



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KRISLÂNIA DAMASCENA RODRIGUES

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA (2015-2025):
CORRELATOS ENUNCIATIVOS**

**JOÃO PESSOA/PB
2021**

KRISLÂNIA DAMASCENA RODRIGUES

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA (2015-2025): CORRELATOS
ENUNCIATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara

**JOÃO PESSOA – PB
2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696g Rodrigues, Krislânia Damascena.

A gestão democrática e a educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025): correlatos enunciativos / Krislânia Damascena Rodrigues. - João Pessoa, 2021. 49f.

Orientação: Marcos Angelus Miranda de Alcantara. Monografia (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Gestão democrática. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Plano Municipal de Educação. 4. Discurso. I. Alcantara, Marcos Angelus Miranda de. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37.07(043.2)

KRISLÂNIA DAMASCENA RODRIGUES

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA (2015-2025): CORRELATOS ENUNCIATIVOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado No Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 30 de junho de 2021


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
DHP/CE/UEPB
Orientador



Prof. Dr. Erenildo João Carlos
DFE/CE/UEPB
Examinador



Profa. Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina
DHP/CE/UEPB
Examinadora

“Você é o único representante do seu sonho na face da terra.”

Emicida

AGRADECIMENTOS

A graduação sempre foi um dos meus sonhos. Para viver a graduação e chegar até o final deste sonho, precisei superar muitos desafios. Felizmente tive a ajuda de muita gente, e por isso só tenho a agradecer.

Agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade de vivenciar isso, e por me dar forças para continuar todos os dias.

A minha mãe, Helânia Cristina, a quem eu dedico esse trabalho. Mãe, obrigada por todo apoio e por sempre estar comigo, independente da situação, sem desistir. Foram muitos os desafios e sem a sua força nada disso seria possível.

Ao meu irmão, Severino Neto, e ao meu padrasto, Fred, que me ensinam tanto sobre dedicação todos os dias. Obrigada!

A minha família, que contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos da graduação e da vida, Ayane, Felipe, Jhully e Maria Eduarda. Obrigada por todas as conversas, apresentações, trabalhos, dias de estudo, cafezinhos na praça do Centro de Educação, abraços e por todo apoio durante esses quatro anos. Sem vocês essa experiência não seria a mesma.

A minha turma do curso de pedagogia e aos amigos dos projetos e grupos de estudos que participei, com quem tanto aprendi e trabalhei. Agradeço por cada reflexão, por cada momento e por cada história compartilhada. Vocês me ensinaram muito até quando não tinham a intenção. Obrigada!

Aos meus amigos do ensino médio, que permanecem comigo até hoje. Também tem muito de cada um de vocês nessa experiência.

Ao meu orientador, Professor Marcos. São três anos de muitos ensinamentos. Foram aulas, projetos, cursos, artigos e experiências que mudaram completamente a minha perspectiva e a visão que tenho da educação. Levarei pra vida o seu exemplo de pessoa e de profissional. Obrigada por todas as oportunidades, dedicação e paciência.

Ao Professor Erenildo e Professora Evelyn, que formam a banca avaliadora deste TCC. Obrigada por aceitar participar da banca, pela atenção e dedicação!

RESUMO

A gestão democrática e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão presentes nos dispositivos legais que regulam a educação brasileira, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96. São temáticas amplamente discutidas nos planos político, pedagógico e acadêmico. Com o objetivo de analisar a questão, este trabalho teve por objeto de pesquisa as correlações enunciativas entre a gestão democrática e a EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025). Dialogamos teoricamente com Ferreira e Rodrigues (2016) e Volpe (2004) sobre EJA; com Gadotti (2013, 2014) e Paro (2010, 2012) sobre gestão educacional. O trabalho buscou fundamentos teórico-metodológicos em Alcantara e Carlos (2013) e Foucault (2008) para organizar os procedimentos analíticos e operar com as noções de discurso e enunciado. A análise se deu a partir da escavação da rede documental que circunscreve os correlatos da gestão democrática e da EJA no Plano Municipal de Educação/JP. Os resultados da análise evidenciam que os correlatos articuladores da gestão democrática e da EJA são os seguintes signos enunciativos: o conhecimento, o campo político-pedagógico e os sujeitos da escola pública. Portanto, gestão democrática e EJA aparecem no Plano de Municipal de Educação/JP articulados a uma rede discursiva que afirma a educação pública como direito universal, pressuposto básico para construção da cidadania.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação de Jovens e Adultos. Plano Municipal de Educação. Discurso.

ABSTRACT

Democratic management and Youth and Adult Education (EJA) are present in the legal provisions that regulate the Brazilian education, such as the Federal Constitution of 1988 and LDB 9.394/96. Are themes widely discussed at the political, pedagogical and academic levels. In order to analyze the issue, this work had for object of research the enunciative correlations between democratic management and EJA in the Municipal Education Plan of João Pessoa (2015-2025). We have a theoretical dialogue with Ferreira and Rodrigues (2016) and Volpe (2004) about EJA, and with Gadotti (2013, 2014) and Paro (2010, 2012) on educational management. The work sought theoretical and methodological foundations in Alcantara and Carlos (2013) and Foucault (2008) to organize the analytical procedures and operate with the notions of discourse and utterance. The analysis was based on the excavation of the documental network that circumscribes the correlates of democratic management and EJA in the Municipal Education Plan/JP. The results of analysis show that the articulating correlates of democratic management and EJA are the following signs enunciative: knowledge, the political-pedagogical field and the subjects of the public school. Therefore, management democracy and EJA appear in the Municipal Education Plan/JP articulated to a discursive network that affirms the public education as a universal right, a basic prerequisite for building citizenship.

Keywords: Democratic management. Youth and Adult Education. Municipal Education Plan. Discourse.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 A RELEVÂNCIA DE ANALISAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CORRELATOS ENUNCIATIVOS	10
1.2 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO OBJETO DE PESQUISA.....	14
1.3 A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA/PB: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	18
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A ANÁLISE DO CORRELATO GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA/PB.....	19
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	19
2.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA (2015-2025) E OUTROS DOCUMENTOS-FONTE DA PESQUISA.....	24
2.3 A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO COMO RECURSO DESCRITIVO DO OBJETO DA PESQUISA.....	28
2.3.1 Discurso, enunciado e signo sob a perspectiva arqueológica.....	29
2.3.2 Conceitos operativos e procedimentos metodológicos de abordagem do objeto.....	31
3 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS CORRELATOS ENUNCIATIVOS GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA.....	33
3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CONHECIMENTO.....	33
3.2 INTERFACES POLÍTICO PEDAGÓGICAS ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	38
3.3 O SUJEITO DA EJA, A POLÍTICA PÚBLICA E A ESCOLA COMO CORRELATOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME/JP) tem seu período de vigência entre 2015 e 2025. Nele, constam as diretrizes da política educacional para a capital paraibana. Em função de nosso objeto de pesquisa, concentramos nossa atenção em dois aspectos do PME/JP, a saber: a gestão educacional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De forma introdutória, neste capítulo, abordamos a relevância de analisar a gestão democrática e a EJA como correlatos enunciativos. Versamos também sobre essa relação discursiva entre essas questões como objeto de pesquisa. Finalizamos o capítulo com uma breve apresentação sobre a estrutura do trabalho.

1.1 A RELEVÂNCIA DE ANALISAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CORRELATOS ENUNCIATIVOS

Ingressei na Universidade Federal da Paraíba em 2017, o que foi motivo de orgulho para a minha família, como uma das primeiras a conseguir estudar em uma universidade federal. Foi no início do curso, estudando os fundamentos da educação, que me interessei em aprofundar os estudos pedagógicos. Passei a observar toda a minha trajetória educacional com outros olhos, com uma visão menos romantizada, distinta daquela que até então eu havia construído.

No segundo semestre do curso participei do Projeto de Monitoria, na disciplina de Filosofia da Educação I, a qual ainda fui monitora por mais um semestre. O Projeto de Monitoria foi uma experiência essencial para a minha formação, foi com ela que tive a certeza de que estava no lugar certo, no curso certo. Foi também nos primeiros semestres que me interessei pela área da EJA. Vinda de uma família que não terminou sequer o ensino fundamental, estudar sobre a EJA foi importante para fortalecer minha formação e o meu propósito no Curso.

No quarto semestre, cursei a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, quando tive a oportunidade de realizar o estágio no Lyceu Paraibano. Nesse estágio me surpreendi por ver a escola que estudei, de uma forma diferente. Com as aulas do Curso de Pedagogia consegui identificar a estrutura da escola, com portas enormes e muitas grades e a grande preocupação dos gestores com a imagem da escola. Não só a imagem de boa escola, organizada e acolhedora para os alunos, mas uma escola melhor que as outras, que

tem mais projetos, os melhores alunos, com as melhores notas. Essas constatações empíricas fomentaram meus estudos na disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. Por ter sido a minha primeira experiência em uma escola, não como aluna, mas como estudante de pedagogia, o estágio foi mais um incentivo para a minha permanência no curso.

Através da experiência no Projeto de Extensão *Gestão Educacional e Educação Popular: a construção de uma proposta formativa para profissionais da educação básica*, me aproximei e me interessei ainda mais pela gestão educacional. Três etapas foram traçadas ao longo da execução do projeto: a primeira consistiu na sistematização das produções acadêmicas nas linhas de pesquisa de Política Educacional e de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), bem como o levantamento de artigos na plataforma Scielo, utilizando a palavra-chave *Gestão Educacional*; a segunda consistiu na organização de um curso de extensão a partir da definição de seu formato geral, das temáticas centrais, dos palestrantes a serem convidados, das oficinas e das dinâmicas empregadas; por fim, a terceira etapa referiu-se à identificação e ao mapeamento do público-alvo do universo de profissionais da Educação Básica do município de João Pessoa.

Me envolvi diretamente na segunda etapa do projeto, que ocorreu a partir dos encontros semanais com as três equipes no sentido de discutirmos sobre o formato de curso que melhor atenderia ao público-alvo, que pudesse envolver os participantes de modo dinâmico, trazendo-lhes aulas, oficinas, palestras, seminários e mesas redondas, com base nos temas a serem discutidos/abordados.

Ainda durante a construção didático-pedagógica do curso de formação para gestores, participamos do *V Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba*, evento que aconteceu no Centro de Educação da UFPB. Na oportunidade elaboramos um texto ensaístico¹ que procurou identificar aspectos relativos às lutas históricas travadas no âmbito da Educação do Campo, como uma das interfaces articuladoras da gestão escolar, em uma perspectiva da Educação Popular.

