivo para este público estudantil, como se pode verificar em:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF, 2017, p. 160 e 161)

Com o intuito de atender às determinações legais presentes na Constituição Federal e assegurar a oferta da educação básica para todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, o Estado possui deveres que se expressam por meio da garantia de insumos fundamentais à qualidade da educação, com responsabilidade da autoridade competente caso não haja oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, como se observa nos parágrafos 1º e 2º, do inciso VII da Constituição Federal:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (CF, 1988)

É, pois, com o compromisso de assegurar o direito à educação que a Constituição Federal de 1988, atribui ao estado a responsabilidade pelo não cumprimento do dever, estendendo a responsabilidade aos seus agentes diretos. No caso da gestão escolar, assegurar este direito, significa a inevitável assunção de responsabilidades que perpassam pela cobrança ao Estado pelo cumprimento do seu dever, quando este não respeita o direito dos estudantes cumprindo o que determina a lei. Desta forma, assumir a responsabilidade que constitui a gestão de uma unidade escolar, vai exigir do profissional da educação um compromisso com a sua própria formação, uma vez que a legislação nacional que ampara a educação, expressa em seus artigos e princípios, a exigência com a formação.

A gestão escolar é priorizada na Carta Magna no conjunto dos princípios de que trata o art. 206 e que serve de base para a educação nacional. Evidencia-se nas determinações a preocupação em se legitimar e definir, quem são os profissionais da educação, como devem ingressar nas redes públicas e, estabelece a democracia como princípio norteador das ações nos ambientes escolares, o padrão de qualidade como garantia para se efetivar a educação como direito universal básico e como um bem social público, como se pode observar:

[...] V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. (CF, 1988)

Em consonância com estes princípios e considerando a formação destes sujeitos, como fundamental, dada a sua importância no desenvolvimento e fortalecimento das práticas

exitosas nos ambientes educativos, é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 reafirma e ampliam os princípios constitucionais, especificando qual deve ser a formação mínima exigida para a atuação na Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. O artigo 64 estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB 9394, 1996)

Todavia, mesmo diante de determinações legais claras, que regulam a educação nacional, são muitos os casos de profissionais que desempenham as funções de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico, especialmente em alguns municípios, sem a formação mínima realizada nos cursos de Pedagogia, que os habilitem no desempenho de suas funções. E quando há a formação mínima atendendo ao que observa a lei, o profissional muitas vezes não reúne o conhecimento básico para atuar nas funções especificadas por lei.

Sobre a formação do Pedagogo, especialmente o Coordenador Pedagógico, Domingues (2014, p. 28) sugere que:

[...] deve assumir características críticas de desvelamento da realidade imediata, de buscas por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um projeto político pedagógico (PPP) que considere as desigualdades sociais, o crescimento desenfreado do capitalismo, o contexto no qual se está inserido profissionalmente e os sujeitos envolvidos, *grosso modo*, alunos e professores. Esses últimos vistos como sujeitos ativos no seu processo de trabalho e formação.

A partir desse olhar para a formação do Coordenador Pedagógico, concluímos que a formação inicial não pode se configurar em um fim em si mesma, dada a diversidade de exigências que a realidade educacional impõe a ação deste profissional, o que o leva a não desprezar todas as experiências formativas que o impulsionam ao desenvolvimento da sua profissionalidade, para atender a amplitude da dinâmica da sua ação profissional.

Com relação a formação do Diretor escolar, que se compromete com a própria formação e com a formação continuada dos demais profissionais da escola, Lima (2007, p. 97 e 101) enfatiza que:

Concluir a formação inicial representa, apenas, uma das etapas da preparação profissional, que não pode ser interrompida. A continuidade dessa formação é uma exigência para que os profissionais da educação analisem de maneira crítica suas necessidades e dificuldades, criando alternativas possíveis para a superação de suas limitações, ansiedades e angústias e de possíveis lacunas resultantes do processo formativo. [...] para que o diretor consiga estabelecer, em sua escola, um clima favorável à formação permanente dos vários sujeitos que a compõe, é necessário,

primeiramente, que ele não se descuide da sua própria formação, reconhecendo-se como educador e não apenas como administrador.

Esse é um fato que merece uma atenção especial nas reflexões sobre a tão propalada qualidade da educação e formação continuada docente, à luz do que trata a lei, em especial, sobre a garantia do padrão de qualidade. A formação mínima se constitui exigência legal para o ingresso na carreira, mas que necessita ser ampliada, por meio de formações outras, realizadas em cursos de Pós-Graduação, cursos de aperfeiçoamento e formações organizadas no próprio ambiente escolar, a partir das experiências e enfrentamento dos desafios problematizados no coletivo escolar.

A formação dos gestores, neste sentido, ganha um significado especial perante a lei, uma vez que poderá ser ampliada e fortalecida de forma continuada, favorecendo os sujeitos com a reflexão dos desafios educacionais, propiciando a adoção de novas posturas frente às demandas educativas nos ambientes escolares, por meio do compromisso e envolvimento da gestão escolar.

Refletir e atuar criticamente frente às questões inerentes ao cotidiano da práxis gestora, dentre elas, a tarefa de mobilizar os segmentos da comunidade escolar para a participação na tomada de decisão na escola, o estímulo e incentivo à formação da equipe escolar e a atenção às condições dos insumos para a oferta de um ensino capaz de promover o sucesso dos alunos, se constitui em responsabilidades para o gestor escolar e sua equipe no compromisso de ofertar um ensino com qualidade social à comunidade que atende. Essas responsabilidades remetem às formas como os insumos são geridos no cotidiano escolar, por meio da atuação e condução dos gestores, e às formas como articulam e mobilizam o coletivo dos sujeitos escolares em favor da qualidade objetivada.

Considerando a perspectiva da gestão que persegue objetivos democráticos, entende-se que o gestor escolar no desempenho do seu papel, faz da problemática escolar o seu maior objeto de ação-reflexão-ação, avaliando, sem mascaramento, a realidade escolar, os resultados e indicadores a fim de traçar um diagnóstico da situação educacional da escola em relação ao acesso e a retenção escolar. A análise dos resultados e dos indicadores são direcionamentos que contribuem para o planejamento das ações que viabilizam a superação dos desafios mais emblemáticos.

Em se tratando dos insumos educacionais que são geridos no interior das escolas por meio da ação dos gestores escolares e que fazem o diferencial no que se refere à qualidade social da educação, torna-se indispensável para os sistemas de ensino a definição de padrões mínimos de atendimento para todos, relativos à gestão de pessoal, a organização do espaço

educativo, no que se refere a sua infraestrutura física, ao mobiliário e equipamentos e ao material didático escolar. É relevante, também, destacar os artigos da LDB 9394/1996, art. 4º, VIII; 5º, I e II, 25; 34; 77; §1º e art. 87, § 3º, que estabelecem critérios de planejamento para favorecer o atendimento à população escolarizável, dentre elas os jovens e adultos, para os quais o gestor escolar deverá estar atento, inclusive no exercício do seu papel de acompanhar junto à gestão de sistema ou de secretaria de educação, o cumprimento destas determinações.

Os insumos educacionais compreendem, também, o número adequado de estudantes por turmas, a remuneração dos profissionais da educação, efetivando política de carreira, a formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação e relação oferta-utilização de equipamentos educacionais e materiais.

Dourado (2007) aponta que as condições de insumos são fundamentais para a construção de uma boa escola ou escola eficaz, sobretudo se:

[...] estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO et al., 2007, p.8)

Desse modo, ao se pensar a educação como um direito inalienável, nas condições de acesso e permanência dos estudantes da EJA, com sucesso em sua aprendizagem, a tão propalada garantia dos padrões mínimos de qualidade do ensino, passa pelas condições mínimas de insumos, e é definida e implementada mediante a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, numa conjugação de esforços, que precisa ser acompanhada pelo gestor escolar e pelo conselho escolar, enquanto mecanismo de gestão democrática. Os dois, atuando em unidade e de forma ativa na escola.

A gestão e o conselho escolar precisam estar atentos e compreender que estes esforços empreendidos por parte dos entes federados, deverão ser alimentados pelas reais necessidades da escola, que deverá fazer uso das ferramentas de gestão disponíveis, para tornar transparentes as realidades educacionais por que passam as escolas no município, estado e país. Toda esta ação passa pelo exercício de uma gestão transparente e atenta com as necessidades da escola que prima pela concretização dos objetivos educacionais planejados.

No propósito de materializar o direito à educação com qualidade social, compreendendo-a como aquela comprometida com o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada ser humano que se volta a facilitar a compreensão da relação do homem com a natureza, a sociedade e a cultura, no tempo e no espaço, e a proporcionar o

desenvolvimento de valores que tornem a ética uma referência para conhecer e para ser (PRADIME, 2006, p. 54, v.1), o gestor escolar necessita compreender que para a promoção da qualidade não bastam apenas a preocupação com ações voltadas a custos e manutenção de insumos, ainda que estes sejam indispensáveis. A tarefa é ainda maior e mais complexa, envolve múltiplas dimensões e é neste sentido que a formação dos profissionais da educação ganha amplo destaque no planejamento das ações educacionais no âmbito nacional.

Ao definir os rumos da política educacional, A LDB, no artigo 61, no que concerne à formação dos profissionais da educação, destaca em primeira instância quem são os profissionais que devem atuar na educação básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB 9394/96, 1996, p. 43)

E nos art. 62, 63 e 64 estabelece como deve ser a formação destes profissionais da educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal; § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção,

supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB 9394/96, 1996, p. 44 e 45)

Como se percebe, há uma inquietação com a qualidade social da educação que passa principalmente pela preocupação com a garantia de um bom ensino, ministrado e gerido por profissionais qualificados e valorizados, sujeitos que sejam reflexivos e questionadores acerca dos diversos campos de atuação na escola. Profissionais que sejam capazes de refletir e reformular o currículo, a sua prática, com vistas a diminuir a exclusão e marginalização dos estudantes.

Em se tratando dos jovens e adultos inseridos na realidade da EJA, a responsabilidade dos profissionais passa pelo compromisso de que, em sua atuação, sejam conscientes do direito à educação por parte deste público e, sejam capazes de mobilizar os coletivos para a luta no sentido da defesa deste direito, fomentando a participação para que compreendam a importância do seu processo formativo. Mobilizar para a participação, de modo que os estudantes contribuam com a sua cultura, seus modos de perceber a educação e a sociedade, ampliando os conhecimentos com vistas à transformação das suas realidades de vida.

Com relação aos desafios que se impõe aos docentes e gestores escolares na construção da proposta pedagógica e efetivação de um currículo que respeite as especificidades da EJA, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, em seu artigo 5º, parágrafo único, propõe que como modalidade 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. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, p. 1 e 2)

A formação continuada dos Gestores Escolares, nesta perspectiva, para além de um meio de atualização, se constitui outra grande responsabilidade do poder público, uma vez que apenas a sua formação inicial, não assegura o êxito esperado do processo educacional.

Os estudos realizados pelo Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME, sobre a atualização permanente, enquanto programa de formação continuada para os profissionais do magistério e dos profissionais de apoio técnico e administrativo, reforçam que:

O acesso a inovações é um direito do profissional que pretende desempenhar a contento suas funções durante toda a sua vida de trabalho. O desenvolvimento profissional é um direito do indivíduo e, mais do que uma obrigação, um especial interesse do Poder Público, que tem mandato legal, emanado da sociedade, de prover educação de qualidade para todos os cidadãos. (PRADIME, 2006, p. 175, v.2)

Neste sentido, entende-se que a formação continuada dos profissionais que atuam na educação propiciará o acesso a novos conhecimentos, como também, a ampliação daqueles que são culturais em seu fazer pedagógico, estimulando-os ao empenho e comprometimento com a educação.

Lima (2007) considera que a formação permanente que na maioria dos estudos se volta apenas para a formação dos professores, não deve ser de exclusividade dos docentes, mas precisa ser estendida a todas as pessoas que compõem a equipe escolar independente do cargo que elas exerçam.

A formação, ao ser estendida a todos, possibilita o entrelaçamento entre os conhecimentos teóricos, a reflexão sobre a prática e a pesquisa, que se constitui numa possibilidade de buscar respostas aos desafios que se apresentam. Neste sentido, o profissional da educação assume a direção da sua própria formação, tendo como princípio básico o processo de ação-reflexão-ação para a compreensão crítica do contexto escolar como espaço promotor de aprendizagens, isso não o impede de frequentar formações organizadas fora do ambiente escolar, como as que são estruturadas ou propiciadas pela própria Secretaria de Educação.

Amorim (2012), na esteira das reflexões sobre os desafios impostos ao professor-gestor, reflete que este profissional deve compreender que a escola pode se tornar o espaço educacional adequado para que as pessoas reflitam sobre o seu passado, sobre a maneira adequada do sentido global do seu presente e prospectem a respeito do futuro humano. As reflexões propostas evidenciam a importância da escola enquanto espaço de aprendizagem que possibilita, através da educação, a mudança concreta almejada pelas pessoas. Neste

sentido, Amorim (2012) afirma ainda que a escola é o lugar de renovação constante, no trato com a responsabilidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes com sucesso e qualidade. Para ele, os docentes em atuação - não apenas na gestão da sala de aula, mas também nas atividades ligadas à gestão escolar - não devem se distanciar da sua permanente formação.

Partindo desta premissa, as determinações que estão expressas na Constituição Federal de 1988 e reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são claras, no sentido de que para se assegurar à qualidade e a formação, tanto inicial quanto continuada dos profissionais da educação, há que se considerar por parte do poder público, em suas políticas, o meio para se efetivar a atualização dos profissionais do magistério, elevando assim o seu perfil de qualidade, sem perder de vista que no conjunto destes profissionais, além dos professores em atuação em sala de aula, também se enquadram os profissionais em atuação na Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Esta assertiva é reforçada pelas ideias de Imbernón, quando afirma que:

O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação do trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores. (IMBERNÓN, 2011, p. 47 e 48)

Coadunando com o pensamento de Imbernón, consideramos que o desenvolvimento profissional vai mais além das práticas de formação e se desdobra nas aprendizagens construídas nos movimentos que os gestores escolares participam em prol das melhorias, pela valorização do profissional. Significa apostar numa formação forjada nos espaços participativos que o profissional se insere e adere, como forma de luta.

Partindo dessa premissa, o conhecimento e a apropriação do que tratam os artigos da Lei que regula a educação no país, pelos profissionais da educação, os impulsionará a perseguir coletivamente o direito à sua própria qualificação profissional, o que muitas vezes tem acontecido como resultado de um esforço pessoal e de forma isolada, sem compartilhamento das experiências em seu lócus de atuação.

Ainda se percebe posturas autoritárias por parte de gestores de secretarias de educação, que cobrados pelo gestor municipal, que muitas vezes pouco entende sobre os desafios educacionais, acabam por dificultar a participação dos gestores escolares em processos formativos fora da escola, uma vez que entendem que a saída do gestor para estudar, provocará situações conflituosas em sua ausência.

Os estudos realizados por Lima (2007, p. 81) relatam que:

[...] a participação e a interação também precisam acontecer entre a direção

da unidade escolar e os demais órgãos do sistema de ensino. Segundo a autora, é inegável a existência do direito de tutela do órgão central sobre a instituição escolar. Contudo, as relações podem se pautar em parcerias e não em autoritarismo. Seria ingenuidade pensar que essa relação entre escola e órgãos centrais seja fácil: pelo contrário, é bastante complexa, pois libertar as pessoas do tradicionalismo autoritário disseminado na sociedade não constitui uma tarefa simples.

Mesmo quando há, por parte do órgão da gestão da educação municipal, por exemplo, o desejo de desenvolver um projeto educacional participativo e emancipatório, alguns gestores escolares, condicionados ao isolamento no trabalho, terminam se acomodando, o que dificulta o rompimento com o paradigma do poder centralizado, e das práticas que refletem o autoritarismo.

Na tentativa de romper com práticas como as que foram citadas, no quadro das responsabilidades educacionais, a exigência da formação como pressuposto para impulsionar a mudança de paradigma com relação à gestão do trabalho na escola, que oferta a EJA, passa a ser foco de frequentes debates e reflexões, tanto no espaço escolar, como também por parte dos órgãos responsáveis pela gestão da educação, em âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Estes entes federados buscam estreitar as relações por meio dos acordos colaborativos que visam oportunizar investimentos significativos na melhoria dos indicadores da educação escolar, buscando, sobretudo, o atendimento do que propõem as legislações anteriormente citadas, como também, o atendimento às metas previstas na Lei nº 13.005/2014 que estabelece o novo Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024.

O Art. 2º, do PNE, apresenta as suas dez diretrizes, que são orientadoras da política educacional e, que devem ser de conhecimento e aprofundamento por parte dos gestores escolares em sua formação e atuação profissional, uma vez que estas se constituem em desafios que recaem sobre o chão da escola e priorizam a formação a ser instituída pelos sistemas de ensino, por meio do regime de colaboração. Dentre as diretrizes, o artigo 2º enuncia:

IV – Melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; IX – valorização dos (as) profissionais da educação. (PNE 2014, p.7)

Sem a pretensão de destacar dentre as dez diretrizes as mais desafiadoras, mesmo porque elas se complementam, pretende-se enfatizar aquelas que diretamente reforçam as responsabilidades da gestão escolar com o fortalecimento dos princípios democráticos no ambiente escolar, com a mobilização para a formação continuada, fortalecendo a ação dos

profissionais da educação, assim como a formação dos estudantes, e a valorização na carreira.

No tocante a oferta da Educação de jovens e adultos e, a formação dos profissionais que atuam na modalidade, o PNE prevê nas metas 8, 9 e 10 as estratégias para atendimento das necessidades educacionais deste público e, dentre as onze estratégias da Meta 10, pretende-se:

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional, vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade. (LEI nº 13.005/2014-PNE, p.62,63)

Importa destacar a relevância social de tal documento como norteador das políticas educacionais nos âmbitos, federal, estadual e municipal, num período de dez anos e, que se constituem desafios educacionais para os quais o esforço das equipes pedagógicas deve apontar.

O PNE 2014-2024 apresenta ainda a meta 19, que incide sobre a gestão democrática da educação e pretende por meio de oito estratégias, assegurar-las no prazo de dois anos. Dentre os desafios estabelecidos na meta, no tocante à formação que contempla os gestores escolares, dentre outras, constam em suas estratégias:

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares municipais de educação, como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (PNE 2014, p.59 e 60)

Os desdobramentos das estratégias em ações que priorizam a formação devem ser de conhecimento por parte dos gestores escolares, acompanhadas e avaliadas por meio da sua participação que deve acontecer, sobretudo, na construção do Plano Municipal de Educação garantindo a inclusão destas e outras metas, em alinhamento às metas nacionais, assegurando a sua implementação na política educacional do município.

Ao refletir sobre os desafios impostos ao setor educacional, Machado (2000) contribui com uma importante reflexão acerca da importância da formação dos profissionais que compõe a equipe escolar ao afirmar que:

Estudos têm demonstrado que uma variável crítica na educação é a qualificação e motivação dos profissionais que compõem a equipe escolar. Em larga medida, são eles que fazem a diferença entre uma escola que oferece boas condições de aprendizagem e outra em que o fracasso é regra. (MACHADO, 2000, p.97)

Desse modo, é possível concluir que os educadores em atuação na docência e na gestão escolar, ao serem fortalecidos por uma formação consistente, são capazes de impulsionar ações significativas no desenvolvimento trabalho com qualidade e, portanto, são capazes de promover inovações no atual cenário educacional, provocando mudanças significativas. Nesta perspectiva, a construção de um ambiente inovador, com propostas educacionais inovadoras, exige dos sujeitos da gestão escolar, uma atuação que pressupõe ruptura de paradigma.

Ao pensar a inovação educacional como propulsora de novos saberes gestores na transformação da realidade escolar, Amorim (2015, p.5) reflete que:

É preciso fazer emergir no ambiente escolar o paradigma da esperança, da inovação educacional, para que as instituições de ensino sejam vistas e realizadas dentro de um ambiente de totalidade, de globalidade democrática, para que as partes que formam o todo do processo educativo possam interagir com a diversidade, colaborando para a efetivação de uma nova possibilidade gestora no ambiente escolar.

Portanto, é na perspectiva de se discutir a inovação dos processos como possibilidade de mudança de paradigma na atuação da gestão escolar, que o autor pondera sobre a importância da construção de novos saberes gestores, saberes inovadores em seu processo de formação, de modo que estejam atentos aos desafios impostos à educação na contemporaneidade.

Como se percebe, há um consenso entre os pesquisadores citados, quanto a fundamental importância de que gestores escolares em atuação sejam alcançados pelas políticas de formação, tendo em vista que a busca pela melhoria da qualidade pressupõe apostar e investir na contínua atualização profissional destes sujeitos.

Luz et al (2006) afirma que a ressignificação da gestão escolar é um processo que exige a apropriação de valores e princípios que, na atualidade, fundamentam essa nova concepção de escola: *autonomia, participação e democracia* [grifo dos autores].

A compreensão desta forma de pensar a escola e suas relações pelos professores, gestores e demais sujeitos da comunidade escolar, sugere a construção de um conhecimento que se adquire a partir da reflexão e análise coletiva dos desafios cotidianos e principalmente pelo contínuo aperfeiçoamento profissional. Um aperfeiçoamento que possibilite dar sentido à

superação das práticas contraditórias que são em si mesmo paradoxos históricos no âmbito da construção de uma gestão democrática e de uma educação que oportunize lidar com os saberes oriundos da vida dos estudantes em sua efetiva atividade no meio sociocultural em que vivem.

Para tanto, ressignificar a atuação da gestão escolar de modo a ampliar o olhar sobre a sala de aula, articular as políticas públicas que incidem no ambiente escolar e mediar as relações que se estabelecem no cotidiano da práxis, entre outros processos do cotidiano escolar, exige do gestor um comportamento ativo, uma experiência cunhada na ação-reflexão ação e requer um conhecimento que não deve ser engessado pelo excesso de informações e opiniões descontextualizadas sobre os desafios, nem pelo rigor histórico em que se assentam as práticas autoritárias de gestão e os currículos escolares tradicionais.

Ressignificar a ação gestora, nesta perspectiva, exige uma busca formativa que integre saberes interdisciplinares, transdisciplinares e multiculturais, de modo que possam ampliar os conhecimentos construídos nos espaços de atuação por onde passaram e desenvolveram suas ações, ou seja, outros contextos e outras experiências. Experiências nascidas na vivência com os outros, na dialética da vida. Experiência que não se constrói apenas por meio do acúmulo de informações sobre a dinâmica da gestão escolar, mas por meio da busca pelo conhecimento a partir das situações problematizadas no convívio com os sujeitos, por meio da ação-reflexão-ação. Neste sentido, o gestor necessita estar aberto, apto a ser transformado em sua experiência. Experiência refletida a partir das contribuições de Bondía (2002, p.24) ao refletir que:

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Para o autor, o sujeito da experiência não é aquele que é potencialmente ativo e incapaz de refletir a sua condição, é antes de tudo aquele que está aberto à transformação, isto porque é reflexivo de si mesmo, está sempre aberto ao que não conhece não como mera informação, mas como predisposição a transformar-se.

Um gestor que se propõe experiente é, sobretudo, aquele que é capaz de se expor no exercício da sua atividade profissional propondo mudanças, é reflexivo dos impasses cotidianos e das possibilidades de enfrentamentos coletivos, é receptivo às novas ideias e disposto a transformar-se e a transformar a realidade em que atua.

O comportamento experiente do gestor, aberto aos novos saberes e que valoriza a

participação do outro na construção da sua própria experiência, concorre para o fortalecimento da gestão democrática. Sobre este padrão de gestão educacional democrática, estabelecido como meta nos dispositivos legais do país e que inaugura uma nova concepção de escola e de educação, Luz (2006) reflete que:

[...] a gestão escolar democrática, com vistas a excelência dos processos pedagógicos que conduzem à aprendizagem, constitui a referência fundamental em processos de formação de gestores no atual contexto. Trata-se do desafio de ajudar os gestores na construção de parâmetros a partir dos quais se consiga gradativamente atingir o ideal de uma escola pública que assegure aos alunos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, uma escola articulada com a cultura, a cidadania e a democracia. (LUZ et al, 2006, p.32-33)

Urge, portanto, atender à necessidade de estimular e envolver os Gestores Escolares em oportunidades de formação que ofereçam subsídios para o enfrentamento dos desafios cotidianos impostos à gestão, tanto na esfera administrativa, quanto no pedagógico escolar. Uma formação que contemple os pressupostos da gestão democrática como alternativa consciente às práticas centralizadoras e autoritárias de gestão e, que fomente o envolvimento e a articulação do coletivo escolar na tomada das decisões, fortalecendo as experiências educacionais e as competências profissionais dos educadores da EJA.

Uma formação que favoreça a compreensão dos desafios da educação básica, uma vez que, inevitavelmente, vão requerer um planejamento participativo que envolva não apenas os docentes, mas também, o mecanismo de gestão democrática colegiada instituído na escola com respeito a representatividade de todos os segmentos, a fim de que possam, empreender ações conscientes e ativas para o desenvolvimento da educação como prática social que seja capaz de promover o desenvolvimento de cidadãos conscientes, emancipados e autônomos.

Ao levar a cabo as determinações legais e estabelecer as metas e ações imprescindíveis para desenvolver a formação dos gestores escolares, os estados e municípios, na elaboração dos seus planos decenais de educação, alinharam as suas propostas ao Plano Nacional e buscam desenvolver e fomentar as ações de formação destes sujeitos, respeitando-se as especificidades de cada sistema de ensino e realidades educacionais. Neste sentido, o capítulo seguinte propõe uma reflexão sobre como acontece a formação dos gestores escolares no Estado da Bahia e as principais ações de formação desenvolvidas, levando em conta a Educação de Jovens e Adultos.

4 A EJA E A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NA BAHIA: OS COMPROMISSOS PACTUADOS NO REGIME DE COLABORAÇÃO

Apresentamos neste capítulo, reflexões que propõe uma compreensão sobre os compromissos legais firmados acerca da formação continuada dos gestores escolares que atuam na EJA, através das principais ações de formação desenvolvidas e oportunidades de formação a serem desenvolvidas nos contextos da educação municipal e estadual, nos ambientes escolares dos municípios, levando em conta a Educação de Jovens e Adultos, seus desafios e especificidades.

Essas reflexões pretendem evidenciar o que se desenvolve no sentido da formação dos gestores escolares e os compromissos assumidos pelos entes federados, através do pacto federativo, especialmente no que tange ao cumprimento das metas do PNE, 2014, Lei 13005, especificamente no estado da Bahia, através do Plano Estadual de Educação, PEE, Lei nº 13.559 de 2016 e seu desdobramentos em metas e diretrizes. Estes planos, alinhados, possibilitam à EJA e aos gestores escolares, o desenvolvimento de ações que devem ser articuladas com o envolvimento dos sujeitos que, prioritariamente, precisam compreender a dimensão do seu papel para a consolidação do direito dos estudantes da EJA, a educação, e, para a efetivação do que está planejado nacionalmente, de modo que, através do envolvimento dos sujeitos nos processos, especificamente nos municípios, as metas se concretizem com a participação dos segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta perspectiva, as reflexões sobre o que vem a ser o pacto federativo, as suas contradições e as possibilidades de concretização das ações planejadas nacionalmente, para consolidar o planejamento da educação no país, num período de 10 anos, no que tange a EJA e a formação dos gestores escolares, serão tratados neste estudo, sem a pretensão de esgotar o tema. Assim, também, será evidenciado de que maneira as legislações preconizam como deve acontecer o acompanhamento e o controle social por parte dos mecanismos instituídos para representar os segmentos da educação.

Esgotar o um tema tão complexo e passível de muitas reflexões, seria difícil, face as constantes contradições, desafios e discontinuidades, experimentadas nestes últimos, quase quatro anos, de implantação do Plano Nacional de Educação, a completar em junho, e quase dois anos, a completar em maio de 2018, de implementação do Plano Estadual de Educação.

O capítulo aborda, sobretudo, de que maneira a EJA foi estruturada nos municípios, a partir da proposta estadual e alguns encontros e desencontros que ampliaram e fortaleceram o

olhar e a tomada de decisões no desenvolvimento deste estudo.

4.1 O COMPROMISSO ENTRE OS ENTES FEDERADOS E A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA EJA

Nestes tempos contemporâneos, a escola precisa dialogar com a diversidade cultural e com as novas realidades que permeiam o mundo econômico, político e cultural, para que assim consiga atender as expectativas que lhes são impostas por uma sociedade globalizada, regida pelo capital financeiro, em um mundo em constante transformação. Vimos, ao longo deste estudo, que a escola não pode caminhar à margem das responsabilidades para as quais o seu papel social lhe direciona. Precisa estar atenta, em alerta, às diversas formas de exclusão que são acometidas crianças, jovens, adultos e idosos, perante o direito à escolarização e formação ao longo das suas vidas, em diferentes espaços que garantam o direito à educação por estes sujeitos.

Compete à escola contemporânea fortalecer a luta contra a exclusão social, compreendendo que respeitar as diferenças, significa não aceitar as desigualdades sociais que afastam os estudantes da escola, neste sentido, a escola de EJA precisa ser repensada quanto a sua função social, dentro do contraditório social, em que se veem implicados os sonhos e expectativas dos estudantes sobre o futuro, sem perder de vista os sonhos e as expectativas dos profissionais da educação que, através das suas ações, lutas e movimentos, tanto tem contribuído para que a EJA, seja vista e respeitada como direito público subjetivo.

Lidar com a realidade da EJA implica perceber que toda ação a ela direcionada precisa contemplar, para além do direito pleno e humano à alfabetização, a importância e a emergência de uma formação que propiciará ao cidadão o desenvolvimento humano pleno, para que este possa atuar de maneira crítica na sociedade. Implica, para tanto, que os profissionais implicados diretamente nessa tarefa, não fiquem à margem de um conhecimento que oportunize a reflexão partilhada e a apropriação das particularidades que envolvem a EJA, os planejamentos e ações em âmbito federal, estadual e municipal, que propiciem a construção de um processo ensino aprendizagem com a qualidade desejada.

É preciso, neste sentido, superar a visão reducionista da escolarização dos estudantes da EJA, sem desconsiderar o real significado da alfabetização das pessoas jovens e adultas, enquanto etapa propedêutica que tem a sua relevância como condição prévia para muitas outras conquistas destes sujeitos na vida em sociedade como, por exemplo, utilizar a leitura

para a compreensão de uma realidade e atuar sobre ela.

É no sentido da promoção da alfabetização dos Jovens, Adultos e Idosos, em direção a superação da visão reducionista e da cultura segregadora que historicamente impactou a EJA, e que muito tem contribuído para que se esgote o trabalho a ser desenvolvido na modalidade, condicionando-a apenas à ideia da erradicação do analfabetismo como tarefa que somente passa pelo trabalho da alfabetização e correção de fluxo escolar.

O trabalho e os compromissos assumidos no PNE 2014 - 2024, Lei 13005 de 2014, com relação a EJA, se desdobram em metas desafiadoras e que requerem a compreensão e participação de todos no planejamento, implementação e avaliação das ações que as metas concernentes à melhoria da EJA, se concretizem. Assim, é grande a responsabilidade de todos os sujeitos, docentes, gestores escolares e demais profissionais, na importante tarefa de fomentar a construção de um projeto pedagógico que contemple a EJA no cerne das principais necessidades. É fundamental o papel dos gestores escolares nesse movimento de mobilizar pessoas para uma vivência dialógica sobre a EJA, com o propósito de assegurar programas e ações que beneficiem a modalidade.

Um olhar sobre os desafios por trás da meta 3; meta 8; meta 9 e meta 10, que são as metas que incidem diretamente sobre a EJA e que os gestores escolares não podem perder de vista, nos leva ao entendimento do quão importante se faz compreender que estas são metas entrelaçadas, interdependentes e que estão diretamente articuladas a outras metas que propõem a qualidade da educação básica, da qual a EJA é modalidade perante a lei e não podemos descuidar, que são: a constituição de uma política de formação de professores, que assegure a formação inicial e continuada; a formação em nível de pós graduação, *stricto e latu sensu*, bem como a formação continuada que considere as realidades locais; a efetivação da gestão democrática e o financiamento da educação, como se pode aprofundar em (MEC, SECADI, 2016).

