

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise discursiva do Plano Municipal de Educação de João Pessoa/PB

*Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Krislânia Damascena Rodrigues*

Resumo

Objetivamos analisar as correlações enunciativas entre gestão democrática e educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa. Dialogamos com produções teóricas sobre a temática, apresentamos e operamos com as noções metodológicas de discurso e enunciado a partir da tradição foucaultiana. analisamos documentos circunscritos ao plano que estão relacionados ao objeto da pesquisa. Os resultados evidenciam que o conhecimento, o campo político-pedagógico e os sujeitos da escola pública caracterizam correlatos enunciativos entre gestão democrática e educação de jovens e adultos, tecidos em uma rede discursiva que afirma a educação como direito universal, pressuposto para construção da cidadania.

Palavras-chave: gestão democrática; educação de jovens e adultos; Plano Municipal de Educação; discurso.

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: a discursive analysis of the municipal education plan of João Pessoa/PB

Abstract

We aim to analyze the enunciative correlations between democratic management and youth and adult education in the Municipal Education Plan of João Pessoa. We engage in dialogue with theoretical productions on the subject, present and operate with the methodological notions of discourse and statement from the Foucauldian tradition. We analyze documents circumscribed to the Plan that are related to the research object. The results show that knowledge, the political-pedagogical field, and the subjects of public schools characterize enunciative correlations between democratic management and youth and adult education, woven into a discursive network that affirms education as a universal right, a prerequisite for the construction of citizenship.

Keywords: democratic management; youth and adult education; Municipal Education Plan; discourse.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: un análisis discursivo del Plan Municipal de Educación de João Pessoa/PB

Resumen

Buscamos analizar las correlaciones enunciativas entre la gestión democrática y la educación de jóvenes y adultos en el Plan de Educación Municipal de João Pessoa. Dialogamos con producciones teóricas sobre la temática, presentamos y operamos con las nociones metodológicas de discurso y enunciado desde la tradición foucaultiana. Analizamos documentos circunscritos al Plan que están relacionados con el objeto de investigación. Los resultados evidencian que el conocimiento, el campo político-pedagógico y los sujetos de la escuela pública caracterizan correlaciones enunciativas entre la gestión democrática y la educación de

jóvenes y adultos, entrelazados en una red discursiva que afirma la educación como un derecho universal, un presupuesto para la construcción de la ciudadanía.

Palabras clave: gestión democrática; educación de jóvenes y adultos; Plan Municipal de Educación; discurso.

INTRODUÇÃO

No ano de 2009 foi realizada no Brasil, na cidade de Belém do Pará, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteas). Nessa Conferência foi firmado, por meio da Unesco, o entendimento internacional de educação ao longo da vida. Em outras palavras, se trata de enunciar a educação de jovens e adultos 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 vida.

Com a Conferência Nacional de Educação (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 educação de jovens e adultos, por sua vez, também se constitui em objeto de preocupação da gestão educacional, por isso mesmo, da formação e da atuação de gestores escolares.

Considerando a necessidade de capilarização desse debate e do estabelecimento de ações, objetivos e metas para a educação em nível local, a partir de 2014 os municípios começam a criar seus planos municipais de educação. 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 da temática estudada por ocasião desta pesquisa, concentramos nossa atenção em dois aspectos do PME-JP, a saber: a gestão educacional e a EJA.

Nesse contexto, percebemos que o histórico de negação da educação de adultos, mesmo havendo uma agenda internacional ao seu favor, expressa nas Confinteas; a ascensão da EJA como modalidade da educação básica na LDB n. 9394/96; o princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988; e, a discussão acadêmica sobre a EJA como objeto da gestão educacional no contexto do município de João Pessoa/Paraíba (PB), são elementos postos e que nos permitiram formular a seguinte questão/problema: *como está constituída relação discursiva entre a gestão democrática e a educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa?*

Do ponto de vista teórico-metodológico assumimos o desafio de analisar esse problema a partir da análise arqueológica do discurso (AAD), como um dispositivo analítico que ao longo do tempo vem sendo empregado em pesquisas na EJA (Alcantara, Carlos, 2013). Deste modo, tomamos o PME-JP como documento fonte para uma análise discursiva. De acordo com Foucault (2008) o discurso é uma série 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 complicações do tempo (Foucault, 2008, p. 133).