1 Esse escrito toma como ponto de partida o aparecimento da Educação do Campo no levantamento da produção acadêmica feito na primeira etapa do projeto de extensão. Nesse processo, identificamos que o campo político-pedagógico da Educação do Campo faz diversas conexões articuladoras entre Gestão Escolar e a Educação Popular na formação de pedagogos. Há um legado de lutas por uma educação pública, pela democratização do saber historicamente produzido e sistematizado, pela afirmação da identidade camponesa e por mais igualdade que deve integrar a formação dos profissionais da educação. Para saber mais, consultar: RODRIGUES, K. D; SILVA, R. dos S. P; BELO, M. S. F; XAVIER, A. da S; ALCANTARA, M. A. M. de. A Educação do Campo com uma interface da formação de gestores escolares em uma perspectiva da Educação Popular. In: **I Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo**, João Pessoa-PB, 2019.

Em suma, à medida que trabalhávamos na elaboração da proposta pedagógica do Curso de Extensão, visitávamos as escolas do município de João Pessoa, no sentido não somente de divulgar a proposta, mas dialogar sobre essas questões relativas à gestão e à educação popular. O Curso de Extensão teve uma ótima adesão e receptividade por parte de gestores escolares, docentes e especialistas, bem como por parte do Centro de Educação e da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

Do ponto de vista social, ou político-pedagógico, a relevância deste projeto reside no fato de que a EJA está presente nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira. Desde a Constituição de 1988, com a ideia-chave da educação como direito de todos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a qual tornou a Educação de Jovens e Adultos uma política de Estado. A LDB em seu artigo 37, nos incisos 1º e 2º, discorre:

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

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Outro aspecto que confere relevância a este trabalho é a presença do princípio da gestão democrática na Constituição Federal. Trata-se de um imperativo presente no debate jurídico e político, assim como a modalidade EJA, evidenciado na LDB 9394/96 e nos Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014. Nesse sentido, a gestão democrática pressupõe a inclusão das pessoas que são direta ou indiretamente afetadas pelas tomadas de decisões. No caso da escola, estudantes, pais, professores e funcionários, bem como a comunidade que existe ao redor e interage com a escola em questão.

Na Universidade Federal da Paraíba os temas da gestão democrática e da Educação de Jovens e Adultos são amplamente discutidos. Para a construção desta pesquisa um levantamento foi realizado no Repositório da UFPB (2014-2018), sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC's, acerca da gestão educacional, tema amplo que abrange os dois subtemas citados. Essa consulta evidencia a relevância acadêmica deste trabalho.

Sobre a EJA, Dantas (2014) apresenta reflexões sobre a importância da contribuição do supervisor escolar no processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos. Andrade (2015) investigou a educação matemática de jovens e adultos e os diferentes significados das situações-problema do campo aditivo na EJA com alunos inseridos na rede municipal pública de Itambé-PE. Já Lima (2015) analisa a aprendizagem móvel no canteiro de obra e a

utilização de *smartphones* como ferramenta pedagógica complementar ao processo de ensino e aprendizagem no Programa Escola Zé Peão. Farias (2018) analisa as principais dificuldades que os professores da EJA têm com relação ao ensino de Matemática na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Adélia de França, no município de João Pessoa-PB.

Com relação à Gestão Democrática, Fernandes (2015) investigou o Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luiz Augusto Crispim, os desdobramentos de uma gestão democrática para a melhoria da educação onde a escola está inserida. Silva (2016) analisou os processos de instauração das formas de participação em virtude dos processos de gestão democrática em uma escola da rede municipal de Sapé – PB. Silva e Lima (2016) analisaram os processos e ações democráticas que dessem suporte ao trabalho docente, a partir das contribuições de gestoras e professoras de uma escola da rede pública de ensino de João Pessoa – PB. Araújo (2017) analisou as conquistas e os desafios na prática da gestão democrática inclusiva. Souza e Medeiros (2017) investigaram de que forma a gestão democrática e a participação dos diferentes segmentos contribui para a melhoria da qualidade da educação escolar.

Silva (2017) analisou o trabalho do gestor na escola pública, numa perspectiva democrática. Jesus e Silva (2017) trabalharam com a gestão escolar no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e seu papel na construção de uma gestão democrática e participativa. Silva (2018) analisou a percepção dos discentes do Ensino Médio da escola pública a respeito do processo de gestão democrática e a participação na tomada de decisão nas instituições de ensino. Marques (2018) investigou os processos democráticos que norteiam a gestão em uma escola municipal do município de Itaporanga-PB. Felício (2018) analisou o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) para a modalidade da EJA e sua execução. A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo e documental, apresentando o contexto histórico dos planos nacionais de educação, a organização do sistema de ensino no Brasil, e o contexto histórico da EJA.

Em síntese, minha trajetória no Curso de Pedagogia, com as experiências no projeto de monitoria e de extensão, a presença da EJA e da gestão no debate jurídico e político-pedagógico e a produção acadêmica da UFPB sobre o tema, justificam o trabalho. Esses três elementos apresentados constituem dimensões, respectivamente, subjetivas, sociais e acadêmicas que justificam a relevância dessas questões, sobretudo, ao selecionar a relação entre gestão educacional e EJA como temática a ser problematizada.

1.2 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO OBJETO DE PESQUISA

A gestão educacional é orientada, de um ponto de vista político-pedagógico, pelo princípio constitucional da gestão democrática. Trata-se de um princípio que põe em funcionamento elementos como cidadania e participação. No Brasil, além de um princípio pedagógico, a gestão democrática é também um preceito constitucional, quando baseia sua política e ordem jurídica na democracia representativa e participativa, entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia (GADOTTI, 2014).

Gadotti (2014) diferencia participação social de participação popular. Segundo o autor, a participação social é uma forma de atuação no espaço público, fundamental para fiscalizar e acompanhar as políticas públicas, além de manter um diálogo entre os governos e a sociedade civil. Essa atuação se dá em espaços e por meio de mecanismos de controle social, como ouvidorias, conselhos e audiências públicas. A participação popular corresponde às formas de lutas mais diretas do que a participação social. É uma modalidade de intervenção política mais independente e autônoma. A atuação política das classes trabalhadoras, que se constituem em movimentos sociais, associação de moradores, lutas sindicais etc. A participação social tem maior ligação entre sociedade e Estado, com a finalidade de acompanhar e fiscalizar as políticas públicas. Enquanto a participação popular tem mais ligação do povo com o próprio povo, que, “embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras [...]”. (GADOTTI, 2014, p. 3).

Todavia, os mecanismos de participação popular precisam traduzir-se em instrumentos concretos, como normas, leis, mudanças orçamentárias. Em suma, políticas públicas, para que sejam produtivas. No âmbito da educação, muitos trabalhadores têm encarado a gestão democrática como mais um encargo, em vez de uma possibilidade de participação. É importante destacar que, antes de exigir a participação, é necessário também garantir condições concretas de participação, bem como a transformar em uma metodologia permanente de política social e educacional (GADOTTI, 2014).

Os avanços no que diz respeito à ideia de participação social, à busca da autonomia e à gestão democrática na escola são visíveis no âmbito legal, no debate político, na criação dos conselhos estaduais e municipais de educação, assim como em experiências diversas em todo território nacional. Mas em relação à efetiva participação popular no planejamento e na organização da educação nacional, o ritmo dos avanços é muito lento. As conquistas no

campo da participação popular no planejamento e na organização da educação nacional ainda são pequenas e lentas e só são alcançadas por meio de organização e luta.

Com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, e com o Plano Nacional de Educação (2014), fortalecidos com o Fórum Nacional de Educação e diante do desafio da criação de um sistema nacional de educação, o tema da gestão democrática com participação popular no planejamento e organização da educação nacional entrou definitivamente na pauta do debate político e educacional. A EJA, por sua vez, também constitui-se em objeto de preocupação da gestão educacional, por isso mesmo, da formação e da atuação de gestores escolares.

Ao longo da história, o que hoje entendemos por EJA, já foi compreendido de diferentes formas:

a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore (Dinamarca) logo depois da II Guerra Mundial (1949), entendeu a Educação de Adultos como uma espécie de educação moral. A II Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal (1960), no Canadá, teve dois enfoques distintos: a Educação de Adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária. Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), ela foi entendida como “suplência” da educação fundamental (escola formal). Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Paris, caracterizando-se pela pluralidade de conceitos. Em julho de 1997, a Unesco realizou, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia V), aprovando a “Declaração de Hamburgo” e adotando uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a Educação de Adultos como um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável (GADOTTI, 2013, p.15).

Cabe ressaltar que em 2009, realizamos no Brasil, na cidade de Belém do Pará, a VI CONFINTEA. Nessa conferência foi firmado, por meio da UNESCO, o entendimento internacional de *educação ao longo da vida*. Em outras palavras, trata-se de enunciar a EJA como um processo permanente que compreende desde a alfabetização, passando por toda a escolaridade básica, profissionalização, atingindo os mais altos graus no ensino superior, inclusive. Esse também é um entendimento que extrapola o âmbito escolar que reconhece a

educabilidade presente nas práticas sociais que jovens e adultos das classes populares desenvolvem ao longo da vida².

Volpe (2004) destaca que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi tratada mais do ponto de vista dos *deveres* do que dos direitos. Segundo a autora, tardaram as iniciativas oficiais para protegê-la e as primeiras que o fizeram reforçaram a ideia do *dever* do analfabeto em alfabetizar-se, visto que ele era o *cancro* que emperrava o desenvolvimento do País.

No contexto de redemocratização do País, com várias reorganizações internas, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A Carta Magna assegura o direito universal à educação, com Ensino Fundamental público e gratuito, independente de idade, conforme explicitado no art. 208, ao prescrever o “dever do Estado com a educação, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Assim explicita a LDB em seu art. 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...] Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Ferreira e Rodrigues (2016) destacam dessa maneira, uma incoerência, pois, se a LDB instaura a EJA no sentido de promover, assegurar e manter o desenvolvimento do ensino com qualidade a esses sujeitos, o termo *supletivo* reporta a um paralelismo. É um entendimento que flexibiliza a modalidade, criando lacunas para a aceleração dos estudos, admitindo o acesso às avaliações de conhecimento adquiridos de maneira informal. Uma das consequências disto é a isenção do Estado de garantir oferta de um ensino universal e de qualidade, uma vez que este o faz mediante propostas reducionistas e pontuais (FRIEDRICH *et al.*, 2010 *apud*. FERREIRA e RODRIGUES 2016).