Para a efetivação das estratégias concernentes às metas que diretamente enfatizam a EJA, e que são metas que se articulam com as chamadas metas estruturantes, a saber: meta 7; meta 15; meta 16; meta 19 e meta 20, explicitadas anteriormente, o desafio da participação dos sujeitos da EJA se amplia nos municípios, à medida em ainda existem muitas dúvidas sobre a EJA com relação a garantia do direito a educação, em que pese, no que se trata, principalmente, sobre o financiamento, aspectos metodológicos inerentes ao processo ensino aprendizagem, sobre formação docente e dos demais profissionais que atuam na EJA.

Com relação as responsabilidades que recaem sobre a escola, os compromissos firmados em alinhamento com o PNE, pelos estados e municípios da federação, exigem, dos

gestores educacionais e escolares, a apropriação do conhecimento sobre as responsabilidades de cada ente federado no cumprimento de cada meta, até o ano de 2024, além da participação em todo o processo de mobilização dos sujeitos para o acompanhamento da efetivação das metas nos municípios, além da permanente avaliação das que já foram efetivadas, num processo intenso de participação.

No Plano Nacional de Educação, 2014 -2024, Lei 13005/2014, a Meta 19 incide sobre a Gestão Democrática da educação e, através de 8 estratégias, deve assegurá-la no prazo de dois anos a partir do ano de promulgação do PNE. Dentre as estratégias da meta 19, que foi discutida neste estudo com relação a gestão democrática e formação dos gestores, destacamos:

19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

[...] 19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (PNE, 2014, P. 59 E 60)

O desafio é grande e exige dos sujeitos da EJA um conhecimento do PNE, assim como um conhecimento de como as metas e estratégias, estão sendo cumpridas, tanto no que tange as responsabilidades da União, como ao que compete aos estados e municípios no âmbito das responsabilidades assumidas e pactuadas no sistema federativo, nestes quase quatro anos de implantação do PNE. A apropriação do que está planejado e alinhado ao PNE, por meio dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, sobre este tema, requer leitura dos documentos, participação em reuniões de monitoramento e avaliação das metas e, principalmente, reflexão

partilhada e decisão coletiva, pelos gestores escolares e demais profissionais da educação.

Na perspectiva de compreender como se dá o diálogo entre os entes federados sobre a EJA e de legitimar o direito à educação, o que concorre, como já foi discutido anteriormente, para a superação das desigualdades sociais impostas aos sujeitos da EJA, é necessário a compreensão, pelos gestores escolares, de como a União, Estados e Distrito Federal, e municípios brasileiros, organizados em esferas administrativas, de forma sistêmica, por meio de sistemas de ensino, efetivam o regime de colaboração do qual participam para assegurar as metas planejadas para a educação no país.

O PRADIME é um Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e tem por objetivo fortalecer a atuação dos dirigentes ante a gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, bem como contribuir para o avanço do País em relação às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Ao reconhecer o papel estratégico do dirigente municipal no cenário nacional face a sua responsabilidade na implementação das políticas educacionais, proporciona a reflexão de unidades temáticas, no formato de palestras e oficinas, enfatizando aspectos práticos e teóricos de conhecimentos úteis à gestão dos sistemas de ensino e da política educacional, no âmbito municipal, aos dirigentes municipais de educação para o apoio à sua gestão.

Assim, na perspectiva da formação dos gestores, proporcionando a compreensão do que vem a ser o regime de colaboração, o PRADIME (2006) esclarece que este regime de colaboração se constitui numa alternativa à fragmentação da organização da educação nacional que poderia resultar da existência de sistemas autônomos em todos os níveis federados.

Sobre este tema, as reflexões propostas por Saviani (2012, p.1) evidenciam que:

[...] a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um sistema nacional de educação. Isso porque, sendo a federação a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns, a federação postula o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união intencional dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes federativos que compõem o Estado federado nacional.

Para o autor, é através da construção do sistema nacional de educação e da efetivação do plano nacional de educação que o regime de colaboração, conforme disposto na Constituição Federal, com o intuito de repartir as responsabilidades entre os entes federativos,

a União, Estados, Distrito Federal e os municípios, deve ser levado em conta. Deste modo a repartição das responsabilidades entre os entes federados, deve considerar o objetivo de prover a educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população.

Segundo Saviani (2011), na repartição de responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas no arcabouço jurídico. Deste modo, as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na LDB de 1996 e no PNE, Lei 13005 de 2014, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação.

O art. 211 da Constituição Federal refletiu essa organização federativa do país e apresentou desde 1988, as formas de funcionamento dos distintos sistemas de ensino, sistema federal, sistema estadual e sistema municipal. O art. 211, propõe em seu parágrafo 4º, que:

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (CF,1988, p. 158)

Estas esferas federativas são interdependentes, uma vez que devem atuar em regime de colaboração e mesmo que goze da autonomia própria de suas esferas federativas, não se deve perder de vista que a elas se aplicam às regras do federalismo cooperativo (PRADIME, 2006, p. 81).

Para melhor esclarecer em que medida se dá a colaboração entre os entes federativos, Sena (apud França, 2014, p. 3) esclarece que é preciso buscar o equilíbrio federativo, por meio da prática de solidariedade federativa, da preservação da igualdade de autonomias e da dosagem de recursos distribuídos em face dos encargos atribuídos. Assim, para o êxito do pacto federativo, as normas legais fixadas e as responsabilidades entre os entes federativos devem ter como orientação o que é proposto para a educação no PNE, o que segundo França (2014) são, o financiamento, a gestão democrática, a avaliação institucional e a valorização profissional. Estes eixos, dão sustentação às proposições da qualidade da educação, uma vez que é, através deles, que o PNE orienta a formulação ou implementação de políticas públicas para a educação do país.

Os estudos realizados por França (2014, p. 4) esclarecem a diferença entre regime de colaboração e de cooperação, situando as formas cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão que devem se estabelecer entre os entes federados:

A diferença entre regime de colaboração e de cooperação reside na forma pela qual as políticas educacionais se articulam entre os sistemas de ensino.

A LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 8º elegeram o regime de colaboração como forma de propiciar articulação dos sistemas, porém essa articulação só se efetiva em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária. O regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas, independente de ações de governo, traduzindo a forma escolhida pela Constituição Federal de 1988, para implementar as políticas educacionais, em nível de Estado (BRASIL, 2013).

A compreensão dessas formas de relação entre os entes federativos se faz importante por parte dos profissionais da educação, uma vez que este conhecimento favorece o controle social, a fim de que, efetivamente, as responsabilidades de cada ente, com relação à política educacional, se concretizem na escola.

Abicalil (2014), ao esclarecer o sentido dos termos, do ponto de vista constitucional, defende que colaboração e cooperação apresentam sentidos distintos que se dão essencialmente pelo lugar constitucional que ocupam:

[...] no artigo 23, referindo-se exclusivamente à relação interfederativa, entre os entes federados, alcançando todas as estruturas do Poder Público em sentido restrito, requerendo a regulação das normas de cooperação. Nas disposições em que a colaboração se apresenta, expressamente, a relação se dá entre sistemas de educação, cujas instituições públicas são partes, os entes federados possuem competências prioritárias específicas, organizam suas redes próprias às quais todas as instituições educacionais privadas (em sua multiplicidade de formas jurídicas admitidas em lei) estão vinculadas. Essa complexa relação entre sistemas de educação, por outro lado, gera formas distintas de relação institucional, ora por convênios, ora por adesão a programas, ora por pactos ou acordos, ora por determinação legal. As variadas formas são atinentes à enorme diversidade de situações a serem resolvidas em regime de colaboração.

Sem pretender esgotar a reflexão sobre o modelo relacional entre os entes federativos, proposto na Constituição Federal, consideramos pertinente a compreensão de como estão estabelecidas as competências e ações integradas entre os entes, para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades.

Essa compreensão pelos gestores escolares é fundamental, assim como consideramos pertinente que compreendam onde se situa a responsabilidade principal dos municípios em que atuam, que incide sobre a construção e conservação dos prédios escolares e de seus equipamentos, assim como sobre a inspeção de suas condições de financiamento, além dos serviços de apoio como merenda escolar, transporte escolar, entre outros, como alerta Saviani (2011, p. 15), sem perder de vista que os municípios, no tocante à educação, devem assumir o caráter complementar e, nos limites das suas possibilidades e responsabilidades, favorecer a educação.

No Brasil, ainda não existe um sistema nacional de ensino, proposta prevista na versão

não aprovada da LDB, que foi defendida por organizações e movimentos de educadores. O fato de no Brasil existirem os sistemas, federal, estadual e do Distrito Federal e toda a potencialidade dos sistemas municipais, não diminui a importância da implantação do sistema nacional de educação. A LDB aprovada e em vigor, apresenta uma organização da educação nacional que veio substituir o sistema nacional de educação e, em seus artigos 16, 17 e 18 fixam a abrangência de cada um dos sistemas de ensino, em termos de instituições e órgãos que os compõe:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - As instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - As instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - As instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação. (LDB, 1996, p. 17 e 18)

Observa-se que, além das instituições de ensino que compreendem cada sistema de ensino, existem os órgãos normativos. A LDB faz referência aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, porém não esclarece quais destes órgãos integram os sistemas de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios. O PRADIME esclarece que:

Embora a LDB não explicita a natureza desses órgãos normativos, tradicionalmente eles são colegiados que se constituem como conselhos de educação. Entretanto, é necessário ressaltar que hoje esses órgãos devem ser concebidos de acordo com o princípio da gestão democrática do ensino público (Constituição Federal, art. 206, VI; LDB, art. 3º, VIII; PNE, V, 11.2), cujo pré-requisito é a participação da sociedade na definição e no acompanhamento da execução das políticas educacionais. Logo, o conselho deve ser representativo na sua composição e na forma de escolha dos membros pelos diversos segmentos, bem como dotado de autonomia para atuar com isenção. (PRADIME, 2006, p. 82, 83)

Em se tratando dos Conselhos da Educação em suas abrangências à nível federal, estadual e municipal, O Conselho Nacional de Educação - CNE possui funções deliberativas, normativas, consultivas de assessoria ao Ministério da Educação e tem representação permanente da sociedade civil; os pareceres normativos do CNE, em consonância com os

dispositivos legais expressos pela Constituição Federal e LDB/1996 e aos administrativos do MEC, intervém na política educacional das esferas municipais e, conseqüentemente, em seus sistemas, níveis e modalidades de ensino.

As atribuições do CNE, segundo a Lei nº 9.131/1995 em seu art. 1º são:

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Como se podem observar as manifestações do CNE tem o caráter deliberativo e normativo, são apresentadas em forma de resoluções, diretrizes e pareceres que devem orientar os municípios, estados e União, após homologação do MEC, de modo que os sistemas de ensino se orientem a partir desses documentos. Como exemplo de pareceres e diretrizes que orientam as políticas educacionais de estados e municípios, temos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, homologadas recentemente pelo MEC e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.

Em se tratando da legislação para nortear a educação, Libâneo (2015) esclarece que a legislação estadual, inclui:

[...] além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação – a própria Constituição Estadual, a legislação ordinária do Poder Legislativo, as normas (decretos e atos administrativos) do Poder Executivo, bem como as resoluções e os pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação. (LIBÂNEO, 2015, p. 336)

Ao observar as legislações que regulam a educação nas diferentes esferas, neste caso nos estados, percebe-se a interdependência que há entre elas. Nota-se que há uma preocupação com o alinhamento das decisões legais para orientar a política educacional e garantir a equidade, a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, articulando os diferentes níveis e sistemas. É importante, na esfera da

gestão educacional e escolar, que os gestores compreendam que a interdependência entre os sistemas não configura uma subordinação, mas uma estratégia para nortear a relação, na área da educação, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Os sistemas estaduais de educação são responsáveis pelas instituições estaduais de ensino e, integram também as instituições privadas de Ensino Fundamental e Médio. Os estados são responsáveis pelo Ensino Médio, os municípios, pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental é, segundo a CF/1988, em seu art. 211, § 2º, 3º e 4º, uma competência comum, uma responsabilidade compartilhada de estados e municípios.

Neste sentido, estados e municípios possuem formas de colaboração que se estabelecem por meio da divisão proporcional de encargos, observando-se o que determina a LDB, no art. 10, II que diz que, os Estados incumbir-se-ão de definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Os estados, segundo o PRADIME (2006), possuem incumbências que incluem além da manutenção das escolas estaduais, a organização do seu sistema de ensino, que também é integrado pelas redes dos municípios que ainda não possuem sistemas próprios.

Nesta função, edita normas complementares, autoriza, reconhece, credencia, supervisiona e avalia cursos e estabelecimentos de ensino, conforme estabelece a LDB/1996 (art. 10, IV e V):

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
[...] IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. (LDB, 1996, p 15)

Compete também aos estados a responsabilidade pela unidade da educação em âmbito estadual, mediante a elaboração de planos educacionais e a execução de políticas em articulação horizontal com os seus municípios, respeitada a autonomia de cada um.

Cada estado estabelece com seus municípios as formas de colaboração para a oferta compartilhada do Ensino Fundamental, conforme já foi dito, além de exercer ação redistributiva em relação às suas próprias escolas e aos municípios, como prevê a CF no art. 30, VI, que diz que compete aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.

Importa destacar, segundo o PRADIME (2006, P. 89), que a LDB (art. 87, § 3º) atribui a cada município, e apenas supletivamente aos estados e à União, deveres que deslocam a

responsabilidade concorrente das esferas estadual e municipal pelo Ensino Fundamental na direção dos municípios, o que amplia as suas responsabilidades com relação às obrigações do Estado no tocante a essa etapa da Educação Básica. Isto contraria, de forma inequívoca, o que dispõe a Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 (art. 211, §§ 2º, 3º e 4º), que diz:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (CF, 1988, p. 158)

Dentre as incumbências que são atribuídas aos municípios e supletivamente a cada estado e a União, estão às responsabilidades com a matrícula dos educandos jovens e adultos. Para isso é necessário prover cursos presenciais, ou à distância, aos jovens e adultos considerados insuficientemente escolarizados, assim como realizar programas de formação para todos os docentes em exercício.

O documento MEC, SECADI (20016, p. 88), evidencia que:

É inadiável a necessidade de que a EJA se integre a um Sistema Nacional de Educação capaz de garantir o direito ao acesso e à permanência em um ensino de qualidade compatível com a demanda de jovens, adultos e idosos para a conclusão da educação básica. Todos os esforços realizados pelo Brasil nessa área, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, que preceitua em seu artigo 208 a educação como um direito de todos e dever do Estado; da LDBEN, que assume a EJA como modalidade da educação; das Resoluções CEB/CNE n. 1/2000 e n. 3/2010, que reafirmam a especificidade da modalidade; do Plano Nacional de Educação PNE (Lei n. 13.005/2014) que traz diretrizes, metas e estratégias audaciosas, mas exequíveis para a política educacional do próximo decênio, demonstram que a cobertura é ínfima, se comparada ao número de pessoas que não têm educação básica, e que a oferta existente ainda está longe de corresponder às reais necessidades dos jovens, adultos e idosos brasileiros.

Segundo o documento, para atender ao desafio de fortalecer a EJA, no sentido do atendimento com qualidade, se faz necessário repensar o atual modelo de colaboração, com o objetivo de definir a responsabilidade dos entes federativos com relação a EJA. Respeitar e definir os diferentes papéis de cada um destes na constituição das redes públicas, para que a EJA seja garantida pelo poder público como um todo. Faz-se necessário avançar na constituição do regime de colaboração entre as esferas de governo e na definição de responsabilidades dos entes federados (MEC, SECADI, 2016).

Para melhor compreender a distribuição de responsabilidades com relação a EJA, entre os entes federativos, o documento, alerta que historicamente, no campo da EJA, a União tem assumido o papel de definir os rumos das políticas propostas, pela influência que exerce sobre os demais entes federados e, especificamente, pela representação do MEC. Assim, evidencia que no atual modelo de colaboração:

À União cumpre a coordenação e o estabelecimento de diretrizes nacionais para a EJA, bem como o exercício das funções redistributiva e supletiva, com o aporte necessário de recursos financeiros, visando à redução das desigualdades regionais. Estados e municípios, na tarefa profícua de execução direta para a garantia da oferta de EJA como direito à educação, acompanham a orientação do governo federal no que diz respeito ao preceito constitucional e, ainda, utilizam-se do princípio da autonomia federativa no que concerne aos modelos pedagógicos e administrativos que melhor responderem aos desafios postos pela diversidade dos sujeitos e dos respectivos contextos socioculturais e ambientais. (MEC, SECADI, 2016, p. 88)

Não se trata de tarefa simples vivenciar modelos pedagógicos que rompam com a cultura da oferta da EJA nos moldes do antigo supletivo, que inaugurou para a EJA um tempo de educação aligeirada e compensatória que por muitos anos prejudica diretamente os estudantes da EJA e os profissionais que nela atuam, seja na docência ou na gestão escolar, por não serem contemplados em sua formação inicial e continuada, com os estudos aprofundados sobre a EJA e suas especificidades.

Com relação aos municípios, muitos ainda estão integrados aos sistemas estaduais, vinculados normativamente e sujeitos à supervisão e avaliação do estado, que detém a competência de autorizar e credenciar as suas escolas e cursos.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos segue nesta direção, uma vez que muitos municípios baianos, ao invés de implementarem as suas próprias propostas de EJA, desenvolvem a política de EJA da Rede Estadual, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, que resultou de um trabalho participativo, segundo o documento que a instituiu, que comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação.

Para a efetivação da proposta os municípios se veem carentes, quanto à formação dos docentes e gestores escolares, o que muitas vezes concorreu para uma descaracterização da proposta estadual. Quando a proposta estadual ganhou novas roupagens nos municípios, isto aconteceu com o intuito de fortalecer a oferta da EJA na realidade municipal, o que reflete numa certa autonomia pedagógica dos municípios para alinhar a política elaborada pelo estado, às reais necessidades e especificidades dos estudantes da rede municipal.

Ao contrário, também se percebe uma distorção da proposta inicial da rede estadual, ocasionando práticas sem norteamento, em que a EJA perde o seu sentido real, ficando prejudicada, relegada a um lugar menor no conjunto das ações inerentes ao planejamento municipal.

Uma vez que há o desconhecimento, não apenas da proposta a qual aderiu, mas quanto aos dispositivos legais que amparam a EJA, e até mesmo da própria relação de interdependência entre estado e município, a partir do regime de colaboração, a busca por parcerias torna-se fragilizada e a participação do município em adesões que beneficiam essa modalidade da Educação Básica, na maioria das vezes não acontece.

Para a implementação da política estadual de EJA (2009) que, segundo se apresenta, foi construída a partir de múltiplos olhares e mãos, foi desenvolvido um percurso de escuta onde, conforme o documento intitulado “Proposta Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, buscou-se construir e partilhar espaços dialógicos por meio de reuniões, seminários, fóruns, encontros, a coleta de dados através de questionários respondidos pelos(as) educandos(as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado.

A proposta Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida (2009, p. 9), ao priorizar a construção e partilha em espaços dialógicos, buscou viabilizar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, de modo a expressar as reais demandas e expectativas dos coletivos populares. Desta forma, o diálogo com o Conselho Estadual de Educação (CEE) foi estabelecido, com o objetivo de que a proposta não se distanciasse das exigências legais que regem a educação no país.

A estratégia metodológica para a construção da Proposta de EJA estadual percorreu um relevante itinerário ao fazer uso da escuta das diferentes vozes dos diversos sujeitos que fazem a Educação de Jovens e Adultos, tanto a nível nacional, quanto no nível estadual, conforme apresenta o documento final (2009, p. 9). A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, depois de realizada a escuta pública para a construção da Política de EJA da Rede Estadual, disponibilizou o documento orientador desta política que se intitula, Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida. Este documento, inicialmente serviu de objeto de formação específica para docentes e gestores que atuam na EJA da rede estadual e municipal.

É bem verdade que para alguns gestores e docentes que atuam na EJA, nos municípios, a adesão a uma política de educação construída para o sistema de ensino estadual, causa estranhamento e muitas vezes inaceitação e resistência, uma vez que decisões dessa natureza,

no âmbito dos órgãos representativos, não considera a voz que partem do contexto escolar nos municípios. Isto se dá, principalmente, de forma verticalizada e sem reflexão coletiva e evidencia o contexto em que, na maioria das vezes, as adesões e parcerias são firmadas pelas gestões municipais.

Contrariando algumas práticas que se fecham ao diálogo compartilhado no âmbito escolar, sobre a realidade educacional e sua proposta pedagógica, visando a plena garantia da Educação Básica e suas Modalidades, a exemplo da EJA, o Documento - Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida - em suas considerações finais, faz uma alerta sobre a importância da formação para a implementação da proposta:

[...] será através da efetivação de espaços de diálogo e da formação continuada e em serviço dos(as) educadores(as) que será possível tornar esta política uma realidade palpável nas salas de aula da rede estadual. Também se faz necessário que gestores(as) e educadores(as) alinhem o discurso e as práticas a fim de que a formação dos sujeitos jovens e adultos, na EJA, se aproxime dos referenciais da Educação Popular. Assim construiremos uma educação que possibilite, aos sujeitos dos setores populares, a garantia do seu direito à educação básica, através do atendimento às especificidades de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade (2009, p. 22).

O documento evidencia a chamada ao compromisso da efetivação da proposta por meio da abertura de espaços fomentadores de diálogo e formação continuada. Neste sentido, torna clara a relevância de um alinhamento nos discursos e práticas dos docentes e gestores, a fim de que possam adquirir o conhecimento necessário sobre a proposta a ser implementada.

Toda essa reflexão que orienta o entendimento sobre o que propõe as legislações nacionais sobre o regime de colaboração, é fundamental para que os gestores se fortaleçam na compreensão dos seus limites e das suas possibilidades para salvaguardar o direito público e subjetivo dos jovens e adultos à escolarização plena e diante dessa imperiosa tarefa, possam cuidar da própria formação.

É fundamental que na efetivação da proposta pedagógica da escola se possa contar com os benefícios oriundos do pacto federativo, sabendo como esclarecer as dúvidas, como realizar as parcerias indispensáveis e realizar adesões fundamentais para a universalização do Ensino Fundamental e outras etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando ao estudante da EJA a formação integral e os meios para a sua inserção no trabalho e em estudos posteriores.

O conhecimento por parte dos gestores escolares dos dispositivos legais que legitimam a oferta de EJA nos estados e municípios é fundamental para a garantia dos direitos dos

estudantes jovens e adultos a uma educação com qualidade social. Este conhecimento deve compor o currículo da formação continuada dos gestores escolares, seja este organizado pelos Sistemas de Ensino, em colaboração com os entes federados, ou fomentado nos círculos de diálogo, desenvolvidos no ambiente escolar, com vistas à superação partilhada das dificuldades no desenvolvimento da proposta pedagógica escolar.

Neste percurso em que se constata a importância de que o gestor escolar, para além da sua formação inicial, seja reflexivo das suas práticas, limitações e potencialidades, surgem indagações que nortearão as próximas reflexões: Quem são os gestores escolares que atuam na EJA? Como são pensados pelas políticas estaduais? O que o Plano Estadual de Educação apresenta como metas e ações, em articulação com a União e os municípios, para o fortalecimento da gestão democrática e da formação dos gestores escolares que incidam positivamente na EJA?

4.2 GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA

A LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016 aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. O PEE tem vigência de 10 (dez) anos, e foi elaborado em consonância com o disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 250 da Constituição Estadual e na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE. As diretrizes que orientam o PEE – Bahia expressam determinações que refletem as metas e ações estabelecidas no Plano Nacional de Educação, explicitando a pactuação entre o governo estadual e os governos municipais em cada estado.

Segundo o documento elaborado para orientar a construção dos Planos Municipais de Educação, intitulado Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações (2014), as metas estaduais devem ser refletidas em uma combinação de metas municipais em cada Unidade da Federação. Nesta perspectiva de alinhamento, o conjunto das metas estaduais deve propiciar o alcance das metas nacionais, justificando, deste modo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PME.

As diretrizes que orientam o PEE - Bahia (2016, p. 1) que envolvem a EJA e os Gestores Escolares são:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos

quais se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; VIII - valorização dos profissionais da educação; IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As nove diretrizes fomentam as 20 metas e as estratégias que estruturam o PEE baiano e que devem ser efetivadas no decênio 2016 – 2026, considerando que alguns dispositivos trazem implicações imediatas para o estado da Bahia, uma vez que além da obrigatoriedade da elaboração do próprio PEE, no período de um ano após a aprovação do PNE, conforme determina a Lei nº 13005 – PNE, 2014-2024, em seu art. 8º, tem-se também a determinação expressa no art. 9º da mesma lei, que concede prazo de dois anos para que os entes federativos aprovem suas leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação pública.

No art. 7º, o PEE Bahia, evidencia o regime de colaboração firmado com a União e os municípios para o alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do PNE, do próprio PEE e dos Planos Municipais de Educação - PME. Nota-se a necessidade do imprescindível diálogo e cooperação entre os entes federados para o alcance das metas estabelecidas para o decênio, com relação à melhoria da educação no âmbito nacional.

Ao considerar o desafio de promover a gestão democrática da educação e atender a Meta 19 do PNE que incide sobre a gestão democrática, o PEE apresenta na sua Meta 19, oito estratégias que buscam atender desde a regulamentação da nomeação dos Diretores de escolas, estabelecendo critérios técnicos de mérito e desempenho, à ampliação dos programas de formação dos conselhos, tanto estaduais quanto municipais; incentivando os municípios na constituição dos seus Fóruns Permanentes de Educação, bem como a criação e o fortalecimento dos mecanismos de participação nas escolas; compromete-se ainda a atuar no fomento a constituição e fortalecimento de conselhos escolares e de conselhos municipais de educação, como instrumentos de supervisão da gestão escolar e de funcionamento da unidade escolar; estimular a participação e a consulta a profissionais da educação, a estudantes e aos seus familiares para a formulação dos projetos político-pedagógicos, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Sobre a formação dos gestores escolares, a meta 19 do PEE, alinhada a meta 19 do PNE estabelece:

19.7) desenvolver programas de formação de gestores escolares com vistas ao processo de conciliação do plano de gestão com resultados educacionais, em que se dê destaque aos direitos de aprendizagem e cumprimento das rotinas de fluxo das aulas, à consolidação de boas práticas e intervenções pedagógicas nos currículos de modo a subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos (LEI Nº 13.559, 2016, p. 26).

O Plano Estadual de Educação ao alinhar suas metas ao que estabelece o PNE, reflete a preocupação por tornar concretas as metas e estratégias que se configuram em políticas, caminhos a serem percorridos para atender aos direitos à educação que estão assegurados na Constituição Federal e na Constituição Estadual.

Em se tratando da promoção da gestão democrática da educação pública, é necessário se levar em conta às dimensões das atribuições dos gestores escolares no exercício da sua função nas escolas, além das formas com estes gestores são escolhidos para ocupar os cargos. O plano Estadual de Educação, neste sentido, pretende subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos e desenvolver programas de formação que visem o fortalecimento da atuação dos gestores.

É latente na história da educação no país o traço patrimonialista e de empreendimento mercantil que se fortaleceu a partir do processo de colonização e que perdura como paradigma autoritário que sonega o direito à participação nas decisões sobre a educação, por aqueles que são diretamente impactados pela qualidade desta. O autoritarismo que permeava as relações que se estabeleciam em torno das decisões no Brasil colônia, não possibilitava a participação popular no processo decisório. Nos tempos atuais, ainda que disfarçadamente ou timidamente, se percebe um modelo de administração excludente e centralizador, perpassando as relações que se estabelecem no âmbito da gestão pública.

Estudos realizados por Gadotti e Romão apontam que:

A dificuldade de participação popular nos processos decisórios das diversas instâncias políticas decorre não de seu absenteísmo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão. (2012, p. 29)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a efetivação de novos processos de organização e gestão para o atendimento do que propõe a lei, não devem se basear numa dinâmica que dificulte ou impossibilite a participação das pessoas nos processos de decisão, ao contrário, a dinâmica deve ser de mobilização efetiva e ativa para a participação.

Para a efetivação da Gestão democrática nos ambientes escolares, a mobilização para a participação em processos coletivos de decisões não é tarefa fácil, considerando que, na maioria das vezes, os gestores escolares são escolhidos para a função, sem que antes sejam orientados para o enfrentamento dos problemas com a parceria da comunidade escolar. Isto acontece porque não há uma cultura de participação que envolva os segmentos e, os gestores escolares, por não vivenciarem essas experiências democráticas de partilha das decisões,

tendem a ter um comportamento individualista e centralizador. Desta forma, na tentativa de deter o monopólio das decisões, estes gestores se fecham em atitudes autoritárias que dificultam o diálogo indispensável para repensar os processos escolares.

Retomando aqui a importância dos processos que são chamados de participativos e que são desenvolvidos na escola, mas que, em muitos municípios, não cumprem a sua função, uma vez que funcionam como estratégia de legitimação das decisões que já foram tomadas fora da escola, muitas vezes de forma verticalizada, por outras instâncias da educação. Estes processos não asseguram o compartilhamento das decisões e do poder, são processos centralizadores e não refletem os interesses do coletivo escolar.

Lück (2000) alerta que é comum incentivar a promoção de mudanças de cima para baixo, na hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada por quem a propõe. Percebe-se, desta forma, uma contradição na ação das gestões dos sistemas, uma vez que na tentativa de assegurar as políticas da educação, terminam por impor as propostas, contrariando os princípios que as orientam, como por exemplo, a necessária e urgente transformação das práticas centralizadoras de administração escolar, pelo desafio da vivência da gestão democrática escolar.

Democratizar a gestão escolar é um desafio complexo para os sujeitos que atuam na escola, principalmente se esta for uma proposta impositiva proveniente de uma gestão da educação de sistema, que não se democratizou e, que de forma muitas vezes velada, impõe condicionamentos à gestão escolar, que passa a centralizar as decisões. Neste sentido, democratizar a escola, requer progressivos graus de autonomia que são construídos na tomada de decisão coletiva, para além da gerência dos recursos financeiros que financiam a proposta pedagógica que deve ser construída coletivamente. Estes graus progressivos de autonomia se refletem na possibilidade de a escola resolver seus problemas, buscando parcerias no próprio contexto interno à escola e fora dela, compartilhando decisões.

Num contexto em que a escola pública faz parte de um sistema escolar estruturado, dependente da gestão pública e de políticas públicas que contribuam para o êxito no desenvolvimento dos seus processos, a autonomia escolar é relativa, implicada em limites e possibilidades. Mais uma vez a reflexão sobre a autonomia, neste estudo, se faz pertinente para esclarecer a relação de dependência que marca a realidade nos municípios em que as decisões da gestão escolar estão atreladas ao consentimento ou conhecimento prévio por parte das secretarias de educação.

Libâneo (2015) defende que uma instituição autônoma é a que tem o poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantêm relativamente

independente do poder central e administra livremente recursos financeiros. Nesta direção, a autonomia é um processo que vai se construindo à medida que as decisões no âmbito escola são tomadas de forma compartilhada para o enfrentamento dos problemas e superação dos desafios educacionais.

Para Lück (2000, p. 21), no contexto da educação, a autonomia:

Consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas.

A autonomia da gestão escolar compreendida nesta perspectiva é algo que se constrói na dinâmica do enfrentamento dos problemas por meio da reflexão compartilhada sobre os desafios impostos ao projeto de educação, como instrumento para a transformação social. Neste sentido, a participação da comunidade local e escolar como condição *sine qua non* para que a gestão democrática se efetive, compreende a garantia de mecanismos e espaços de participação, partilha na tomada de decisões e descentralização do poder.

Neste sentido, a LDB em seu art.14 aponta duas formas de se legitimar a participação dos sujeitos na escola de modo a contribuir na implementação de uma gestão pedagógica: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. É na vivência dos processos participativos que a gestão democrática vai se constituindo, nunca por decretos, resoluções e portarias.

