

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

MARIA GORETE DOS SANTOS NETTA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E DIALÓGICA NA EJA  
E OS DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR: contribuições para as  
aprendizagens máximas**

Araraquara – SP  
2021

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

MARIA GORETE DOS SANTOS NETTA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E DIALÓGICA NA EJA  
E OS DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR: contribuições para as  
aprendizagens máximas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

Araraquara-SP

2021



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE  
ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO.**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **MARIA GORETE DOS SANTOS NETTA.**

CÓDIGO DE ALUNO: **15019-036**

Data: **13 de agosto de 2021**

TÍTULO DO TRABALHO: "**Gestão democrática, participativa e dialógica na EJA e os desafios do ambiente escolar: contribuições para as aprendizagens máximas**".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

**Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)**  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada ( )Reprovada

**Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui**  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada ( ) Reprovada

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

(X)Aprovada ( ) Reprovada

---

**Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello - UFSCAR**

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 07/10/2021.

**Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)**

## FICHA CATALOGRÁFICA

N387g Santos Netta, Maria Gorete dos  
Gestão democrática, participativa e dialógica na EJA e os desafios do ambiente escolar: Contribuições para as aprendizagens máximas/ Maria Gorete dos Santos Netta. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2021.  
85f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Darwin Isnuskiewtz

1. Desafios. 2. Gestão participativa 3. Diálogos na EJA. I.Título.

CDU 370

### Referência Bibliográfica.

**Santos Netta, M.G. Gestão democrática, participativa e dialógica na EJA e os desafios do ambiente escolar: Contribuições para as aprendizagens máximas. 2021. 85fls. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Processo de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara- UNIARA.**

### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS.

**NOME DA AUTORA-: Maria Gorete dos Santos Netta.**

**Título do Trabalho: Gestão democrática, participativa e dialógica na EJA e os desafios do ambiente escolar: Contribuições para as aprendizagens máximas.**

**TIPO DO TRABALHO E ANO: Dissertação/ ano 2021.**

**Conforme LEI N° 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara, permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.**

*Maria Gorete dos S. Netta*

**Nome da Autora: Maria Gorete dos Santos Netta.**

**E-mail: gorette.neta@hotmail.co**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos (as) estudantes da EJA.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho de pesquisa é resultado de muito diálogo com diversas pessoas presentes na minha trajetória de vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz, pela orientação, pelas palavras de incentivo e por estar sempre disposto a me auxiliar.

A todos os professores e colegas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu filho, Apurinã Santos, pela paciência, sabedoria e parceria.

Às minhas irmãs Ana e Kelen, pela atenção, respeito e por serem minha inspiração.

Às minhas irmãs Silvia Rosana e Silvia Sabino, por todo acolhimento.

A Jorge e Júlio, pelo apoio de sempre e por nossas longas conversas.

À minha mãe, Cida, por me incentivar e acreditar em mim.

Ao Wilson, pela dedicação e cuidado.

À equipe do NEJA, que foi fundamental para a realização deste trabalho.

*O Sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente.*

Paulo Freire, 1985.

## RESUMO

O presente trabalho, com o tema *Gestão Democrática, Participativa e Dialógica na EJA e os desafios do ambiente escolar: contribuições para aprendizagens máximas*, é resultado de uma pesquisa realizada em uma unidade escolar de Educação de jovens, adultos e idosos, cujo objetivo principal é o de análise da proposta de trabalho coletivo que se concretiza com as reuniões de Conselhos de Escola, Conselho de Ano e Série, Comissões Mistas, Tertúlias Dialógicas, Sarau, Encontros Educativos que facilitam a aproximação, participação e a articulação dos(as) estudantes, professores(as), equipe gestora e profissionais da educação. A pesquisa faz um levantamento das percepções dos respondentes do coletivo da Educação de Jovens e Adultos sobre o ambiente escolar e a gestão participativa e dialógica, fundamentada em teóricos que tratam dessa temática, em documentos oficiais, na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação, os quais versam sobre o tema destacado. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com a equipe de profissionais da Educação de Jovens e Adultos, além de estudantes, de forma virtual, por meio da plataforma *Google Forms*. Com os dados coletados, foi possível interpretá-los e analisá-los quantitativamente. Os resultados deste estudo demonstraram que os(as) participantes se apropriam dos espaços escolares como espaços participativos e educativos na EJA. Considera-se, portanto, após a análise dos resultados, que a gestão escolar democrática, participativa e dialógica é uma possibilidade de organização do espaço escolar para ampliar as participações dos(as) estudantes e profissionais nos espaços de decisão da escola.