Dantas (2014) apresenta reflexões sobre a contribuição do supervisor escolar no processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos. Trata-se de um estudo bibliográfico que trouxe discussões sobre a educação de adultos no país. Os resultados

2 Para saber mais, acesse:
<https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf>.

mostraram que a atuação do supervisor escolar é de grande importância para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na EJA, auxiliando na formação permanente de alfabetizadores e na criação de programas compatíveis às necessidades dos jovens e adultos, valorizando os saberes prévios e a diversidade cultural destes alunos. Pode-se concluir, conforme Dantas (2014), que o supervisor escolar, ao desenvolver ações intervencionistas junto a professores e gestores, contribui para o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos, criando múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem para os alunos, favorecendo o desenvolvimento pessoal e a construção da cidadania.

Felício (2018) analisou o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) para a modalidade da EJA e sua execução. A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo e documental, apresentando o contexto histórico dos planos nacionais de educação, a organização do sistema de ensino no Brasil, e o contexto histórico da EJA. As análises revelam que mesmo depois de 3 anos de vigência do plano, ainda não há sua efetivação no município, resultando assim poucas estratégias que de fato estão sendo aplicadas. Porém as estratégias que foram alcançadas contribuem para a confirmação da importância e relevância do plano. Como o município de João Pessoa não está realizando o monitoramento da implementação do plano, as metas e estratégias, que não estão sendo executadas ficam sem um acompanhamento para serem cumpridas no sistema como um todo e na EJA, especificamente.

Tendo em vista as especificidades da EJA, é necessário que a gestão educacional tenha um olhar diferenciado para essa modalidade. O histórico de negação da educação de adultos, mesmo havendo uma agenda internacional ao seu favor, desde o pós-guerra, expresso nas CONFINTEAs; a ascensão da EJA como modalidade no Brasil nos anos 1990, o princípio da gestão democrática e a discussão acadêmica sobre a EJA como objeto da gestão educacional no contexto do município de João Pessoa/PB, são elementos postos e que nos permitem a formulação do seguinte objeto de pesquisa: *a correlação enunciativa entre gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa*. Em função da delimitação do objeto, formulamos a seguinte questão problema: *como está constituída a correlação enunciativa entre gestão democrática e Educação de Jovens e Adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa?*

1.3 A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA/PB: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo deste trabalho, abordamos de forma introdutória a relevância de analisar a gestão democrática e a educação de jovens e adultos como correlatos enunciativos, delimitamos o objeto da pesquisa e formulamos o problema. Agora, convidamos o leitor a verificar a organização do modo como o trabalho está estruturado.

No segundo capítulo discutimos as considerações teórico-metodológicas sobre a análise dos correlatos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025), bem como a Educação de Jovens e Adultos como condição de possibilidade de uma gestão democrática. Vimos com detalhes do que se trata o PME/JP e os outros documentos fonte da pesquisa. Além da Análise Arqueológica do Discurso como recurso descritivo/analítico do objeto da pesquisa.

No terceiro e último capítulo temos os resultados da análise que evidencia os correlatos articuladores da gestão democrática e da EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025). Discutidos em três tópicos, os correlatos enunciativos são os seguintes : o conhecimento, o campo político-pedagógico e os sujeitos da escola pública. A gestão democrática e EJA aparecem no Plano Municipal de Educação/JP articulados a uma rede discursiva que afirma a educação pública como direito universal, pressuposto básico para construção da cidadania.

Nas considerações finais, retomamos de forma sintética o objeto de pesquisa, os objetivos e a questão teórico metodológica. Fazemos uma síntese dos resultados, avaliando em que medida foi possível atingir os objetivos e dar conta do objeto de pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A ANÁLISE DO CORRELATO GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA/PB

Esse capítulo aborda a gestão democrática, a EJA e a relação dos mesmos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa/PB (PME/JP). Além disso, aborda as questões metodológicas da pesquisa, as etapas e os conceitos utilizados para a realização do trabalho. Procuramos desenvolver uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos como expressão da gestão democrática e como esse correlato discursivo aparece no PME/JP. Como a Análise Arqueológica do Discurso é utilizada para a pesquisa em educação, tendo como ponto de partida as pesquisas realizadas na Universidade Federal da Paraíba.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A administração é um domínio³, uma área do saber, um campo disciplinar, que a tradição escolar insiste em cultivar, sobretudo na iniciativa privada. Não é à toa que essa é uma crítica feita pela por educadores, estudiosos e teóricos que orientam sua práxis pelo princípio da gestão democrática (FREIRE, 2000; SANDER, 2007; LIMA, 2008; PARO, 2010⁴). Essa é uma crítica que parte do pressuposto de uma administração fundada no Taylorismo, no Fordismo, que compartimentaliza a escola e no final das contas, fragmenta o trabalho dos educadores. Isso refletiu inclusive na formação do pedagogo, que por muito tempo teve essa característica, de se preparar para a ‘fábrica’

A gestão ou a administração é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins e se preocupa com todos os recursos: tempo, custos, planejamento, objetivos, metas, metodologia, cronogramas e avaliações (PARO, 2010, p. 25). Sander (2007), destaca que os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração remontam ao século XIX e se consolidam no início do século XX, com as chamadas teorias clássicas de administração enunciadas por Taylor (1856–1915), Fayol (1841 – 1925), Weber (1864–1920), Gulick (1892–1993) e Urwick (1891–1983), que lançaram as

3 Foucault (2008, p.112) define domínio como “o campo de coexistência em que se exerce a função enunciativa”. Explicitamos essa noção foucaultiana de domínio de modo mais sistemático no tópico relativo às questões metodológicas deste trabalho.

4 Este último, embora não abdique do termo “administração”, reconhece seu caráter político-pedagógico e também se posiciona criticamente à absorção do modelo empresarial no campo educacional.

bases da administração pública e empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos da América.

No Brasil, a produção intelectual de muitos de nossos primeiros teóricos da administração escolar nas décadas de 1930 a 1960 foi influenciada por essas práticas e concepções. Entretanto, podemos destacar como exceção as produções de Anísio Teixeira (1900–1971), Florestan Fernandes (1920–1995) e Lourenço Filho (1897–1970), que integraram o movimento de vanguarda dos Pioneiros da Educação na década de 1930, abrindo assim, caminho para um novo movimento no campo da gestão da educação. Esse movimento, consolidado nas décadas seguintes, quando a gestão da educação, tradicionalmente um campo restrito da pedagogia, passou a ser estudada no contexto mais amplo das ciências sociais (SANDER, 2007).

Os governos militares das décadas de 1960 e 1970 deram força para o modelo de gestão burocrática e de recursos humanos para o desenvolvimento. Sendo assim, seguindo os passos do taylorismo “a orientação centralizadora e homogeneizadora de gestão técnico-racional do estado planejador assumiu características de um modelo-máquina, prioritariamente preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência” (SANDER, 2007, p.71). A Revista Brasileira de Administração da Educação – RBAE, periódico semestral da Associação Nacional de Profissionais da Administração Educacional – ANPAE, que analisa os jogos simbólicos praticados nas instâncias de produção, divulgação e consagração do campo educacional brasileiro, evidencia esse movimento.

O primeiro número da RBAE saiu datado de jan./jun. de 1983, e surge num momento em que o campo educacional se diversifica. Ele se insere num contexto de aumento da oferta e demanda por artigos especializados, decorrência do incremento na produção acadêmica e nas pesquisas realizadas nos, então em consolidação, programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras. Ilustra-se a legitimidade da RBAE citando alguns dos nomes mais visíveis dentre os seus consultores editoriais, autores de obras de referência no campo educacional, como Benno Sander, Miguel Gonzales Arroyo, Vitor Henrique Paro e Moacir Gadotti. Esses autores estão em um espectro marxiano, entendendo o âmbito educacional como um campo de disputa de classes sociais.

Pensando na gestão enquanto enunciado⁵, é interessante lembrar que no momento de pré-redemocratização, não há ainda evidências de um discurso que traga o signo enunciativo

5 Segundo Foucault (2008, p. 98): “o enunciado [...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)”.

da gestão no domínio político-institucional ou mesmo pedagógico. É recorrente e comum, no campo educacional, ao menos até a década de 1980, se falar em Administração da Educação. Contudo, o movimento que promove um deslocamento de uma série de saberes da ideia de administração para a gestão está em construção nesse momento da história e nos faz questionar, como isso se dá no âmbito do discurso político-pedagógico. Na CF de 88 é impresso o enunciado da gestão democrática da educação e não administração democrática da educação. De acordo com Sander (2007), a administração, prática milenar de organização, passou a ser um estudo sistematizado em função da explosão organizacional resultante da consolidação da Revolução Industrial da era moderna. Lima (2008, p. 2) destaca que

os movimentos reivindicatórios da década de 1980, por meio da participação política, vão garantir, senão a oferta de políticas sociais, pelo menos a manutenção das mesmas. A criação de entidades organizativas, sindicais, acadêmicas e classistas naquela década, tensionará o Estado, que responderá, no caso da educação, com a ampliação de vagas e a implantação de projetos democratizadores da educação.

Na década de 1980 o Estado passa por períodos conflitantes em função da luta da sociedade civil pela democratização da sociedade. Desse modo, “ações que se aprofundaram com o movimento das Diretas Já⁶ e os trabalhos da Constituinte, que tiveram como resultado a promulgação da nova Carta Constitucional em 1988” (SANDER, 2007, p.73). Naquela década temos uma característica de políticas educacionais relacionadas à democratização da escola, através da gestão democrática. A conjuntura político-econômica-social da década de 1990 vai desconstruir, ao menos em parte, tal projeto político, pois, a democratização ganha outra especialidade por meio da gestão compartilhada, que é contraditória em relação à prática democratizadora. Segundo Lima (2008) a marca principal da gestão compartilhada é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono e por outros problemas que podem acontecer na escola. Assim, não compartilha o poder de decisão, mas compartilha o poder de manutenção. A comunidade tem o dever de manter a escola, mas não tem o direito de escolher o que é melhor para ela. Para Sander (2007, p. 73),

a história da gestão da educação se insere nessa efervescência política. Na realidade, ela é parte dessa efervescência, evidenciada pela intervenção crescente da comunidade científica e da sociedade civil organizada nos movimentos de reforma educacional, de defesa da escola pública, de

6 Ocorrido entre os anos de 1983 e 1984, o movimento popular *Diretas Já* defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional 05/1983. O movimento reuniu diversas lideranças políticas, artistas, intelectuais e que realizou diversos comícios em várias capitais brasileiras.

valorização do magistério e de gestão democrática do ensino, movimentos que culminaram com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, de 1996) e a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001.

Lima (2008) observa que o projeto de ampla democratização da educação saiu parcialmente derrotado na Constituinte de 1987 e na conseqüente promulgação da Constituição Federal de 1988, quando perdemos o embate sobre a democratização da gestão nos sistemas educacionais. Tivemos contemplada a gestão democrática somente na educação pública, conforme implica o Inciso VI, do Art. 206: “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”. O autor também problematiza a forma como os avanços resultantes das mobilizações da década de 1980 (conselhos deliberativos, ampliação das vagas, grêmio estudantil livre) foram implantados. Os movimentos de participação política nas instituições escolares buscavam concretizar a possibilidade de democratizar as relações de poder no interior da escola tendo enquanto horizonte a superação da sociedade capitalista.