O Conselho escolar, como instância representativa da comunidade escolar e local, é um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática (MEC/SEB, 2004), conforme foi explicitado de forma mais detalhada no capítulo III. O conselho, como instância capaz incentivar uma cultura democrática na escola, contribui para a transformação da cultura patrimonialista enraizada nos processos centralizadores, em cultura de participação sendo efetivamente vivenciada na escola. Cultura de participação que engloba a elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico, contribuindo para a consolidação do plano de trabalho da escola, na direção de uma educação com qualidade social. No Projeto pedagógico deverá estar contemplado não somente o projeto de formação dos docentes, mas todas possibilidades de formação continuada que contemplem os sujeitos em suas

necessidades profissionais pessoais e coletivas e os gestores escolares como principais articuladores deste processo na escola.

Lima (2007) enfatiza que é muito comum perceber no discurso oficial, a defesa de uma administração autônoma, participativa e reflexiva no interior da escola, mas alerta para os mecanismos de controle que são fomentados para atender aos interesses de uma nova ordem mundial. A ênfase, desta forma, não é na formação continuada que estamos defendendo neste trabalho, mas no treinamento mecânico daqueles irão exercer as funções de gestão e que devem implantar práticas participativas na escola, seguindo orientações que não são problematizadas no ambiente escolar e são orientadas para legitimar os interesses de governo e não do coletivo.

Do ponto de vista legal, as escolas estão amparadas para propiciar o desenvolvimento dos seus profissionais, para isso o cuidado que se deve ter é para que a prioridade deste atendimento não seja pensada fora dos espaços dialógicos que devem ser criados no ambiente escolar. As instâncias de gestão educacional que atuam nas Secretarias de Educação, comumente definem as ofertas de formação que serão aderidas para atender as demandas educacionais. Estudos demonstram que muitas propostas de formação, principalmente em períodos de jornada pedagógica, são articuladas sem ouvir os profissionais da escola sobre qual a formação poderá atender as necessidades dos seus profissionais e realidade na qual atua deste modo, a ação em seu nascedouro já não se sustenta, e passa a ser vista com resistência pelos profissionais.

Lück, Freitas, Chacon e Girling (2012), em estudos sobre políticas de educação e formação de educadores, evidenciam alguns programas ofertados, presenciais e a distância, desenvolvidos para a formação continuada de gestores educacionais e suas equipes de trabalho a fim de melhorar a qualidade da educação nacional. Dentre os citados no estudo, estão o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), o PARFORMAÇÃO, Escola de gestores da Educação Básica, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A oferta destes programas de formação direcionados também aos gestores escolares desenvolveu-se a partir da conjugação de esforços por parte dos entes federados, por meio do regime de colaboração. Os estados e municípios fazem adesão após a realização de um diagnóstico da situação da gestão escolar. O que fica claro é que a intencionalidade por trás destes cursos é a de responder aos desafios mais emblemáticos da situação educacional no país, embora muitas vezes eles não contemplem a totalidade dos profissionais atuantes na

gestão escolar dos estados e municípios, principalmente tendo em vista as contrapartidas estabelecidas no processo de adesão que faz com que os gestores municipais e estaduais não queiram investir na formação do conjunto dos profissionais da rede.

Os estudos realizados por Lück, Freeitas, Girling e Keith (2012) evidenciam que após os programas terem sido desenvolvidos poucos realizaram a avaliação dos resultados, a saber, o PROGESTÃO e o PAR FORMAÇÃO. Em suas ponderações os autores refletem que não se tem conhecimento dos impactos em longo prazo nos sistemas de ensino, que sejam decorrentes das ações desenvolvidas pelos gestores escolares, após a participação na formação.

Espera-se que os programas de formação desenvolvidos sejam avaliados não somente pela sua abrangência de atendimento e quantidade de público participante, mas que possam fortalecer a mudança de atitudes por parte dos gestores escolares, contribuindo para o fortalecimento das suas ações no exercício da função que desempenham, assumindo com responsabilidade e predisposição ao diálogo com o coletivo escolar, para o enfrentamento dos problemas que são impostos à sua gestão.

Em nível nacional, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que faz parte do conjunto das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação. O programa ofertou por meio de uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC, três cursos de formação de gestores: o Curso de Especialização em Gestão Escolar, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. O Programa teve como objetivo geral formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Com relação ao PEE e o atendimento da meta 19.7 observa-se à implicação imediata do Estado da Bahia em desenvolver programas de formação de gestores escolares com vistas à consolidação de boas práticas e intervenções pedagógicas nos currículos de modo a subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. Os cargos de gestores escolares, considerando aqui os diretores e vice-diretores escolares, são eletivos para as escolas estaduais e tem duração de três anos a atuação dos eleitos.

O Decreto estadual nº 16.385 de 26 de outubro de 2015, dispõe sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a serem realizados pela unidade escolar, os

requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares estaduais e em seu art. 20, no tocante à formação dos gestores escolares, acompanhamento e avaliação da gestão escolar, estabelece que:

Art. 20 - Os Diretores e Vice-Diretores nomeados deverão participar de Cursos de Formação Continuada em Gestão Escolar, oferecidos pela Secretaria da Educação, durante o período de que trata o art. 17 deste Decreto.

Art. 21 - Os Diretores nomeados serão acompanhados e submetidos a avaliações anuais de desempenho, conforme regulamentação em Portaria, levando em consideração as especificidades das unidades escolares, de nível e das modalidades de ensino. (DECRETO Nº 16.385, 2015, p. 7)

Para o processo de preenchimento dos cargos, os candidatos a gestores escolares só podiam participar do processo seletivo realizado pela respectiva unidade escolar, após serem certificados mediante aprovação na avaliação de conhecimento em gestão escolar. Após a nomeação que é feita pelo Secretário de Educação do Estado, são oferecidos aos gestores cursos de formação continuada em gestão escolar.

O Decreto nº 16.385/2015 não especifica o programa de formação que será disponibilizado e nem qual será a metodologia utilizada para otimizar a participação dos gestores, no entanto, entende-se que o plano de formação estará alinhado ao que propõe a meta 19 do PEE, estratégias 19. 7.

O Instituto Anísio Teixeira – IAT é órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, que tem como finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação, além de acompanhar a oferta de cursos de licenciatura e de cursos de pós-graduação. Fundamentado no Decreto 8752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, propõe a implantação dessa política, no âmbito do estado da Bahia, com o intuito de atender as metas do PEE.

A versão preliminar da Política Estadual de Formação e desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica (IAT, SEC – Ba, 2017), foi divulgada em publicação em janeiro de 2017, através de três programas: Programa de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação, Programa de Tecnologias Educacionais e Programa de Pesquisa e Inovação Pedagógica. A proposta apresentou um diagnóstico, com base nos resultados da avaliação de desempenho de estudantes da Bahia, que evidencia que embora os estudantes tenham avançado e até superado as metas tenham avançado em direção as metas projetadas

para o ensino fundamental I, remanesçam os desafios com relação ao fundamental II e Ensino Médio que não conseguiram, segundo o próprio documento, alcançar a meta de qualidade em educação no ano de 2015.

O documento evidencia a necessidade de utilização dos dados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2015 como subsídio para fortalecer as ações pedagógicas a serem empreendidas, contribuindo para o fortalecimento das escolas e para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica (IAT, SEC – Ba, 2017).

Com relação à formação dos gestores escolares da EJA e participação dos mesmos nos cursos, está explícito no documento, através das diretrizes da política, que:

VI – Profissionalizar a gestão escolar e a gestão pedagógica, por meio de ações de formação continuada dos seus gestores, que garantam a melhoria do desenvolvimento administrativo e pedagógico das escolas e o fortalecimento do controle social, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho. (IAT, SEC – Ba, 2017, p. 13).

Dessa forma, entendemos que as iniciativas de formação continuada propostas pela Secretaria Estadual serão extensivas aos profissionais que atuam na modalidade. Isto porque, há a exigência na LDB de que a formação contemple a todos os profissionais da educação enfatizando as especificidades das atividades por cada um desenvolvidas. De acordo a Lei, art. 61, Parágrafo Único, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB, 1996, p. 43)

Torna-se evidente a obrigação de se cumprir a determinação legal para que assim se possa assegurar aos gestores escolares, de um modo geral, e, que atuam na modalidade EJA, uma formação que propicie o desenvolvimento de competências específicas, que mobilizadas, contribuam para o fortalecimento da gestão democrática e superação compartilhada dos desafios impostos à gestão escolar.

Outro ponto importante de que trata o documento da Política Estadual de Formação e Desenvolvimento dos Professores da Educação Básica é o que afirma a Diretriz VIII, quando

explicita: prestar em regime de colaboração, atendimento aos municípios nos processos de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, em articulação com a União, os Sistemas de Ensino e as Redes de Ensino e as instituições educativas.

4.3 A GESTÃO ESCOLAR DA EJA NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR E O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As responsabilidades que recaem sobre os municípios são múltiplas e desafiadoras no tocante a educação, nesta perspectiva, a implementação do Plano Municipal de Educação, torna-se um desafio prioritário, visto que a partir de junho de 2018 completam quatro anos da publicação do PNE, que é o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira, com suas 20 Metas e 254 Estratégias que deverão ser cumpridas até o ano de 2024.

O PNE responsabiliza os municípios a elaborarem seus Planos Municipais de Educação no prazo de apenas um ano, a contar da sua publicação e, cumprir as metas estabelecidas que necessitam estar alinhadas às metas nacionais, dentro de um regime de colaboração com a União e os Estados, conforme apresentado neste estudo na sessão anterior.

Assim como para o Estado da Bahia, os municípios da região metropolitana de Salvador devem aprovar suas leis específicas que disciplinem a gestão democrática da educação pública, conforme preceitua o Plano Nacional de Educação, num prazo de dois anos contados a partir da sua publicação, adequando, quando for o caso, a legislação local com essa finalidade.

A gestão democrática, princípio basilar dos processos educativos escolares, deve ser tratada como desafio prioritário. Por ser um princípio constitucional, a LDB/1996 faz determinações em seu art. 56 orientando que este princípio seja assegurado mediante a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

A meta 19 ao especificar a estratégia da seleção de diretores de escola, vinculando-a a critérios técnicos de mérito e desempenho, traz para muitos municípios um desafio ainda maior. A forma utilizada para o provimento dos cargos para a gestão escolar em alguns municípios, ainda é a indicação pelo gestor municipal. Dos cinco municípios participantes desta pesquisa, dois, não realiza a eleição para os diretores escolares. A Coordenação Pedagógica é, também, indicação em três dos municípios e os demais realizam concurso público para o provimento dos cargos.

As discussões acerca das implicações advindas das realidades onde a gestão escolar não compreende a função política e social que as escolas necessitam cumprir na sociedade contemporânea evidenciam as frequentes insatisfações por parte do coletivo escolar por, muitas vezes, não conseguir estabelecer um diálogo positivo com a gestão escolar em benefício da melhoria da qualidade da educação.

Isto acontece quando não se percebe a participação do coletivo no estabelecimento dos objetivos, na priorização das metas educacionais, no planejamento das ações que devem fazer parte da proposta pedagógica da escola.

Participar da sociedade requer um exercício a ser construído e que começa no interior da escola. O exercício da participação é educativo para todos os sujeitos que compõem o coletivo escolar e que fazem parte da comunidade local, porém, este exercício não pode ser uma imposição de governo, de gestão municipal ou de gestão escolar. Uma das condições para a efetivação da gestão democrática é a participação, que deverá acontecer inicialmente através da escolha da direção escolar e através da organização do conselho escolar, a partir da escolha dos seus representantes e posteriormente através da participação na tomada de decisões na escola.

Na realidade municipal é preciso vencer a lógica de que a constituição deste fundamental mecanismo de participação na escola é apenas uma imposição de lei para gerir os recursos financeiros. A organização do Conselho Escolar se constitui num espaço onde a comunidade escolar por meio da participação, faz valer os seus direitos e deveres, discutindo e definindo passos fundamentais para a tomada de decisões na escola, exercitando com os seus pares a democracia participativa. Neste sentido:

O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola. Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos. (MEC, 2004, p. 22)

Fortalecer a ação do conselho escolar significa, para além das reuniões burocratizadas e esvaziadas de sentido e participação, mobilizar para o debate e o aprendizado coletivo, compartilhando responsabilidades para assegurar melhores resultados educacionais. Neste sentido, mobilizar para a participação através de Conselhos Escolares e outros mecanismos de participação instituídos na escola requer do gestor escolar um aprendizado que favoreça a compreensão de que as tensões, os conflitos e as dificuldades a serem superadas, vão

avançando à medida que os sujeitos vão compreendendo, juntamente com a gestão escolar, que através do Conselho é possível trilhar passos em direção à cultura participativa no interior da escola.

Ao considerar o conselho de escola e o grêmio estudantil como espaços de germinação e frutificação da participação, Lima (2007, p.72) orienta que:

Instituir e formalizar as leis para que o conselho da escola exista não garante por si só o seu funcionamento satisfatório. É necessário criar condições concretas e significativas para que ele seja gerado, que germine e frutifique no seio da unidade escolar. Essas condições são relevantes quando o diretor da escola compreende a importância e a função do conselho da escola como um exercício de cidadania para as pessoas e como instrumento de luta para a democratização da escola e da sociedade.

A compreensão do Conselho Escolar nesta perspectiva, requer um conhecimento pelo gestor, que passa pela compreensão dos processos históricos pelos quais a educação brasileira através dos tempos se alicerçou e que compreende as lutas políticas pela democratização da sociedade por parte dos movimentos sociais, em benefício da efetivação de direitos de participação através de espaços institucionais junto aos órgãos governamentais. Requer ainda uma abertura para ser receptivo ao outro em seu direito à pronúncia da realidade e sua problematização, para a transformação do que se apresenta como desafio a ser equacionado com a participação coletiva.

Em concordância com Luz e Jesus (2006) a participação da comunidade na escola representa um elemento básico de controle e acompanhamento de sua função social. Para tanto, a gestão escolar, deverá compreender que o projeto pedagógico da escola é um documento vivo que necessita dos olhares, saberes culturais, conhecimentos sistematizados, das diferentes vozes que apresentam as inquietudes do coletivo, sem que esta ação seja vista com estranhamento e repressão.

Lück, Freitas, Chacon e Girling (2012, p. 35) definem a liderança participativa como:

Uma estratégia para melhorar e aperfeiçoar a qualidade educacional. Constitui a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa a aspectos burocráticos e limitados dentro do sistema de ensino e a partir das práticas orientadas pelo senso comum ou hábitos não avaliados.

O estilo de liderança que perpassa a ação dos gestores escolares é determinante para a aproximação ou distanciamento dos pares no ambiente escolar, isso para a reunião de forças na execução das propostas, ou para a resistência a elas.

Importa destacar que o estilo de liderança do gestor escolar também pode revelar o estilo de liderança a que são incentivados a desenvolver nas escolas, uma vez que ocupantes

de cargos de nomeação pelo executivo municipal se veem implicados a se tornarem os representantes legítimos das decisões de governo, ou seja, são responsáveis por fazer acontecer às propostas advindas de fora para dentro, sem a reflexão crítica e compartilhada no ambiente escolar. Imbuídos deste propósito, tornar o conselho escolar um mecanismo estático, burocrático, sem atuação na escola, concorre para a ineficiência de um processo que não fomenta a construção da cidadania emancipadora.

No tocante aos desafios que estão impostos às gestões municipais das Secretarias de Educação e suas equipes, no qual o papel que desempenham na assunção dos compromissos com a educação, orienta as ações dos gestores escolares, Luz e Jesus alertam:

É comum encontrar, nas secretarias de educação, estruturas de poder verticalizadas, relações de dependência em relação a outras instâncias do poder municipal, práticas autoritárias e possibilidades limitadas de participação, além de profissionais pouco qualificados para o desempenho das funções precípuas desse órgão e para a implantação de um novo padrão de gestão (LUZ; JESUS, 2000, p. 34).

Não se pode perder de vista que, a secretaria municipal de educação, a cada troca de gestão municipal, recebe um novo secretário de educação que é nomeado para o cargo, na maioria das vezes, seguindo os critérios político-partidários que vão interferir direta ou indiretamente no cotidiano escolar à medida que influencia no caminhar da gestão escolar que se vê, para manter-se no cargo, condicionada ao cumprimento das decisões que são tomadas, sem ouvir os sujeitos no ambiente escolar.

O contexto político ao qual estão implicadas algumas gestões escolares concorre por dificultar a construção de processos democráticos no ambiente escolar. Um desafio das gestões escolares que desenvolvem sua ação na EJA é perceber o contraditório dessas relações de poder que muitas vezes enfraquecem sua atuação na escola.

Outro desafio que se coloca para a gestão escolar da EJA e que passa pelas decisões não compartilhadas com o coletivo escolar é o fechamento das escolas de EJA nas comunidades. Persiste no pensamento de alguns gestores escolares a ideia de que a responsabilidade pelo fechamento de uma escola noturna está no estudante que não quer estudar. Há um conflito de interesses que fica subentendido através das atitudes de alguns gestores escolares da EJA, quando agem com autoritarismo ao manifestar para os professores e até mesmo para os estudantes o desagrado com o funcionamento da escola no turno noturno.

Nesse sentido, percebe-se que a formação continuada dos gestores escolares da EJA poderá propiciar o conhecimento imprescindível dos dispositivos legais que determinam a sua oferta obrigatória e com a qualidade social esperada; a compreensão do que é a EJA, as lutas

que foram empreendidas em favor desta modalidade da Educação Básica, quais as conquistas no campo do direito, o seu financiamento público e os desafios elencados no PNE, PEE e PME, traduzidos em metas e estratégias a serem executadas por meio de um regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios.

A formação dos gestores escolares, pensada nesta perspectiva, deve propiciar a compreensão de que, para o fortalecimento da EJA, é fundamental o diálogo. A voz como um direito garantido e imprescindível para a denúncia dos problemas que precisam ser resolvidos, para o compartilhamento das experiências e saberes culturais construídos na escola e fora dela. Assim, a construção de espaços de diálogo entre os sujeitos que atuam na EJA, na docência, na gestão escolar, na composição do coletivo estudantil e demais profissionais da educação, poderá favorecer o compartilhamento dos desafios e orientar a formação destes sujeitos no ambiente escolar. Mas, de fato, como estes passos decisivos na direção de uma escola que privilegie os processos democráticos em seu interior tem sido fomentado pelos gestores escolares participantes da pesquisa? Qual embasamento teórico tem dado sustentação às ações dos gestores escolares em sua atuação na Educação de Jovens e Adultos? Que experiências formativas fortalecem as ações destes sujeitos em sua atuação na EJA?

As indagações foram muitas no contexto de pesquisa, algumas equacionadas no diálogo desenvolvido nos Círculos, sem o intuito de esgotar todas as possibilidades de respostas aos desafios, porque estes se reorientam à medida que novos passos são dados pelos gestores na EJA. O capítulo seguinte apresentará os resultados da pesquisa, em diálogo permanente com o referencial teórico que embasou este estudo.

5 RESULTADOS: CRUZANDO OS OLHARES TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA EJA.

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados, após o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando as contribuições da pesquisa aplicada, efetivada nos ambientes escolares, para a reflexão sobre a formação dos gestores da EJA nos municípios pesquisados. Consideramos desta forma, imprescindível a retomada da questão problema que orientou a construção deste estudo: Como a formação continuada dos Gestores Escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas da região metropolitana de Salvador, tem contribuído para o fortalecimento da práxis gestora democrática no ambiente escolar?

A retomada da questão problema nos orientou e direcionou na análise das informações produzidas no campo, para as repostas que conduziram à conquista do objetivo geral traçado para conduzir o estudo que foi: analisar a formação continuada oportunizada aos Gestores Escolares da EJA em atuação nas escolas públicas municipais de Salvador e Região Metropolitana, identificando os limites e as possibilidades desta formação, de modo que venha subsidiar a construção de uma práxis gestora democrática no cerne das responsabilidades que se apresentam como determinações legais para a Gestão Escolar.

Para responder à questão problema deste estudo e conquistar o objetivo geral da pesquisa tomamos como princípio preponderante para a entrada em campo a dialogicidade como essência na pesquisa. Este foi um exercício denso e intenso, que envolveu um processo de escuta reflexiva e ativa, determinante para impulsionar a conscientização por nossa parte, enquanto pesquisadores, uma vez que interpelados em nossas certezas, recompondo-nos metodologicamente na busca pela melhor direção a seguir, durante o processo. Deste modo, flexibilizamos o diálogo com os sujeitos participantes para que juntos encontrássemos as respostas acerca do objeto pesquisado.

Consideramos significativo destacar que as respostas alcançadas foram provenientes de uma produção de conhecimento que se deu em diferentes municípios, cada um com suas próprias características, respeitando os papéis que couberam aos respectivos sujeitos.

A seguir, apresentaremos as respostas coletivas e individuais acerca do objeto da investigação, evidenciando as concordâncias e discordâncias entre os sujeitos participantes sobre as questões levantadas na pesquisa, no que se refere ao primeiro objetivo específico que buscou identificar os principais desafios para a gestão escolar da EJA nas escolas públicas da Região Metropolitana de Salvador. Na produção do conhecimento sobre a formação dos gestores escolares em EJA, para a obtenção das respostas produzidas no campo de pesquisa,

contamos com o diálogo entrelaçando as negociações culturais: entrevista semiestruturada a que chamamos de diálogo individual, os Círculos de Diálogo coletivo I e II, alinhadas à observação da ação gestora na EJA, que serão detalhadas e trianguladas para melhor compreensão do objeto.

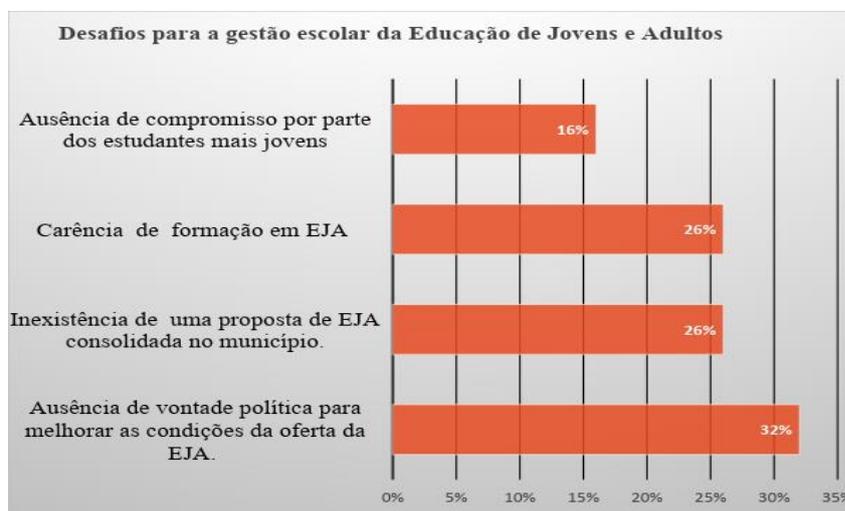
5.1 DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR DA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: ANÚNCIOS DA REALIDADE PELOS GESTORES ESCOLARES

No período de 25 de julho a 29 de setembro de 2017, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa através de uma entrevista, que chamamos de diálogo individual com os gestores escolares da EJA. Esta etapa preliminar e fundamental de diálogo com os gestores a partir de um roteiro semiestruturado se desenvolveu por escola e objetivou mobilizá-los a revelarem os principais desafios que se põe para a gestão escolar da EJA.

A ação se constituiu em rodadas de diálogos individuais, que oportunizaram aos gestores revelarem as suas vivências na EJA, anunciando as dificuldades que se constituem em desafios para a gestão, assim como, relataram as conquistas em direção a superação de alguns desafios pontuados.

Diante do questionamento relacionado a um dos objetivos específicos da pesquisa, que pretendeu identificar quais os principais desafios que os gestores escolares da EJA enfrentam no dia a dia das escolas, as respostas mais demarcadas, que surgiram do coletivo dos gestores investigados, apontaram para uma realidade vivenciada na maioria das escolas, nos municípios participantes da pesquisa:

Gráfico 14: Desafios enfrentados pelos gestores escolares na Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: A autoria da pesquisadora, em 2017

As respostas dos gestores apontaram para uma realidade vivenciada nas escolas, que na opinião de cada um, interfere na gestão da EJA. Dos 19 gestores entrevistados, o correspondente a 32% deles, apresentou a ausência de vontade política como um indicador marcante para a não efetivação das políticas públicas na EJA. Outros 26% dos gestores evidenciaram a carência de formação como sendo um desafio que traz dificuldades para o dia a dia das escolas, dentre as políticas públicas não consolidadas no campo da EJA. Para estes, as lacunas na formação dos sujeitos, passam a ser um grave indicador que revela a não valorização dos profissionais em suas necessidades mais específicas. Os profissionais implicados em promover um trabalho contextualizado, com objetivos claros, pautados na transformação das práticas que contribuem para a exclusão dos estudantes ou para a negação da EJA, enquanto direito social, público e subjetivo, sem uma formação que contemple as suas reais necessidades, apresentam dificuldades para efetivar, na prática, as ações planejadas no projeto pedagógico da escola em direção a EJA.

O diálogo sobre os desafios, também revelou um percentual de 26% dos gestores que apontam a inexistência de uma proposta de EJA, consolidada no município, como um fator desafiador tanto para os gestores escolares, quanto para os docentes que atuam nas salas de aula e outros profissionais que fazem parte do contexto escolar, que não compreendem a EJA na perspectiva do direito e, com isso, não empreendem esforços na superação das dificuldades e necessidades apresentadas pelos estudantes. Com relação aos estudantes da EJA, há um percentual de 16% dos gestores que consideram que a ausência de compromisso por parte dos estudantes mais jovens é um desafio que necessita de ações efetivas no sentido da sensibilização dos mesmos, de modo que passem a valorizar a EJA.

Observamos que ainda é muito evidente nas escolas uma preocupação excessiva com um processo baseado numa segunda chance para o estudante da EJA, como sendo este um favor, não um direito a ser assegurado pelo poder público. Isso se reflete na ausência de condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho na EJA e na acomodação por parte de alguns sujeitos para reverter às dificuldades, de modo a tornar a experiência do estudante atrativa, contribuindo para que ele permaneça na escola. Reconhecer o direito à educação dos estudantes da EJA e atuar para garantir o direito, exige de todos na escola uma postura proativa na construção de um planejamento que privilegie a interação entre os estudantes e professores, que favoreça a troca de saberes, o diálogo emancipador, a construção de projetos estruturados em direção a uma mudança do paradigma excludente do favor político, que já exclui o estudante mesmo quando há a oferta de vagas.

Os gestores escolares ao evidenciarem a ausência de vontade política como um desafio imposto a gestão da EJA, se referiram, principalmente, a problemas referentes à baixa qualidade da merenda escolar; a ausência de transporte para o estudante que reside numa localidade distante da escola; ausência de fardamento para a EJA, uma vez que estes consideram o fardamento não uma condição *sine qua non*, mas uma forma de identificar o estudante como sendo parte da rede municipal de ensino; se reportaram à falta de compromisso de profissionais que não se identificam com o trabalho na EJA, mas que por situações de ajuste de carga horária, atuam no turno noturno, mesmo sem demonstrar compromisso com trabalho a ser realizado. O gestor escolar, muitas vezes, mesmo sem poder assegurar padrões mínimos de qualidade para a consolidação dos projetos e ações planejadas, carrega o peso da responsabilidade de fazer acontecer a EJA, frequentemente sem estabelecer um diálogo transparente com os demais sujeitos sobre as reais dificuldades que deveriam ser superadas no coletivo.

A não compreensão do direito ou a negação do direito, pelo poder público, e até mesmo dos órgãos da educação a nível municipal, não acontece de forma explícita. Se revela nos próprios relatos dos gestores, quando apontam dificuldades que não são superadas, na maioria das vezes, por falta de apoio ou entendimento do direito legítimo dos estudantes, o que revela uma direção contrária ao que estabelecem as leis que regulamentam a educação no país e que estabelecem o direito para todos.

Para ampliar essa reflexão necessária com os gestores, uma vez que o diálogo individual em forma de entrevista apontou caminhos para a reflexão-ação, apresentamos às considerações feitas por Cury (2008), uma vez que entendemos que a primeira condição para que o direito se efetive, é que ele seja garantido no coração das nossas escolas e cercado de todas as condições, a partir da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Assim, diante do desafio da ausência de vontade política, enfatizada pelos gestores escolares, e que será pontuada adiante através dos relatos individuais, fortalecemos o aprofundamento sobre este tema no I Círculos de Diálogo, que foi organizado a partir discussões levantadas no diálogo individual. A leitura e interpretação coletiva dos artigos constitucionais, acerca do papel das gestões em âmbito nacional, municipal e estadual, foi realizada fazendo um contraponto com a forma como repercutem nas escolas, através da implementação das políticas públicas direcionadas a EJA, sem perder de vista o compromisso com o cumprimento do dever do Estado com a educação.

Refletimos coletivamente que este compromisso republicano (CF, 1988), de conduzir as ações de Estado na EJA, precisa acontecer de modo que o direito à educação se efetive na vida dos estudantes por meio de um alicerce fundamental, a participação. Deste modo, o respeito à tomada de decisões coletivas no ambiente escolar deve envolver a todos que dele participam.

Esse processo de retorno ao conteúdo legal realizado no I Círculo de Diálogo oportunizou aos gestores escolares lançar olhares diferenciados sobre o texto da LDB (1996), que reafirma e amplia os artigos constitucionais com relação ao direito a educação pública de qualidade para os jovens e adultos, a fim de provocá-los quanto à garantia do direito do estudante. Oportunizou, também, o aprofundamento de outras leituras que orientam o desenvolvimento da EJA, como a Resolução do CNE/CEB, Nº 1, de 5 de junho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e outros documentos demarcatórios que orientam e regulam a oferta da EJA.

A ausência de vontade política, foi ainda exemplificada por meio da ausência de recursos materiais; da precariedade das salas de aula; da falta de apoio aos projetos por parte dos setores que deveriam prioritariamente dialogar com as escolas para juntos promoverem a educação; da burocracia para resolver as questões inerentes ao financiamento da EJA, de modo a assegurar o planejamento, entre outras situações enfrentadas pelos gestores, como se pode ver nos relatos:

Não há recurso financeiro para gerir o planejamento dos professores, pois a escola tem alguns anos sem receber o recurso correspondente a EJA e durante muito tempo nem sabíamos o porquê que isso acontecia. Nem sempre é disponibilizada no tempo hábil, a demanda oriunda de cada escola encaminhada à Secretaria de Educação. Então, temos que atender a EJA com o que sobra dos materiais do diurno e que muitas vezes não dá conta de suprir as necessidades da EJA, já que a realidade é distinta. (GI, 2017)

Há uma falta de cuidado com a EJA, a começar pela ausência de recursos materiais e equipamentos disponíveis para contribuir com o trabalho dos professores. Na maioria das vezes a utilização de alguns equipamentos se torna burocrática, uma vez que geralmente são recursos e equipamentos de uso do ensino regular e que nem sempre estão disponíveis para a EJA. (GVII, 2017)

Assumimos a gestão da escola neste ano e no levantamento das necessidades para a EJA, encaminhadas à Secretaria de Educação, evidenciamos a situação das salas de aula, com pouca luminosidade, ventilação ruim, mobiliário necessitando troca ou reparos, isso para que os estudantes e professores tivessem um mínimo de atenção às suas necessidades. Encaminhamos também as necessidades dos estudantes com relação a merenda escolar, uma vez que alguns tem pressão alta e diabetes. Algumas destas situações foram atendidas e outras não, ainda assim continuo encaminhando ofícios, cobrando. (GXI, 2017)

A gestão municipal não se preocupa como se deve com a EJA, fala em garantir o direito, mas não se envolve de maneira a fortalecer uma relação dos setores da prefeitura com a escola, para fortalecer as ações planejadas para a EJA. Muitas vezes as ações que são planejadas na escola, para serem desenvolvidas priorizando as necessidades dos estudantes, faz com que a escola necessite de apoio. Neste ponto, a ausência de vontade política para fortalecer esses laços e conexões que poderiam contribuir com as ações na EJA, muitas vezes não acontece, e isso dificulta o caminhar da escola. (GXIV, 2017)

Os relatos dos gestores revelaram a preocupação de que a gestão não se sinta sozinha no cumprimento das responsabilidades que lhe cabem com relação à EJA, e demonstraram compreender o quanto se faz necessário estabelecer parcerias intersetoriais para empreender as ações, ter o apoio do poder público para gerir as necessidades materiais num tempo que favoreça o desenvolvimento das ações planejadas, além de obter melhores condições de insumo para desenvolver o processo ensino aprendizagem da EJA, com a qualidade necessária.