Segundo Alcantara e Carlos (2013, p. 65), “[...] o enunciado é o segmento da zona discursiva da linguagem que caracteriza o lugar específico do interesse da análise arqueológica do discurso”. Em suma, 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 que se propôs a pesquisar.

Alcantara e Carlos (2013, p. 72) empregam três procedimentos básicos, que auxiliaram instrumentalmente esta pesquisa: “1 – mapeamento dos documentos [...] 2 – escavação da zona do discurso [...] 3 – análise e descrição dos enunciados [...]”. Nessa direção, mapeamos os documentos fonte e analisamos o correlato da gestão democrática e do 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 EJA são postos em funcionamento no Plano Municipal de Educação de João Pessoa.

O CORRELATO GESTÃO DEMOCRÁTICA E EJA NO PME-JP COMO OBJETO DE PESQUISA

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; Sander, 2009), 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 de administração científica, enunciadas por Taylor (1856-1915), Fayol (1841-1925), Weber (1864-1920), Gulick (1892-1993) e Urwick (1891-1983).

No Brasil, a produção intelectual sobre administração escolar nas décadas de 1930 a 1960 foi baseada nessas práticas e concepções. Destacamos 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 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 à pedagogia, passou a ser estudada no contexto mais amplo das ciências sociais (Sander, 2009). Os governos militares das décadas de 1960 e 1970 deram força para o modelo de gestão burocrática e de recursos humanos para o desenvolvimento. Sua base era o taylorismo de “[...] orientação centralizadora e homogeneizadora de gestão técnico-racional do estado planejador [...]” (Sander, 2009, p. 71).

Na década de 1980 o Estado passa por períodos conflitantes em função da luta da sociedade civil pela democratização do país. Desse modo, “[...] ações que se aprofundaram com o movimento das Diretas Já e os trabalhos da Constituinte, que tiveram como resultado a promulgação da nova Carta Constitucional em 1988” (Sander, 2009, p. 73). Naquela década temos uma característica de políticas educacionais relacionadas à democratização da escola, através da gestão democrática.

Contudo, o que enfrentamos nos anos 1990, com a ascensão do programa neoliberal dos sucessivos governos, foi a lógica gerencial disseminada. A denominada gestão gerencial privilegia, conforme Lima *et. al.* (2011), a participação funcional no qual 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 *et al.*, 2011, p. 7).

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, político e politizador 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.

O reconhecimento do caráter público da escola e a gestão democrática são facetas de um só processo e a consequência prática disso é o reconhecimento da educação como direito. É nesse sentido que o reconhecimento da EJA como uma expressão histórica do direito à educação precisa estar em evidência. Em tese, uma gestão escolar genuinamente democrática não se esquivaria da responsabilidade da oferta da educação de jovens e adultos. De acordo com o Artigo 37 da LDB n. 9.394/96 “[...] 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”.

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025), por sua vez, se autorreferencia 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) de João Pessoa. O PME-JP aciona uma rede documental que abrange os correlatos da gestão democrática e da EJA; a Constituição Federal de 1988, que contempla a gestão democrática; a LDB n. 9.394/96 que trata da gestão democrática e da EJA como modalidade da educação básica.

Além dos documentos jurídicos, a partir da leitura do PME-JP, identificamos os seguintes textos que também se convertem em documentos-fonte da pesquisa arqueológica: Arroyo (2011), que discute as transformações necessárias para tornar a EJA um campo de direitos e de responsabilidade pública; Silva e Peroni (2013), em publicação 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 (2009b), autor que discute problemas e perspectivas democráticas dos conselhos de escola; e outros textos complementares à pesquisa.

ANÁLISE DOS CORRELATOS ENUNCIATIVOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DA EJA NO PME-JP

A gestão democrática e a EJA são séries de signos inscritos na ordem do discurso historiográfico. A análise do Plano Municipal de Educação nos permite dizer que 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. Todavia, ao

adentrarmos ao nosso objeto de pesquisa, propriamente dito, a partir do mapeamento dos documentos, da seleção e análise dos textos/fonte, nos deparamos com correlações específicas entre EJA e gestão democrática que abrem um campo de possibilidades de se falar sobre essa relação no Plano Municipal de Educação de João Pessoa.