Contudo, o que enfrentamos nos anos 1990, com a ascensão do programa neoliberal dos sucessivos governos foi a lógica gerencial ser disseminada. A denominada gestão gerencial privilegia, conforme Lima (2001), a participação funcional onde os sujeitos *colaboram* e suas opiniões são parcialmente acatadas. Nesse caso, objetiva-se a sujeição, o consenso e a reprodução. Nessa perspectiva,

a gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta. Percebe-se que no modelo gerencial cada vez mais afeito no espaço das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços (LIMA, 2007, p.7).

Na gestão compartilhada, a partilha que se destina é aquela que envolve a responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão. A sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, provocando uma crise fiscal no Estado.

A gestão compartilhada, subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência induz as escolas públicas à concorrência entre si, como se o objetivo destas não fosse ofertar educação digna, com qualidade, para todos, ou seja, ofertar um bem público para a coletividade. A competitividade entre as escolas requer a participação da comunidade no sentido de subvencionar condições para que a escola possa produzir ótimos resultados (LIMA, 2007, p. 9).

A gestão democrática, por sua vez, é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. A gestão democrática, nessa perspectiva é o reconhecimento do caráter público da escola pública. A consequência prática dessa ideia é a mobilização e organização da comunidade escolar, mas também da sociedade como um todo na defesa da educação como um direito. De acordo com Amaral citado por Lima (2007, p. 8),

a gestão anunciada como “democrática” pressupõe a horizontalidade do poder, embora ainda não se tenha desvinculado da hierarquia, da verticalidade, das regras rotineiras próprias da burocracia. Os entraves de uma ação democrática no âmbito da gestão têm-se configurado como desmotivação, descrédito e até ceticismo a quem tem como missão construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A gestão democrática se constitui na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade no qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições. Dessa forma, a gestão situa a escola no contexto real, e não alienado.

O reconhecimento do caráter público da escola e gestão democrática são facetas de um só processo e a consequência prática disso é o reconhecimento da educação enquanto direito. É nesse sentido que o reconhecimento da EJA como uma expressão histórica do direito à educação precisa estar em evidência. Logo, uma gestão escolar genuinamente democrática não se esquivava da responsabilidade da oferta da educação de jovens e adultos. De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Tendo em vista suas especificidades, no que tange à relação que jovens e adultos têm com o mundo do trabalho, com a família e com a própria escola, é necessário que a gestão educacional tenha um olhar diferenciado para essa modalidade. A trajetória dos sujeitos da EJA, que atravessam desde o fracasso escolar, à exploração do trabalho infantil, manifesta a necessidade da democratização da gestão educacional, para que a modalidade acolha e contemple seus alunos.

Além disso, a modalidade resiste travando lutas no Brasil, um país que, historicamente, pouco investe na EJA. Um exemplo desse descaso é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. A extinção da SECADI é um sintoma do que poderíamos chamar de política de elisão da gestão democrática. Ou seja, não basta a legislação falar em gestão democrática, é preciso garantir uma abertura à diversidade, como à EJA, por exemplo.

Com o modelo neoliberal em curso podemos notar o retrocesso e a ausência de diálogo com os princípios democráticos e como cita Paulo Freire (2000, p. 134): “não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo”. No momento em que se extingue a SECADI, se asfixiam várias possibilidades de inclusão da EJA nas escolas. Se a escola não tem incentivo, ou possibilidade de oferta à modalidade porque o MEC desmonta a política de oferta é a gestão democrática que sofre abalos, logo a educação pública está em xeque⁷.

2.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA (2015-2025) E OUTROS DOCUMENTOS-FONTE DA PESQUISA

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015/2025) se autoreferencia como uma construção democrática e participativa, com a finalidade de trazer as diretrizes, os projetos e as metas educacionais a serem executadas no período de dez anos, garantindo assim a qualidade de construção e implementação das mesmas. O documento afirma que essa construção envolveu representantes da Secretaria Municipal de Educação – SEDEC, do Conselho Municipal de Educação – CME, e do Fórum Municipal de Educação – FME.

O documento trata do conjunto da educação, no âmbito municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino. É um plano de Estado e não somente um plano de governo. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei no 13.005/2014 art.

7 Esse desmonte se insere no contexto de uma retomada mais incisiva do neoliberalismo a partir dessa década, materializado no golpe de 2016 e aprofundado no governo Bolsonaro. No discurso neoliberal a escola passa a funcionar como o mercado, esvaziando assim o pressuposto político da educação como um direito, desfazendo a luta da gestão democrática.

8°. Seus aspectos norteadores são: a universalização, a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação. (PME/JP, 2015, p. 6). O PME/JP configura-se um documento que transcende o período governamental. É um plano de cidadania educacional com concepção das entidades participantes que, em sua essência de discussão, foi construído coletivamente, a partir de avaliações periódicas, que respeitam as necessidades prementes do sistema educacional.

Esse Plano Municipal de Educação é definido em um conjunto de Estratégias e Metas, distribuídos nos diversos Níveis e Modalidades de Ensino, estabelecidos para cada Eixo temático. É um instrumento de resposta às demandas, na área da Educação pública e privada do Município de João Pessoa, por articular diretrizes, metas, aspirações compartilhadas com legitimidade.

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa destaca a EJA em seu sexto eixo temático, fazendo primeiramente um diagnóstico do que é a modalidade no município de João Pessoa. Em seguida, cita projetos do governo federal que são voltados para a EJA, como a criação do PROJOVEM⁸ (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), inicialmente chamado de original, através da Secretaria Nacional da Juventude – Decreto 5.557 de 05 de Outubro de 2005.

Após uma discussão sobre a EJA e o analfabetismo no Brasil, principalmente no Nordeste, o PME/JP apresenta sua meta 7: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade para 96% até 2020 e, até o final da vigência deste Plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. Bem como suas estratégias para cumpri-la, que são:

7.1 Assegurar a oferta gratuita da educação para todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; 7.2 Articular parcerias com instituições públicas e não governamentais para a realização de censitário municipal, no sentido de identificar a demanda de Educação de Jovens e Adultos, sendo realizado a cada 2 anos, para ampliação da escolarização para o público acima de 15 anos; 7.3 Ampliar a

8 O Programa foi instituído em 2005, cujo objetivo era a elevação da escolaridade entre jovens de 18 a 24 anos, sem vínculo empregatício formal e que não haviam concluído o ensino fundamental. Posteriormente, revogado pelo Decreto 6.629 de 04 de novembro de 2008, o Programa estende atendimento aos jovens de até 29 anos, denominado, então por Projovem Urbano. Ao término do programa os alunos obtêm a conclusão do Ensino Fundamental e qualificação profissional. Em João Pessoa/PB, a adesão aconteceu em 2005. O programa tornou-se referência em função do baixo índice de evasão, da participação dos jovens em mecanismos de participação social (ex: Orçamento Democrático) desenvolvidos pelo município; dos efeitos alcançados com a formação continuada dos educadores e das possibilidades criativas de expressão dos jovens com a inclusão da arte nas atividades oferecidas. Pode deixar aqui mesmo toda essa explicação sobre o Projovem.

oferta de turmas da EJA em outros espaços, conforme a demanda, em parceria com instituições governamentais e não governamentais, assegurando a permanência com qualidade; 7.4 Realizar Conferência Municipal de EJA para avaliar as metas, estratégias e avanços no PME com periodicidade de 2 anos; 7.5 Reconhecer e incentivar as iniciativas exitosas na EJA; Plano Municipal da Educação 61; 7.6 Realizar parcerias com Instituições de Ensino Superior pública para a formação inicial e continuada dos/as professores/as da EJA, atendendo as necessidades e especificidades dessa Modalidade de Ensino; 7.7 Ampliar a oferta da EJA para o turno diurno atendendo o público específico de estudantes que estão acima de 15 anos e impossibilitados de frequentar o turno noturno; 7.8 Assegurar Atendimento Educacional Especializado para estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência; 7.9 Realizar parcerias com órgãos públicos da saúde e entidades não governamentais, assegurando políticas públicas aos estudantes da EJA, inclusive com atendimento oftalmológico e auditivo com garantia de distribuição gratuita de óculos e aparelhos auditivos, quando necessários; 7.10 Estender às escolas públicas municipais a oferta de EJA com turmas da alfabetização à conclusão do Ensino Fundamental, garantindo a permanência com qualidade; 7.11 Garantir a oferta de alfabetização e a continuidade da escolarização para jovens, adultos e idosos, considerando as diversidades sócio-culturais, quilombolas, indígenas e étnicoraciais; 7.12 Assegurar materiais didáticos, bem como a utilização de metodologias e técnicas pedagógicas apropriadas às necessidades e especificidades da EJA; 7.13 Articular as ações da EJA com as políticas sociais das áreas da saúde, da assistência social, da cultura, do esporte e do lazer, fortalecendo o atendimento em rede.; 7.14 Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, a busca ativa, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, específicos para os seguimentos populacionais da EJA, bem como identificar os motivos de absenteísmo escolar, de abandono e de evasão (PME/JP, 2015, p. 60-61).

Apresenta também a meta 8, que trata de “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissionalizante” e suas estratégias, que são:

8.1 Assegurar a revisão da proposta curricular do primeiro e do segundo segmento da EJA do município de João Pessoa; 8.2 Fomentar a integração da EJA com a qualificação profissional em cursos planejados, de acordo com as características do público dessa modalidade de ensino, inclusive na modalidade da Educação à Distância; 8.3 Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, integrando a estes as Tecnologias das Informações e Comunicações – TICs; 8.4 Garantir a formação continuada aos professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à educação profissional no que tange às TICs; 8.5 Garantir, em parcerias com instituições públicas e/ou sem fins lucrativos, em até 3 (três) anos a oferta de qualificação profissional articulada à educação básica para jovens, adultos e idosos da Rede Municipal, respeitando as especificidades de cada etapa de ensino; 8.6 Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à

educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 8.7 Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora (PME, 2015, p.62).

Portanto, no plano metodológico, pretendemos analisar o correlato gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa, escavando a rede documental que circunscreve esse correlato, para identificar como os signos enunciativos da gestão democrática e da Educação de Jovens e Adultos são postos em funcionamento no PME, e contribuir com o debate, no Curso de Pedagogia, sobre a relação entre gestão democrática e EJA no município de João Pessoa-PB.