**Palavras-chave:** Gestão; Participação; Diálogos; EJA.



## **ABSTRACT**

The following work named “Democratic, Participative and Dialogic Management in EJA and the challenges of the school environment: Contributions for maximum learning” is the result of research conducted in a school unit for the education of Children, Adults, and the Elderly. The objective of this paper is to look at the collective work proposals that come from School Boards, Year and Grade Boards, Mixed Commissions, Dialogical Assemblies, Soirees, and Educational Meetings, all of which help students, teachers, management teams, and education professionals connect, participate, and articulate. Based on theorists who deal with the theme of EJA in official documents and the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Base, and the National Education Plan, about the highlighted subject, this research conducted a survey into the perceptions of respondents from the EJA collective on the environment of schools and participative and dialogic management. Data was gathered via a Google Forms questionnaire that was distributed to EJA professionals and students digitally. Quantitative analysis was used to interpret the data acquired. According to the findings of this survey, participants appropriate school spaces as participative and educational spaces in EJA. The democratic, participatory, and dialogic management of schools is a different approach to school space organization that allows students and professionals to be more involved in school decision-making.

**Keywords:** Management. Participation. Dialogues. EJA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil dos entrevistados por gênero.....	53
Figura 2 – Faixa etária dos entrevistados .....	55
Figura 3 – Perfil.....	55
Figura 4 – Tempo de vivência no EJA.....	56
Figura 5 – Trabalho desenvolvido pela Secretaria da escola.....	57
Figura 6 – Trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica.....	57
Figura 7 – Organização e limpeza do ambiente escolar.....	58
Figura 8 – Alimentação oferecida pela escola.....	58
Figura 9 – Trabalho desenvolvido pelos Agentes Educacionais.....	59
Figura 10 – Tratamento no ambiente escolar.....	59
Figura 11 – Acolhimento no ambiente escolar.....	60
Figura 12 – Conteúdos de aprendizagem.....	60
Figura 13 – Direitos e deveres.....	61
Figura 14 – Espaços para o diálogo.....	61
Figura 15 – Projeto Político Pedagógico.....	62
Figura 16 – Regras e Normas.....	63
Figura 17 – Participação na elaboração das regras escolares.....	63
Figura 18 – Reuniões da escola.....	64
Figura 19 – Comunicação das normas e regras escolares.....	64
Figura 20 – Gestão democrática na escola.....	65
Figura 21 – Participação nas reuniões organizadas pela escola.....	66
Figura 22 – Participo nos espaços de formação para a garantia dos Direitos a Educação.....	66
Figura 23 – Espaço para discussão e compartilhamento dos projetos realizados nas salas de aula.....	67
Figura 24 – Sinto-me satisfeito com os espaços de diálogo que a Gestão escolar estabelece.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Comunidades de Aprendizagem
CE	Conselho de Escola
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CREA/UB	Comunidade de Pesquisa em Excelência para todos, da Universidade de Barcelona
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Instituto Natura
INCLUDED_ED	Estratégias para a inclusão a coesão social para a educação na Europa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIASE UFSCar	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIIS	Programa de Incentivo à Inclusão Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEAJA	Projeto de Educação de Adultos e Jovens de Araraquara

SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	Estado de São Paulo
U.E	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 A EJA, A GESTÃO DEMOCRÁTICA E APRENDIZAGEM DIALÓGICA</b> .....	22
2.1 A Educação de Jovens e Adultos em Araraquara .....	31
2.2 Gestão Democrática .....	39
2.3 Gestão Participativa e Dialógica.....	43
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	48
3.1 Tipo da pesquisa .....	49
3.2 Procedimentos éticos – Comitê de Ética .....	49
3.3 Ambiente de Estudo.....	50
3.4 Instrumento de pesquisa.....	50
3.5 Perfil da amostra.....	51
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	52
4.1 Perfil do público entrevistado .....	45
4.2 Bloco A – Ambiente Escolar .....	56
4.3 Bloco B – Relacionamentos Interpessoais .....	59
4.4 Bloco C – Regras Escolares.....	62
4.5 Bloco D - Gestão Escolar .....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	70

### ANEXOS

Anexo A – Questionário de Pesquisa

Anexo B – Proposta de intervenção

## 1 INTRODUÇÃO

A realização deste estudo possibilitou a análise da gestão democrática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Ensino Fundamental do interior paulista, a fim de identificar a importância da gestão como espaço de interação, participação e diálogo entre as pessoas para o fortalecimento dos educandos que retomam os estudos na EJA, com direito à educação e aprendizagens máximas para todos(as).

A investigação iniciou-se no ano de 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA), na área da Gestão Escolar.