Essas situações, que são desafiadoras para os gestores escolares da EJA, exigem destes sujeitos uma postura ativa e democrática no trato com as questões, fazendo da escola o que orienta Lima (2007), um espaço que procura alternativas para poder não apenas sobreviver, mas resistir e lutar contra o emaranhado de contradições e negações existentes no contexto atual e defender a prioridade de que a educação deve ser alvo.

Como contribuição teórica para analisar a realidade apresentada pelos gestores e com eles buscar alternativas, apoiados em Dourado (2007), alertamos para o fato de que as condições de insumo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorize os sujeitos envolvidos no processo, podem favorecer a construção de uma boa escola ou de uma escola eficaz e que os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo, precisam contemplar as expectativas dos envolvidos, com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

Os desafios pontuados por 26% dos gestores, em torno da carência de formação em EJA e dos outros 26%, que trataram como desafio a inexistência de uma proposta de EJA nos município de atuação, se observados a partir do entrelaçamento dos temas, uma vez que recaem, a nosso ver, no campo da necessidade de formação no ambiente escolar, para compreensão dos processos que acontecem na EJA, são fundamentais para a tomada de decisão quanto a construção de uma proposta viável e executável para a EJA no município. Estes desafios ainda revelaram à carência de uma formação em EJA que possa contribuir com o desenvolvimento de uma postura reflexiva e pesquisadora por parte do

profissional, dando-lhe segurança para atuar frente às necessidades dos docentes e dos estudantes no processo ensino aprendizagem, e para que possam cumprir com o seu papel de forma consciente na mobilização das pessoas para participar das decisões coletivas.

Os relatos dos gestores nos levaram a considerar que outro desafio que emerge no campo da formação é a mobilização para a construção de espaços formativos no ambiente escolar, uma vez que o gestor escolar precisa mobilizar os demais gestores para fazer da escola um espaço de formação de todos os sujeitos, não apenas dos estudantes e dos professores. Deste modo a realidade apresentada pelos gestores, demarca que é necessário refletir os desafios cotidianos no conjunto da escola e que é preciso planejar ações conjuntas que estejam articuladas com as necessidades dos estudantes, transformando as dúvidas em um disparador para a formação continuada no ambiente escolar.

Entendemos que a formação pensada nessa perspectiva, poderá possibilitar o envolvimento dos gestores escolares como participantes diretos em sua articulação, organização e durante todo o processo que se desenvolve na escola, sem perder de vista o compromisso com a participação dos outros sujeitos. Esta formação deverá propiciar a compreensão do papel político e social da escola, em contraposição às várias formas de exclusão às quais estão implicados todos que dela participam, principalmente quando não há a vontade política e que, como consequência, faz com que se perpetuem as dificuldades, sem os questionamentos devidos por falta de embasamento consistente para argumentar em favor da EJA.

Sobre os estudantes mais jovens inseridos na EJA, apontados por 16% dos gestores, como desafio para a gestão devido à ausência de compromisso, os gestores consideraram que os mesmos se matriculam na EJA para após um curto período, evadirem. Relataram que estes estudantes contribuem com as suas condutas para a evasão dos estudantes mais velhos que não se sentem à vontade com a presença de alguns jovens, considerados por eles, problema na sala de aula. Evidenciaram ainda, a dificuldade de desenvolver um trabalho que contemple as expectativas dos estudantes mais jovens sem prejuízos para eles e nem para os mais velhos, já que estão inseridos no mesmo contexto, a EJA. Perguntados sobre as estratégias utilizadas para enfrentar os problemas sinalizados, as respostas foram:

A EJA exige um trabalho diferenciado, mas o professor muitas vezes não consegue desenvolver esse trabalho e sinto que preciso de um pouco mais de tempo para estudar para poder orientá-lo. (G, VII)

Os interesses e expectativas desses jovens não são os mesmos dos estudantes adultos e até idosos que estão na EJA e o trabalho do professor muitas vezes uniformiza, então orientamos, que seja desenvolvido um

planejamento pautado em temas que envolva os interesses dos estudantes... (GVIII, 2017)

Muitos desses jovens estão com distorção idade série e por serem muito mais velhos que os estudantes da série regular, a gente acaba possibilitando que se matriculem a noite. O trabalho com o público da EJA, é orientado para que seja tratado os temas relativos à atualidade, que envolva os alunos e seus interesses. Buscamos parcerias com a comunidade local, com outros setores da Prefeitura e empresas do entorno, para a realização de palestras e para apoiar os projetos da escola, prestando alguns serviços. (GXIV, 2017)

Observamos que foram os coordenadores pedagógicos, os gestores, que expressaram mais enfaticamente a situação dos estudantes mais jovens, apontando o descompromisso dos mesmos como desafio. São os coordenadores que mais escutam os desabafos dos professores quanto à dificuldade de desenvolver um trabalho na escola que privilegie a diversidade dos estudantes, seus saberes e expectativas, assim como, são eles que diretamente estão envolvidos na tarefa de prestar assistência pedagógico-didática e orientar metodologicamente o trabalho dos professores, sem perder de vista o projeto pedagógico da escola, por isso a ênfase na necessidade que possuem de se fundamentar para desenvolver com compromisso a sua tarefa na escola.

Ficou evidente que com relação a presença dos estudantes mais jovens no noturno, há um desconforto entre a direção escolar e a coordenação pedagógica com relação a tomada de decisão que nos pareceu ser unilateral, ou seja, com relação a essa decisão, a coordenação demonstra o entendimento de que é preciso desenvolver um trabalho diferenciado com estes estudantes, não na EJA, mas, através de uma outra proposta de trabalho que possa ser mais atrativa para estes estudantes. Já os Diretores demonstram o entendimento de que compreendem que a EJA, de fato, não parece ser a proposta mais adequada para os estudantes com 15 e 16 anos, porém não se articulam com a coordenação pedagógica do ensino regular, para juntamente com os professores pensarem num trabalho mais direcionado a este público. Deste modo, resolveram a situação colocando os estudantes na EJA, sem o diálogo prévio com os professores e nem com a própria coordenação da EJA.

Diante desse contexto, percebemos que a trama educacional que emerge da realidade apresentada faz com que os estudantes sejam responsabilizados sozinhos pela dificuldade que têm para aprender, pela ausência de interesse e até desmotivação, situação considerada pelos gestores como ausência de compromisso. Mas, as declarações evidenciam que é necessário um alinhamento na tomada de decisões, a fim de que

situações como as que foram apresentadas pelos gestores, não sejam fruto de decisões isoladas, demonstrando autoritarismo do diretor ao centralizar a decisão e fragilizar a relação da equipe gestora que, por fim, termina culpando o estudante sozinho, por toda a situação que concorreu para que ele esteja na EJA.

Essa realidade observada e declarada pelos gestores, nos direciona para as afirmações de Dallepiane (2006), quando traz à tona a realidade da maioria dos estudantes que adentram os espaços públicos escolares e que não são considerados em suas lutas e resistências às diversas formas de exclusão social as quais são submetidos em suas histórias de vida. Os estudantes mais jovens ao serem mencionados nesta condição pelos gestores são responsabilizados sozinhos, ainda que indiretamente, pelas suas próprias dificuldades no processo ensino aprendizagem e por sua própria exclusão do processo.

Diante desse quadro, oportunizamos a reflexão compartilhada em torno das contribuições de Gadotti (2009), ao refletir a concepção de aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais, que se centra na responsabilidade individual do estudante por não ter acesso à educação ou não concluir o processo de escolarização na chamada idade própria ou certa, tornando-se o principal responsável pela sua própria exclusão do processo ensino aprendizagem. A partilha desse pensamento favoreceu novas trocas e a construção de novos conhecimentos, uma vez que os gestores ao aprofundarem os temas geradores tratados no Círculo de diálogo, iam revelando as suas estratégias para a superação dos desafios na escola.

Pautamos a reflexão nas ideias de Gutiérrez (1988), quando ele chama a atenção para a importância da práxis pedagógica requerer um método concreto, dialógico e comprometedor que vai exigir dos profissionais um compromisso que deságua no ato transformador.

Na visão dos gestores, a não compreensão dos processos que envolvem a EJA, enquanto modalidade que requer uma metodologia diferenciada faz com que o processo não seja inclusivo e, por consequência, que não se respeite a diversidade da EJA como se deve. De fato, um processo que não é considerado a partir das históricas tensões que necessitam ser levadas em conta na operacionalização de uma nova oportunidade de escolarização - que deve ultrapassar as questões relacionadas ao tempo, séries, etapas e segmentos, como nos alerta Arroyo (2005) - torna-se desafiador e encarado como problemático para os sujeitos que se sentem solitários no cumprimento do seu compromisso com a educação.

Apoiados nas ideias de Amorim (2012), dialogamos com os gestores escolares sobre a relevância de que a escola seja encarada e transformada num lugar de renovação constante, a partir da responsabilidade de todos os profissionais, que atuam tanto na gestão da sala de aula, quanto na gestão escolar, de maneira que possam contribuir com a aprendizagem dos estudantes, com sucesso e qualidade, de forma partilhada.

A formação em EJA para os gestores escolares e demais profissionais da escola, apontada como desafio por eles próprios, ampliou o olhar sobre as Atividades Complementares que acontecem na escola, cada uma com a sua forma organizativa por município, mas que não são aproveitadas como espaço de formação na escola para os sujeitos que dela participam., como se pode perceber através dos relatos:

O momento de AC aqui na escola ainda é uma luta. Reunir a maioria dos professores para, de fato, refletir e tomar decisões com relação a EJA, muitas vezes é difícil, porque o professor do noturno, em sua maioria, tem outras atividades no diurno e reclama da ausência de tempo para planejar as atividades da EJA. Então, eles geralmente utilizam o momento da AC para programar essas atividades para a semana. (GV, 2017)

É necessária uma compreensão do currículo da EJA a partir da necessidade do estudante, considerando os saberes que os estudantes trazem. Reconheço que precisamos utilizar melhor os horários da AC para fomentar estas reflexões. (GII, 2017)

O município não possui uma proposta de EJA construída coletivamente, segue a do Estado, porém entendo que é preciso que se tenha a receptividade e a predisposição para que, à luz da que existe, possamos ir fazendo as adequações de acordo a realidade do município, não como algo isolado, partindo de cada professor em seu entendimento solitário do que é a EJA, mas a partir do que temos concretamente e de um campo teórico que dê sustentação às nossas reflexões. O problema está no tempo para realizar essa ação, uma vez que a AC, os professores fazem questão de preparar os materiais das aulas semanais. (GVI, 2017)

Os professores têm muita dificuldade para avaliar os estudantes da EJA. A avaliação na EJA é algo que precisa ser bastante discutida. Tentamos viabilizar essa discussão nas ACs e mudar a forma como temos trabalhado, mas considero que ainda é preciso ir além da discussão sobre os instrumentos de avaliação, é preciso mudar o olhar dos professores sobre a avaliação na EJA, então precisamos articular o momento de AC para caminharmos nesta direção. (GVIII, 2017)

Todos esses relatos nos revelam que com relação à construção de uma proposta pedagógica para a EJA, específicas para os municípios, o horário destinado às ACS, precisa ser ajustado de modo que favoreça uma formação continuada capaz de propiciar a reflexão sobre a EJA, na perspectiva dos temas geradores que perpassam as falas dos sujeitos: construção do currículo de forma integrada respeitando a diversidade;

consolidação de uma avaliação que seja contínua, processual, formativa e que não privilegie somente a necessidade da certificação.

As ponderações dos gestores nos remeteram a ação da Coordenação Pedagógica frente às situações que geram desconforto e exigem mudança de paradigma. Domingues (2014) alerta sobre a importância de o Coordenador Pedagógico estar sensível às mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas que impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida, exigindo adequações da escola e de seus profissionais.

Em sua tarefa de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico, mobilizar para a efetivação da proposta pedagógica e contribuir na formação dos professores, entendemos que os desafios apresentados pelos gestores, apresentam uma dinâmica no contexto escolar que aponta para a necessidade de se estabelecer diálogos formativos com os professores, diálogo que oriente para as novas formas de organização e de funcionalidade da rotina escolar, tendo em vista a promoção de um ambiente onde todos os profissionais se desenvolvam a partir da reflexão da sua própria atuação.

São muitas as dúvidas e dificuldades que perpassam a ação dos gestores escolares nas especificidades das suas funções, principalmente para o diretor escolar, para o supervisor pedagógico e para o coordenador pedagógico, uma vez que possuem uma relação mais específica em direção ao pedagógico da EJA. Estes desafios apresentados, ao serem problematizados pelos gestores e professores, no momento em que investiga os problemas que incidem sobre a própria atuação, são para Freire (2014) o universo temático que, ao nosso ver, deverá ser o objeto próprio da formação continuada na escola, ou seja, são as dimensões concretas e históricas de uma realidade, visto que são as situações limites, desafiadoras dos sujeitos, que vão exigir os atos limites que se dirigem à superação destas realidades.

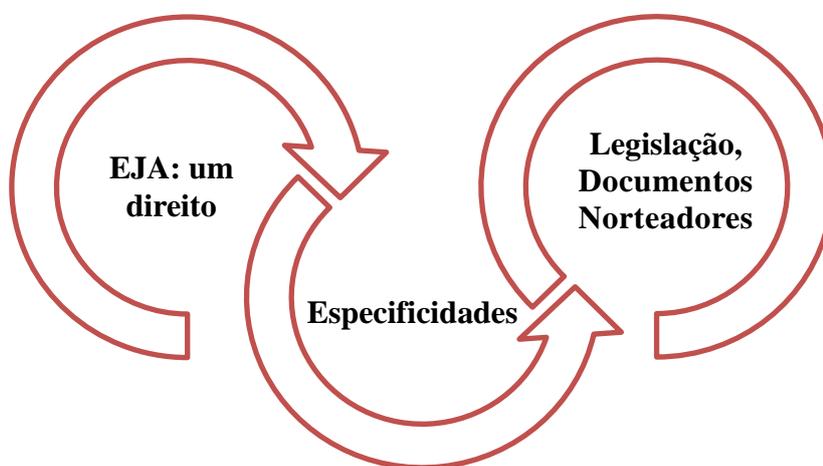
A observação participante nos momentos de Atividades Complementares, as ACs, revelou que o espaço destinado a atividade complementar se restringe, na maioria dos municípios, ao planejamento diário das aulas e correção de atividades, realização de conselhos de classe e momento de planejamento dos projetos da EJA. As situações desafiadoras não são problematizadas na AC tendo em vista que os professores não abrem mão do tempo pedagógico para planejar as atividades semanais e os projetos.

Nesses momentos de AC, ao observarmos a atuação da coordenação pedagógica junto aos professores, percebemos o trabalho solitário que muitas vezes não oportuniza tomar decisões com o grupo, por dependerem de confirmações ou de apoios diversos, por

parte dos outros sujeitos da gestão escolar. Em dois municípios notamos a participação do diretor escolar em reuniões de AC, realizadas entre a coordenação e os professores. Em outro contexto da EJA, em apenas em um município, o Coordenador conta com o apoio, a orientação e a presença do supervisor pedagógico em reuniões maiores para planejamento e nas ACs.

Essa oportunidade em que os gestores escolares foram instigados a pronunciar a EJA, a partir das suas vivências durante o diálogo individual, fizeram emergir os temas geradores que foram disparadores de novas descobertas no I Círculo de diálogo.

Figura 3: Temas geradores anunciados pelos gestores no diálogo individual



Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2017.

Esses temas foram a pronúncia individual da realidade desafiadora, a partir do universo temático que envolve a atuação do gestor e foram determinantes para o planejamento e desenvolvimento do I Círculo de Diálogo. O processo de levantamento das necessidades formativas dos gestores, a partir da investigação do universo temático que envolve a gestão escolar, iniciou no diálogo individual e se concretizou no I Círculo de Diálogo formativo e investigativo, como contribuição da pesquisa aplicada acontecendo no campo de produção de informações, a partir dos próprios anúncios de uma realidade desafiadora para os gestores.

O I Círculo de Diálogo, encontro coletivo entre os gestores, evidenciou o campo desafiador que tem propiciado muito desconforto na escola. Os gestores se posicionaram em torno de um questionamento problema: O que sei sobre a EJA, através das legislações vigentes e documentos norteadores e reguladores?

160 questionamento realizado trouxe à tona o desconhecimento de algumas especificidades inerentes à modalidade, asseguradas nas leis que a regulam e os documentos que norteiam a sua oferta. Alguns gestores afirmaram que o dia a dia da gestão impossibilita a leitura compartilhada destes documentos e que, na maioria das vezes, um ou outro faz uma leitura dos pontos mais direcionados aos problemas que surgem. Ainda assim, a disposição dos gestores em participar das reflexões, relatando as suas vivências, dúvidas e dificuldades, contribuindo para o levantamento de informações inerentes aos desafios enfrentados, reforçou o que Arroyo (2005) chama de indicadores promissores da EJA.

A nossa intenção foi que esses indicadores pudessem constituir o campo de pesquisas e de formação de educadores, a partir de produção teórica e de intervenções pedagógicas, de dever e responsabilidade do Estado. Os indicadores apresentados foram apontados como motivo de preocupação por parte dos profissionais mais sensíveis aos jovens e adultos e a seu direito à educação.

Para melhor compreendermos em que medida os gestores evidenciaram como desafio a carência de formação em EJA e obtermos respostas mais precisas sobre a participação dos mesmos em cursos de formação, após terem assumido a gestão, perguntamos aos 19 profissionais se atualmente participam de alguma oportunidade de formação continuada em EJA? As respostas declararam que 74% dos gestores escolares não participaram de nenhuma formação em EJA recentemente e apenas 26% afirmaram ter participado de formação. Dos gestores que participaram de formação, temos os municípios de Salvador e Catu, como lócus da formação destes gestores em atendimento às demandas de formação municipal do seu próprio quadro gestor. Consideramos relevante registrar que, além da formação em EJA realizada no município de atuação, apenas 1 dos gestores, realiza formação acadêmica a nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos e participa de seminários temáticos, fóruns, grupo de pesquisa e encontros sobre a EJA.

As informações nos revelaram que é preciso consolidar na maioria dos municípios, uma política de formação continuada que contemple a EJA, fortalecendo o trabalho dos gestores escolares. É preciso também uma atenção às necessidades dos municípios, enquanto locais que efetivamente são responsáveis por concretizar as metas do Plano Nacional de Educação.

Apropriando-nos das contribuições de Gutiérrez (1988), ao pensarmos no gestor escolar como um sujeito de possibilidades, capaz de refletir a partir daquilo que se é e que

se deve ser, consideramos que o gestor escolar necessita estar em íntima conexão com os problemas de seu tempo, para conseguir conscientizar-se em contato com o seu mundo, de maneira a não apenas fazer uma análise da realidade ou expressar um conhecimento a partir dela, mas que seja capaz de transformá-la, ao tempo em que também se transforma enquanto profissional.

Nessa mesma direção, Amorim (2012) evidencia que as instituições educativas precisam estar inspiradas em métodos e em conteúdos que reflitam bem as práticas sociais vigentes, para que possam contribuir com a transformação das práticas educativas. Deste modo, coadunando com as reflexões apresentadas pelo autor, atentos ao progresso que a escola é capaz de promover junto aos indivíduos, o trabalho educativo promovido pela instituição escola e seus sujeitos no processo ensino aprendizagem da EJA, poderá contribuir para reafirmar os princípios advindos da liberdade, igualdade e de construção social.

Ao refletirmos os relatos feitos pelos gestores escolares e as respostas acerca da participação em formação continuada em EJA, notamos que eles demonstraram a necessidade de melhor compreender a EJA, para isso, urge compreender em que perspectiva se assenta a dimensão legal do direito à educação pelos jovens e adultos na história da educação brasileira, uma vez que milhões estão à margem desse direito.

Perguntamos aos 26% dos gestores que afirmaram ter participado recentemente de formação em EJA, quais as formas de acesso a essa formação, da qual participaram ou participam, para melhor compreendermos como a formação é oportunizada nos municípios. As repostas dos gestores foram:

Quadro 2: Formas de acesso a recente formação continuada em EJA

QUAIS AS FORMAS DE ACESSO À FORMAÇÃO?	RESPOSTAS DOS GESTORES	
	SIM	NÃO
Escolha pessoal para fortalecer a atuação profissional. Busquei a formação com o objetivo de ampliar os meus conhecimentos em Gestão Escolar da EJA.	75%	25%
A Secretaria de Educação, através de adesões e parcerias, disponibilizou a formação para que os Gestores Escolares participassem.	75%	25%
É uma formação continuada articulada no ambiente escolar com a participação dos gestores escolares da Unidade Escolar.	0%	100%
É uma formação continuada articulada no ambiente escolar com a participação dos gestores escolares e docentes da Unidade Escolar.	0%	100%

QUAIS AS FORMAS DE ACESSO À FORMAÇÃO?	RESPOSTAS DOS GESTORES	
É uma formação continuada articulada no ambiente escolar com a participação dos gestores escolares, membros do Conselho Escolar, Docentes e outros funcionários da Unidade Escolar.	0%	100%

Fonte: Aatoria da pesquisadora, em 2017.

O quadro nos apresenta uma realidade desafiadora no tocante a formação dos gestores que atuam na EJA e confirma o relato dos gestores quanto a carência de formação em EJA, visto que 75%, dos 5 gestores, que afirmaram ter participado atualmente de formação, empreenderam busca pessoal para que fossem incluídos na formação, com a colaboração da secretaria de educação. As respostas apontaram ainda, para uma realidade que necessita ser transformada, uma vez que 100% destes gestores afirmaram que a formação não aconteceu nos ambientes escolares de atuação e não contemplou os demais sujeitos do coletivo escolar que atuam na EJA.

Observamos que em direção ao cumprimento da meta 19, estratégia 19.8 que pretende desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, no período de 2 anos, após a publicação do PNE, Lei 13005/2014, os municípios ainda estão muito distantes do cumprimento da meta e os gestores demonstraram desconhecimento dessa estratégia da lei, que os beneficia diretamente em sua formação, caso seja implementada.

No tocante ao fortalecimento da gestão democrática nos ambientes escolares, as respostas dos gestores revelam que não acontece uma formação continuada em EJA articulada no ambiente escolar, com a participação dos gestores escolares, membros do Conselho Escolar, Docentes e outros funcionários da Unidade Escolar. Entendemos que se a formação dos coletivos que atuam na EJA acontecesse no ambiente escolar, e se fosse estruturada a partir dos desafios apresentados pelos gestores, no tocante a compreensão da EJA como um direito, da efetivação das políticas públicas no chão da escola, da intersetorialidade favorecendo os projetos estruturados no projeto pedagógico e da formação continuada para fortalecer a transformação das práticas excludentes, certamente essa formação seria mais atrativa para os gestores e apresentaria resultados mais promissores em direção a melhoria da qualidade na EJA.

A necessidade da formação continuada apontada como carência pelos gestores, no diálogo sobre os desafios da gestão e como premissa para o reconhecimento e compreensão da EJA, não na ótica das carências escolares dos estudantes, mas na perspectiva da compreensão do direito a educação que deve ultrapassar o pensamento de

que a EJA é, tão somente, a oferta para o estudante de uma segunda oportunidade de escolarização, e os demais desafios apresentados, propiciaram a identificação dos principais desafios para a gestão escolar nas escolas públicas da Região Metropolitana de Salvador.

Os relatos explicitados neste subcapítulo, à luz das contribuições de Arroyo (2005 e 2008), CF (1988) LDB (1996), Resolução do CNE/CEB, Nº 1, de 2000, Dallepiane (2006), Lima (2007), Cury (2008), Amorim (2012), e Domingues (2014), consideramos indicadores promissores da EJA, para estruturação da formação continuada nos ambientes escolares, mobilizada pelos gestores, com a própria participação.

As contribuições dos diretores(as), vices diretores(as), secretários(as) escolares, supervisora pedagógica e coordenadoras pedagógicas, evidenciaram o desejo por refletir a EJA em diferenciadas dimensões, dentro do universo temático das atribuições da gestão escolar, visto que consideram as interpretações que circulam sobre a EJA nas escolas de atuação, sem muito respaldo científico e normativo. Para estes gestores, isto apenas distorce o verdadeiro sentido da EJA como modalidade da educação básica, enquanto campo de responsabilidade pública de Estado.

O objetivo específico com o qual nos debruçamos nesta etapa da entrada no campo de pesquisa foi, a nosso ver, conquistado. Isto se deve ao fato de que conseguimos realizar um levantamento dos desafios mais demarcados pelos gestores escolares da EJA, sem perder de vista as contribuições da pesquisa aplicada frente aos problemas evidenciados pelos gestores nas escolas em que atuam. Ao propiciarmos uma reflexão coletiva a partir da partilha das experiências dos gestores e da problematização das dificuldades enfrentadas, como a própria ação formativa, construída e vivenciada nos ambientes escolares, vivenciamos com eles uma metodologia que privilegiou, em todo o tempo que passamos no campo, o diálogo. Metodologia que favoreceu a investigação, a reflexão e a tomada de decisões coletivas, a qual utilizamos, por considerá-la como sendo legítima para a formação dos gestores, uma vez que todo o processo percorrido partiu da pronúncia da palavra, da verdadeira práxis do gestor escolar, à luz do pensamento Freireano (2014), da ação-reflexão, em direção a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade.

O subcapítulo a seguir apresenta os resultados dos diálogos com os gestores escolares, que através da investigação, buscaram compreender se as ofertas de formação desenvolvidas com os gestores articulam os saberes e conhecimentos que visam fortalecer a atuação na gestão, contribuindo para o fortalecimento de práticas participativas.

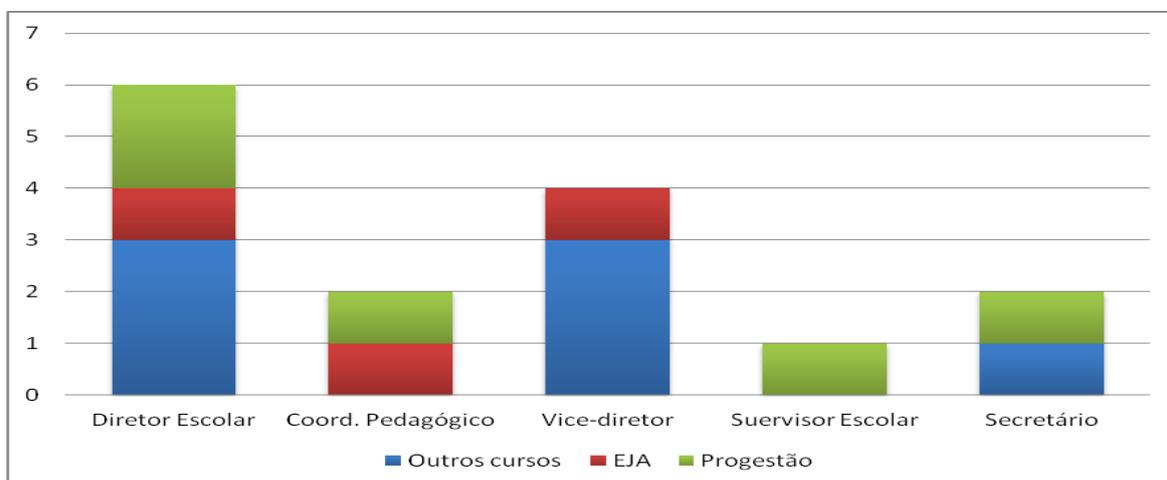
5.2 DIÁLOGOS COM OS GESTORES ESCOLARES: OS SABERES, CONHECIMENTOS E PRÁTICAS QUE FORTALECEM A ATUAÇÃO NA GESTÃO DA EJA

Neste subcapítulo, consideramos importante a investigação de como se deu a formação dos gestores, anterior ao cargo assumido, para compreender o caminhar do gestor em direção as responsabilidades na gestão escolar, trazendo contribuições para a EJA. A intenção, foi compreender se as formações as quais os gestores já realizaram, possibilitaram uma articulação entre os saberes construídos, ao longo da sua própria formação, com os conhecimentos indispensáveis ao fortalecimento da gestão na EJA, contribuindo com o desenvolvimento de práticas participativas na escola.

Investigamos as práticas gestoras perante os desafios que se põe para a gestão da EJA, em sua atividade cotidiana alicerçada ou não por um conhecimento capaz de ampliar os saberes dos gestores, em direção às responsabilidades assumidas. Desta forma, apresentamos as contribuições da pesquisa, em direção ao segundo objetivo específico deste estudo.

Na tentativa de compreender se as formações que os gestores escolares da EJA participaram, antes de assumir a função na gestão escolar, são importantes para a sua atividade profissional na gestão, perguntamos: Quais os cursos de aperfeiçoamento, realizados por você, antes de assumir a gestão, que considera importante para a sua atividade profissional na gestão escolar da EJA?

Gráfico 15 - Cursos realizados pelos gestores e que consideram importantes para a atividade profissional na Gestão Escolar da EJA



Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2017.

Dos 19 gestores que responderam à pergunta, notamos que sete gestores fizeram cursos de aperfeiçoamento diversos, segundo eles, cursos importantes para que pudessem contribuir no processo ensino aprendizagem, mas não consideraram que foram cursos direcionados à função que assumiram na gestão e afirmaram que os cursos contribuíram muito pouco para fortalecer a Gestão Escolar da EJA, especialmente com relação à gestão democrática. Dois diretores escolares disseram que realizaram o PROGESTÃO e o consideraram como sendo um curso de formação que trouxe contribuições a sua ação na escola e apenas um deles, fez formação em nível de aperfeiçoamento em EJA, que segundo o mesmo lhe possibilitou ter uma melhor compreensão das necessidades que envolvem a EJA.

Consideramos importante destacar que O PROGESTÃO, foi um dos cursos mais citados pelos gestores, como sendo o curso que trouxe contribuições significativas para a sua caminhada na gestão escolar. É um curso de capacitação idealizado e formulado pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação que se propõe, em sua concepção, a representar uma contribuição inovadora no campo da formação continuada e em serviço para dirigentes escolares, na modalidade da Educação a Distância – EAD, uma vez que se propõe a contribuir com a formação dos gestores no desenvolvimento progressivo de competências que envolvem a coordenação de processos estratégicos de decisão; o desenvolvimento de estratégias de comunicação; a construção de consensos, a liderança e o desenvolvimento de equipes e lideranças; a compreensão do contexto em que se desenvolve a prática educativa; a interpretação e avaliação de desempenhos e resultados escolares; atuação em cooperação com a comunidade escolar e o desenvolvimento de relações de parceria e de negociação.

O gráfico revela que entre os Vices Diretores, um deles fez o PROGESTÃO e um fez formação em EJA; nenhum dos Coordenadores Pedagógicos fez o PROGESTÃO e somente um fez formação em nível de aperfeiçoamento em EJA; a única Supervisora Pedagógica que participou deste estudo fez o PROGESTÃO, mas não fez nenhum curso de aperfeiçoamento em EJA; entre os Secretários Escolares, um fez o PROGESTÃO e nenhum deles fez curso de formação em EJA. Outros sete gestores fizeram cursos de aperfeiçoamento diversos, importantes para que pudessem contribuir no processo ensino aprendizagem, mas não consideraram que foram cursos direcionados à função que assumiram na gestão e afirmaram que os cursos contribuíram muito pouco para fortalecer a Gestão Escolar da EJA. Por fim, ressaltamos que quatro gestores não realizaram nenhum curso de aperfeiçoamento, antes de assumir o cargo.