Na rede documental que abrange o correlato gestão democrática e educação de jovens e adultos, temos a Constituição Federal de 1988 que contempla a gestão democrática somente na educação pública, conforme implica o Inciso VI, do Art. 206, e no artigo 208, assegura a todas as pessoas o direito a educação fundamental: “[...] é dever do Estado a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Essa rede documental também engloba a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, aprovada em 1996 que em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

A LDB também declara a EJA como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, entendendo a especificidade de seu público, ao qual se exige um estatuto pedagógico próprio.

Além dos documentos jurídicos, a partir da leitura do PME/JP, na rede documental que abrange o correlato gestão democrática e educação de jovens e adultos, temos os seguintes textos:

- Arroyo (2011), que discute as transformações necessárias para tornar a Educação de Jovens e Adultos um campo de direitos e de responsabilidade pública.
- Silva e Peroni (2013) publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, que analisa as redefinições das relações entre a esfera pública e privada e suas implicações na gestão escolar.
- Souza (2009), o autor discute os problemas e as perspectivas democráticas dos conselhos de escola;
- Gracindo (2011), publicado no livro Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Organizado por Luiz Fernandes Dourado. Não tivemos acesso ao texto de Gracindo, por isso utilizamos o resumo de Angela Salvadori para continuar a pesquisa.

2.3 A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO COMO RECURSO DESCRITIVO DO OBJETO DA PESQUISA

A pesquisa em educação vem adotando a análise do discurso em suas metodologias. O Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE, que é vinculado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na linha de pesquisa em Estudos Culturais⁹, promove ações sistemáticas, além das defesas de TCC, de exames de qualificação de dissertações e de teses. No universo que é a produção consistente do grupo, que articula a Educação Popular e a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), encontramos artigos publicados em periódicos de circulação nacional, livros, relatórios de iniciação científica, trabalhos de conclusão de Cursos de Graduação em Pedagogia, no âmbito da UFPB, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desses trabalhos, Alcantara (2016) destaca sete (duas teses e cinco dissertações) que evidenciam a análise do discurso como metodologia para a pesquisa em educação. São eles: Carlos, 2005; Petuco, 2011; Santana, 2013; Alcântara, 2013; Lima, 2014; Coutinho, 2014 e Faheina, 2016.

Recentemente, o projeto PIBIC/UFPB/2019 intitulado “O discurso como objeto de pesquisa em educação no PPGE/UFPB¹⁰” teve como metodologia a AAD e o tratamento

9 Até o ano de 2019, chamado de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas discursos no cenário brasileiro (GEPEJA) e vinculado à linha de Educação Popular.

10 Fui uma das bolsistas do projeto PIBIC, orientada pelo Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara. Durante essa pesquisa o projeto era coordenado pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos. Segui na Iniciação Científica, ainda orientada pelo Prof. Dr. Marcos Angelus, mas em um novo projeto cujo o desdobramento é a análise da gestão educação como um enunciado no discurso político-pedagógico.

metodológico dado às teses e dissertações do PPGE/UFPB consultadas foi no âmbito enunciativo. A partir disso, os pesquisadores traçaram três etapas para o desenvolvimento da pesquisa, foram elas: mapeamento dos documentos; escavação da zona do discurso; e análise e descrição dos enunciados. Com a pesquisa foi possível mapear e categorizar os achados de acordo com as linhas de pesquisa do PPGE/UFPB.

O mapeamento dos documentos foi realizado por meio de consulta ao Repositório Institucional, onde identificaram na produção do PPGE/UFPB, no período de 2007 até 2019, 30 trabalhos. São 9 teses e 21 dissertações, que tem em sua delimitação de objeto de pesquisa a categoria discurso. Os achados foram organizados em seis categorias que se alinham as cinco linhas de pesquisa do PPGE da UFPB, que são: Educação Popular; História da Educação; Processos de Ensino e Aprendizagem; Política Educacional; e Estudos Culturais da Educação. Distinguidos também entre mestrado e doutorado.

Seguindo essa tendência investigativa, esta pesquisa tem como objeto o correlato enunciativo da gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa. Ao propor o desafio de analisar um correlato enunciativo, recorreremos à Análise Arqueológica do Discurso, como um dispositivo analítico que ao longo do tempo vem sendo empregado na pesquisa em educação, e especificamente em parte da produção no campo da educação popular. A zona discursiva que caracteriza o lugar do interesse da AAD é o enunciado, ou seja, essa parte constitui o sítio arqueológico que deverá ser escavado (FOUCAULT, 2008). Foucault nos traz a linguagem e o signo como discurso, onde pode-se analisar o enunciado.

2.3.1 Discurso, enunciado e signo sob a perspectiva arqueológica

Alcantara e Carlos (2013, p. 59) chamam atenção para o fato de que “a AAD contempla, em sua nomeação, um componente enunciativo, que nos faz lembrar o domínio científico da Arqueologia, como Ciência, que se ocupa do estudo de vestígios materiais passados e presentes”. Sabemos que antes da reconstrução e descrição dos artefatos, o arqueólogo toma uma série de decisões e realiza alguns procedimentos necessários ao processo de investigação empreendido. Cabe ressaltar que:

em nenhum desses momentos, é aconselhável que ele [o arqueólogo] interprete, suponha ou deduza, interpondo sua subjetividade à ordem das coisas investigadas e descobertas. Desde o início da pesquisa, isso deve ser lembrado. As decisões tomadas, sejam elas expressas no objeto, no problema, na hipótese, na formulação das perguntas, na definição dos critérios de seleção e organização dos achados, na definição dos

procedimentos e dos tratamentos específicos a serem empreendidos, devem se fundamentar em algum conhecimento da realidade investigada que evidencie, de fato, que algo exista em tal lugar. Isto deve ser levado em conta tanto na análise, na organização e na reconstrução, quanto na descrição do artefato investigado. É em função desses saberes que se realiza a escolha do local onde ocorrerão as escavações (ALCANTARA e CARLOS, 2013, p. 32).

É imprescindível que o pesquisador que toma por objetos discursos educacionais a partir das premissas da AAD evite a formulação de suposições, especulações acerca de que os materiais encontrados sejam fragmentos disso ou daquilo. De acordo com Alcantara e Carlos (2013) “esse cuidado é necessário, pois, ao escavar um sítio, o arqueólogo poderá encontrar materiais que nunca cogitou, a ponto de redimensionar o rumo da pesquisa”. Dizendo de outra maneira, ao nos debruçarmos sobre o Plano Municipal de Educação, identificaremos correlatos, dispositivos, regularidades, em suma, funções enunciativas desconhecidas e que poderão apontar à pesquisa caminhos imprevistos. Do mesmo modo, se a AAD objetivasse realizar algum tipo de interpretação dos discursos, os enunciados seriam articulados segundo aquilo que o analista acreditasse que fosse aquilo que fizesse mais sentido. Na AAD, o campo de escavação é a linguagem, seja ela escrita (textual), falada (oral) ou imagética (visual). Entretanto, seu interesse específico se encontra em investigar e conhecer como se organiza e funciona uma camada singular desse lugar, que é, precisamente, o território arqueológico do discurso. Outro conceito utilizado na AAD, é o de enunciado. Segundo os autores,

o enunciado é o segmento da zona discursiva da linguagem que caracteriza o lugar específico do interesse da análise arqueológica do discurso. Esse segmento da zona constitui o sítio arqueológico que deverá ser escavado. É nele que se buscam encontrar os artefatos do discurso próprios da AAD. É sobre ele que a AAD se debruça, visando conhecê-lo, explicitá-lo e descrevê-lo (ALCANTARA e CARLOS, 2013, p.65).

Resumidamente, quando o analista consegue identificar corretamente as peças do discurso, o modo como esses elementos se articulam, funcionam e se organizam; quando o pesquisador consegue juntar seus achados enunciativos e montar o quebra-cabeças, poderá descrever a ordem específica do discurso a que se propôs a pesquisa. Tendo em vista que o documento fonte, ou o sítio arqueológico, é o Plano Municipal de Educação de João Pessoa e a análise será feita a partir do enunciado, os dados encontrados no documento fonte serão examinados por meio da AAD, a partir de Foucault (2008).

2.3.2 Conceitos operativos e procedimentos metodológicos de abordagem do objeto

De acordo com Foucault (2008, p. 132) discurso é um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva:

o discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Sobre a noção de enunciado, Foucault (2008) traz várias questões: “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.”(p. 31); e “é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (FOUCAULT, 2008, p.98) .

Para Fischer (2001, p. 202):

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Um dos elementos básicos do enunciado é o campo associado, “que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa” (FOUCAULT, 2008. p.111). Alcantara e Carlos (2013) empregam três procedimentos básicos, que nos auxiliarão procedimentalmente nesta pesquisa: o mapeamento dos documentos, a escavação da zona do discurso e a análise e a descrição dos enunciados.

1 –Mapeamento dos documentos: nessa fase da investigação, o objetivo é identificar, selecionar e organizar o corpus de documentos que propiciará a investigação. Geralmente, o primeiro conjunto de documentos é composto por uma série de textos considerados relevantes no campo não discursivo, no qual se situa o assunto, a exemplo de textos jurídicos, acadêmicos, livros, produções audiovisuais, letras de música, fotografias, entre outros. Nesse procedimento, o analista começa a mapear essa diversidade documental relativa ao enunciado que pesquisa. Em alguns momentos, é necessário estabelecer delimitações de ordem temporal, espacial ou de gênero

documental seja porque os documentos podem remeter o pesquisador a tempos e lugares distintos daquele que interessa à pesquisa, seja porque faltem recursos técnicos para acessar algum documento como vídeo, áudio etc. Em todo o caso, o que prevalece é a relação que os documentos têm com o discurso que se investiga.

1.2–Escavação da zona do discurso: é o momento da “leitura” sistemática de todo o material mapeado, de adentrar o solo arqueológico em busca dos artefatos enunciativos. O pesquisador pode iniciar por qualquer um dos documentos selecionados. Contudo será necessária cautela, pois esse momento difere de um fichamento, resumo ou resenha. Essa leitura não visa, meramente, estudar um texto, mas identificar as séries enunciativas do discurso investigado, que serão catalogadas e organizadas a partir dos documentos escavados.

1.3–Análise e descrição dos enunciados: para realizar esse procedimento, o pesquisador deve identificar as unidades enunciativas, isto é, a partir do documento consultado, ele confere visibilidade aos enunciados soterrados, identifica as regularidades presentes nas dispersões dos documentos e identifica ordem no aparente caos do discurso investigado. Finalmente, descreverá as regras que permitiram o aparecimento da ordem discursiva específica pesquisada (ALCANTARA E CARLOS, 2013, p. 72).