No ano de 1990, concluí minha formação inicial no Curso de Pedagogia, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Moji Mirim; realizei uma pós-graduação (*Lato sensu*) em Linguística de Texto e Ensino, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tenho certificação em “Comunidades de Aprendizagem”, pós-graduação na área de Gestão Escolar, em Conselhos Escolares, curso de extensão em “Atividades de Êxito em Comunidades de Aprendizagem”, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e participo de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do estado de São Paulo especificamente, no interior paulista.

A pesquisa surgiu de uma grande inquietação perante às dúvidas, dificuldades e possibilidades em minha trajetória como professora e gestora de escola pública e as opções sociais, políticas, de estudo e de pesquisas ao me defrontar com situações cotidianas desafiadoras quanto à articulação para ampliação da participação da comunidade escolar nos espaços de decisões da escola.

A gestão democrática, implantada com a Constituição de 1988, foi muito discutida durante os anos iniciais do atual século e houve avanços na implementação dos Conselhos Municipais, com a lei de implementação nos municípios e cursos de formação em universidades públicas e particulares.

Na perspectiva das escolas públicas de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos, porém, ainda prevalece como gestão democrática manter o Conselho Escolar, a realização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Conselho de ano e ciclo, que raramente conta com a participação dos estudantes mesmo nas escolas de jovens e adultos.

Acreditando na importância da participação e do diálogo entre todas as pessoas envolvidas no ensino e aprendizagem em espaços de poder de decisão e na gestão escolar para a efetivação da EJA como direito dos(as) estudantes que retomam suas trajetórias escolares,

enfrentando muitos desafios para concluir o Ensino Fundamental, senti, como gestora escolar, a inquietação de buscar caminhos para efetivar na escola esse diálogo. Essa poderia ser uma forma para o aprimoramento de ações que buscam ampliar as participações de todos(as) em espaços de decisão da escola, por ser um tema muito relevante e de fundamental importância para garantir a máxima aprendizagem a todos(as) os(as) envolvidos(as).

A insuficiência de pesquisas mais específicas na área de políticas públicas e de gestão na modalidade da EJA muitas vezes impossibilita a articulação de debates para a superação de práticas desvinculadas da realidade dos(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA. Segundo Masagão (2014), no Brasil, muitas secretarias estaduais e municipais de educação poderiam sediar um órgão semelhante ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), dedicado à produção de dados de pesquisas relacionadas à EJA.

As mudanças ocorridas nas teorias da administração escolar ainda estão distantes do contexto escolar e a bandeira de luta por uma gestão democrática, que foi inscrita na Constituição Federal de 1988 como “Gestão Democrática e participativa” nos dias atuais também se amplia para democrática, participativa e dialógica para todas as decisões da escola como contribuição para a ampliação dos direitos educativos em nosso país.

Iniciei a minha atuação profissional na década de 1990, na Educação Popular, no “MOVA”, como alfabetizadora de jovens e adultos na Zona Leste, periferia da cidade de São Paulo, administração da então prefeita Luíza Erundina, que tinha Paulo Freire como Secretário da Educação. Nessa época, tive a oportunidade de compreender uma práxis voltada para o trabalho de democratização da gestão da política pública na educação de jovens e adultos, que estabelecia o diálogo com a comunidade escolar. Freire trabalhou incansavelmente para a construção de uma escola democrática, participativa e defensora dos direitos humanos.

Segundo Freire e Mendonça (2019), a política pública para a educação de jovens e adultos, implementada na cidade de São Paulo, na gestão de Paulo Freire, foi incorporada e divulgada na plataforma da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo (SMEd/SP) como as políticas que sustentaram e comprovaram na prática o grande desafio de resgatar a dignidade de cada ser humano, para a conscientização de direitos e deveres nas decisões coletivas, sendo reconhecidos cada um, indistintamente: pais, mães, estudantes, professores(as), funcionários(as) e gestores(as) como sujeitos. A gestão educacional presente como princípio do ensino público brasileiro democrático, garantida pela Constituição de 1988, norteia e demarca como eixo a educação em direitos humanos.

Em 1998, prestei um concurso público e ingressei como professora da Educação Fundamental anos iniciais, no interior paulista e, alguns anos depois, prestei outro concurso, passando a atuar como diretora de escola.

A partir de minha vivência como gestora de escola, busquei formação sobre como se organizam e acontecem os processos de gestão no interior das unidades escolares, as ações que possibilitam ou dificultam o diálogo e ampliam a participação de todos(as) nos espaços de decisão escolar, mais especificamente na EJA, onde se encontram os sujeitos que, na maioria das vezes, não têm espaços de escuta na sociedade.