Essa realidade nos remete ao fato de que somente a formação inicial do gestor escolar, em qualquer que seja a especificidade da sua função, não possibilita um desvelamento da realidade vivenciada na escola, em sua integralidade, sem um conhecimento que respalde uma atuação contextualizada com as exigências do mundo contemporâneo.

O contexto escolar se apresenta para o gestor, a partir de uma diversidade de exigências, que envolve responsabilidades cotidianas em torno da construção e concretização coletiva Projeto Pedagógico; assim como da organização da gestão e do espaço escolar; da compreensão das demandas educacionais a partir do conhecimento das leis; da preocupação e atuação ativa para o desenvolvimento institucional da escola a serviço da melhoria do ensino aprendizagem; de uma atuação consciente e mobilizadora da participação de outros sujeitos para a efetivação de políticas públicas no chão da escola, oportunizando a melhoria da qualidade; da elaboração e execução de projetos, programas, e outras demandas que se põe para o gestor sob a forma de responsabilidades na garantia do direito à educação, a partir de um clima escolar que precisa ser democrático a fim de favorecer a participação e o envolvimento da comunidade e das pessoas na gestão da escola. Partindo desta diversidade de responsabilidades, entendemos que são muitos os desafios que precisam ser considerados na formação do gestor escolar, principalmente em direção a reflexão e a análise crítica da prática pedagógica e isso só vai acontecer ao longo da atuação do gestor na função. Daí, porque, a necessidade de, além da formação inicial, o gestor escolar possa ter acesso a formações outras, de forma continuada, que propiciem uma fundamentação teórica e promova a reflexão sobre a prática, ou seja, propicie uma ação investigativa da própria atuação profissional, produzindo novas ações na EJA.

Domingues (2014) afirma ser inegável que um educador com formação bem alicerçada em termos conceituais e práticos tem elementos que o ajudam a refletir sobre o seu fazer e o reformular de sua prática. Desta forma, entendemos que a formação inicial, apenas, não vai dar conta de habilitar o gestor escolar para enfrentar os desafios diversos que exigem relacionar os conhecimentos adquiridos, sobre as teorias educativas, com as diferentes formas de subsidiar a ação educativa dos profissionais da escola, fomentando a cooperação, a colaboração, entre os sujeitos, em torno de objetivos definidos, de forma democrática.

Assim, ao observamos as respostas dos gestores quanto aos cursos de formação realizados e que poderiam possibilitar um novo olhar sobre a gestão escolar da EJA, constatamos que são poucos os que consideram que a formação que fizeram anterior ao

cargo, fortaleceu a sua ação na gestão escolar, dando-lhes condições de desenvolver uma atuação segura e eficiente na EJA, ou seja, para estes, a formação inicial e as formações ao longo da carreira, não foram suficientes para respaldar a tomada de decisão enquanto gestor da EJA, de forma crítica, embora tenham sido importantes para o caminhar em outros aspectos da gestão:

Um dos cursos que realizei antes de me tornar Diretor foi o PROGESTÃO. Nessa época eu atuava na vice-direção de uma escola e participar deste curso de formação me ajudou muito a compreender as situações que ocorrem na gestão e que a formação inicial não me propiciou. Ainda tem o fato de que não sou formado em Pedagogia, fiz uma Licenciatura e sempre atuei na sala de aula até ser indicado para ser diretor escolar num contexto que envolve a EJA. Sinto a necessidade realizar formações que me proporcione a troca de experiências com outros gestores da EJA e a construção de novos conhecimentos. (GII, 2017)

Sempre busco estudar, ampliar o conhecimento que adquiri no curso de Pedagogia, pois o curso não me preparou para ser gestora escolar. Fiz Pedagogia para ampliar os meus estudos sobre o processo ensino aprendizagem, pois eu já atuava como professora. Ser gestora escolar da EJA foi um desafio que me propus a enfrentar, isso porque sei que posso contribuir para a melhoria da educação na escola que atuo a muitos anos, entretanto, confesso que não tenho nenhuma experiência em gestão e os cursos que realizei até então, não foram suficientes para me dar condição de agir perante as tantas dificuldades que enfrento na escola. (GIII, 2017)

Anterior a minha atuação na gestão da EJA, quando eu era professor, o município ao implementar a Proposta EJA: aprendizagem ao longo da vida, fez encontros sequenciados na jornada pedagógica, para apresentar e refletir a proposta com os docentes e gestores. Aquela oportunidade me fez compreender a EJA numa outra perspectiva, para a qual eu necessitava ter um planejamento diferenciado. Essa oportunidade foi relevante, porque mexeu com os professores e gestores da época, uma vez que percebemos que estávamos diante de um desafio. Quando assumi a gestão trouxe comigo essa compreensão, mas ainda assim, confesso que sinto falta de formações para os gestores que tratem da EJA. Essa formação foi num momento pontual, para implementação da proposta, depois disso nenhuma outra. (GVI, 2017)

Os professores praticamente nos empurram contra a parede quando o assunto é EJA. Querem saber qual o currículo necessário, o tipo de avaliação mais adequada, a metodologia mais inovadora e muitas vezes assim como eles, nós também temos nossas dúvidas. Isto sem falar nas outras responsabilidades com relação ao dia a dia da escola que precisam ser do nosso conhecimento e acompanhamento. Uma coisa é certa, é claro que a formação por si só não vai trazer as respostas para todos os problemas da gestão, mas quando estamos bem instruídos, até para mobilizar o professor para o cumprimento da proposta da escola, nos tornamos mais seguros. (GXII, 2017)

O número correspondente aos gestores que realizaram formação em Gestão Escolar e em EJA, antes de ocupar o cargo, confirma a carência na formação continuada dos mesmos para proporcionar o suporte teórico que a sua ação na escola precisa. Notamos que não se trata de realizar uma rotina bem-feita na escola, o que falta é a inovação das práticas, a construção de novas ações em direção aos objetivos planejados. Há um desejo de acertar, mas com insegurança para agir frente aos desafios cotidianos.

A partir dos relatos, constatamos, que aquilo que os gestores sabem, alinhado ao que praticam na gestão, parece não ser suficiente para dar conta das responsabilidades que recaem sobre a gestão escolar, frente às exigências de um contexto que evidencia as desigualdades sociais, a diversidade de sujeitos que adentram a escola com as suas histórias de vida e seus projetos de futuro, num mundo permeado por um crescimento desenfreado do capitalismo e, como consequência, das desigualdades.

Essa reflexão sobre a realidade formativa dos gestores escolares e sua importância na atividade profissional dos mesmos, nos leva a inferir sobre os resultados da sua ação frente aos desafios impostos, a partir das próprias revelações, com relação à sua trajetória na gestão.

Ao refletir sobre o comprometimento do gestor escolar com a formação continuada na escola, Lima (2007) evidencia que a formação permanente é uma condição inerente à educação e precisa envolver alunos, funcionários, docentes, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores, supervisores de ensino e a comunidade escolar. A escola precisa desenvolver um clima favorável à formação, que deve ser para todos os sujeitos que a compõem.

A atualização dos conhecimentos e das práticas, pelos gestores, é fundamental. Para isso a formação continuada precisa possibilitar a reflexão e a análise crítica da prática pedagógica, em direção à transformação dos velhos paradigmas, fazendo da escola o local legítimo da formação, onde não apenas nele se ensina, mas, principalmente, onde todos aprendem.

Esse questionamento sobre qual formação considera importante para a sua atividade profissional na gestão escolar da EJA, nos revelou ainda que existem gestores escolares que nunca realizaram curso de formação continuada para atuar na gestão e outros realizaram cursos que não dão respaldo teórico as suas práticas, dificuldades e inquietações.

Diante da realidade evidenciada, como ponto de partida para a conquista do segundo objetivo, dialogamos com os gestores sobre as ações desenvolvidas por eles, na

escola, e observamos alguns eventos que demonstraram essas ações acontecendo ou não, isso devido a atitude do gestor frente à responsabilidade que lhe cabe no chão da escola, e inferimos que o respaldo científico para fortalecer as ações dos gestores escolares, suas atitudes frente a demanda escolar, a sua forma de encarar a gestão, neste contexto contemporâneo que tanto exige tomada de decisões partilhadas e consolidadas, por meio de práticas participativas que devem ser fomentadas por uma gestão democrática, ainda é um dos desafios para a gestão.

Desenvolver e consolidar práticas participativas como algo cultural na escola, envolvendo todos os segmentos do contexto escolar e outros segmentos que são externos, mas interferem ou colaboram diretamente com as práticas autoritárias e centralizadoras, é ação imediata no contexto escolar. Desta forma, O diálogo individual com os gestores, revelou a realidade da gestão na EJA, com relação à atuação dos profissionais e em direção a variados aspectos da gestão, dentre eles, buscamos informações com os gestores sobre o clima escolar como contributo à vivência democrática na escola, as formas de organização e gestão que estabelecem na EJA e que diretamente influenciam no clima escolar, e sobre as ações desenvolvidas para a promoção do desenvolvimento institucional da escola.

Na direção de um clima escolar adequado à aprendizagem de todos na escola, que possa favorecer a tomada de decisão de forma partilhada percorrendo percursos democráticos, buscamos compreender, através do diálogo individual sobre este tema e reflexão partilhada das respostas, como o gestor se preocupa e contribui para mobilizar os pares na direção de um clima escolar que favoreça o desenvolvimento e vivência de processos democráticos no dia a dia da escola. Assim, perguntamos: Em que medida, existem ações desenvolvidas que evidenciam a criação de um clima de convívio escolar democrático que favoreça o envolvimento das pessoas e comunidade na gestão?

As contribuições dos gestores para que pudéssemos compreender e inferir sobre a realidade vivenciada por cada um, foi:

Quadro 3: Clima de convívio escolar democrático e de envolvimento das pessoas e comunidade na gestão.

UNIVERSO TEMÁTICO	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS GESTORES NA EJA	RESPOSTAS DOS GESTORES ESCOLARES			
		Iniciada, porém incipiente	Parcialmente desenvolvida	Desenvolvida e consolidada	%
Clima de convívio escolar democrático e de envolvimento das pessoas e comunidade na gestão	Planejo e lidero o processo de construção da gestão democrática e participativa na escola?	17,7%	23,5%	58,8%	100%
	Apoio e impulsiono os mecanismos de gestão participativa da escola – Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Escolares?	41,2%	17,6%	41,2%	100%
	Incentivo professores e funcionários no desenvolvimento da melhoria do padrão de qualidade da escola?	11,8%	11,8%	76,4%	100%
	Desenvolvo parcerias e relações de cooperação com a comunidade?	17,7%	23,5%	58,8%	100%
	Promovo o desenvolvimento profissional da equipe escolar, assegurando relações de confiança e de respeito mútuo, participando do processo?	17,7%	23,5%	58,8%	100%
	Reúno, periodicamente, o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e outros mecanismos de participação instituídos na Escola, para a reflexão sobre a problemática escolar e tomada de decisão coletiva?	47%	23,6%	29,4%	100%

Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2018.

O quadro apresenta algumas responsabilidades que a gestão escolar precisa concretizar em ações no cotidiano escolar, através da vivência de um clima escolar democrático que assegure o envolvimento das pessoas e da comunidade na gestão. O convívio democrático é um processo que vai exigir muito da capacidade do gestor escolar de planejar e liderar o processo de construção coletiva da democracia na escola. Então, quando analisamos as respostas dos gestores, com relação à pergunta problematizadora correspondente ao universo temático pesquisado, observamos que com relação ao planejamento e liderança do processo de construção da gestão democrática e participativa

na escola, 58,8% dos gestores escolares, afirmaram ser esta uma ação por eles desenvolvida e consolidada no cotidiano escolar; outros 23,5% dos gestores consideraram que se trata de uma ação parcialmente desenvolvida; e 17,7% dos gestores revelaram que esta é uma ação, até iniciada na escola, mas que ainda é incipiente, perante a sua relevância. A intenção por trás dessa pergunta, além de produzir informações, foi oportunizar aos gestores escolares uma reflexão acerca das práticas na gestão da escola, em direção a um dos grandes desafios da gestão, que é desenvolver uma gestão democrática, que contribua para o processo de construção da cidadania ativa e emancipadora, a partir da assunção de responsabilidades, de forma cooperativa e solidária, apresentando os resultados das suas ações.

Ao analisarmos o conjunto das demais respostas dos gestores, percebemos algumas contradições. Ao mesmo tempo em que 58,8% dos gestores escolares afirmaram planejar e liderar o processo de construção da gestão democrática e participativa na escola e outros 23,5% afirmaram desenvolver essas ações, ainda que parcialmente, um percentual de 41,2% dos mesmos gestores entrevistados, considerou incipiente a ação iniciada na escola de apoiar e impulsionar os mecanismos de gestão participativa, dentre eles, o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Escolar. Isto revela que alguns gestores ainda possuem dificuldade para atuar junto às pessoas, garantindo as condições para que interajam umas com as outras, construindo um ambiente favorável à participação e ao trabalho coletivo. Outro dado que revelou a necessidade de impulsionar o desenvolvimento de uma cultura democrática, que não deve ser imposta, mas aprendida e vivenciada no coletivo, foi o percentual correspondente a 29,4% dos gestores, que desenvolvem na escola reuniões periódicas com o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e outros mecanismos de participação instituídos na Escola, para a reflexão sobre a problemática escolar e tomada de decisão coletiva. Os 47% dos gestores que revelaram que esta ação foi iniciada, mas consideram incipientes quanto aos resultados, afirmaram ter dificuldades para implementar um cronograma de encontros com estes mecanismos e mobilizar para a compreensão do verdadeiro sentido da atuação dos mesmos, na elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola. Afirmaram, ainda, que geralmente, quando as reuniões acontecem, é para tratar da aquisição de bens e serviços e, vez ou outra, para a prestação de contas do uso do recurso financeiro direto na escola por meio dos programas.

Com relação à promoção do desenvolvimento profissional da equipe escolar, assegurando relações de confiança e de respeito mútuo, participando do processo, e da ação de desenvolver parcerias e relações de cooperação com a comunidade, as respostas afirmaram

que as ações, neste sentido, são desenvolvidas e consolidadas na escola, através da contribuição dos 58, 8% dos gestores. Outros 23,5% dos gestores revelaram que essa é uma ação que está em desenvolvimento na escola, e somente 17, 7%, afirmaram que ação foi iniciada, mas ainda é insipiente.

As respostas dos gestores demonstraram que ainda é preciso estabelecer uma comunicação mais consistente e efetiva na relação entre gestão escolar e comunidade escolar. Para isso é necessário que os gestores reconheçam a escola como espaço de convivência onde todos os que dela participam são aprendizes e devem participar com as suas opiniões, saberes, experiências, de modo que se desenvolva um clima organizacional que se estabelece por meio da participação dos sujeitos na tomada decisão e efetivação da proposta pedagógica.

Perguntamos, ainda, aos gestores, se incentivam os professores e funcionários para o desenvolvimento da melhoria do padrão de qualidade da escola. Obtivemos a confirmação de 76.4% dos gestores, que relataram que sempre mantém um diálogo com os profissionais para estarem sensíveis e dispostos às mudanças, favorecendo um clima propício à transformação nos processos de trabalho, à cooperação e flexibilidade, como também, ao desenvolvimento de uma cultura escolar baseada na valorização das práticas exitosas, que partem do envolvimento e participação das pessoas nos processos decisórios.

Referindo-se ao clima escolar democrático, Lima (2007) afirma que a cooperação-característica do sistema democrático- exige que o gestor invista em um clima escolar que permita trabalhar com as opções políticas, as emoções e os sentimentos, criando espaços de discussões e debates e que mesmo com confrontos e divergências, sejam livres de tensões e agressões. É inegável que o ambiente influencia muito no trabalho, por isso o envolvimento das pessoas, através da colaboração de cada uma para a superação dos desafios, é fundamental, para que possam garantir espaços de reflexão sobre as consequências das ações desenvolvidas, de modo que se tornem verdadeiramente produtivas e promotoras de transformações.

Ao serem questionados se nos encontros com os segmentos representativos da comunidade escolar, para tomar decisões coletivas ou mesmo para acompanhar a execução financeira dos recursos, os estudantes ou docentes e profissionais que atuam na EJA participam, a primeira reação foi de espanto, para depois afirmarem que realmente não há esse diálogo estabelecido com os segmentos da EJA.

Essa é uma questão que realmente precisamos resolver aqui na escola, pois o conselho não foi ainda instituído como se deve, reunimos o caixa escolar para apresentar a prestação de contas da escola, e até para envolvê-lo no planejamento do uso do recurso, nós temos que melhorar muito. (GI, 2017)
Na verdade, as reuniões que estabelecemos com os segmentos acontecem sempre no diurno e, de fato, não contempla os estudantes da EJA. Nenhum

deles faz parte do Conselho Escolar e aqui na escola não temos o Grêmio Estudantil. (GII, 2017)

Estamos trabalhando para reativar o Conselho Escolar dessa escola, na perspectiva que você apresentou para mim, de que a participação requer mobilização das pessoas e que envolva todos os segmentos da escola. O conselho que existia aqui era apenas convocado para validar a prestação de contas, não se discutia os problemas, não se partilhava as decisões. Tudo era centralizado nas mãos da gestão anterior. Pretendemos mesmo, caminhar na direção da democracia participativa, onde todos possam refletir a realidade e tomar decisões compartilhadas. (GXI, 2017)

Realmente, os estudantes e professores da EJA não participam das reuniões e agora estou percebendo que esse é um cuidado que daqui para frente precisamos ter. (GXIII, 2017)

Os estudantes da EJA, não tem representatividade no Conselho escolar e aqui na escola não tem o grêmio escolar a muito tempo. Eu sei a importância de que eles participem com as suas ideias e revelem as suas necessidades, mas infelizmente, este é um desafio que precisamos superar. Não havia pensado nisso. (GXVI, 2017)

Os gestores apresentaram uma realidade que infelizmente acontece em todas as escolas que foram pesquisadas. As constatações evidenciadas apresentaram a ponderação de gestores que representam escolas de cada um dos municípios. Observamos que não há uma ação efetiva em direção à mobilização dos segmentos à participação na tomada de decisão.

Em todas as escolas os estudantes e professores da EJA não possuem representatividade nos mecanismos de participação instituídos na escola. Os gestores afirmaram que realmente não havia, até então, compreendido a relevância dessa participação para assegurar que a EJA fosse representada nas reuniões de forma mais efetiva, para tratar da problemática escolar ou mesmo para ser pensada em seu planejamento de assistida pelo recurso do FNDE, gerido pela escola.

Para Libâneo (2015), a participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e clima de trabalho desejado para si e para os outros. Nesta direção, consideramos que a gestão escolar precisa desenvolver ações que mobilizem, apoiem e fortaleçam a adoção de práticas interativas e colaborativas entre os sujeitos, de modo que possam atuar na direção dos objetivos da escola, em sua tarefa de garantir o direito a educação, sem esquecer o direito dos estudantes da EJA a uma educação com qualidade social.

Lima (2007) alerta que somente intenções e atitudes democráticas não são suficientes, é preciso criar uma cultura de participação que reúna todos os envolvidos no processo educacional, possibilitando a propagação de todas as informações necessárias ao debate e à tomada coletiva de decisão. Assim, a partir dessa assertiva, consideramos que a reflexão acerca das ações dos gestores, a desenvolvimento de um clima de convívio escolar

democrático e de envolvimento das pessoas e comunidade na gestão, favoreceu a circulação de ideias, e a constatação por eles mesmos, das novas providências que precisam ser tomadas nessa direção, de modo a garantir espaços de participação na tomada de decisão coletiva, pelos estudantes e profissionais que atuam na modalidade EJA. Esta oportunidade possibilitou a visibilidade das dificuldades enfrentadas, sendo postas em discussão pelos sujeitos da EJA, evidenciando as suas necessidades. Favoreceu também a vivência de novas formas de relacionamento, e contribuiu para a criação de um clima propício ao diálogo que se pretende construtor de vínculos, em direção a melhoria da qualidade da educação.

Percebemos que há uma lacuna que precisa ser preenchida no tocante a compreensão dos gestores sobre o real papel dos mecanismos de participação na escola. É fundamental a construção de um conhecimento que favoreça a mudança de atitude com relação à vivência de uma gestão democrática, que respeita os diferentes sujeitos da escola, suas manifestações e formas de organização. Ainda é preciso fomentar a construção de espaços permeados pelo diálogo, onde os sujeitos pronunciem as suas dúvidas, inquietações e reivindicações, em direção a negociação de novas formas de fazer educação, visando o sucesso escolar de todos os estudantes da escola.

Outra realidade apresentada pelos gestores, mais especificamente pelos coordenadores pedagógicos, está relacionada as formas de organização e gestão da EJA, que veem sendo praticadas, evidenciando uma realidade que entendemos ser passível de aprofundamento e possibilidade de formação para os gestores, uma vez que dificulta a construção de um clima escolar favorável a todos.

A organização da gestão escolar prescinde do trabalho em torno de objetivos comuns, em direção a vivencia de um relacionamento interpessoal democrático, que deve se basear em divisão de tarefas claras e ao mesmo tempo partilhadas. Cada escola, em cada município, possui a sua forma de organização e gestão que influencia na interação entre as pessoas, a partir da presença ou ausência de algumas características organizacionais da escola.

A ilustração a seguir apresenta as palavras geradoras que revelaram as percepções dos gestores escolares, relatadas de forma coletiva no I Círculo de Diálogo, sobre os aspectos propostos por Libâneo (2015), conforme explicitados no subcapítulo 3.2 deste estudo, que evidenciam as formas de organização e gestão da escola as quais impactam no clima escolar e aprendizagem coletiva na escola.

Quadro 4 - Formas de organização do trabalho e atuação da gestão nas escolas de EJA

DIMENSÕES	REFLEXÕES REALIZADAS PELOS GESTORES
Presença do Diretor Escolar	<p>É muito importante a presença mais efetiva do diretor na escola, à noite, para que ele realmente vivencie a EJA e compreenda as suas necessidades (GVI, 2017).</p> <p>Os Diretores assumem a função na gestão, mas, infelizmente, não encaram a EJA como um desafio que vai lhe exigir presença para impulsionar e fortalecer as ações. O problema é que o/a diretor/a divide a responsabilidade da presença e atuação no turno da EJA, com o (a) vice-diretor (a) ou com o funcionário auxiliar que geralmente fica na secretaria e assume a responsabilidade de atender as demandas da EJA e passar para o diretor, que geralmente estabelece uma noite para ir à escola em seu planejamento, e tenta atender as solicitações que lhe são feitas (GVI, 2017).</p>
Envolvimento do (a) Diretor (a) Escolar nas atividades planejadas na EJA.	A coordenação pedagógica, juntamente com os professores, tem buscado desenvolver atividades diferenciadas que atendam às necessidades dos estudantes da EJA. Entretanto, sentimos a necessidade da presença mais constante e maior participação da direção escolar tanto no planejamento das ações a serem desenvolvidas, quanto na execução e consolidação dos projetos estruturados na EJA. Geralmente esse apoio dado a coordenação pedagógica parte da vice-direção (GVII, 2017).
Tomada de decisão	Geralmente as decisões são tomadas e comunicadas ao coordenador que tem a tarefa de repassar aos professores e, até acalmar os ânimos quando estes questionam as decisões. Um exemplo disso, são os problemas relacionados à presença de adolescentes na EJA e muitas vezes a descaracterização dos objetivos da modalidade tem uma parcela de responsabilidade do (a) Diretor (a) e do (a) Secretário (a) escolar, pois muitas vezes eles concordam entre si que alguns adolescentes sejam orientados a deixar de frequentar o diurno, por questões na maioria das vezes disciplinares ou por não conseguirem avançar no processo por anos consecutivos e assim, os estudantes são transferidos para o noturno, sem um diálogo prévio todos os membros da equipe gestora, nem com os docentes. Essa é uma situação para a coordenação pedagógica que tem que lidar com a insatisfação dos docentes por não conseguirem desenvolver um trabalho contextualizado e com atenção às necessidades dos estudantes (GXVIII, 2017).
A direção escolar sobre as ações da Coordenação Pedagógica	<p>Os diretores e vice-diretores, na maioria das vezes, não são convidados a participar das ACs, muito menos dos estudos sobre os documentos pedagógicos que muitas vezes acontecem na Secretaria de Educação e com a participação da Supervisão e Coordenação Pedagógica. É preciso que as pessoas percebam que a escola é uma só, e que o trabalho pedagógico na EJA não pode ser um campo isolado (GXIX, 2017).</p> <p>O diálogo aqui na escola é estabelecido em equipe. O diretor participa de todo o planejamento da EJA com a coordenação e, na medida do possível, participa das ACs entre a Coordenação Pedagógica e Professores, para acompanhamento das necessidades (GX I, 2017).</p>
A gestão escolar e as ações de formação	<p>As formações sobre EJA que organizamos para a participação dos professores não aconteceram na escola. Todos nós sabemos o quanto é fundamental a criação de redes de aprendizagem continuada na escola, mas nem sempre conseguimos estabelecer na dinâmica da EJA, as estratégias viáveis para essa formação (Gestora G XII, 2017).</p> <p>Os demais gestores não articulam com a coordenação pedagógica esses momentos de formação que são importantes, não só para os professores, mas para todos na escola (G V, 2017).</p>

Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2018.

Quanto a cultura organizacional da EJA, em se tratando da atuação dos gestores, na maioria das escolas municipais pesquisadas, temos no vice-diretor e no Coordenador Pedagógico, as presenças mais efetivas no turno noturno. Nestas escolas, o diretor escolar articula a sua presença em uma ou duas noites por semana e, também, por ocasião de quando os eventos escolares acontecem ou algum fato que não seja corriqueiro e que exija a presença do Diretor para que decisões sejam tomadas. É cultural em todos os municípios, que o turno de funcionamento da EJA, é o turno mais tranquilo, isso com relação as questões disciplinares e outras demandas que são mais trabalhosas e exigem uma atenção maior do diretor escolar no diurno.

As contribuições dos gestores no diálogo sobre as formas de organização e gestão da EJA nos reportam às contribuições de Libâneo (2015, p. 224), quando afirma que:

[...] não é possível à escola atingir seus objetivos de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, sem formas de organização e gestão tanto no sentido de provimento de condições e meios para o funcionamento da escola, quanto no sentido de práticas socioculturais e institucionais com caráter formativo.

As formas de organização e gestão, por serem práticas sociais, inspiram as formas de interação entre os sujeitos ao compartilharem as dúvidas, os desafios, as angústias e os valores comuns, buscando respostas coletivas aos problemas vivenciados. É nesta perspectiva que a escola se institui espaço de aprendizagem permanente e continuada para todos.

Os registros da observação realizada no campo evidenciam que é ao vice-diretor e a Coordenação Pedagógica que, em medida, compete resolver os problemas relacionados à EJA e manter a comunicação com o diretor escolar quando necessitam tomar de decisões e necessitam do posicionamento deste. Isto ficou muito claro em algumas escolas.

De uma maneira geral, através da observação participante, constatamos que o (a) vice-diretor (a) é o responsável por mobilizar para o cuidado com o patrimônio material, por resolver as questões de ordem disciplinares, quando ocorrem, e cuidar para que os estudantes e professores sintam-se atendidos em suas necessidades na escola. Com relação ao trabalho pedagógico o vice-diretor é o que mais participa das atividades desenvolvidas pelos coordenadores com os professores, entretanto percebemos que as ações destes dois profissionais junto aos professores não possuem um planejamento articulado pelos dois. A Coordenação Pedagógica é responsável por orientar a construção e atualização da proposta pedagógica, o planejamento escolar e por acompanhar o trabalho pedagógico, ou seja, há uma divisão de atribuições que são especificadas no Regimento Interno de cada

escola e que mediante as necessidades das escolas são, inclusive, adaptadas à realidade vivenciada.

Constatamos, com base na assertiva proposta por Domingues (2014), que o coordenador pedagógico está imbricado a um emaranhado de situações, em certa medida desafiadoras, que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente a formação dos professores na escola. Neste caminhar, para os profissionais que atuam na Coordenação, entendemos que é fundamental estabelecer um trabalho de parceria com os demais gestores que atuam na escola, uma vez que são frequentemente cobrados pelos professores quanto às dúvidas que surgem na condução dos trabalhos na EJA.

No tocante à atuação da Coordenação Pedagógica da EJA, na estrutura da gestão escolar, as escolas do município de Pojuca, que atendem ao Ensino Fundamental I e a de Catu, possuem uma coordenação de EJA itinerante, ou seja, a Coordenação Pedagógica distribui ao longo da semana a sua carga horária de trabalho, se dividindo entre as escolas em que atua. Nos demais municípios, a coordenação é fixa na escola, entretanto, em apenas uma das escolas, a coordenadora é exclusiva da EJA. Uma vez por semana, a Coordenação em regime de itinerância, orienta a realização do planejamento das ações docentes e se divide entre as escolas para acompanhar a execução das atividades planejadas e dialogar com os docentes, a fim de orientá-los em seu trabalho e colaborar com as demandas apresentadas pelos professores. Essa dinâmica da Coordenação Pedagógica em itinerância pelas escolas da EJA revela um quadro que é passível de atenção, uma vez que, em apenas uma única noite na escola, a realização de uma intervenção coerente no processo, reflexiva e crítica, com os professores, fica comprometida, já que o coordenador não realiza um acompanhamento efetivo do trabalho realizado na escola, e muitas vezes, quando o coordenador é iniciante na profissão, este quadro se agrava, uma vez que a organização do horário escolar da gestão, faz com que este profissional tenha que dividir os dias da semana com o diretor escolar, o que faz com que esteja na escola sozinho, exceto nas escolas que possuem o vice-diretor. A formação na escola, proporcionando um planejamento baseado na reflexão crítica da realidade e o estudo coletivo acerca das demandas que se apresentam para a escola, não acontece. A equipe gestora da EJA, em sua totalidade só se encontra no turno de funcionamento da EJA, com agendamento prévio e para tratar de questões que surgem na dinâmica do dia a dia, ou de alguma atividade que vai exigir uma tomada de decisão de todos. Em apenas um município a coordenadora itinerante reúne a cada 15 dias os professores da EJA numa

das escolas de atuação, para a realização de encontros para planejamento, discussão acerca do calendário escolar de atividades e leitura de algum material inerente as necessidades dos professores.

Para a Gestora GXVIII (2017), que é coordenadora Pedagógica itinerante da EJA, a direção precisa partilhar com a coordenação as decisões que precisam ser tomadas. Ela revela que desenvolver as atribuições do coordenador, nas condições de itinerância, geralmente uma vez por semana, em uma determinada escola, é o maior desafio enfrentado por ela na EJA. Para a gestora é muito difícil desenvolver uma orientação ao trabalho do professor e promover espaços de formação continuada da equipe escolar da EJA, sem vivenciar diretamente a realidade cotidiana e sem contar com o apoio da direção escolar e da vice-direção. No geral os professores da EJA fazem cobranças ao Coordenador Pedagógico sobre condutas e atitudes da gestão que estão diretamente relacionadas às práticas de organização que se voltam negativamente para a aprendizagem dos alunos e até para a permanência dos mesmos na escola. Segundo a gestora os professores apontam a necessidade da gestão escolar, oferecer as condições necessárias para que a atividade pedagógica aconteça, com as condições materiais que assegure a execução dos projetos e que favoreçam o trabalho em sala de aula.

Os relatos da gestora com relação as decisões não compartilhadas na EJA, nos remetem às reflexões propostas por Libâneo (2015), quando evidencia a utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização, como sendo um dos princípios da organização e gestão escolar participativa. É fundamental que as decisões sejam democráticas e envolvam os profissionais que atuam na EJA na apreciação do problema, no levantamento das possibilidades de resolução dos mesmos e no planejamento de novas ações. As informações que circulam no contexto escolar precisam ser democratizadas e favorecer a comunicação.