No plano metodológico, mapeamos os documentos-fonte e analisamos o correlato gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa. Em seguida escavamos a rede documental que circunscreve esse correlato, para identificar como os signos enunciativos da gestão democrática e da Educação de Jovens e Adultos são postos em funcionamento no PME, e contribuir com o debate, no Curso de Pedagogia. O capítulo a seguir trata-se da análise propriamente dita do correlato gestão democrática e EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa.

3 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS CORRELATOS ENUNCIATIVOS GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA

Esse capítulo apresenta os resultados da análise que evidencia os correlatos articuladores da gestão democrática e da EJA no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025). No primeiro tópico, trazemos a questão do conhecimento como correlato da EJA e da gestão democrática. No segundo tópico, falamos das interfaces político-pedagógicas identificadas nos documentos-fonte. Finalizamos o capítulo descrevendo no terceiro tópico a posição de sujeito, os enunciados da política pública e da escola como correlatos da EJA e da gestão democrática.

3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CONHECIMENTO

Tanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto a gestão democrática da educação são séries de signos inscritas na ordem do discurso historiográfico. Nessa perspectiva, a história se apresenta como um domínio que abre um campo de possibilidades de se falar, de se traçar e de se articular dizeres diversos sobre a questão, na perspectiva do conhecimento.

A história da educação de adultos, desde a colonização, com as ações educativas jesuítas, passando pelas ações tímidas do Império, com legislação de educação extensiva aos adultos, a chegada da República, a ampliação da oferta educacional nos anos 1940, com as campanhas de alfabetização e as escolas radiofônicas, as campanhas de Educação Popular, coordenadas por Paulo Freire que logo foram interrompidas pelo golpe militar de 1964, o Mobral da ditadura e a Cruzada ABC, nos anos 1970 etc. São exemplos que inscrevem a EJA no campo do conhecimento historiográfico.

A gestão democrática da educação como princípio constitucional, por sua vez, denota uma construção histórica marcada pela luta política de educadores e entidades. Esse é mais um acontecimento enunciativo inscrito na historiografia em forma de conhecimento. O deslocamento da ideia de administração da educação, tão presente nos textos de Querino Ribeiro e Carneiro Leão, desde os anos 1950, para a ideia de gestão da educação, evidenciam a rejeição de um domínio técnico/empresarial para um campo politizado, tendo em vista a cidadania e o direito à educação.

Todavia, ao adentrarmos ao nosso objeto de pesquisa, propriamente dito, nos deparamos com correlações específicas entre EJA e gestão democrática que abrem um campo de possibilidades de se falar sobre essa relação em um Plano Municipal de Educação.

Conhecer a EJA numa perspectiva histórica requer analisar as suas tensões, por exemplo: “[...] as marcas da história da EJA [...]” (ARROYO, 2011, p. 19) carregam uma certa indefinição; “a história da EJA se debateu sempre com as delicadas relações [...]” (ARROYO, 2011, p. 35). A educação Jesuíta na colonização; a educação extensiva a todos na constituição imperial de 1824; a proclamação da república; as campanhas de erradicação do analfabetismo dos anos 1940; as campanhas de educação popular coordenadas por Paulo Freire nos anos 1960; a instituição do direito à educação na CF de 88; e a ascensão da EJA à condição de modalidade na LDB 9394/96. Esses eventos historiográficos evidenciam essa indefinição que marca sua história. A EJA é definida historicamente como: ação do Estado? Ação filantrópica da Igreja, de setores empresariais? Ação política de movimentos sociais populares? São modos distintos de se falar sobre essa educação, por vezes, conflitantes e tensos.

Essa delicada relação, como mais uma expressão dessa tensão histórica, pode ser exemplificada no reconhecimento do “[...] saber popular como parte do saber socialmente produzido e a garantia do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 35). Nessa ordem discursiva está presente a questão da legitimação do saber. Cabe à EJA ao mesmo tempo compatibilizar saberes que surgem e circulam comunitariamente, sem perder de vista o direito que as classes populares têm de se apropriar da ciência, da filosofia, das tecnologias, da literatura etc.

O conhecimento histórico da EJA não é marcado apenas por tensão, mas por organização política. Nessa ordem do discurso, “as experiências mais determinantes na história da EJA foram aquelas vinculadas aos movimentos sociais [...]” (ARROYO, 2011, p. 29). Cabe ressaltar, que embora para a historiografia a experiência vivida tenha relevância, no âmbito do discurso historiográfico o eixo se desloca para os dizeres sobre a experiência. Ainda na ordem do discurso da organização política, conhecer a EJA pressupõe compreender a luta pelos “[...] direitos negados historicamente [...]” (ARROYO, 2011, p. 30). Direito à moradia, à terra, ao trabalho, à educação e o próprio direito à vida.

Além disso, a organização dos movimentos de educadores que lutaram pela democratização da gestão também é um elemento histórico que se articula com o enunciado da EJA. São elementos que se entrelaçam no “[...] processo de democratização política da sociedade brasileira [...]” (SILVA E PERONI, 2013, p. 255). O enunciado do conhecimento

historiográfico sobre a EJA implica sua “[...] trajetória de lutas, avanços e retrocessos na conquista de seus direitos de acesso e permanência à educação” (PME/JP, 2015, p. 52).

Outra via de análise sobre o enunciado da EJA como conhecimento historiográfico é a possibilidade de dizê-la como uma política de reparação de uma “[...] dívida histórica de coletivos sociais concretos” (ARROYO, 2011, p. 30). Como um “pagamento de dívida histórica que o Estado construiu diante da sociedade” (SALVADORI, 2011, p. 218). Essa dívida pode ser explicada desde a colonização, passando pela escravidão, pela manutenção do latifúndio, e os atrasos resultantes dessas marcas históricas.

No âmbito da escola, de sua dinâmica, dos seus espaços e tempos, a “[...] gestão democrática tem por objetivo primeiro a participação efetiva de toda a comunidade” (PME/JP, 2015 p. 38). Ao se conceber a EJA como elemento de reparação histórica, no ambiente escolar a gestão democrática é uma condição básica. Participação e direito à educação se configuram como elementos reparadores.

O vínculo entre EJA e os movimentos sociais e a relação tensa com os saberes escolares, abriu um campo de possibilidades discursivas de escuta e interrogação diante dos saberes, valores e culturas populares, com direitos historicamente negados. Nessa linha de análise, a abertura à diversidade também tem sido um traço determinante da EJA.

Em outras palavras: “a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços.” (ARROYO, 2011, p. 44) Estamos diante de indefinições historiográficas, tensões entre delicadas relações que conferem destaque aos movimentos de educação popular dos anos 1960, ao tempo de Paulo Freire, aos processos de alfabetização articulados à ideia de “leitura de mundo”.

Os saberes populares e escolares estão situados em uma relação de tensões na história da EJA. É uma relação que reflete na especificidade da EJA como modalidade da educação básica. Isto está evidenciado na ideia de que “[...] se o parâmetro é o sistema escolar, e se suas modalidades de ensino fundamental e médio são vistas como as formas ideais e únicas de garantir o direito à educação [...]” (ARROYO, 2011, p. 44) a gestão curricular tende a adequar a EJA ao modelo escolar vigente, mesmo que para isso arque com o ônus de descaracterizar os sujeitos, suas expectativas, necessidades educativas etc. Nessa análise, propor a edição de “[...] livros específicos sobre as diversas temáticas que compõem a educação de jovens e adultos” (PME/JP, 2015, p. 55) se coloca como alternativa pedagógica a essa tensão entre o saber popular e escolar.

A revisão institucional dos sistemas escolares e dos parâmetros são exigências para uma reconfiguração da história da EJA, “[...] que correu, em grande parte, à margem da

construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários [...]” (ARROYO, 2011, p. 43). Essa revisão é um avanço, assim como a aproximação da história da EJA, “[...] reconhecendo essa história como parte da história da educação” (ARROYO, 2011, p. 46). Temos, assim, espaço para um campo de conhecimento mais amplo, sendo a história da educação, não somente a história dos sistemas públicos de ensino para uma parcela delimitada da população, mas a história dos movimentos sociais, inclusive das lutas pelo direito à educação e pela própria democratização dos sistemas públicos de ensino e sua gestão.

No campo da gestão democrática, a sensibilidade para lidar com os sujeitos, suas trajetórias, vivências, questionamentos e significados também implica no conhecimento da história da EJA. Esse conhecimento sobre uma história caracterizada “[...] como opressão, como negação da liberdade, como desumanização” (ARROYO, 2011, p. 41), implica situar a EJA e a gestão da educação na história da luta pela redemocratização brasileira, pelos direitos sociais e pelo direito à educação, especificamente.

O enunciado da gestão democrática tem como um de seus pontos de articulação ao enunciado da EJA no PME/JP, a ideia de que se estuda e se conhece ambos como “[...] uma conquista histórica [...]” (SILVA E PERONI, 2013, p. 249, 2013). Nessa perspectiva, a possibilidade de se dizer que a gestão democrática da EJA é uma conquista das classes populares, emerge como mais um objeto de conhecimento na historiografia da educação. Sendo assim, é possível se falar sobre “[...] um avanço no processo de gestão democrática, através da eleição direta¹¹ para escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das escolas municipais [...]” (PME/JP, 2015, p. 78). É um processo de vivência política, de exercício para a aprendizagem democrática e de legitimidade da autonomia escolar.

Além do conhecimento histórico, como correlato entre a EJA e a gestão democrática, foi verificado também um correlato epistemológico. Nessa análise, está posto que a EJA se constitui como “[...] um campo de pesquisas [...]”(ARROYO, 2011, p. 20). A gestão da educação também tem sido objeto de uma “[...] procura crescente por pesquisas que visam observar o funcionamento dos sistemas de ensino, das escolas e dos seus processos de organização [...]” (SOUZA, 2009, p. 83). Nessa ordem discursiva, se afirma tanto a EJA

11 Cabe ressaltar que os processos de escolha dos gestores escolares pela comunidade, desde 2017 sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, sob o argumento de os cargos de diretores escolares são comissionados e desse modo, pela Constituição Federal, são de livre nomeação dos chefes do poder executivo. Embora a mesma Constituição de 1988 traga a gestão democrática como princípio, nessa disputa judicial prevaleceu o argumento do cargo comissionado ser de livre nomeação. Para saber mais, acesse: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=ELEI%C3%87%C3%83O+PARA+OS+CARGOS+DE+DIRETOR+DE+ESCOLA+MUNICIPAL> Acesso: 20 de jun. de 2021.

quanto a gestão como lugares de “[...] interrogação do pensamento pedagógico” (ARROYO, 2011, p. 36). Dizendo de outra maneira, estamos diante da possibilidade de se dizer que existe nessa relação “[...] condições favoráveis para se configurar como um campo específico [...] de produção teórica [...]” (ARROYO, 2011, p. 20).