No ano de 2012, participei do lançamento do livro “Comunidades de Aprendizagem: outra Escola é Possível”, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, quando entrei em contato com a teoria Aprendizagem Dialógica por meio do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), que trabalha para a construção de conhecimento científico. Participei também do acompanhamento de pesquisas com as escolas que assumem a temática do trabalho com as Comunidades de Aprendizagem (CA) e com as Atividades de êxito em diversas cidades do Brasil e países da América Latina.

A pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão Escolar e Inovação aqui apresentada foi um caminho encontrado em minha busca enquanto pesquisadora para aprofundar e fazer a relação do conhecimento teórico e científico com as práticas de gestão escolar na EJA, enfatizando a elaboração de um estudo com bases em teorias educacionais das práticas de Gestão Democrática, Participativa e Dialógica, voltadas para o compromisso com o diálogo igualitário e a participação dos(as) estudantes, familiares, profissionais e professores(as) nos espaços de decisão da EJA.

O papel da Educação de Jovens e Adultos, em primeiro lugar, é o de acolhimento dos (as) estudantes trabalhadores(as) que lutam pela sua sobrevivência e que pretendem, na maioria das vezes, reinventar as suas identidades à procura de uma vida com melhores condições. A gestão escolar pode dar uma contribuição durante o percurso desses(as) estudantes para a implementação de espaços de garantia do exercício da participação efetiva e dialógica nos espaços de poder de decisão da escola como: Conselhos Escolares, Conselho de ano e série, Projeto Político Pedagógico e na criação de espaços que atendam às demandas de aprendizagens, garantindo o direito à educação permanente e dialógica.

Segundo Freire (2011), não há nada que mais se contradiga e comprometa a educação do que aquela que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas, que não lhe propiciem condições de verdadeira participação.



A educação precisa trazer as ferramentas que fortaleçam a capacidade de emancipação dos educandos(as) e também trazer experiências de aprender para a democracia e para a própria existência dela, que se materializam no exercício da ação de experimentar a liberdade de decidir sobre os mais variados assuntos do cotidiano escolar que são fundamentais para a vida dos estudantes da EJA.

A pesquisa contribui, assim, para uma reflexão acerca da educação de jovens e adultos que ainda hoje enfrenta preconceitos, pouco interesse na formulação de políticas educativas, ocupando um lugar entendido como secundário na educação básica brasileira.

Pretendemos dar visibilidade à EJA e às possibilidades da força que esse fenômeno educativo vivenciou ao longo da caminhada e trazer, para o conhecimento de todos(as) os(as) leitores(as), a luta travada na sociedade brasileira para que essa modalidade pudesse conquistar um espaço de direito à educação daquelas(es) que retomam as suas trajetórias escolares. Embora o acesso à educação de qualidade tenha sido garantido como direito na Constituição Brasileira de 1988, nos dias atuais, tem sido uma constante a luta para ampliar e garantir o seu funcionamento.

Na Educação de Jovens e Adultos trabalha-se com pessoas acima de 15 anos desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Di Pierro, Joia e Masagão (2001), as funções do ensino supletivo foram diminuídas nos objetivos e formas de atendimento e mantiveram ênfase nos exames, rebaixando a idade de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18, no Ensino Médio. Esse processo deslegitimou a educação de adultos naquele momento porque focou no mecanismo de aceleração da educação regular aplicada aos municípios e estados, visando a correção do fluxo no sistema, de forma a atender a ajustes de estatísticas educacionais, exigidas em um contexto internacional de reformas educativas para o cumprimento de metas.

No início da década de 1990, tivemos a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), com o ano Internacional da Alfabetização, que ajudou a dinamizar e a destacar a educação básica entre as demais políticas sociais. Além disso, nesse contexto, as discussões internacionais contribuíram para a superação da concepção de que a educação é reposição de escolaridade, reconhecendo o direito de aprender ao longo da vida.

A compreensão da trajetória da educação da EJA revela que a democratização do acesso, a flexibilização, a organização curricular e a promoção de ofertas ao ensino e aprendizagens são direitos garantidos na Constituição do país para o ensino público, que precisam ser também garantidos aos jovens e adultos ao retomarem os seus percursos escolares. Mas, esta realidade ainda está distante, pois quando esses estudantes retornam à escola, muitas vezes, enfrentam

falta de vagas, listas de espera e falta de informações que revelam os retrocessos e poucos avanços educacionais:

Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe e gênero, raça e etnia, as hierarquias de homens – mulheres negros-brancos, pobres e ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas (ARROYO, 2017, p.25).