Observamos que as ACs, nos municípios, acontecem como momento de partilha dos desafios vivenciados em sala de aula, reflexões acerca do calendário escolar, do planejamento letivo e outras atividades relacionadas à rotina escolar, como, correção de avaliações, planejamento de projetos que geralmente estão relacionados às necessidades evidenciadas pelos estudantes em sala de aula, planejamento de aulas, desenvolvimento de sequências didáticas e revisão de documentos, entretanto, não se constituem oportunidades de formação da equipe. Nestas oportunidades, o Coordenador Pedagógico, atento às reivindicações dos professores, realiza o seu próprio planejamento e repassa para

o Vice-diretor e o Diretor Escolar, ou seja, os demais gestores escolares não participam diretamente do processo de construção do planejamento da atividade pedagógica na EJA. No município onde há a Supervisão Pedagógica a partilha das dificuldades enfrentadas pelo Coordenador, é mais efetiva através da ação deste profissional, que procura dar sugestões ao trabalho e estar próximo dos professores e coordenadores, promovendo a reflexão sobre a organização pedagógica.

A escola de Pojuca que atende ao Ensino Fundamental II possui uma coordenação específica de EJA e uma Supervisão Pedagógica que atua em itinerância. A Supervisão, orienta o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos da EJA, Eixos I ao V. A presença da Supervisão Pedagógica da EJA, no quadro da Secretaria de Educação, atuando nas escolas, foi uma particularidade observada durante a presença da pesquisadora nos espaços escolares, que nos pareceu interessante, uma vez a presença deste profissional junto aos coordenadores da EJA, em diálogo permanente com os (as) Diretores(as) e vice-diretores(as), partilhando os desafios e buscando juntos alternativas de superação, nos pareceu ser uma importante aliada para o fortalecimento da formação continuada nos espaços escolares.

Em Mata de São João e Camaçari, a Coordenação Pedagógica atende a EJA e o Ensino Fundamental II regular, nestes casos, percebemos uma tendência de o Coordenador Pedagógico priorizar um turno e a realidade de trabalho mais desafiadora, em detrimento do outro que aparenta ser mais tranquilo e que, no entanto, exige dos profissionais um envolvimento com semelhante importância. Estas constatações acerca da distribuição de horários dos gestores na EJA, na realidade de cada município e que foram observadas nas escolas em oportunidades sucessivas, nos pareceu dificultar a construção de uma cultura organizacional que funcione como prática educativa para todos que atuam e estudam no noturno.

Outro relato importante com relação a formação foi o realizado pela gestora GXII (2017) aquando evidencia que as formações sobre EJA são organizadas “para a participação dos professores”, ou seja, não são organizadas com eles, e, além disso, não envolve toda a equipe gestora e “não acontecem na escola”, mesmo considerando fundamental a criação de redes de aprendizagem continuada na escola. A gestora GV (2017) demonstra sentir-se solitária em sua tarefa de mobilizar para a formação ao afirmar que “os demais gestores não articulam com a coordenação pedagógica esses momentos de formação”, o que ela considera importante para todos na escola.

Para contribuir com a reflexão sobre a realidade apresentada pelas gestoras, nos apoiamos em Lima (2007, p. 102), que afirma que a formação permanente dos educadores é sustentada por três exigências:

A primeira trata dos princípios que devem nortear as ações na escola: a autonomia e a participação. A segunda reúne os saberes que precisam compor a formação profissional: o pedagógico, o técnico, o político e o afetivo; finalmente, a compreensão de que a escola é o ambiente mais adequado para o desenvolvimento de um projeto de formação continuada dirigido a sua equipe.

Os relatos das gestoras GXII e GV, em contraponto às contribuições de Lima, nos fazem inferir que é necessário que a equipe escolar invista numa política de formação continuada permanente na escola, direcionada a todos os sujeitos da EJA. Para que isso ocorra com a qualidade desejada, é necessário que as ações dos gestores possuam um mínimo de unidade e que as decisões não sejam tomadas de forma centralizadoras e autoritárias, mas que tenham como premissa a formação de hábitos, atitudes e valores democráticos, indispensáveis à convivência na escola emancipadora.

Sobre a relevante contribuição para as práticas de gestão que a cultura organizacional é capaz de promover, Libâneo (2015) afirma que tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas da cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola. Assim, entendemos que a ausência de uma cultura escolar, marcada pela presença efetiva dos gestores, em diálogo cotidiano, no turno de funcionamento da EJA, com os estudantes, funcionários e professores, atendendo as necessidades do projeto pedagógico da EJA contribui para a permanência de problemas históricos na EJA. A iniciativa de buscar parcerias para que, de forma intersetorial, possam elaborar projetos inovadores que concorrem para a vivência uma cultura onde todos aprendem através dos desafios problematizados e que são transformados em diálogo reflexivo e formativo, poderá contribuir para o acompanhamento e a transformação de um processo tão desafiador na EJA, que requer uma atenção e estudo permanentes, como os próprios gestores apontaram no diálogo individual e no Círculo de Diálogo.

Observamos de perto, durante o desenvolvimento da pesquisa aplicada, o quanto foi difícil consolidar um cronograma de encontros para a realização dos Círculos de diálogo formativos e reflexivos com os gestores. A tarefa não foi simples, em função destes condicionamentos de distribuição de horários de trabalho nas escolas. Por nem sempre contar com a presença cotidiana de todos os gestores responsáveis pela EJA na

escola, construir um cronograma de encontros, priorizando a disponibilidade de todos, por município, exigiu alinhamentos e negociações. Nem sempre foi possível contar com a presença do diretor escolar à noite e, muitas vezes até, nem com a presença do (a) coordenador(a), devido a rotina de itinerância ou demanda do trabalho na EJA, o que nos exigiu utilizar estratégias que frequentemente eram reformuladas, mas que pudessem assegurar a participação de todos. Organizamos um cronograma que contemplou o desenvolvimento de vários Círculos de Diálogo, no mesmo município, para assegurar mais de uma oportunidade de encontro com a mesma temática geradora, de modo a contemplar as vozes de todos os gestores, às vezes em turno oposto ao de funcionamento da EJA.

Nos momentos que estávamos na escola no turno de funcionamento da EJA, íamos fazendo os registros das observações realizadas e participávamos da atividade planejada pela gestão escolar com os professores. Partindo desse princípio, e buscando compreender como os gestores atuam frente a necessidade de promover ações que mobilizem para a vivência democrática no cotidiano escolar, impulsionando o desenvolvimento institucional da escola de EJA, consideramos este universo temático fundamental para a observação das práticas dos gestores, através das ações desenvolvidas, para estabelecer o diálogo individual e formativo, adquirindo elementos para a reflexão partilhada no II Círculo de Diálogo.

Quadro 5: Ações desenvolvidas pelos gestores da EJA para promoção do desenvolvimento institucional da escola de EJA

UNIVERSO TEMÁTICO	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS GESTORES NA EJA	RESPOSTAS DOS GESTORES ESCOLARES		
		Iniciada, porém incipiente	Parcialmente desenvolvida	Desenvolvida e consolidada
Desenvolvimento institucional da escola	Promovo o diálogo sobre a função social da escola?	17,6%	11,8%	70,6%
	Promovo o desenvolvimento da visão compartilhada do Projeto Pedagógico da Escola?	29,4%	29,4 %	41,2%
	Articulo o Projeto Pedagógico com o planejamento estratégico da escola e da Educação, à nível Nacional e Municipal (Plano de Gestão, PDE, Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação), assegurando junto com os demais profissionais da educação, metas progressivas de melhoria do padrão de aprendizagem dos alunos?	47%	41,2%	11,8%

	Desenvolvo o processo de avaliação da escola, envolvendo a comunidade escolar?	44,4%	31,2%	23,4%
--	--	-------	-------	-------

Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2018.

As respostas dos gestores, comparadas com a observação participante realizada durante a pesquisa de campo e participação dos mesmos no I Círculo de Diálogo, proporcionou a constatação de que, com relação ao desenvolvimento institucional da escola, no que tange ao diálogo sobre a sua função social, assim como as ações que promovem essa reflexão no contexto escolar da EJA, ainda são muito tímidas, uma vez que 17,6 % dos gestores disseram que essa ação já foi iniciada na escola, mas merece mais atenção e dedicação da parte de cada um para que se torne uma ação permanente, cultural na escola. Outros 11, 8%, afirmam desenvolver essa ação, mas de forma parcial, uma vez que não existe uma frequência de tarefas que evidenciem essa ação. 70% dos gestores afirmaram entender e promover o diálogo sobre este tema, nas reuniões que promovem na escola, geralmente na AC com os professores, nas reuniões para planejamento e com os pais, nos encontros a cada bimestre. Quanto aos estudantes, percebemos que quando os gestores relataram quem eram participantes dessas reuniões, eles ficaram de fora.

Observamos que mesmo entendendo e promovendo ações que fomentem o diálogo sobre a função social da escola, com relação ao fundamental desenvolvimento da visão compartilhada do Projeto Pedagógico, notamos que menos da metade dos gestores entrevistados, 41,2%, afirmaram que essa é uma ação desenvolvida e já consolidada na escola. Os gestores afirmam que sempre há um espaço para as reflexões sobre o projeto pedagógico, especialmente para a sua atualização, envolvendo a equipe escolar, mas não podemos desprezar o desafio que se coloca para a gestão educacional quando 29,4% dos gestores afirmam, até ter iniciado a ação de promover essa visão compartilhada acerca do Projeto Pedagógico, embora ainda sejam ações incipientes, e outros 29,4%, parcialmente tenham desenvolvido essa ação.

O Projeto Pedagógico da escola, enquanto instrumento do Planejamento Educacional, é um documento norteador das ações a serem empreendidas, apontando caminhos, num constante movimento que envolve participação e tomada de decisão, em direção ao cumprimento do papel da instituição escola, de cumprir a sua função educativa, ou seja, a sua função social. Promover o diálogo sobre a função social da escola, em consonância com o desenvolvimento da visão compartilhada do Projeto Pedagógico da escola, significa pensar a escola enquanto espaço educativo em que a sua função social não pode ser consolidada por meio de ações realizadas no improviso. A ação educativa não pode ser pensada no vazio, e o

projeto pedagógico é o instrumento que reflete a autonomia dos sujeitos para propor inovações no dia a dia da escola, a partir da reflexão coletiva sobre os desafios cotidianos a serem superados.

Gadotti e Romão (2013) afirmam que o projeto pedagógico da escola sempre confronta o instituído com o instituinte, ou seja, ele não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida, ao contrário, utiliza todos esses processos como um norte, um rumo que vai definir a finalidade, o horizonte da escola, na sociedade contemporânea.

Consideramos que os gestores, de fato, possuem algum conhecimento sobre a função social da escola de EJA, face aos desafios e múltiplos papéis exercidos pelas próprias escolas em que atuam, entretanto, quando perguntados sobre as ações desenvolvidas para articular a função social da escola com as necessidades e especificidades da comunidade, percebemos fragilidades que se expressaram através do desconhecimento do que tratam as Leis, como a Constituição Federal de 1988, em suas determinações gerais sobre a educação (Capítulo II, seção I, artigos 205 a 214, p. 156 a 158), que asseguram o direito dos estudantes à educação numa perspectiva democrática. Observamos que é necessário que os gestores se debrucem sobre os aspectos que regulam a autonomia da escola, no tocante as prerrogativas de lei, que conferem ao estudante da EJA o direito ao acesso e a permanência na EJA, com êxito em sua aprendizagem. Notamos, ainda, que a EJA se apresenta como desafio, uma vez que exige dos gestores o entendimento do que, de fato, vem a ser a gestão democrática como princípio constitucional reafirmado pela LDB, nesta direção, é preciso ativismo dos gestores, fomentando e mobilizando a participação. A não participação dos estudantes da EJA, em momentos decisivos de tomada de decisão na escola, reflete a fragilidade das práticas, na tarefa de assegurar o princípio constitucional que disciplina a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (art. 206, Princípio VI, p. 156).

A ausência de aprofundamento ou desconhecimento por parte dos gestores, com relação a articulação entre a função social da escola, com as especificidades e demandas do mundo contemporâneo e globalizado, tornou-se evidente, ao relatarmos que, com relação ao aprofundamento e mobilização dos sujeitos para o cumprimento do que trata a LDB (1996), complementar a Constituição em direção aos fins da educação brasileira, ainda reproduzem práticas que não promovem a inserção do estudante da EJA, num processo flexível, baseado nas diretrizes fixadas na lei. Os gestores escolares e suas equipes de trabalho pouco recorrem à LDB para observar e fazer valer os dispositivos constitucionais reiterados e que conferem ao

estudante da EJA o direito a escolarização. Além disso, ficou demonstrado que o gestor escolar precisa se apropriar de outros documentos demarcatórios e orientadores da educação, com relação a EJA, os documentos orientadores da política de EJA no país e no estado.

Este entendimento, de nossa parte também se situa, no fato de que 47% gestores escolares afirmam apenas ter iniciado, sem muita consistência, a ação de promover a articulação do Projeto Pedagógico com o planejamento estratégico da escola e da Educação à nível Nacional e Municipal, considerando para isto, o alinhamento entre, o Plano de Gestão, PDE, Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação, assegurando junto com os demais profissionais da educação, metas progressivas de melhoria do padrão de aprendizagem dos alunos. A realidade apresentada pelos gestores evidencia que 41,2% deles, desenvolvem essa ação parcialmente e outros 11,8%, afirmaram que promovem a articulação entre os documentos, em observância às metas estabelecidas para a educação nacional, priorizando o sucesso escolar dos alunos e apresentaram essa ação como ação desenvolvida na escola de forma consolidada.

Percebemos que é necessária a compreensão e valorização, por parte de todos, do papel da escola de EJA na construção da cidadania e contribuição no desenvolvimento do estudante. Deste modo, é fundamental para o gestor, fomentar a articulação da escola com a comunidade, fortalecendo essa relação através de ações que possam propiciar um clima organizacional bem-sucedido e que se expresse por meio da participação na elaboração, atualização e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, de forma coletiva e dialógica.

Uma experiência que consideramos inovadora por parte da ação dos gestores, foi desenvolvida pelo Diretor Escolar, Gestor XI. O dia da entrevista e observação participante, não foi previamente marcado. A nossa ida à escola, se deu no início do turno vespertino, numa terça-feira, após outros momentos de partilha com o Diretor escolar e a Coordenadora pedagógica em dias agendados. Neste dia tivemos a oportunidade de conhecer detalhadamente o espaço escolar por circular pela escola, e observar as formas de organização e gestão administrativa e pedagógica da EJA, uma vez que permanecemos no local até a saída dos estudantes, no noturno. Nesta escola, o Diretor, tem uma presença efetiva na EJA e participa dos processos. Tem horário de trabalho definido no noturno e de conhecimento de todos.

Ao ser perguntado sobre como promove a reflexão sobre a função social da escola, o Gestor XI, respondeu:

Compreendo a função social da escola, que é preparar o cidadão, formando pessoas para a autonomia, para a liberdade, para a vivência dos conceitos de

paz, de justiça, de solidariedade, de humanismo, atuação no mundo do trabalho, no mundo da política, em atendimento ao que o mundo contemporâneo nos exige. Quanto a promoção do desenvolvimento da visão compartilhada do Projeto Pedagógico da Escola, aqui prevalece o espírito de democracia. Nesta escola não tem segredos e nem decisões que os professores não saibam e nem participem, que os estudantes não possam discutir, não há nada trancado, tudo é disponibilizado para o trabalho dos professores, para os estudantes da EJA, nos preocupamos em envolvê-los nas atividades e tornar a escola, de fato, aberta para eles e a comunidade do entorno da escola, da qual eles fazem parte. A escola não fica com os portões fechados para a comunidade, os portões, observe, ficam abertos, aqui os filhos dos estudantes da EJA, que não podem ficar em casa sozinhos e também são nossos estudantes no diurno, vem para escola, acompanhados das estudantes mães, para que elas possam estudar. Somos poucos por aqui, mas reservamos a sala de leitura para que eles possam realizar as tarefas, assistir vídeo ou realizar leituras. (GESTOR XI, 2017)

O diálogo e a observação da ação da ação do Gestor XI evidenciaram o quanto é importante que o diretor escolar não apenas determine como devem ser desenvolvidas as ações na escola, ele necessita ter o conhecimento sobre a função social dessa escola, frente as transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas nos últimos tempos. É necessário que o gestor escolar esteja atento às principais mudanças, participe e mobilize a participação dos sujeitos em direção à essa reflexão, a fim de que, tomem decisões em direção a EJA, que vão além da matrícula dos estudantes para assegurar a oferta ao processo de escolarização, mas que assegura que no processo, o respeito às diferenças ocorra, valorizando à diversidade cultural dos estudantes contribuindo para que afirmem sua identidade, sem descaracterizá-lo enquanto sujeito de direito a educação com qualidade social.

Outra experiência relatada por um dos gestores da EJA foi quanto ao fato da Prefeitura Municipal, argumentar com a gestão escolar em torno do fechamento da escola do bairro e remanejamento dos estudantes para escolas próximas.

Quando isso aconteceu, fiquei realmente preocupado, pois sou efetivamente um gestor que estabeleço um diálogo transparente com a comunidade. Essa escola funciona num espaço da comunidade com a manutenção da Prefeitura, legitimamente ela pertence a comunidade. Foi com este argumento que mobilizei segmentos da comunidade para dialogar sobre a EJA, o mesmo fiz com a equipe de profissionais que na escola atuam, para que articulássemos um planejamento que evidenciasse as ações da EJA, dando visibilidade aos estudantes, de modo que estes não se sentissem ameaçados com o fechamento da escola. Quando a comunidade percebeu que a gestão da escola se importava com as necessidades dos estudantes, a relação foi se estreitando e a consequência que considero positiva, é que a escola não fechou no turno noturno. (GXIII, 2017)

O relato do Gestor XIII revela que o mesmo não ficou imobilizado diante do desafio que se pôs para ele, ao contrário, buscou alternativas para os modelos hegemônicos, que se

justificam através do racionalismo burocrático que tanto impregna as gestões municipais. O gestor escolar procurou estabelecer um diálogo com a comunidade para dar visibilidade a EJA, de modo que a Prefeitura Municipal não levasse a cabo a intenção de fechar a escola. Essa atitude fortaleceu a relação com a comunidade escolar e do entorno da escola.

Lima (2007) defende que o diretor da unidade escolar, ao assumir uma opção política clara, não se deixa influenciar por interesses privatistas e de minorias que, em diversos momentos, exibem novas roupagens que encantam, seduzem e atenuam consciências.

A relação entre a escola e a comunidade precisa ter como premissa um diálogo claro que demarque o papel da escola, não apenas como instituição voltada para a transmissão de conhecimentos, mas como espaço privilegiado para a convivência humana, respeitosa, onde todos aprendem. Uma escola que se preocupa com as especificidades da comunidade à qual está inserida, é uma escola que respeita a diversidade, pois compreende que as demandas oriundas da comunidade, em contraponto com as exigências do mundo contemporâneo, são diversas, mas ainda assim, empreende esforços e ações para corresponder às expectativas dos estudantes em seu direito pleno a educação.

Caminhando na direção de um itinerário investigativo que buscou compreender as contribuições da formação, na articulação entre os saberes construídos pelos gestores, com os conhecimentos indispensáveis ao fortalecimento da gestão na EJA, contribuindo com o desenvolvimento de práticas participativas na escola, abordamos o desenvolvimento institucional da escola como universo temático, a fim de encontrar respostas dos gestores quanto a atuação de cada um, em direção ao desenvolvimento do processo de avaliação da escola, envolvendo a comunidade escolar.

As repostas foram reveladoras e passíveis de reflexão sobre a importância da escola, olhar para dentro, avaliando os seus processos para melhorá-los. Dos 19 gestores, 44,4%, evidenciaram que iniciaram essa ação, mas de forma incipiente e outros 31, 2%, disseram que até desenvolvem, mas de forma parcial, ou seja, a ação é passível de transformação. Ao aprofundarmos essa questão os gestores revelaram:

Vou falar a verdade, aqui não aconteceu ainda nenhum processo de avaliação da escola envolvendo a comunidade escolar. (GI, 2017)

Essa avaliação que envolve a comunidade escolar e outros segmentos da comunidade à qual a escola está inserida, realmente nunca aconteceu aqui. No PROGESTÃO realizamos uma discussão sobre essa necessidade e até tivemos uma tarefa que consistiu na realização da avaliação institucional, mas infelizmente, ela ficou a cargo dos profissionais da escola, do conselho, sem envolver a diversidade dos sujeitos. (GIX, 2017)

Nas reuniões de planejamento, geralmente buscamos fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido, mas isso acontece entre a gestão escolar e os professores da escola. (GXIII, 2017)

As respostas apresentaram uma realidade que precisa ser amplamente refletida na busca pela transformação das práticas, com relação a avaliação institucional da escola, uma vez que apenas 23,4%, dos gestores afirmaram que desenvolvem a avaliação da escola envolvendo a comunidade. Percebemos uma distorção com relação ao que se propõe de fato a realização de uma avaliação dos processos percorridos pela escola, suas formas de gestão e relação com a comunidade. Os gestores, na mesma medida que afirmaram já desenvolver algum processo de avaliação da escola, evidenciaram realizar esse momento apenas com a equipe gestora, os professores e, em separado, em reuniões com os funcionários, mas como se fosse, ainda, em forma de cobrança, sem estabelecerem juntos um encaminhamento documentado, com metas estabelecidas, para a transformação da realidade avaliada.

A avaliação institucional está relacionada com melhoria da organização escolar e para que ela ocorra de forma a obter resultados que possam fomentar a construção de um projeto pedagógico vivo, com a participação de todos, o gestor escolar necessita mobilizar e envolver a comunidade escolar para tomar decisões que, de fato, possam impactar o dia a dia da escola.

Os Indicadores da Qualidade na Educação (2013) sugerem que a avaliação institucional favoreça a identificação de um quadro de sinais que possibilitem identificar o que vai bem e o que vai mal no contexto escolar, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria, de modo que estas ações gerem um planejamento com metas claras. Assim, a avaliação da escola pela comunidade escolar, possibilita a compreensão das forças e das fraquezas dos processos que se desenvolvem no cotidiano escolar, de modo que a escola tenha condições de intervir para melhorar sua qualidade conforme critérios e prioridades traçadas por todos no projeto pedagógico.

Diante da análise das informações produzidas no campo de pesquisa, em direção ao segundo objetivo deste estudo, constatamos que é preciso um investimento na formação dos gestores escolares para a assunção da função e compreensão das suas especificidades. Entendemos, a partir das contribuições das experiências relatadas pelos gestores e dos conhecimentos trazidos pelos autores nestas reflexões, que é fundamental que a formação não aconteça num momento estanque, ela precisa ser continuada, permanente e levar em

consideração as atuais práticas dos gestores, problematizadas em temas geradores que possam fomentar o desenvolvimento da gestão democrática no ambiente escolar.

Concluimos também que ainda é preciso vivenciar a formação continuada na escola, envolvendo os sujeitos da EJA em sua totalidade, ou seja, estudantes, funcionários, gestores e professores, considerando as especificidades da modalidade, para oportunizar a troca de saberes e ampliar os conhecimentos, a fim de que possam inaugurar um novo percurso de aprendizagem que envolva a todos na escola. Consideramos que é preciso oportunizar espaços privilegiados na EJA para a aprendizagem coletiva, em direção aos objetivos da educação.

5.3. FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA EJA: O CÍRCULO DE DIÁLOGO COMO CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO NOS AMBIENTES ESCOLARES

Este subcapítulo apresenta um detalhamento das contribuições dos Círculos de diálogo, que foram desenvolvidos com os gestores escolares no campo de pesquisa, como metodologia adotada e instrumento de produção de informações que consideramos legítimo para a formação dos gestores escolares da EJA nos ambientes escolares.

Propomos aos gestores da EJA, vivenciar o Círculo de diálogo como instrumento de produção de informação e, ao mesmo tempo, oportunidade formativa, delineada a partir dos temas que emergiram dos diálogos individuais, com eles próprios, em cada município, em cada escola, como parte do universo temático que apresentou as práticas e desvelou os saberes acerca da organização e gestão escolar democrática e participativa, em direção a tomada de decisão coletiva.

Nos Círculos, valorizamos os conhecimentos teóricos sobre a EJA e a compreensão dos gestores acerca das responsabilidades que lhes são exigidas frente à garantia de que as políticas públicas educacionais se efetivem no chão da escola, em respeito ao cumprimento do dever em torno do direito do estudante da EJA a uma educação com qualidade social.

A intenção foi que o Círculo de diálogo fosse vivenciado em todo o processo que se desenvolveu na pesquisa e que se tornasse uma metodologia cultural na escola que pudesse ser desenvolvida com o objetivo de favorecer a formação de todos, a partir do diálogo verdadeiro, como práxis. Assim, propomos uma formação dos gestores que fosse motivada pela reflexão da realidade vivenciada e problematizada pelo conjunto da escola como temática, ou seja, constituindo-se universo temático em torno da gestão escolar, em direção a

reflexão propulsora da tomada de posição-ação frente a superação dos desafios, considerando a participação dos diversos segmentos representativos que participam e atuam na EJA.

No decorrer da pesquisa, a partir das informações produzidas nos diálogos individuais – entrevista - com os gestores da EJA, realizamos o levantamento das reais necessidades formativas dos mesmos, o que foi possível a partir dos próprios depoimentos sobre os desafios e tomada de decisão adotada para equacionar os problemas que historicamente dificultaram o trabalho na escola. Consideramos, para este fim, os relatos sobre a forma adotada pelos gestores para resolver os problemas da EJA, como um importante passo para a avaliação das próprias ações na direção do cumprimento do que está estabelecido na proposta pedagógica e no planejamento da gestão. Neste sentido, ouvimos as decisões por eles tomadas, para o enfrentamento dos problemas e ao mesmo tempo, incentivamos a reflexão de que a organização da escola apresentada por eles e as formas como tomam decisões, são reveladoras das opções ideológicas assumidas e da cultura vivenciada na escola. Assim, foi possível mobilizar os gestores para a reflexão coletiva acerca das próprias ações e contribuir com as leituras sobre as determinações legais, em torno da EJA, articulando com o pensamento de autores que em seus estudos promovem a construção de uma concepção de gestão que fomente práticas de gestão participativas e democráticas.

Essa reflexão sobre as práticas dos gestores na EJA e sobre as consequências do comportamento centralizador e autoritário na escola, buscando o alinhamento com o que propõe o projeto pedagógico e o planejamento da gestão, favoreceu a reflexão sobre os comportamentos da gestão que diretamente influenciam no clima escolar e na organização da escola, enfraquecendo as relações entre os membros da equipe. A intenção foi contribuir para que os gestores escolares fossem interpelados em suas próprias certezas e se permitissem vislumbrar em que medida colaboraram, ao longo do tempo em que atuam na gestão, para a autonomia da escola e formação da sua equipe de trabalho, em direção ao fortalecimento das decisões coletivas para atender as demandas da escola.

O Círculo de diálogo buscou fortalecer e ampliar os saberes adquiridos na experiência, através do acesso ao conhecimento sistematizado, tendo por base os desafios enumerados pelos gestores. Nos Círculos, favorecemos as trocas e fomentamos o acesso aos documentos norteadores da EJA para pesquisarmos com os gestores os aspectos que tratavam das questões mais enfaticamente apresentadas por eles no diálogo individual, neste sentido foi preponderante a valorização dos relatos que, de fato, evidenciaram a realidade experimentada na escola, sem mascaramento, uma vez que nesta etapa do estudo desenvolvido nas escolas, os próprios gestores iam revelando as suas necessidades.

Assim, realizamos um diagnóstico das principais necessidades formativas dos gestores e transformamos em tema gerador para no Círculo de diálogo desenvolvermos a formação coletiva em cada município, com as equipes gestoras da EJA. Em cada Círculo, a propositiva era fomentar a criação de redes de experiências gestoras na EJA e mobilizar para a formação nos ambientes escolares, tendo a EJA e suas demandas cotidianas como temas. Para este fim, todas as etapas se constituíram elemento formativo, desde a exposição coletiva das inquietações, das dúvidas, das formas de superação dos desafios, das decisões que deram certo acerca de cada temática apresentada, adotando como princípio o fortalecimento da ação da gestão escolar da EJA, nas escolas públicas municipais.

Dessa forma tivemos acesso aos saberes de cada um e mobilizamos a todos para os relatos coletivos que nos possibilitaram vislumbrar as concordâncias e discordâncias, as negociações, as contradições e ao mesmo tempo, foi possível apresentar novos conhecimentos, alinhar os saberes culturais a conhecimentos teóricos, desenvolver rodas de leitura, em torno dos temas suscitados e fomentar o desenvolvimento do Círculo de diálogo na própria escola, no município e até intermunicípios, em situações mais ampliadas de formação, tendo como principal estratégia metodológica a vivência, a realidade problematizada em cada escola, apresentadas através do relato das experiências, e, principalmente, do estudo partilhado de novos conhecimentos significativos à ampliação dos saberes construídos na dinâmica da gestão, tendo como pressuposto o enfrentamento e a superação dos desafios na gestão da EJA.

O primeiro Círculo de diálogo apresentou a pergunta problema, com o intuito de ser desafiadora para o gestor, em forma de questionamento: O que, de fato, sabemos, sobre como a EJA é tratada na legislação e nos documentos oficiais?

Quadro 6: Como a EJA é tratada na legislação e nos documentos oficiais

RESPOSTAS DOS GESTORES ESCOLARES	TOTAL DE RESPOSTAS
Não buscam informações sobre a EJA nas legislações oficiais e nem nos documentos orientadores.	47,4%
Buscam informações sobre EJA na Proposta Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida e outros documentos que dão suporte ao trabalho na secretaria.	15,8%
Buscam informações sobre a EJA na LDB, Constituição Federal e documentos orientadores, como por exemplo, o Parecer 11/2000, a Lei 13005/2014 que aprovou o PNE, entre outros.	21%
Acessaram o PNE, Lei 13005/2014 e a LDB para buscar informações sobre a	15,8%

EJA.	
Total de respostas dos gestores	100%

Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2018.

O questionamento feito aos gestores durante o desenvolvimento do I Círculo, nos pareceu causar certo desconforto à maioria, visto que 47,4% deles revelaram que não buscam informações sobre a EJA nas legislações oficiais e nem nos documentos orientadores. Além destes gestores, apenas 15,8 do total dos gestores participantes da pesquisa, revelaram que somente buscam informações sobre a EJA na Proposta Pedagógica Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida, por ser este um documento norteador dos documentos emitidos pela secretaria, além de também realizarem buscas em outros documentos que dão suporte ao trabalho específico da secretaria com relação a EJA, ou seja, os gestores que atuam na secretaria, revelaram que atuam na EJA, mas não aprofundam os saberes adquiridos na prática cotidiana da gestão, em nenhuma formação específica. Os gestores relataram que:

[...] à medida que a demanda surge, vou pesquisando as informações, na busca por orientações, no documento que demarcou a implementação da EJA no município. Faço isso para não errar na emissão de outros documentos, é neste momento, que aprendo um pouco mais sobre a EJA. (GX, 2017)

[...] a aprendizagem sobre a EJA, acontece para mim, no enfrentamento das situações que surgem como demandas do trabalho na secretaria, entretanto, ainda não participei de nenhuma formação que me orientasse quanto ao que eu deveria fazer com relação às dúvidas que os professores apresentam em torno da EJA e que também tenho, por isso acabei procurando as informações por mim mesma. (GVIII, 2017).

A partir do relato das gestoras inferimos que os saberes anteriormente construídos por cada uma, em sua ação na gestão da secretaria escolar, foram determinantes para que pudessem resolver questões pontuais, sem prejuízos para a EJA. Mesmo ao revelarem que não há um aprofundamento partilhado com outros membros da gestão, em torno da resolução dos problemas que surgem, ficou evidente que não se acomodam diante das possíveis dificuldades. Diante dessa realidade, 21% dos gestores, que correspondem aos coordenadores pedagógicos e supervisão escolar, fizeram relatos de situações em que demonstraram acessar as informações sobre a EJA na LDB, Constituição Federal e documentos orientadores, como por exemplo, o Parecer 11/2000, a Lei 13005/2014 que aprovou o PNE, entre outros, a fim de dar suporte pedagógico ao trabalho do professor.