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

A categoria *conhecimento* aciona uma série de possibilidades discursivas para se falar sobre a relação entre gestão democrática e EJA. Aqui, identificamos e analisamos duas, a saber: o discurso historiográfico e o discurso epistemológico. Ambos os discursos, regidos por regularidades, explicitam a historicidade dessa relação como objeto de produção científica e, ao mesmo tempo, como objeto de ação político-pedagógica.

Conhecer a EJA, numa perspectiva historiográfica, requer analisar suas tensões. “[...] 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 que foram coordenadas por Paulo Freire nos anos 1960; a instituição do direito à educação na Constituição Federal de 1988; e a ascensão da EJA à condição de modalidade na LDB n. 9.394/96. 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 evidenciados pelo conhecimento historiográfico sobre a EJA, 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, das artes etc.

O conhecimento historiográfico, que caracteriza a 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.

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, 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 sociais 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. Nessa ordem discursiva, o conhecimento sobre a EJA se torna um imperativo constitutivo da gestão democrática, pois ele é mobilizador na medida em que é politizador.

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 o 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, Peroni, 2013, p. 249). 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 direta 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 constitui “[...] 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, 2009b, p. 83). Nessa ordem discursiva, se afirmam tanto a EJA quanto a gestão como lugares de produção do pensamento pedagógico, de formulação de problemas, de construção de hipóteses, de teorização pedagógica. Dizendo de outra maneira, estamos diante da possibilidade de se dizer que existe nessa relação discursiva possibilidades de estabelecimento de um campo específico de produção de teorias pedagógicas ou de pedagogias.

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, a-culturação, 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, 2009a, p. 82) para esse campo de conhecimento, o que nem sempre responde aos problemas educacionais do nordeste, do Brasil, da América Latina, muito menos diante da questão da EJA.

O PME-JP lança mão de uma ordem discursiva que situa tanto o debate sobre a EJA, quanto sobre a gestão democrática, em uma espécie de lugar do repensar, do rediscutir e mesmo do ressignificar os saberes e fazeres pedagógicos das trabalhadoras e trabalhadores da educação. A luta dos pesquisadores, seu engajamento político nos movimentos sociais de luta pelo direito à educação, nos Fóruns de EJA, nas associações como a Anpae e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), dentro da academia se transformam em produção teórica. Essa produção, por sua vez, teria a função de retroalimentar a organização do trabalho pedagógico da gestão escolar comprometida com os sujeitos da educação de jovens e adultos, em um *continuum* processo de ação-reflexão-ação, a que denominamos *práxis* pedagógica.

INTERFACES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E EJA

Vimos que 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, Peroni, 2013, p. 252). Esse acontecimento jurídico impõe uma relação indissociável entre gestão democrática e educação pública, de modo que um polo 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.

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, 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, 2009b, 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, 2009b, p. 278). A possibilidade da participação popular é resultado da luta pela gestão democrática. Estamos diante de “[...] trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar” (Silva, 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 classe, 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 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 e das “[...] 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 destacados foi a “[...] educação ao longo da vida” (PME-JP, 2015, p. 53). 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.

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 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, 2009a, p. 89).

Apesar da politização como característica constitutiva da natureza pedagógica da EJA e da gestão democrática, ainda persiste uma visão de senso comum no Estado de que a EJA é uma educação de segunda categoria, 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.

SUJEITOS DA EJA, POLÍTICA PÚBLICA E 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, no âmbito de um projeto de gestão democrática. O PME-JP aciona séries discursivas pelas quais podemos dizer que essas identidades englobam trajetórias, conhecimentos, culturas e habilidades de mulheres, negros, LGBT, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores do campo e das cidades, jovens, adultos ou idosos, educandos da EJA.

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, 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 uma gestão escolar que tome a modalidade EJA como um espaço/tempo por onde se movimentam sujeitos com identidades e trajetórias biográficas nas quais a vida escolar seja um desses elementos, não explica o sujeito em sua totalidade.