Alguns pontos são considerados chave para essa relação entre EJA e gestão democrática: suas especificidades, a responsabilidade pública do Estado, o “direito à educação e à formação de coletivos” (ARROYO, 2011, p. 34). A EJA e a gestão democrática são campos ricos em cultura e vivências.

A EJA é um “[...] campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo” (ARROYO, 2011, p. 31), assim como a gestão democrática, que é um campo de diálogo, de participação popular e organização dos sujeitos da comunidade escolar. Atrelados “[...] aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores (ARROYO, 2011, p. 38).

A EJA e a gestão democrática são campos vastos para produção teórica. A EJA, “por ter sido sempre um campo menos de ‘ensino’ e mais de formação-educação, esteve sempre mais aberta a inovações vindas da renovação das teorias da formação, socialização, aculturação, politização, conscientização [...]” (ARROYO, 2011, p. 31). A gestão democrática, por sua vez, demarca uma ruptura epistemológica com os modelos de pesquisa em administração escolar, legatários de “[...] estudos que articula[m] o reconhecimento da administração da educação como uma especialização da teoria geral da administração e que, por conta disto, empresta muitas constatações e conclusões de autores dos Estados Unidos [...]” (SOUZA, 2009 p. 82) para esse campo de conhecimento.

Estamos diante de um acontecimento discursivo que abre a possibilidade para “[...] um campo radical do repensar e do fazer pedagógicos” (ARROYO, 2011, p. 37). A luta dos pesquisadores, seu engajamento político nos movimentos sociais de luta pelo direito à educação, no Fóruns de EJA, nas associações como a ANPAE e a ANFOPE, dentro da academia se transformam em produção teórica.

3.2 INTERFACES POLÍTICO PEDAGÓGICAS ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme já vimos nos capítulos anteriores, o princípio da gestão democrática é contemplado na Constituição Federal de 1988 “[...] somente na educação pública, conforme implica o Inciso VI, do Art. 206 ‘gestão democrática do ensino público, na forma da lei’” (SILVA e PERONI, 2013, p. 252). Esse acontecimento jurídico impõe uma relação indissociável entre gestão democrática e educação pública, de modo que um pólo dessa relação é condição para existência do outro. Isto implica ao mesmo tempo a possibilidade de um dizer político de que a defesa da educação pública pressupõe a defesa da gestão democrática. Assim como a destruição de uma, implica a da outra, reciprocamente.

Do modo como a EJA é demarcada politicamente pelas lutas das classes populares por educação, a gestão democrática existe em meio a disputas, nesse caso, “entre uma gestão democrática e outra vinculada ao parâmetro da fábrica, anteriormente ao toyotismo e fordismo, e atualmente aos princípios da reestruturação produtiva, seguem presentes” (SILVA e PERONI, 2013, p. 258). Tanto a EJA, quanto a gestão democrática, são lugares em que o político e o pedagógico se retroalimentam por meio da organização de sujeitos, da participação popular, da luta pela educação pública e do direito à educação.

A gestão democrática [...] implica o controle do Estado pela sociedade civil (SOUZA, 2013, p. 277) e tem como objetivo “[...] a participação efetiva de toda a comunidade” (PME/JP, 2015 p. 38) Os Conselhos possibilitam e “[...] são importantes instrumentos a serviço da ampliação da participação social” (SOUZA, 2013, p. 278). A possibilidade da participação popular é resultado da luta pela gestão democrática. Estamos ditante de “[...] trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar [...]” (SILVA E PERONI, 2013, p. 255). Trajetórias construídas pelos movimentos de educadores, geralmente organizados em associações acadêmicas, sindicatos e partidos políticos.

Está entre uma das metas do Plano Municipal de Educação de João Pessoa “implantar e implementar a composição e o Fortalecimento dos Conselhos Deliberativos Escolares nas Escolas e CREIS” (PME/JP, 2015 p. 80). Cabe ressaltar os elementos educativos que a participação efetiva nesses espaços de deliberação tem para a EJA, particularmente. Conceber a inserção dos sujeitos da EJA nos conselhos de classes, Unidades Executoras e colegiados abre um campo de possibilidades enunciativas para uma construção política e pedagógica que transcenda as salas de aula de EJA.

As normas da gestão nas escolas públicas “[...] serão definidas pelos sistemas de ensino, cujos governos poderão ou não estar articulados com a gestão democrática” (SILVA e PERONI, 2013, p. 250). A LDB 9394/96, em seus artigos 14 e 56 tratam dessa matéria:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]
Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional

As aspirações e princípios em prol da escola pública, da gestão democrática e da EJA aparecem em Fóruns, eventos, conferências nacionais e internacionais, por exemplo a Conferência Nacional de Educação - CONAE e das “[...] Confinteas – Conferências Internacionais, que tem por objetivo o direcionamento das políticas públicas para a educação de adultos no mundo por meio de Declarações” (PME/JP, 2015 p. 52) Nas últimas CONFINTEAS, em Hamburgo (1997) e em Belém (2009), um dos temas a ser destacado é a “[...] educação ao longo da vida” (PME/JP, 2015 p. 53). De certo modo o enunciado da educação ao longo da vida abre espaço para um entendimento da EJA como algo muito maior do que alfabetização ou educação básica. Trata-se de um enunciado sobre a educabilidade de jovens, adultos e idosos em função de suas aspirações diversas.

Os Fóruns de EJA são vistos como “[...] espaço promissor [e de] [...] esperança [...]” (ARROYO, 2011, p. 20-45). Espaços podem ser descritos como de suma importância para organização política de educadores, gestores, educandos para que possam dialogar sobre educação. Desses diálogos são retirados encaminhamentos que podem fundamentar políticas públicas de educação em nível local, regional, nacional. Ao mesmo tempo, esses diálogos em rede, tem seu sentido educativo em si mesmo, visto que articulam esses sujeitos nos debates locais e até internacionais.

A EJA é uma expressão do direito à educação, fomentada por essas políticas públicas, garantida pela gestão democrática por meio da defesa da educação pública. Na ordem do discurso da organização política, encontramos “[...] propostas mais corajosas de EJA” (ARROYO, 2011, p. 28). São projetos que de um lado exigem do poder público seu espaço devido na rede pública, de outro, não abrem mão de suas pedagogias, de suas especificidades, de seu acúmulo político-pedagógico legado da educação popular.

Nessa perspectiva de análise, os movimentos sociais marcam política e pedagogicamente a EJA. É por essa razão que se trata de “[...] um dos campos da educação mais politizados [...]” (ARROYO, 2011, p. 31) A gestão democrática, por sua vez, não prescinde de elementos como o “[...] funcionamento do conselho de escola, sobre a existência e construção do projeto pedagógico, sobre as formas de escolha dos diretores, [...] a participação comunitária [...] a natureza eminentemente política da direção e da gestão escolar” (SOUZA, 2009, p. 89).

A EJA é um campo que traz em sua radicalidade, as vivências, trajetórias e subjetividade dos sujeitos e “[...] dificilmente será despolitizada [...]” (ARROYO, 2011, p. 42). Apesar da politização da EJA e da gestão educacional, ainda persiste “a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA [...]” (ARROYO, 2011, p. 21), como também aspectos discursivos que elidem o caráter democrático da gestão educacional: os alunos da EJA ainda são vistos como incapazes, desinteressados, que evadem etc.; a gestão educacional ainda é vista como uma subárea da administração, bastando aplicar modelos gerenciais de controle sobre o trabalho alheio.

Os achados indicam mudanças de visão sobre a EJA, que passa de educação “[...] supletiva, preventiva e moralizante [...] [para uma educação com] [...] protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado” (ARROYO, 2011, p. 27). São propostas pedagógicas que dialogam com trajetórias e saberes. Um exemplo de proposta pedagógica pensada na especificidade dos alunos da EJA são as experiências do Movimento de Educação Popular e Paulo Freire, que “[...] não se limitaram a métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem” (ARROYO, 2011, p. 36).

Essa reconfiguração da EJA está atrelada a legitimação do direito dos jovens e adultos à educação, que

[...] continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização (ARROYO, 2011, p. 23).

Esse olhar redimensionado reforça o direito à educação a partir de “[...] nova compreensão da condição juvenil [...] conseqüentemente levará a uma nova compreensão da EJA” (ARROYO, 2011, p. 25). Uma nova compreensão dos direitos dos jovens, com consciência crítica, vai “[...] pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito” (ARROYO, 2011, p. 27).

Em suma, as taxas de evasão e [...] evolução do analfabetismo[...] (SALVADORI, 2011, p. 218) evidenciam relações entre EJA e a gestão do sistema escolar, que denunciam as “[...] desigualdades sociais e econômicas como fator fundamental para a exclusão destes jovens e adultos da escola e da sociedade” (SALVADORI, 2011, p. 218). Essa reconfiguração da EJA e a democratização da gestão da educação acionam um discurso político-pedagógico centrado nas identidades e trajetórias de jovens e adultos e na escola pública como espaço organizativo das classes populares, tendo o direito à educação como ponto de partida e de chegada.

3.3 O SUJEITO DA EJA, A POLÍTICA PÚBLICA E A ESCOLA COMO CORRELATOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Conforme assinalado no tópico anterior, as identidades e especificidades dos sujeitos são elementos fundamentais para a reconfiguração da EJA. Partindo do nome, que “[...] oculta essas identidades coletivas [a reconfiguração da EJA] [...] implica assumir essas identidades coletivas” (ARROYO, 2011, p. 29). Essas identidades englobam trajetórias, conhecimentos, culturas e habilidades de mulheres, negros, LGBTs, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, todos jovens, adultos ou idosos, educandos da EJA.

Nessa perspectiva, identificamos articulações entre a categoria identidade do sujeito e a formulação de políticas públicas para a EJA:

exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas (ARROYO, 2011, p. 22).

Essas trajetórias de lutas por políticas públicas para EJA, centradas na identidade dos sujeitos, também se entrelaçam com “[...] as trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar [...]” (SILVA E PERONI, 2013, p. 255). É no âmbito da política pública que a EJA e a gestão se convertem em um campo democrático amplo, aberto e diverso. Em suma, “quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas” (ARROYO, 2011, p. 29).

No parágrafo 2º, do artigo 38 da LDB, vemos que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. Independente do questionamento do como e se, de fato, isso ocorre na configuração atual da EJA na escola, o reconhecimento desses saberes indica, ao menos em parte, efetivação de “propostas que veêm a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas. Em movimento” (ARROYO, 2011, p. 29).