Os relatos das ações bem-sucedidas por parte dos gestores que aprofundaram as reflexões sobre a EJA trouxeram uma importante contribuição no processo formativo que se

desenvolveu no I Círculo de diálogo. A medida que os gestores relatavam as suas experiências na EJA, em torno da pergunta problema utilizada como estratégia motivadora para iniciar o diálogo, paralelamente, oportunizávamos o acesso aos artigos das leis que regulamentam a educação para todos, independente da idade. Neste sentido, como ação formativa e dialógica, retomamos o princípio da Constituição Federal (CF, art. 205) que estabelece que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, para garantir aos gestores um espaço de debate sobre o que este princípio representa para a EJA. Partilhamos a informação de que este princípio foi reafirmado pelo artigo 2º da LDB, e possibilitou aos estudantes da EJA serem considerados o universo de referência do direito a educação sem limitações.

A partir dos relatos dos gestores e evidências de que estes não aprofundavam no cotidiano da escola, as leis que estabelecem a EJA como um direito, fomentamos o diálogo em torno do artigo 208 da LDB, refletindo coletivamente sobre o que trata o artigo da Lei, ao estabelecer o ensino fundamental obrigatório para todos, em sua oferta gratuita e obrigatória, considerando, inclusive, os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Neste ponto da reflexão, promovemos um debate a partir da realidade experienciada em cada escola, sobre como acontece a oferta da EJA, com qual proposta formativa, com que organização de espaço e tempo, com qual currículo, com qual formação profissional para atuar na gestão da sala de aula, e, pensamos juntos, em como os estudantes, em cada escola, estão sendo assistidos em suas especificidades e necessidades.

O I Círculo possibilitou a reflexão em torno do conhecimento sobre o que vem a ser direito público subjetivo à EJA, enquanto modalidade da educação básica, e através da análise do parágrafo 3º, do art. 5º, oportunizamos o debate sobre o direito a ser assegurado pelo poder público e sobre as responsabilidades dos gestores escolares em sua tarefa de assegurar este direito aos estudantes, sem perder de vista a oferta com qualidade e o êxito de cada estudante, em sua aprendizagem.

Constatamos, neste primeiro Círculo, que a pouca atenção à EJA, revelada por meio das respostas dos gestores, não apenas se traduzia no desconhecimento sobre como a EJA está posta nas legislações nacionais, mas, sobretudo, pela forma como as políticas públicas, necessárias ao bom funcionamento da EJA, estavam acontecendo no dia a dia e como eram tratadas pela equipe gestora, no rol das prioridades da gestão.

Ao serem perguntados se compreendiam os sentidos das políticas públicas de EJA, na determinação do desempenho e melhoria dos índices educacionais da escola, as respostas que obtivemos, revelaram que 50% dos gestores afirmaram ter essa compreensão e que isto se

revelava nas conquistas realizadas pela gestão escolar em direção a EJA. Instigados a revelarem as experiências exitosas desenvolvidas e que pudessem caracterizar essa compreensão, notamos que as respostas enfatizavam: o empenho para a aquisição de materiais e equipamentos; o tempo investido na busca pela melhoria do prédio escolar e das salas de aula, junto à gestão municipal, com significativas conquistas que, segundo estes, proporcionaram um ambiente mais apropriado as necessidades dos estudantes; a aquisição de merenda escolar de qualidade, com acompanhamento nutricional; a busca por um transporte escolar, para conduzir os estudantes para as aulas, entre outras situações em que os mesmos revelaram que na maioria das vezes experimentam um desgaste emocional grande, por nem sempre conseguirem conquistar o objetivo planejado.

Quanto ao suporte aos projetos pedagógicos e condução da gestão pedagógica da escola, a preocupação em vivenciar um currículo que respeitasse a diversidade cultural e que fosse adequado às necessidades dos estudantes da EJA, evidenciaram os aspectos que tem contribuído para tornar a aprendizagem dos alunos bem-sucedida, neste sentido, observamos que as respostas foram mais contundentes, especialmente, por parte dos coordenadores pedagógicos e supervisora escolar. Constatamos que os diretores escolares, os vices diretores e os secretários, pautaram-se em exemplificar a preocupação com os insumos, pontuando alguns aspectos como determinantes para a satisfação dos professores para dar as aulas, e para a frequência e participação dos estudantes no dia a dia da escola. Os Diretores relataram as reivindicações particulares, realizadas junto ao poder público, para assegurar insumos mínimos, com a intenção de minimizar a desistência dos estudantes do processo ensino aprendizagem.

Outros 21% dos gestores, afirmaram que compreendem os sentidos das políticas públicas da educação, embora as ações empreendidas no projeto da escola, na direção do desempenho e melhoria dos índices educacionais relacionados a EJA, tenham sido parcialmente desenvolvidas, uma vez que, para estes, a escola não possui autonomia para tomar decisões imediatas, para fazer valer os combinados que são acordados entre a equipe pedagógica e os professores. Os gestores relataram que para implementar determinadas ações, é preciso que o planejamento passe pela aprovação de outras instâncias da gestão da educação municipal, ainda que seja para garantir aos estudantes da EJA um processo ensino aprendizagem que reconheça as suas especificidades e necessidades. Este relato por parte dos gestores possibilitou, mais uma vez, o diálogo sobre a relevância do projeto pedagógico, enquanto oportunidade de tomada de consciência sobre os desafios da escola.

O momento de partilha das dificuldades e êxitos nas ações planejadas, que aconteceu

no Círculo de diálogo, foi propício para que as possibilidades de resolução dos problemas cotidianos fossem amplamente discutidas pelos gestores e para que fossem encaradas como responsabilidades coletivas, em direção ao alcance de progressivos graus de autonomia na escola, favorecendo de forma compartilhada a definição de estratégias que possam contribuir com o avanço e melhoria na prática pedagógica que acontece na EJA.

Os demais gestores, 29%, revelaram existir dúvidas que dificultam a compreensão quanto ao sentido das políticas públicas, na determinação do desempenho e melhoria dos índices educacionais da escola. Notamos que estes gestores nunca acessaram o Plano Municipal de Educação, para conhecimento das metas que definirão as políticas públicas educacionais para a EJA no município, para assim alinhar o planejamento e a proposta da escola. As dúvidas, segundo eles, os deixam inseguros para estabelecer um diálogo aberto com a comunidade escolar, o que não tem contribuído para o alcance dos resultados esperados.

Como contribuição formativa para os gestores escolares, diante da realidade apresentada e com relação ao conhecimento que possuem sobre a EJA, a partir do que estabelece a legislação e documentos oficiais, propiciamos a reflexão compartilhada das metas correspondentes a EJA no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Estadual de Educação e no Plano Municipal de Educação. Oportunizamos essa formação, nos Círculos de diálogo desenvolvidos por município participante da pesquisa, a fim de respeitar as demandas individuais de cada realidade e propiciar um conhecimento acerca das responsabilidades de cada esfera de governo com a EJA.

Nos Círculos de diálogo I, propiciamos a reflexão sobre o direito dos estudantes da EJA à educação, em consonância com as ideias de autores como Arroyo (2005), as contribuições de Cury (2016, 2017) e Gadotti (2009); enfatizamos a importância dos Gestores escolares se apropriarem do conhecimento dos documentos orientadores da EJA, como o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, o Parecer CEB nº 11/2000, que se ocupa das Diretrizes da EJA, om Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Observamos que haviam dúvidas que foram fortalecidas ao longo dos anos através da resistência de alguns gestores a algo imprescindível na gestão: a apropriação dos documentos oficiais, através da leitura e reflexão compartilhada na escola.

Apresentamos os programas e ações do MEC, que em regime de colaboração com os municípios, visam favorecer a EJA. Alinhados com o PNE (Lei 13005/2014), os Planos municipais destacam as metas correspondentes à EJA (3, 8, 9, 10), que foram apresentadas aos gestores como um alerta para que fiquem atentos às estratégias que recaem sobre a responsabilidade da escola em efetivar ações, acompanhar e avaliar a execução, tendo em vista a melhoria da EJA.

O I Círculo oportunizou a análise das responsabilidades para os gestores, a partir dos compromissos que recaem sobre a escola com relação as metas estruturantes do PNE, que tratam da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades (Meta 7), da constituição de uma política de formação de professores que assegure formação inicial e continuada aos profissionais da educação (Meta 15), da formação em nível de pós-graduação, *stricto e lato sensu*, de 50% dos professores, bem como a formação continuada considerando as demandas locais (Meta 16); da gestão democrática (Meta 19); e do financiamento (Meta 20), que estão presentes nos Planos municipais e estão postas como desafios até 2024, exigindo de todos o compromisso com a execução, monitoramento e avaliação.

Para vivenciar o II Círculo, valorizamos as respostas dos gestores acerca das oportunidades em que participaram de formação sobre a EJA e não descuidamos dos relatos que evidenciaram a carência de formação continuada direcionada aos gestores escolares, em cada município. Foi com esta premissa que favorecemos o diálogo coletivo, trazendo à tona, sob forma de indicadores, as situações mais demarcadas pelos próprios gestores no diálogo individual, em torno do universo temático da gestão escolar: Desenvolvimento institucional da escola; Clima de convívio escolar democrático e desenvolvimento das pessoas; Ensino, aprendizagem e políticas públicas na EJA.

Iniciamos o II Círculo de diálogo com uma indagação: O que se espera com relação a EJA? A partir desta indagação, refletimos coletivamente a necessidade de pensar a EJA a partir de uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica, conforme as contribuições de Arroyo (2005), que sugere colocar a EJA na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, enfatizando a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção da especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Mobilizamos os gestores para a tarefa de constituir a educação de jovens - adultos como um campo de responsabilidade pública, que passa pela ação da gestão na escola.

Nesse processo formativo que se desenvolveu no II Círculo, os gestores, ainda, foram instigados a pensar em três situações desafiadoras para a gestão escolar: Quem são esses

Jovens e Adultos? Quem são os sujeitos da nossa ação educativa? Como eles são pensados no Projeto Pedagógico da Escola? Como respostas mais demarcadas, evidenciamos a contribuição dos gestores que ponderaram e afirmaram que:

[...] são os jovens, adultos e idosos, moradores das periferias do município, em sua maioria negros, desempregados ou com empregos temporários, que os afastam da escola de forma intermitente, as donas de casa, as jovens mães, dentre outros, diversos. (GXII, 2017)

[...] na escola em que atuo a maioria dos estudantes da EJA, são negros, trabalhadores e trabalhadoras desempregados, trabalhadores e trabalhadoras que precisam concluir o processo de escolarização por exigência da empresa que trabalham, entre outros, que revelam o quadro de exclusão ao qual são submetidos. (GVIII, 2017)

As considerações propiciaram o debate acerca da necessidade de que a escola tem de mudar o olhar, de maneira que os estudantes da EJA sejam reconhecidos como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. O pensamento de Arroyo (2005) foi determinante para essa reflexão quando afirma que os jovens e adultos não são os acidentados ocasionais que gratuitamente, abandonaram a escola, ou seja, repetem histórias longas de negação de direitos.

As discussões e reflexões no II Círculo fomentaram a necessidade de olhar para a metodologia praticada na escola que muito tem contribuído para a segregação dos estudantes e nesta oportunidade, concluímos que a EJA requer transformação da realidade e por isso, na direção de uma caminhar democrático e participativo na escola, mobilizamos os gestores para pensar o Círculo de diálogo como metodologia significativa, que propõe um corajoso diálogo com os sujeitos da EJA, para a intervenção no processo de aprendizagem, priorizando a transformação das práticas excludentes em ações inclusivas.

Os Círculos de diálogo trouxeram contribuições à pesquisa empírica e foi vivenciado como metodologia eficaz para a formação dos gestores escolares, que pressupõe a construção de uma proposta coletiva, para a implantação de espaços dialógicos e formativos nos ambientes escolares da rede pública de ensino, valorizando-se conhecimentos teóricos sobre a EJA, os saberes práticos construídos pelos gestores escolares no exercício da atuação, assim como as práticas inovadoras que possam favorecer o desenvolvimento da gestão em EJA, através da tomada de decisão coletiva.

A colaboração nesse processo consistiu no desenvolvimento dos círculos de diálogo que propiciou o levantamento de indicadores que poderão nortear a construção de uma política de formação continuada dos gestores escolares a partir das próprias contribuições destes sujeitos ao evidenciarem as suas necessidades com relação à modalidade EJA.

Os Gestores escolares da EJA que se dispuseram a participar deste estudo, ao

reconhecerem a importância de empreenderem esforços para garantir o direito dos estudantes da EJA de aprenderem sem os moldes históricos do ensino supletivo, que fez da educação um processo aligeirado e compensatório, contribuíram com os seguintes temas geradores para a sua própria formação:

Figura 5: Contribuições dos Gestores para a Formação Continuada em EJA



Fonte: Autoria da pesquisadora, em 2018.

As contribuições dos gestores escolares da EJA para a própria formação, consideraram os desafios que estes vivenciam na escola e que fazem parte do universo temático da gestão escolar e foram mapeadas na ilustração, com o intuito de representar as necessidades apresentadas por estes, através dos próprios posicionamentos no diálogo individual/entrevista e nos Círculos de diálogo. Os gestores evidenciaram, enfaticamente, a necessidade que sentem de ampliar a visão sobre as políticas públicas, de maneira que possam trazer resultados promissores para o fortalecimento da EJA; Pretendem compreender as formas de avaliação que se tornem processo mais adequado para a EJA; Buscam desenvolver e orientar o planejamento de atividades desafiadoras para os estudantes da EJA ao conhecerem e vivenciarem novas metodologias que, de fato, contemplem a participação dos estudantes da EJA; Pretendem ampliar o olhar para o processo histórico e cultural que envolve os estudantes, contribuindo com o atendimento as suas necessidades.

Consideramos essa etapa da pesquisa fundante para a consolidação de uma formação continuada nos ambientes escolares, articulada com a colaboração dos próprios gestores. A colaboração nossa, neste processo, foi entendida desde o seu planejamento, a partir da visão

freireana (2014), de co-laboração como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre os sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função. Partindo dessa premissa, concluímos que o diálogo vivenciado com os gestores não pressupõe conquista, mas, sobretudo, uma adesão como intercomunicação entre os gestores e os pesquisadores, mediatizados pela realidade vivenciada.

5.4 IMPACTOS OBSERVADOS APÓS O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA APLICADA NAS ESCOLAS DA EJA COM OS GESTORES ESCOLARES

O estudo realizado apresentou objetivos claros na direção da consolidação de uma escuta humanitária e democrática, com o intuito de refletir e traçar caminhos em direção à construção de uma formação direcionada aos gestores escolares da EJA, tendo como premissa o respeito e a valorização dos conhecimentos adquiridos na vivência dos gestores, em suas diversas funções, perante os desafios cotidianos que enfrentam na escola.

Perseguimos, através deste estudo, a ideia de que a formação continuada não deve apenas atender às necessidades dos professores conferindo-lhes certa exclusividade quanto às oportunidades formativas que surgem, dentro ou fora do ambiente escolar. Defendemos a necessidade imperiosa de que a formação continuada aconteça para todas as pessoas que compõe a equipe escolar, independente do cargo que elas exerçam na escola, e que não se restrinja à participação em cursos, palestras e encontros, estruturados fora da escola, mas que além dessas oportunidades que acontecem fora da escola, o ambiente escolar seja, de fato, priorizado como espaço educativo que envolve a todos os sujeitos que na escola atuam.

Consideramos, neste sentido, que os gestores escolares possuem uma importante tarefa na direção da própria formação e dos demais profissionais da escola, organizando, direcionando e participando de um projeto de formação continuada no próprio ambiente escolar, tomando como ponto de partida para a sua estruturação, a reflexão sobre os desafios da EJA, a problematização em torno das ações empreendidas para a superação destes desafios, as formas como estas ações são pensadas na escola e como as decisões são tomadas, enquanto resultantes de um processo de escuta reflexiva, ação coletiva, que resultará em decisões compartilhadas.

Instigamos para o pensamento em torno de uma formação continuada no ambiente escolar, direcionada também aos gestores escolares, de modo que estes, atuando como mobilizadores da formação na escola e sendo protagonistas dessa ação, não percam de vista a relevância de seu desenvolvimento profissional, almejando resultados que atinjam

diretamente a sala de aula, o processo ensino aprendizagem e a formação integral do estudante da EJA.

Nessa direção, concordando com as ideias de Domingues (2014), ao considerar que uma proposta de formação continuada, centrada na escola, é dimensionada a partir de um investimento no coletivo escolar, enfatizamos a importância de que seja estruturada na escola, uma formação continuada que valorize os saberes e experiências dos educadores, de uma maneira geral, e que proponha uma reflexão sobre a prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente.

Foi a partir das premissas evidenciadas que destacamos os impactos que a pesquisa realizada com dezenove gestores escolares, de oito escolas públicas municipais, dos municípios da Região Metropolitana de Salvador, Catu, Pojuca, Mata de São João, Camaçari e Salvador, foram observados, ainda durante o desenvolvimento da pesquisa, com a presença do pesquisador, sujeito dialógico, no campo.

A pesquisa aplicada desenvolvida nesse contexto e nessa perspectiva de ser produtora de informações e ao mesmo tempo formativa, assumindo a finalidade de pesquisa que, segundo Gil (2008), se interessa pela utilização e consequências práticas dos conhecimentos produzidos no campo, proporcionou um movimento que foi intenso e repleto de significações, não apenas para os pesquisadores, mas, sobretudo, para os participantes voluntários.

Consideramos, a partir dos relatos dos gestores, que a mobilização para que o diálogo fosse assumido na escola como ação reflexiva, formativa e produtora de novas ações, possibilitou um impacto de natureza pedagógica relevante, uma vez que as reflexões que se estabeleceram durante os diálogos individuais/entrevistas e nos círculos, propiciaram o desejo de mudar a atitude frente aos problemas enfrentados na EJA.

Ao evidenciarem que passaram a pensar a EJA em uma outra perspectiva, diferente da forma como a encaravam, suscitou em nós a percepção de que o universo temático que foi considerado como proposta formativa e como todo o processo de produção de informações, foi estruturado e desenvolvido, correspondeu ao que Freire (2014) nos inspirou e fomentou no direcionamento deste estudo: o diálogo começa na busca do conteúdo programático da formação, que se iniciou em torno da pergunta aos próprios sujeitos que atuam na gestão escolar, sobre: o que da gestão escolar da EJA e sobre a EJA, iríamos dialogar? Desta forma consideramos, ainda, que essa forma de pensar a formação dos sujeitos no ambiente escolar, provocou impactos na política educacional, uma vez que possibilitaram um novo olhar sobre a formação, valorizando a própria experiência e os saberes construídos na EJA.

Essa forma de pensar a formação continuada, impulsiona para uma nova possibilidade de pensar o processo formativo na escola, a partir da pesquisa e, sobretudo, favorece a convivência democrática, a partir do compartilhamento das inquietações e desafios que afligem os gestores da EJA, como oportunidade motivadora para a reflexão coletiva e disparadora de uma formação na escola que seja pensada com o objetivo de fortalecer a tomada de decisão em direção aos objetivos traçados na proposta pedagógica.

Os impactos, educacional e pedagógico, também se refletiram na percepção por parte dos gestores, acerca da EJA na proposta pedagógica da escola. Os depoimentos dos gestores nos círculos demonstraram que há a necessidade de promover uma atualização da Proposta Pedagógica das escolas dos municípios, considerando as demandas específicas da EJA. Esta ação, se constitui em uma tarefa que, ainda que seja mobilizada na escola, para envolver a todos os sujeitos da EJA através das suas representatividades em mecanismos de participação coletiva, necessita ser uma ação que se evidencie no planejamento educacional da gestão da educação, uma vez que trata-se de uma ação que contribuirá fortemente para a superação da visão da EJA como atendimento provisório e aligeirado que ainda persiste no cotidiano das ações escolares.

Os municípios apresentam em suas escolas, demanda de estudantes cada vez mais jovens na EJA, com a finalidade única de correção do fluxo escolar, além de outra demanda de idosos, e adultos trabalhadores, que atuam no mercado formal e na informalidade, outros, desempregados, na maioria das vezes, constituindo um processo ensino aprendizagem que não contempla as singularidades dessa população, desrespeitando o seu direito de continuar aprendendo, a partir de uma configuração político pedagógica que supere a visão da EJA como suplência, ou seja, como etapa acelerada, conteudista, reproduzindo as mesmas estratégias didático-pedagógicas que os afastaram do processo em outros anos.

Nesse sentido a revisão dos projetos pedagógicos, contemplando a EJA a partir dessa mudança de paradigma, vai exigir mudança na visão sistêmica da educação, a fim de que as escolas sejam impactadas por uma ação impulsionada por um planejamento mais amplo. Observamos que as escolas foram ainda impactadas por um desejo, que parte da gestão, de tornar o círculo uma ação cultural, uma vez que pressupõe o círculo de diálogo como estratégia metodológica significativa para a formação na escola.

Apesar da escola de EJA enfrentar muitos problemas, ela pode se tornar um local de vivência em processos significativos que impulsionam a participação, o compartilhamento das angústias e das formas bem-sucedidas de atuação frente aos problemas, oportunizando a execução de ações que poderão se tornar culturais no dia a dia da escola. Os círculos de

diálogo inspiram uma nova metodologia para a impulsionar a formação dos gestores escolares no ambiente escolar, e pode ser extensiva a todos que da escola participam em suas diversas funções.

Diante disso, vislumbramos impactos culturais que incidiram diretamente na relação interpessoal entre os gestores, já que atuar na direção de uma gestão democrática e participativa, requer uma ação partilhada e uma interação fortalecida pela comunicação clara, efetiva, eficaz e processual entre os membros da gestão, ou seja, um processo dialógico que necessita ser cultural. Os impactos culturais na relação interpessoal entre os gestores, são fundamentais a gestão democrática e participativa, e ficaram evidentes no momento em que foi possível estabelecer um diálogo com gestores e entre eles sobre as inquietações em torno das práticas de cada um com relação a gestão da EJA. A partilha das angustias, impressões e necessidades possibilita refletir a importância de vivenciar interações baseadas na confiança entre os pares na gestão, disseminando a união como sentimento fundamental para atingir os objetivos da organização escolar, o que não se deve ocorrer em situações pontuais, mas fazer parte da cultura escolar.

Sem perder de vista que todo processo a ser desenvolvido na escola apresenta custos, que nem sempre são financiados devido as dificuldades de ordem financeira que a maioria das escolas enfrentam, o desenvolvimento dos diálogos individuais/entrevistas, para audição individual dos desafios, e dos Círculos de diálogo como momento de partilha coletiva, construção de rede de experiências, aprendizagem coletiva e até mesmo fomentador de novas posturas, possibilitou vislumbrar os impactos financeiros, uma vez que o esforço contínuo e compartilhado de superação e enfrentamento de problemas, provocou nos gestores uma conscientização aprofundada sobre a necessidade de mudanças pessoais, que poderão provocar outras mudanças no contexto da escola, sem precisar investir altos recursos financeiros na formação dos sujeitos da EJA. A partilha das vivências, de forma coletiva, favorece a aprendizagem sobre a EJA na escola, direcionando os custos para as reais necessidades em torno das ações a serem desenvolvidas, de modo a fazer acontecer o projeto pedagógico da escola, atendendo a EJA em suas necessidades, incluindo, também, a participação dos sujeitos em outras oportunidades formativas, fora da escola.

A pesquisa, desta forma, ocasionou impactos políticos educacionais uma vez que apresentou resultados que influem na maneira de pensar a formação continuada dos gestores escolares, a partir das contribuições dos próprios gestores da EJA, como participantes ativos no processo de construção da própria formação na escola.

Ao considerar os desafios que os gestores vivenciam na escola, como diagnóstico verdadeiro da realidade a ser transformada, a gestão educacional, em direção às conquistas das metas instituídas no planejamento educacional do município, poderá articular a política de formação a partir das especificidades da EJA, evidenciadas além dos documentos demarcatórios, pelos próprios sujeitos que nela atuam. Esta ação poderá contribuir para que as necessidades da escola sejam, de fato, a inspiração para estruturar a formação continuada dos gestores escolares, como ação que poderá ser articulada dentro e fora da escola.

Destacamos que o compartilhamento das experiências gestoras foram de grande valia para que a realidade da EJA fosse evidenciada e direcionada como objeto a ser pesquisado e refletido coletivamente pelos gestores escolares, que atuam na mesma escola e em escolas diferentes, porém com objetivos na mesma direção.

Os círculos de diálogo possibilitaram olhar para os desafios, para os êxitos nas ações desenvolvidas e oportunizaram o levantamento das necessidades formativas dos gestores escolares, evidenciadas por eles próprios, para que se sintam fortalecidos por um conhecimento que direcione as ações na escola, com o comprometimento que se precisa.

Ficou evidente, em cada círculo de diálogo, que o gestor escolar desempenha atividades que extrapolam a simples execução de tarefas. Neste sentido, há um clamor coletivo pela própria formação, uma vez que reconhecem as diversas responsabilidades que assumiram ao participar da gestão e, em cada um, há o desejo de contribuir, colaborar para a transformação das práticas segregadoras que historicamente afastaram os estudantes da EJA da escola.

É relevante que as ações sejam fortalecidas por um conhecimento sistematizado, que assegure a legitimidade dos passos a serem dados na escola de EJA pelos gestores escolares, e que sejam planejadas considerando as transformações da sociedade no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia de livre mercado, como pressupõe o neoliberalismo, e que tem trazido para a vida de muitos estudantes da EJA a dura realidade da exclusão social.

Entendemos que a escola tem um compromisso republicano de atuar para a revisão deste quadro de exclusão dos estudantes da EJA do processo de escolarização, e de contribuir para a ampliação dos estudos destes estudantes de forma permanente, com a contribuição de profissionais comprometidos, atuando em cooperação, para favorecer o clima escolar que possibilite a construção de espaços de discussão, debates, que seja solidário e atraente para todos, caracterizando a atuação de uma gestão escolar humanitária e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar com tamanha esperança da possibilidade de mudarmos o mundo, não quero dar a impressão de ser um pedagogo lírico, ou ingênuo. Ao falar dessa forma, não desconheço quão difícil se torna, cada vez mais, voltar-se na direção dos oprimidos, dos interditados de ser. Reconheço os enormes empecilhos que “a nova ordem” impõe a pedaços mais frágeis do mundo, como a seus intelectuais, empecilhos que os empurram para posições fatalistas diante da concentração de poder.

Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante. (FREIRE, 2001, p.43)

Conforme sugere a epígrafe deste estudo, é preciso construir o amanhã mediante a transformação do hoje, reinventando o mundo a partir da indispensável contribuição da educação no processo de reinvenção. Assim nos tornamos sujeitos da decisão, da ruptura com os velhos paradigmas educacionais, que tanto imobilizam o esforço para superar os problemas e as contradições. Pensando assim, consideramos a educação instrumento valioso de formação de seres humanos em permanente processo de formação e evolução, considerando o seu inacabamento, a sua incompletude e inconclusão, conforme inspira Freire.

Ao considerar essa premissa e ao reconhecer a realidade educacional da EJA, a partir dos desafios que se constituem problemas e verdadeiros obstáculos para os que nela atuam, acomodar-nos, seria fatalmente, uma atitude de desesperança. Desta forma, direcionar o olhar para dentro da escola de EJA, para as ações desenvolvidas pelos sujeitos que nela atuam, significa buscar clareza sobre as dificuldades enfrentadas, para perseguir as possibilidades de resolução dos problemas, o que não se faz caminhando sozinho, sobretudo, se considerarmos que o cenário não é otimista e que não pode ser ignorado como problemática determinante para a formação daqueles que cotidianamente se deparam com a necessidade de mobilizar um saber que não pode ser meramente técnico, acerca da função que desempenham, mas, que vai lhe exigir um conhecimento crítico, político e humano para agir.

Na esteira dessas reflexões, se torna impossível não fazer do diálogo um imprescindível aliado para a compreensão de como a formação continuada dos Gestores Escolares que atuam na EJA em escolas públicas da região metropolitana de Salvador, tem contribuído para o fortalecimento da práxis gestora democrática no ambiente escolar, de maneira que, a partir dessa compreensão, seja possível viabilizar espaços e tempos pedagógicos, reinventados a partir das necessidades formativas, não apenas dos estudantes,

mas de todos os profissionais da escola, inclusive dos que atuam na gestão, nas variadas especificidades.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi atingido, à medida que a partir da relevante colaboração dos gestores escolares foi possível analisar a formação continuada oportunizada aos Gestores da EJA, identificando os limites e as possibilidades desta formação, de modo que venha subsidiar a construção de uma práxis gestora democrática, no cerne das responsabilidades que se apresentam como determinações legais para a Gestão Escolar.

Nessa procura por analisar a formação dos gestores escolares, não perdemos de vista que a construção de uma gestão escolar democrática, não pode ser dissociada da construção de progressivos graus de autonomia, através da participação dos sujeitos nos processos que se desenvolvem na escola, em direção a tomada de decisões descentralizadas, por isso mesmo, coletivas.

Assim, ao empreender esforços para consolidar os objetivos da pesquisa com os gestores escolares das escolas públicas de EJA, dos municípios participantes deste estudo, buscamos a adesão dos mesmos, como compromisso verdadeiro para a reflexão da realidade que através dos depoimentos, em todo o tempo, durante os processos da pesquisa foi anunciada.

Com relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa, consideramos que foi conquistado, uma vez que o diálogo estabelecido com os gestores escolares e o acesso aos documentos públicos oficiais, como o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, possibilitou identificar os principais desafios para a gestão escolar nas escolas públicas da Região Metropolitana de Salvador, que foram evidenciados a partir da realidade vivenciada pelos gestores escolares em cada município participante da pesquisa. Nesta direção, identificamos que nos documentos oficiais observados, há um alinhamento passível de revisões, com relação as metas concernentes a EJA, especialmente em se tratando das metas 8, 10, e 19, uma vez os municípios fizeram adaptações que podem trazer prejuízos à modalidade EJA, no tocante a participação em programas de formação de gestores; a definição de critérios objetivos para o provimento de cargos; a educação profissional integrada ao ensino fundamental, já que o Ensino Médio, apenas, foi priorizado.

Ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a concretização das metas que priorizam a EJA presentes no PNE e PME, uma vez que observamos o desconhecimento, ausência de estudo e aprofundamento desses planos, por parte dos gestores. Os gestores

escolares apresentaram a realidade da EJA em suas escolas possibilitando a identificação dos desafios mais recorrentes, enfrentados no dia a dia da gestão como:

- Ausência de vontade política como um indicador marcante para a não efetivação das políticas públicas na EJA.
- Carência de formação como sendo um desafio que traz dificuldades para o dia a dia das escolas, dentre as políticas públicas não consolidadas no campo da EJA.
- Inexistência de uma proposta de EJA, consolidada no município, como um fator desafiador tanto para os gestores escolares, quanto para os docentes que atuam nas salas de aula e outros profissionais que fazem parte do contexto escolar, que não compreendem a EJA na perspectiva do direito e com isso não empreendem esforços para a superação das dificuldades e necessidades apresentadas pelos estudantes.
- A presença dos estudantes cada vez mais jovens na EJA necessita de ações efetivas quanto a sensibilização dos mesmos, de modo que passem a valorizar a EJA.
- A ausência de tempo e espaço formativo no ambiente escolar, uma vez que o gestor escolar precisa mobilizar os demais gestores para fazer da escola um espaço de formação de todos os sujeitos, não apenas dos estudantes e dos professores.
- O desconhecimento das especificidades inerentes à modalidade EJA, asseguradas nas leis que a regulam e nos documentos que norteiam a sua oferta.
- Carência de formação continuada em EJA, articulada no ambiente escolar, com a participação dos gestores escolares, membros do Conselho Escolar, Docentes e outros funcionários da Unidade Escolar.

Vale destacar que a identificação dos desafios pontuados pelos gestores e observados no campo de pesquisa, favoreceu o desenvolvimento do Círculo de diálogo formativo como contribuição da pesquisa para a reflexão e reelaboração das situações profissionais que dificultam a construção de um caminhar democrático e participativo na EJA.