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), por meio de um projeto democrático de gestão educacional e/ou como forma de resistência, que se baseia no discurso historiográfico da EJA, conforme explicitado anteriormente. Em suma, o PME-JP faz circular um discurso que aponta um projeto democrático para a gestão da EJA segundo o qual essa modalidade é muito mais que uma primeira, segunda ou terceira oportunidade de acesso à escola, mas um direito humano fundamental, básico e subjetivo.

Uma das interfaces da EJA é a relação dos seus estudantes com o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, um projeto democrático de gestão escolar pauta 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). 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.

O legado pedagógico que o movimento de educação popular deixa para a reconfiguração da EJA é de luta política. 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 retomarmos o objeto da análise, as correlações enunciativas/discursivas entre gestão democrática e educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa, buscamos avaliar em que medida a pesquisa deu conta de explicá-los como questão problema. Observamos que o PME-JP recorre a uma série de documentos (textos oficiais e produções teóricas) para falar acerca da gestão democrática e da EJA. Junto ao PME-JP, esses documentos consistiram em nossas fontes documentais para análise do objeto da pesquisa. A leitura desses documentos fonte foi realizada por meio da ótica da AAD, especificamente com o uso das noções foucaultianas de discurso e enunciado. Diante disso, identificamos três séries enunciativas que correlacionam a EJA à gestão democrática no PME-JP, que analisamos e descrevemos ao longo do texto, a saber: a) conhecimento (historiografia e epistemologia); b) interfaces políticas e pedagógicas; c) sujeitos da EJA, política pública e escola.

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 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 por educação das classes populares, a gestão democrática existe em meio a disputas. Tanto a EJA, quanto a gestão democrática, aparecem em fóruns, eventos, 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 pelo direito à educação.

Outros correlatos articuladores da EJA à 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 Municipal de Educação-JP articulados a uma rede discursiva que afirma a educação pública como direito universal, pressuposto básico para construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Interseções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*. Jundiaí, v. 11, n. 3, nov./nov. 2013. p.

59-75. Disponível em <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>. Acesso em 25 de jan. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. 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. p. 19-50.

BRASIL. Lei n. 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 25 de jan. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 25 de jan. 2023.

FERREIRA, Valdivia Alves; RODRIGUES, Marcilene Ferreira. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional de ensino e direito educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - v. 32, n. 2, maio/ago. 2016. p. 571-583. DOI <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63262>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 114, set./dez., 2001. p. 197-223. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2008.

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*. Florianópolis. Ano 2, n. 2, 2013. p. 12-29. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em 25 de jan. 2023.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular. In: *Conferência Nacional de Educação*, 2014.

JOÃO PESSOA. Lei n. 13.034, 19 de junho de 2015. *Plano Municipal de Educação*. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ahRw8A6BpXLcyMhKfI77fifsp3GiVo83X/view?usp=sharing>. Acesso em 21 jun. 2021.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. São Paulo, abr. 2011. Disponível em <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso em 25 de jan. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 36, n. 3, set./dez. 2010. p. 763-778. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>. Acesso em 25 de jan. 2023.

PARO, Vitor Henrique. *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, jan./jun. 2009. p. 69-80. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso em 25 de jan. 2023.

SALVADORI, Angela. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. Edição: v. 6 n. 13. ago. 2011. Disponível em https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq13/14%20plano_nacional_cp13.pdf. Acesso em 25 jan. 2023.

SILVA, Maria Vieira; PERONI, Vera Maria. As mutações na oferta da educação pública no período pós- Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 29, n. 2, maio/ago. 2013. p. 242-262. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43522>. Acesso em 25 jan. 2023.

SOUZA, Angelo Ricardo de. A pesquisa no campo da gestão da educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. *Retratos da Escola*. v. 3, n. 4, jan./jun. 2009a. p. 81-94. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/103>. Acesso em 25 jan. 2023.

SOUZA, Angelo Ricardo. Conselho de escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. *Perspectiva*. v. 27, n. 1, jan./jun. 2009b. p. 273-294. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p273>. Acesso em 25 jan. 2023.

Submetido em fevereiro de 2023

Aprovado em agosto de 2023

Informações do(a) autor(a)

Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: marcos84angelus@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0276-3397>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6466437267425996>

Krislânia Damascena Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: krislaniadamascena@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-2491>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7347821598434940>