A reflexão e ação pedagógica alimentam o campo das políticas públicas, para que a EJA possa “[...] ser atendida de forma adequada [...]” (PME/JP, 2015 p. 53) Seja por meio da gestão democrática ou como forma de resistência, que se baseia na EJA “[...] como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais [...]” (ARROYO, 2011, p. 39). Esse direito precisa “[...] ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização [...]” (ARROYO, 2011, p. 23) reconhecendo os sujeitos da EJA para além desse olhar.

Nessa ordem do discurso,

o que aproxima o ensino fundamental e médio da EJA são as trajetórias de vida dos jovens e adultos tão parecidas hoje quanto nos seus tempos de crianças e adolescentes. As diferenças estão em que essas trajetórias foram piorando e as possibilidades de articulá-las com as trajetórias escolares foram se tornando mais difíceis. Daí que até adolescentes sejam forçados a optar por EJA. Os educandos(as) são o elo mais permanente entre o sistema escolar e a EJA. (ARROYO, 2011, p. 49).

Uma das interfaces da EJA é a relação dos seus estudantes com o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, um projeto democrático de gestão escolar precisa pautar essa relação trabalho-educação, sob pena de excluir mais uma vez esses sujeitos da escola. Além de “identificar a demanda [...] expandir as matrículas [...]” (PME/JP, 2015 p. 60-62) a gestão da EJA precisa “[...] articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...]” (BRASIL, 1996, Art. 37), e com as [...] condições de vida e de trabalho [...] (BRASIL, 1996, Art. 37). Tendo em vista essas condições, os “[...] índices de abandono [...]” (ARROYO, 2011 p. 46) da EJA refletem que, não se trata apenas de flexibilizar as propostas. Essa relação entre os sujeitos da EJA e o mundo do são constitutivas de um projeto de gestão democrática. Caso permaneça apenas ao nível da flexibilização, apenas fragiliza o ensino.

A escola pública, como espaço formal de educação, gerida democraticamente, pode recorrer ao acúmulo teórico-prático das experiências dos movimentos de Educação Popular, para configurar uma educação de jovens e adultos que empodere seus sujeitos. A identidade política da EJA tem raízes no Movimento de Educação Popular, que foi “[...] acusado de dar

demasiada centralidade às trajetórias humanas dos educandos em suas concepções e propostas de EJA”. (ARROYO, 2011, p. 34). São trajetórias diversas,

[...] que, desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e luminosidades para escolher. Sem alternativas de escolha (ARROYO, 2011, p. 41,).

O legado que o Movimento de Educação Popular deixa para a reconfiguração da EJA é de luta. Luta pelo direito à educação e ao conhecimento, por políticas públicas específicas para quem precisa. A reconfiguração da EJA só será possível com a garantia do direito à educação, que seja de qualidade, pensada e moldada tendo em vista as especificidades, trajetórias, vivências e possibilidades para os jovens e adultos populares. No âmbito da escola pública, a gestão democrática abre um campo de possibilidades de participação, de organização dos sujeitos das classes populares, de ressignificação do legado político-pedagógico da educação popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre a gestão democrática e a Educação de Jovens e Adultos e vimos como esses correlatos se articulam no Plano Municipal de Educação de João Pessoa. O objetivo do trabalho foi escavar a rede documental que circunscreve esse correlatos no PME/JP, e identificar como esses signos enunciativos são postos em funcionamento no documento fonte. Além de contribuir com o debate, no Curso de Pedagogia, sobre a relação entre gestão democrática e EJA no município de João Pessoa. Os dados encontrados no documento fonte e nos documentos secundários foram examinados por meio da Análise Arqueológica do Discurso, a partir de Foucault (2008).

Os resultados da análise mostram que um dos correlatos articuladores da gestão democrática e da EJA é o conhecimento, e a ordem do discurso historiográfico evidencia isso. O enunciado do conhecimento historiográfico e epistemológico que concebem a EJA como elemento de reparação histórica e como campo de produção teórica. O discurso sobre a gestão democrática é uma das condições para o acionamento da EJA como reparação histórica dos direitos à educação escolar. Participação e direito à educação se configuram como elementos reparadores. Vimos também como os movimentos sociais fomentaram a EJA e a gestão democrática, que são conquistas históricas desses movimentos.

As interfaces político-pedagógicas entre EJA e gestão democrática também são um dos correlatos articuladores analisados e descritos durante a pesquisa. Assim como a EJA é demarcada politicamente pelas lutas das classes populares por educação, a gestão democrática existe em meio a disputas. Tanto a EJA, quanto a gestão democrática, aparecem em Fóruns, eventos e conferências nacionais e internacionais, e são lugares em que o político e o pedagógico se retroalimentam por meio da organização de sujeitos, da participação popular, da luta pela educação pública e do direito à educação.

Outros correlatos articuladores entre EJA e gestão democrática são: a identidade dos sujeitos, a política pública e a escola. É no âmbito da política pública que a EJA e a gestão se convertem em um campo democrático amplo, aberto e diverso. Essas identidades englobam trajetórias, conhecimentos, culturas e habilidades. A escola pública, como espaço formal de educação, gerida democraticamente, é um campo de possibilidades de participação, de organização dos sujeitos das classes populares, de ressignificação do legado político-pedagógico da educação popular. Portanto, gestão democrática e EJA aparecem no Plano de Municipal de Educação/JP articulados a uma rede discursiva que afirma a educação pública como direito universal, pressuposto básico para construção da cidadania.

Os objetivos do trabalho foram alcançados, a medida em que contribui com o debate político-pedagógico em torno da EJA e da gestão democrática para a escola pública, e com os estudos utilizando a Análise Arqueológica do Discurso como uma ferramenta para a pesquisa educacional.

Todas as etapas, e o trabalho de conclusão em si, foram extremamente importantes para a minha formação como Pedagoga. A identidade do sujeito da EJA e a gestão democrática na ordem do discurso político-pedagógico são elementos que pretendo continuar aprofundando em uma especialização ou mestrado. A luta pela educação está evidentemente longe de acabar, e pretendo continuar contribuindo com outras pesquisas e projetos, para uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, M. A. M. de; CARLOS, E. J. **Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, Jundiaí, v. 11, n. 3, p. 59-75, nov. 2013.

ANDRADE, Yara de Fátima Nascimento. **Educação matemática de jovens e adultos: os diferentes significados das situações-problema do campo aditivo na EJA**. 2015. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2050> Acesso em: 02 de maio de 2020.

ARAÚJO, Sonia Maria Sousa de. **Gestão escolar democrática inclusiva na Escola Prof.a. Ma. da Penha Accioly de Souza, Conde-PB**. 2017. f. 53. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3816> Acesso em: 02 de maio de 2020.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23/04/2020.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

DANTAS, Fabrícia Moreira Ferreira. **A contribuição do supervisor escolar no processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos**. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2868> Acesso em: 02 de maio de 2020.

FARIAS, Severina Andreia Dantas de. **O ensino de matemática na EJA: um olhar para a formação do professor no ciclo de alfabetização no município de João Pessoa – Paraíba**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13895> Acesso em: 02 de maio de 2020.

FELÍCIO, Elvira Samara Almeida. **Plano municipal de educação de João Pessoa (2015-2025) para a educação de jovens e adultos: algumas análises do plano vigente e de sua aplicação**. 2018. f. 51. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,

2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14143> Acesso em: 02 de maio de 2020.

FERNANDES, Angelica Pereira de Lima. **Gestão democrática e o papel do conselho escolar: um estudo de caso numa escola pública de João Pessoa – PB.** 2015. f. 47. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1844/1/APLF29112016> Acesso em: 02 de maio de 2020.

FERREIRA, A.D, RODRIGUES, M. F. **Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional de ensino e direito educacional.** RBPAAE - v. 32, n. 2, p. 571 - 583 mai./ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano.** Revista EJA em debate. Ano 2, n. 2. Santa Catarina. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular.** In: Conferência Nacional de Educação de 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf Acesso em: 05 de fev. de 2020.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas.** In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Sylvia Maione Santos de Souza. **O ensino de matemática na EJA: um olhar para a formação do professor no ciclo de alfabetização no município de João Pessoa - Paraíba.** 2018. f. 74. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13895> Acesso em: 02 de maio de 2020.

JESUS, Angela Maria Balbino de. SILVA, Neide Ferreira da. **A gestão escolar democrática na educação de jovens e adultos: um estudo na escola E. E. F. M. professor Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3432> Acesso em: 02 de maio de 2020.

JOÃO PESSOA. **Lei 13.034, 19 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ahRw8A6BpXLcyMhKfT7fIfsp3GiVo83X/view?usp=sharing> Acesso em: 21 de junho de 2021.

LIMA, Alanna Oliveira de. SILVA, Suênia Pessoa da. **Gestão democrática e condições de trabalho docente**. 2016. f. 49. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3435/1/AOL0102018.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2020.

LIMA, Jamile de Moura. **Gestão escolar: delineando seu formato democrático e participativo e suas possíveis formas de materialização**. 2017. f. 108. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3373> Acesso em: 02 de maio de 2020.

LIMA, Luciana de Castro. **Aprendizagem móvel no canteiro de obra: a utilização de smartphones como ferramenta pedagógica complementar ao processo de ensino e aprendizagem no Programa Escola Zé Peão**. 2015. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4323/1/LCL02062017.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2020.

MARQUES, Helen Dayane Missias. **Gestão escolar democrática: a gestão participativa e a autonomia da escola pública**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4093/1/HDMM19032018.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2020.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANDER, Benno. **Gestão educacional: Concepções em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SALVADORI, Angela. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Edição: v. 6 n. 13. Paraná, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **O trabalho do gestor na escola pública: numa perspectiva democrática**. 2017. f. 43. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4101> Acesso em: 02 de maio de 2020.

SILVA, Denis Raylson da. **Sentidos e formas de participação em processos de gestão democrática**. 2016. f. 53. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba,

João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2083>
Acesso em: 02 de maio de 2020.

SILVA, Fátima dos Santos. **Desafios da gestão escolar: percepção dos alunos dos ensino médio sobre o processo de gestão democrática na escola pública.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4549> Acesso em: 02 de maio de 2020.

SILVA, M. V. e PERONI, V. M. V. **As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática.** RBPAE. v. 29, n.2, p. 243-262, mai/ago. 2013.

SOUZA, Ellen Susany Santos de. MEDEIROS, Karla Danielly Martins de. **Implicações da gestão democrática na qualidade da educação.** 2017. f. 44. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11162> Acesso em: 02 de maio de 2020.

SOUZA, A. R. **Conselho de escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática.** Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 273-294, jan./jun. 2009.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações.** In: 27ª Reunião Anual da Anped. Juiz de Fora. 2004.