O diálogo com os gestores possibilitou a conquista do segundo objetivo específico que buscou a compreensão da realidade que emerge em torno das possibilidades de formação desenvolvidas com os gestores, se articulam os saberes e os conhecimentos que fortalecem a atuação na gestão, e se contribuem para o fortalecimento de práticas participativas.

Com relação a esse objetivo concluímos que somente a formação inicial do gestor escolar, em qualquer que seja a especificidade da sua função, não possibilita desvelar a

realidade vivenciada na escola, em sua integralidade, considerando a diversidade de responsabilidades que se põe para a gestão escolar da EJA, uma vez que os desafios vivenciados e percebidos precisam ser considerados na formação do gestor escolar, principalmente em direção a reflexão e a análise crítica da própria prática pedagógica. Consideramos que a atuação do gestor na função, é determinante nesta construção.

A formação dos gestores escolares precisa propiciar uma fundamentação teórica capaz de favorecer a reflexão sobre a prática, ou seja, possibilitar uma ação investigativa da própria atuação profissional por parte dos gestores, capaz de produzir novas ações na EJA, fomentando a cooperação, a colaboração, entre os sujeitos, em torno de objetivos definidos, de forma democrática.

A pesquisa evidenciou que é necessário investimento público na formação dos gestores escolares da EJA, uma vez que a formação inicial e as formações ao longo da carreira, não são suficientes para respaldar a tomada de decisão de forma coletiva de maneira que denotem práticas participativas priorizadas por uma gestão democrática. Observamos que se faz necessário e urgente que sejam consolidadas práticas participativas como algo cultural na escola, ultrapassando o paradigma das práticas autoritárias e centralizadoras contexto escolar.

Os resultados empíricos revelaram que, com relação às práticas participativas, mesmo os gestores se preocupando em contribuir para a mobilização dos outros sujeitos da EJA, na direção de um clima escolar que favoreça o desenvolvimento e vivência de processos democráticos no dia a dia da escola, é preciso consolidar práticas participativas que sejam desenvolvidas de forma cultural, para que possam favorecer a convivência na escola de forma interativa, democrática e solidária, a partir de um clima organizacional que favoreça o processo democrático e propicie a vivência de novas formas de organização e gestão, na direção do desenvolvimento institucional da escola de EJA.

Na direção do terceiro objetivo, oportunizamos a vivência do Círculo de diálogo durante a pesquisa, com inspiração no Círculo de Cultura Freireano, como oportunidade formativa para os gestores. O intuito foi colaborar com a construção de uma proposta coletiva para a implantação de espaços dialógicos e formativos nos ambientes escolares da rede pública de ensino, valorizando os conhecimentos teóricos sobre a EJA, os saberes práticos construídos no exercício da atuação e priorizando as práticas inovadoras que favorecem o desenvolvimento da gestão em EJA, através da tomada de decisão coletiva.

Por fim, evidenciamos que a pesquisa trouxe contribuições para a formação dos gestores escolares, ao promover o encontro das diferentes vozes da gestão nos municípios,

com o objetivo único de fazer da EJA um lugar de formação de todos os sujeitos que dela participam, ultrapassando os limites das dificuldades enfrentadas e inaugurando um tempo de reconhecimento e visibilidade das ações planejadas, em direção a transformação das práticas, com a participação de todos.

Ao realizar essa pesquisa, outras questões foram sendo postas, em um novo momento e movimento de incertezas e de possibilidades vislumbradas. A formação dos gestores escolares da EJA, das escolas públicas dos municípios que aderiram ao estudo, é uma necessidade e ao mesmo tempo uma responsabilidade que deve ser encarada como política pública e como encaminhamento pedagógico que se dá na escola, valorizando os espaços e tempos pedagógicos, como possibilidades para fortalecer a atuação na gestão.

Apesar dos limites que vão se impondo ao trabalho dos gestores escolares, é imprescindível destacar que há um esforço das equipes escolares para fazer acontecer as políticas de EJA na escola, favorecendo a formação dos estudantes, o trabalho dos professores e da própria gestão. Neste sentido, a pesquisa aponta o diálogo como premissa fundante para a reflexão compartilhada dos desafios, acontecendo em Círculos de diálogo, assegurados no ambiente escolar, de modo a contribuir como metodologia de inspiração freireana, legítima, para a reflexão-ação das situações desafiadoras, de forma cultural no cotidiano escolar.

Longe de ser conclusivos com relação aos estudos que nortearam estas reflexões, evidenciamos o desejo esperançoso de que a pesquisa possa apontar caminhos na direção de uma sólida formação continuada, que contemple o gestor escolar em suas necessidades, para que possa contribuir com a EJA, no enfrentamento dos problemas, através da mobilização dos demais sujeitos da escola à participação, de forma consciente e comprometida, revisando a sua ação a partir das práticas inovadoras de organização e gestão da escola.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **O Plano Nacional de Educação e o Regime de colaboração**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

AMORIM, Antonio. MUTIM, Avelar Bastos (Orgs). **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2012.

AMORIM, Antonio. **Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do Trabalho Docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

AMORIM, Antonio. **Gestão Escolar e Inovação Educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3967.pdf>. Último acesso 01/06/2018

ARROYO, M.G. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GOMES, N. L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; SOARES, L.(Org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAHIA. Governo Estadual. Assembleia Legislativa. **Decreto** Nº 16.385/2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo R (Orgs). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias et Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**/ Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: Versão atualizada na CONFINTEA Brasil + 6**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. **EJA: continuar... e aprender por toda a vida – o movimento da história**. Boletim Salto para o futuro.

Setembro/2004 Disponível em:
<<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1427812812481.pdf>>. Acesso em 19 de nov. de 2017.

BRASIL. Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores). **Indicadores da Qualidade na Educação** – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada. 92 p.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** (1996)
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 04/01/2017.>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 1). Brasília MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Elaboração Ignez Pinto Navarro...[et al.]. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 5). Brasília MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. **Cadernos de Textos**; v1. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. **Cadernos de Textos**; v2. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. **Cadernos de Textos**; v3. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. O Plano Municipal de Educação **Caderno de Orientações** (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. PARECER CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Último acesso em 01/06/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Ministério da Educação. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Disponível em <http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>. Acesso em 04/01/2017.>

CHARLOT, Bernard. **A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 31. Jan/abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação:** Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em 16 de nov. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por uma nova Educação de Jovens e Adultos.** In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 11/12/2017

DALLEPIANE, Julieta Ida. Pedagogos da educação de jovens e adultos: Ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de jovens e Adultos/** Org. por Leôncio Soares. – Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/UNESCO, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FRANÇA, Magna. **Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração:** os indicadores educacionais e financeiros. RBPAE - v. 30, n. 2, p. 417-433 mai./ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/53684/33098>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola:** princípios e propostas (orgs.) - 7. ed – São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano.** – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4).

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa Participante na América Latina.** Tradução Tânia Pellegrini. São Paulo. Ed. Brasiliense S.A. 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação.** Câmara dos Deputados. Praça dos três Poderes. Consultoria Legislativa, Anexo III, Térreo. Brasília – DF. 2015. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/gestao-democratica-no-pne-ana-valesska>. Último acesso 01/06/2018.

GUTIERREZ, Francisco. **Educação como Práxis Política.** Tradução de Antonio Negrino. – São Paulo: Summus, 1988.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Acesso em 10/09/2016

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. Ed. Ver. E ampl. - São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO. José Carlos... [et al]. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GUIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITA, Kátia Siqueira de; GUIRLING, Robert Henriques; CHACON, Fabio. Políticas de Educação e Formação de Educadores: uma relação necessária. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 105-113, jul./dez. 2012

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Série Cadernos de Gestão).

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUZ, Ana Maria de Carvalho. **A Formação dos Gestores Educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção**. Salvador: ISP/UFBA, 2006.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MINAYO, M. C. de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

QEdU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/>. Último acesso em 26 de outubro de 2017.

PARO. Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO. Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Petrópolis, Vozes. 1988. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf . Último acesso em 21 de março de 2018.

PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN. Evandro; FRANCO. Maria A. Santoro. **Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

ROMÃO, J. Eustáquio. RODRIGUES, V. Lane. **Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e práticas.** São Paulo: IPF; Brasília; LiberLivro

SAVIANI, Dermeval. **Gestão Federativa do Sistema Nacional de Educação em Regime de Colaboração.** 2012. Disponível em:

https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20121019_DermevalSaviani_Federalismo.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação, a Questão Federativa e os Municípios: o Regime de Colaboração e as perspectivas da Educação Brasileira.** *Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia* em 29 de agosto de 2011. Disponível em: http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise_Demerval_Saviani.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2017.

SILVA, Aida Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel M S. **Diálogos sobre Educação em Direitos Humanos e a Formação de Jovens e Adultos.** [prefácio Luís Alcoforado] Salvador: EDUFBA, 2016.

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL -
MPEJA**



Pesquisa Diagnóstica com Gestores Escolares que atuam na EJA

Prezado(a) Sr (a).

O objetivo desta pesquisa é analisar a formação Continuada dos Gestores Escolares nas escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Salvador, identificando limites e possibilidades para a construção de uma práxis gestora democrática, além de contribuir para o desenvolvimento de Círculos de Diálogo que favoreçam o levantamento de indicadores que possam subsidiar a construção coletiva de uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida no ato da pesquisa, envolvendo os gestores escolares que atuam na EJA. Agradecemos a participação e comprometemo-nos a analisar as informações que serão apresentadas de forma ética, responsável, buscando contribuir com o estudo das questões que envolvem a EJA.

Pesquisadora: Maria Angélica de Souza Felinto **Orientador:** Prof. Dr. Antonio Amorim

Município Participante _____

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (iniciais): _____

2. Idade: _____

3. Profissão: _____

4. Formação: _____

4. Cursos realizados que considera importantes para a sua atividade profissional (especificar área):

• Aperfeiçoamento: _____

• Especialização: _____

• Mestrado: _____

• Outros: _____

II. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5. Tempo de atuação na Gestão Escolar: _____

6. Atual Função na Gestão Escolar:

Diretor (a) Escolar () Vice-diretor Escolar () Coordenação Pedagógica ()
 Secretário Escolar () Supervisor (a) Pedagógico (a) Outra _____

7. De que maneira chegou à Gestão Escolar?

- a) Concurso público para provimento de cargo de _____
 b) Indicação pelo Gestor Municipal: Sim () Não ()
 c) Eleição direta para Gestores Escolares: Sim () Não ()

III. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EJA

8. Atualmente participa de alguma oportunidade/curso de Formação Continuada?

Sim () Não ()

- a) Nome do Curso _____
 b) Instituição que promove o curso _____
 c) Carga Horária _____

9. O curso de formação em EJA do qual participa:

Perguntas	Respostas	
	Sim	Não
a) Foi uma escolha pessoal, eu busquei a formação com o objetivo de ampliar os meus conhecimentos em Gestão Escolar		
b) A Secretaria de Educação, através de adesões e parcerias, disponibilizou a formação para que os Gestores Escolares participassem		
c) É uma formação continuada articulada no ambiente escolar com a participação dos gestores escolares da Unidade Escolar.		
d) É uma formação continuada articulada no ambiente escolar com a participação dos gestores escolares e docentes da Unidade Escolar		
e) É uma formação continuada articulada no ambiente escolar com a participação dos gestores escolares, membros do Conselho Escolar, Docentes e outros funcionários da Unidade Escolar.		

10. Indique as principais contribuições da Formação Continuada no desenvolvimento do seu trabalho na EJA. Liste no mínimo três (3):

11. Quais são, para você, os principais desafios enfrentados na gestão escolar com relação a EJA?

IV. UNIVERSO TEMÁTICO DA GESTÃO ESCOLAR E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS GESTORES DA EJA NO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA GESTÃO ESCOLAR

11. Preencha a tabela marcando um (X) na numeração correspondente às ações desenvolvidas por você no exercício da sua atividade profissional como Gestor Escolar da EJA. Para isso considere a legenda:

Legenda:

1	Iniciada, porém incipiente
2	Parcialmente desenvolvida
3	Desenvolvida e consolidada

Universo temático correspondentes a atuação dos Gestores Escolares:

Universo Temático da Gestão Escolar	Ações desenvolvidas a partir dos temas geradores	Legenda			OBS
		1	2	3	
Desenvolvimento institucional da escola:	Promovo o diálogo sobre a função social da escola , suas demandas no mundo atual articuladas às demandas da comunidade na qual está inserida?				
	Promovo o desenvolvimento da visão compartilhada do Projeto Pedagógico da Escola?				
	Articulo o Projeto Pedagógico com o planejamento estratégico da escola e da Educação à nível Nacional e Municipal (Plano de Gestão, PDE, Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação) assegurando metas progressivas de melhoria do padrão de aprendizagem dos alunos?				
	Utilizo resultados de avaliações internas e externas no processo de aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da escola?				
	Desenvolvo o processo de avaliação da escola (Avaliação Institucional), envolvendo a comunidade escolar?				
	Apresento informações e resultados do progresso dos alunos e das metas de desenvolvimento da escola aos conselhos e comunidade escolar?				
Ensino, aprendizagem e políticas públicas:	Conduzo a gestão pedagógica da escola , identificando os aspectos que ajudem a tornar a aprendizagem dos alunos bem-sucedida?				
	Estabeleço metas de organização do trabalho escolar relacionados com o sucesso na aprendizagem dos alunos?				
	Utilizo a avaliação da aprendizagem como instrumento de gestão e de melhoria dos				

	resultados escolares?				
	Oriento e solicito a articulação entre a prática pedagógica e o Projeto Pedagógico da escola?				
	Compreendo os sentidos das políticas públicas da educação na determinação do desempenho e melhoria dos índices educacionais da escola pública?				
	Analiso as diretrizes das políticas educacionais e sua articulação com o Projeto Pedagógico ?				
Criação de clima de convívio escolar: democrático e de envolvimento das pessoas e comunidade na gestão	Planejo e lidero o processo de construção da gestão democrática e participativa na escola ?				
	Apoio e impulsiono os mecanismos de gestão participativa da escola – Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Escolares ?				
	Incentivo professores e funcionários no desenvolvimento da melhoria do padrão de qualidade da escola ?				
	Desenvolvo parcerias e relações de cooperação com a comunidade ?				
	Promovo o desenvolvimento profissional da equipe escolar , assegurando relações de confiança e de respeito mútuo, participando desse processo?				
	Reuno periodicamente o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e outros mecanismos de participação instituídos na Escola , para reflexão sobre a problemática escolar e tomada de decisão coletiva?				
Eficiência na gestão dos servidores, recursos financeiros e patrimônio escolar:	Acompanho e desenvolvo a gestão financeira de acordo com os princípios de ética e responsabilidade administrativa?				
	Planejo e executo a gestão dos recursos físicos e do patrimônio da escola em diálogo permanente com a comunidade escolar, em sua participação nos mecanismos de participação instituídos na Escola?				
	Gerencio o quadro de pessoal , atendendo às recomendações e diretrizes legais e pedagógicas?				

Obrigada pela participação!

APÊNDICE II - PROGRAMAÇÃO DO I CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(MPEJA)



PROGRAMAÇÃO DO I CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES

MUNICÍPIO: Pojuca, Mata de São João, Camaçari, Catu, Salvador		ESCOLAS:
CÍRCULO DE DIÁLOGO Nº: I	DATA: Específicas para cada Município	LOCAL:

HORÁRIO	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	METODOLOGIAS	RECURSOS
08h às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> Acolhida – Coffee Break Reflexão compartilhada da mensagem: A adesão verdadeira: fragmento de texto do livro Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire (2014) / Troca de mimos. Rede de experiências sobre a vivência e desafios da EJA /Aprofundamento da proposta de pesquisa participante – Apresentação da Proposta de Pesquisa com vistas a adesão dos gestores escolares à participação como sujeitos da pesquisa; Círculos de Diálogos Reflexivos e Formativos desenvolvidos com base na pergunta problema: O que sei sobre a EJA, através das legislações vigentes e documentos norteadores e reguladores? Reflexão compartilhada sobre a EJA na Legislação Nacional, Plano Municipal de Educação e os documentos regulatórios. Leitura Compartilhada do texto: O diálogo para Paulo Freire; A Organização Escolar como lugar de práticas educativas. Cultura organizacional e comunidades de aprendizagens. Troca de saberes entre os sujeitos sobre a temática base do texto: O diálogo. Mística. Orientações para o próximo encontro - Construção coletiva de cronograma dos Diálogos individuais/entrevistas. Avaliação – Contribuir para a tomada de consciência sobre as aprendizagens construídas no Círculo de Diálogo, com o intuito de favorecer a definição de novos encaminhamentos para a entrevista semiestruturada e os próximos Círculos de Diálogo. 	<ol style="list-style-type: none"> Apresentação do objetivo da Pesquisa: A Formação Continuada dos Gestores Escolares em atuação na Educação de Jovens e Adultos na Região Metropolitana de Salvador: limites e possibilidades A EJA na Legislação Nacional e nos documentos regulatórios: a EJA é um direito! 	<ol style="list-style-type: none"> Distribuição de mensagem: A adesão verdadeira-Paulo Freire. Leitura espontânea por um dos gestores e reflexão compartilhada sobre o conteúdo da mensagem. Apresentação da Pesquisadora e sua proposta de pesquisa; reflexão sobre a problemática que levou à questão problema da pesquisa. Círculo de Diálogo a partir do tema gerador: A EJA na Legislação Nacional e nos documentos regulatórios: a EJA é um direito! Reflexão compartilhada do texto: O Diálogo para Paulo Freire. Reflexão individual e coletiva, a fim de favorecer a construção ou reconstrução de conhecimentos. Avaliação coletiva do I Círculo. 	<p>DVD, projetor de slides, vídeo. Mensagem impressa; Texto: O diálogo para Paulo Freire. (FREIRE, 2014)</p>

Obs: Cronograma de realização do I Círculo de Diálogo: Pojuca: 03/08/2017; Mata de São João: 15/08/2017; Catu: 30/08/2017; Salvador:26/09/2017; Camaçari: 03/10/2017

APÊNDICE III - PROGRAMAÇÃO DO II CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(MPEJA)



PROGRAMAÇÃO DO II CÍRCULO DE DIÁLOGO COM OS GESTORES ESCOLARES

MUNICÍPIO: Pojuca, Mata de São João, Camaçari, Catu, Salvador		ESCOLAS:
CÍRCULO DE DIÁLOGO Nº: II	DATA: Específicas para cada Município	LOCAL: Nas Escolas dos municípios participantes da pesquisa.

HORÁRIO	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	METODOLOGIAS	RECURSOS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão compartilhada da imagem com mensagem: NENHUM DIREITO A MENOS”: O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2. Rede de experiências sobre a vivência e desafios da EJA: Aprofundamento sobre os desafios da Gestão Escolar em atuação na EJA evidenciados no I Círculo de Diálogo e Entrevista Semiestruturada. As formas de organização e gestão da escola de EJA: o que praticamos? 3. A EJA como eixo da formação continuada dos Gestores Escolares: subsídios para a construção de ações para uma atuação democrática e transformadora. Estudo do texto: A Organização Escolar como lugar de práticas educativas. Cultura organizacional e comunidades de aprendizagens. 4. Mística: Qual a minha implicação na Educação de Jovens e Adultos? Quais características considero mais marcantes em minha trajetória na educação, que me fizeram assumir a gestão escolar na EJA? 5. Orientações para o próximo encontro - Planejamento das ações para o Diálogo individual/entrevistas. Definição das datas. 6. Avaliação – Contribuir para a tomada de consciência sobre as aprendizagens construídas no Círculo de Diálogo, com o intuito de favorecer a definição de novos encaminhamentos para Círculo de Diálogo Final 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A EJA como eixo da formação continuada dos Gestores Escolares: subsídios para a construção de ações para uma atuação democrática e transformadora. 2. Quais as formas de organização e gestão da escola de EJA: o que praticamos? 3. O que é a Educação de Jovens E Adultos? 4. Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; 5. Desafios da Gestão Escolar em EJA. 6. O Círculo de Cultura como estratégia para a formação continuada dos educadores da EJA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mística: Colcha de retalhos. 2. Círculo de Diálogo a partir do Tema Gerador: A EJA como eixo da formação continuada dos Gestores Escolares: subsídios para a construção de ações para uma atuação democrática e transformadora. 3. Leitura compartilhada do texto: Texto: A Organização Escolar como lugar de práticas educativas. Cultura organizacional e comunidades de aprendizagens. (LIBÂNEO, 2015) 4. Rede de experiências na EJA 5. Avaliação coletiva do II Círculo de Diálogo. 	DVD, projetor de slides, vídeo, texto, Mensagem em slide

Obs: Cronograma de realização do II Círculo de Diálogo: Pojuca: 26/10/2017; Mata de São João: 31/10/2017; Catu: a definir; Salvador: 30/10/2017; Camaçari: a definir

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO**, de responsabilidade da pesquisadora **MARIA ANGÉLICA DE SOUZA FELINTO**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo, Analisar a formação Continuada dos Gestores Escolares nas escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Salvador, identificando limites e possibilidades para a construção de uma práxis gestora democrática, além de contribuir para o desenvolvimento de Círculos de Diálogo que favoreçam o levantamento de indicadores que possam subsidiar a construção coletiva de uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida no ato da pesquisa, envolvendo os gestores escolares que atuam na EJA. A formação continuada dos gestores escolares, nesta perspectiva, visa atender as necessidades evidenciadas nas entrevistas e diálogos reflexivos, a fim de que os

gestores possam atuar de maneira mais efetiva, crítica e reflexiva dos problemas cotidianos, visando à superação dos desafios de forma coletiva, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: para o fortalecimento da formação continuada dos gestores escolares em atuação na Educação de Jovens e Adultos, na Região Metropolitana de Salvador, na medida em que possibilitará o diálogo, com e entre os gestores, sobre as dificuldades cotidianas, suas práticas êxitosas no enfrentamento dos desafios, com o intuito de favorecer a troca de experiências e saberes, além da ampliação dos conhecimentos, evidenciando não apenas os limites, mas as possibilidades para a melhoria da qualidade na EJA, ao anunciar as práticas inovadoras e que estão dando certo no cotidiano escolar. Na perspectiva da escuta sensível e reflexiva, além da pronúncia da realidade na qual os sujeitos estão implicados, serão vivenciados Círculos de diálogo, no âmbito da pesquisa, inspirados na perspectiva freireana do círculo de cultura, sugeridos como estratégia metodológica na educação dos adultos (ROMÃO, 2011). Os círculos de diálogo, propõe o imperativo de ser momento conscientizador e dialógico, em que através do mergulho na própria atividade profissional e pessoal, os sujeitos possam expressar os contextos geradores que sinalizam a sua visão de mundo acerca dos desafios cotidianos, a fim de problematizá-los e transformá-los em sua atividade na escola, inspirando e possibilitando momentos de formação da equipe escolar. O desenvolvimento dos círculos tem o objetivo de contribuir para a concretização da natureza aplicada da pesquisa, com vistas à transformação da realidade investigada. **A pesquisa também poderá trazer riscos aos participantes:** Desconforto, constrangimento e nervosismo, o que será minimizado através do diálogo permanente e esclarecedor sobre os princípios éticos da pesquisa, o que deverá permear todo o processo investigativo. A coleta de dados com entrevista e gravação de áudio será arquivada na secretaria do Mestrado até cinco anos, após esse período será destruída pela secretaria. Salientamos que menores de 18 anos não poderão fazer parte desta pesquisa, pois ela é exclusiva para adultos acima de 18 anos.

Caso o Senhor (a) ACEITE, será realizado procedimento de coleta de informações a partir da sua própria participação em uma entrevista semiestruturada que poderá ser gravada em áudio, pela aluna Maria Angélica de Souza Felinto do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável, porém asseguro que os objetivos reais da pesquisa lhe serão devidamente explicitados e buscam contribuir para o fomento a formação continuada em serviço dos gestores escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos, realidade à qual faz parte, a

fim de fortalecer as ações no cotidiano escolar. Deixo claro, mais uma vez, que a gravação em áudio só será realizada com a sua permissão e caso aconteça, será sempre apreciada antes da utilização pela pesquisadora, assim como a sua posterior reprodução no material escrito, a fim de garantir a fidelidade ao que foi expresso nos diálogos reflexivos, respeitando-se a cultura e os valores que estarão permeando a relação entre pesquisadora e entrevistado.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem o direito à indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profº Antônio Amorim

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** antonioamorim52@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo (a) pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **A FORMAÇÃO**

CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Pojuca, 16 de maio de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO II - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador: Maria Angélica de Souza Felinto

Versão: 3

CAAE: 61576416.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 113999/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES que tem como pesquisador responsável Maria Angélica de Souza Felinto, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 03/11/2016 às 08:04.

Endereço:	Rua Silveira Martins, 2555		
Bairro:	Cabula	CEP:	41.195-001
UF:	BA	Município:	SALVADOR
Telefone:	(71)3117-2399	Fax:	(71)3117-2399
		E-mail:	cepuneb@uneb.br

ANEXO III - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador: Maria Angélica de Souza

Felinto Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61576416.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA

BAHIA **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.312.694

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em EJA e ele busca investigar como a formação continuada dos Gestores Escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos é potencializada nas escolas públicas de municípios da região metropolitana de Salvador e de que forma essa formação favorece a práxis gestora, de modo a contribuir com a construção de uma escola democrática, que é capaz de valorizar a participação dos sujeitos e se empenhar para a melhoria da gestão pedagógica no ambiente escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a formação continuada oportunizada aos Gestores Escolares da EJA, em atuação nos ambientes escolares da Região Metropolitana de Salvador, identificando os limites e as possibilidades desta formação, de modo a subsidiar a construção de uma práxis gestora democrática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, a pesquisadora identificou:

O participante poderá sentir desconforto, constrangimento e nervosismo, o que será minimizado através do diálogo permanente e esclarecedor sobre os princípios éticos da pesquisa, o que deverá permear todo o processo investigativo. A produção de informações por meio de entrevista preliminar com gravação de áudio será arquivada na secretaria do Mestrado até cinco anos, após esse período

Comentários: A pesquisadora realizou as alterações necessárias indicadas pelo Comitê. Atendeu á normativa Res. 466/12 e 510/2016 para melhor embasar esse item exigido.

Benefícios:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, a pesquisadora identificou com benefício:

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: para o fortalecimento da formação continuada dos gestores escolares em atuação na Educação de Jovens e Adultos, na Região Metropolitana de Salvador, na medida em que possibilitará o diálogo, com e entre os gestores, sobre as dificuldades cotidianas, suas práticas exitosas no enfrentamento dos desafios, com o intuito de favorecer a troca de experiências e saberes, além da ampliação dos conhecimentos, evidenciando não apenas os limites, mas as possibilidades para a melhoria da qualidade na EJA, ao anunciar as práticas inovadoras e que estão dando certo no cotidiano escolar. Na perspectiva da escuta sensível e reflexiva, além da pronúncia da realidade na qual os sujeitos estão implicados, serão vivenciados Círculos de diálogo, no âmbito da pesquisa, inspirados na perspectiva freireana do círculo de cultura, sugeridos como estratégia metodológica na educação dos adultos (ROMÃO, 2011). Os círculos de diálogo, propõe o imperativo de ser momento conscientizador e dialógico, em que através do mergulho na própria atividade profissional e pessoal, os sujeitos possam expressar os contextos geradores que sinalizam a sua visão de mundo acerca dos desafios cotidianos, a fim de problematizá-los e transformá-los em sua atividade na escola, inspirando e possibilitando momentos de formação da equipe escolar. O desenvolvimento dos círculos tem o objetivo de contribuir para

a concretização da natureza aplicada da pesquisa, com vistas à transformação da realidade investigada. Comentários: Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir de alguma forma para a melhoria da atividade que se estuda, sendo diretamente aos participantes da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade. A pesquisadora refez o item benefícios, incorporando as especificações da Resolução.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Orçamento: Exequível com projeto.

Cronograma: atualizado, segundo o cronograma a coleta irá começar em

02/10/17. Critérios

Inclusão:

Definiu como inclusão participantes que atuam nas escolas de EJA dos municípios da região metropolitana de Salvador, gestores escolares - Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Secretários Escolares e Vice-Diretores - que se encontrem em efetivo exercício da função nos municípios de Salvador, Pojuca, Catu, Camaçari e Mata de São João. Os Gestores Escolares, sujeitos participantes desta pesquisa, foram selecionados levando-se em conta que, para o exercício da função, tenham sido eleitos pela comunidade escolar ou escolhidos por meio do critério de livre nomeação pelo gestor municipal, observando-se como nível de escolarização mínimo, a graduação. Observou-se também o desejo pessoal, ou seja, a adesão voluntária de cada gestor para participar da pesquisa, dando contribuições a partir das suas vivências e saberes construídos sobre a EJA, explicitando suas dúvidas, inquietações e êxitos obtidos no desenvolvimento da ação na gestão escolar.

Exclusão:

Após correção a pesquisadora informou qual o critério de exclusão utilizado na pesquisa. Os municípios foram selecionados, inicialmente, por situarem-se na grande Salvador e, por possibilitarem, desta forma, a realização de um mapeamento da situação em que se encontra a atuação da gestão escolar em EJA, no que se refere a sua formação, e como esta formação tem contribuído para o desenvolvimento da gestão democrática nos espaços escolares da EJA. Em

função do Contexto da Pesquisa contemplar cinco (5) municípios da Região Metropolitana de Salvador, foram priorizados os municípios geograficamente mais próximos, a fim de que se possa favorecer o deslocamento e a permanência da pesquisadora nos espaços escolares, propiciando a observação das experiências no âmbito da gestão escolar em EJA e favorecendo o entrelace com as informações obtidas nas entrevistas e Círculos de Diálogo. A participação no cotidiano escolar da EJA, em contextos que oportunizam o contato da pesquisadora com a gestão em atuação, exigirá da pesquisadora um compromisso de presença efetiva nos espaços e por momentos consecutivos.

Avaliação dos riscos e benefícios:
Item atendido no formulário e TCLE

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: em conformidade
- 2 – Termo de confidencialidade: em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: em conformidade
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: em conformidade (05)
- 5 - Folha de rosto: em conformidade
- 6 – Modelo do TCLE: em conformidade
- 7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: em conformidade
- 8 – Termo de Concessão: Em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que

atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_676143.pdf	03/09/2017 17:28:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Maria_Angelica_de_Souza_Felinto_TCLE.doc	03/09/2017 17:19:13	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_ESCOLA_MUNICIPAL_ANA_LUCIA_MAGALHAES.pdf	04/07/2017 20:53:34	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO_ESCOLA_MUNICIPAL_ANA_LUCIA_MAGALHAES.pdf	04/07/2017 20:52:29	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	28/06/2017 20:31:34	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO_ESCOLA_PROFESSOR_JOSE_JECELINO_NOGUEIRA.pdf	28/06/2017 20:31:00	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO_ESCOLA_PROFESSOR_FRANCISCO_MAGALHAES_NETO.pdf	28/06/2017 20:28:35	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO_ESCOLA_MUNICIPAL_SONIA_REGINA_DE_SOUZA.pdf	28/06/2017 20:28:08	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito

	ZA.pdf			
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO_ESCOLA_MUNICIPAL_COMUNITARIA_DO_BOM_JUA.pdf	28/06/2017 20:27:31	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_PROPONENTE_ESCOLA_MUNICIPAL_COMUNITARIA_DO_BO M_JUA.pdf	28/06/2017 20:26:29	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	Declaracao_da_Pesquisadora.pdf	28/06/2017 20:16:55	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_pesquisador_Maria_Angelica_de_Souza_Felinto.jpg	01/11/2016 13:41:37	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_COPARTICIPANTE_ROS ELI_ROSILDA_LEDA.pdf	04/10/2016 16:57:15	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Maria_Angelica_de_Souza_Felinto_PROJETO_A_FORMACAO_CONTINUADA_DOS_GESTORES_ESCOLARES.doc	30/07/2016 16:39:21	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_PROPONENTE_Maria_Angelica_de_Souza_Felinto.pdf	30/07/2016 16:21:21	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Maria_Angelica_de_Souza_Felinto.pdf	30/07/2016 16:04:11	Maria Angélica de Souza Felinto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 03 de outubro de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)