Entender também a tentativa dos(as) educandos(as) que encontram nesse retorno escolar outras possibilidades, inclusive a de poder se reinventar, fazer amizades, articular essas possibilidades de vivências com os processos educativos que podem ser desencadeados, é um fundamento necessário para que a gestão escolar democrática, participativa e dialógica consiga acolher e fortalecer esses sujeitos, trabalhando a escuta, o diálogo, incentivando a participação e o prosseguimento do término do Ensino Fundamental com as aprendizagens máximas.

De acordo com Catelli Jr, Haddad e Ribeiro (2014), na EJA do estado de São Paulo, encontra-se uma grande diversidade, com um público na faixa etária de 15 a 80 anos de idade. Os dados apontam dois grupos excluídos do acesso à educação: um grupo de pessoas não alfabetizadas, com idade mais avançada, que não tiveram acesso à escola, e um segundo grupo, de pessoas mais jovens que abandonaram seus estudos por fatores sociais e devido a trajetórias escolares interrompidas pelo fracasso escolar.

No município onde a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida, trabalhou-se com a Educação Infantil até o final dos anos 1990. O trabalho com a Educação Fundamental regular e a Educação Fundamental de Jovens e Adultos a partir de 1998, com a municipalização, de acordo com a Lei Municipal nº 4938/97, de 13 de novembro de 1997, que dispõe sobre a Instituição do Sistema Municipal de Ensino.

Em 2001, foi criado no município, por meio da Lei nº 5.748/21, o Programa MOVA - ARARAQUARA. E, por meio de uma parceria com o Programa de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (PROEAJA), uma organização não governamental (ONG) do município que já atuava com a educação popular, ligada às comunidades pastorais da igreja, iniciou-se o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização em núcleos nos bairros, organizado por uma religiosa da igreja católica, a Irmã Edith, que foi pioneira no trabalho de Educação de Jovens e Adultos no município.

Ainda, dando continuidade às ações de uma política pública de combate ao analfabetismo, em 2006, foi criada no município a escola de ensino fundamental, específica para jovens e adultos.

O Decreto nº 9882, de 11 de novembro de 2011, oficializou a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith” (NEJA) que, com a Lei Orgânica do Município, e considerando a Constituição Federal de 1988, regula a atuação dos municípios no Ensino Fundamental e Educação Infantil. É importante também, nesse sentido, a Lei Municipal que institui o Sistema Municipal de Ensino, conforme deliberação do Conselho Estadual de Educação- CEE nº 11/97, dando cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96).

O NEJA é uma das poucas unidades escolares do estado de São Paulo com atendimento específico ao público de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de completar os Ensinos Fundamentais I e II, com o funcionamento em dois turnos, nos períodos da tarde e da noite e, em alguns momentos, também no período da manhã.

O ano de 2020 foi marcado para os(as) trabalhadores(as) pela diminuição dos postos de trabalho, aumento de tarefas para quem permaneceu no emprego, recuo nas conquistas trabalhistas e perda dos direitos adquiridos, além de dificuldades de acesso à saúde, em decorrência da pandemia da COVID-19 e do aumento da pobreza. Os efeitos da crise sanitária e a luta pela sobrevivência em meio à disseminação do novo coronavírus afetou a vida dos trabalhadores(as) que estudam na EJA, sendo necessário a adaptação ao ensino remoto e ao uso de novas tecnologias. Grande parte dos estudantes, porém, usam somente o celular como ferramenta e, muitas vezes, possuem pacotes de dados restritos e uso compartilhado para vários membros da família. Assim observam Nicodemos e Serra (2020):

Justamente essa condição de classe de trabalhador de baixa renda leva a maior parte dos educandos da EJA a situar-se entre a população mais vulnerável aos efeitos da pandemia da covid-19, sentindo tanto os impactos relacionados à doença em si e ao seu tratamento, quanto as consequências econômicas advindas da necessidade de distanciamento social. Desde março de 2020, portanto, muitos desses jovens, adultos e idosos que cursam a Educação Básica encontram-se em precária situação de sobrevivência e, muito provavelmente, com poucas perspectivas de retorno aos estudos. (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Considerando a EJA no Brasil, vinculada às populações marginalizadas, empobrecidas, que não tiveram acesso ou não puderam concluir o Ensino Fundamental, que são o (as) trabalhadores(as) de baixa renda desempregados(as) e subempregados os adultos e jovens, homens e mulheres negros(as) que, em março de 2020, nas escolas do Brasil, os(as) estudantes voltaram para casa, sem saber como dar prosseguimento ao seus sonhos de terminar o ensino fundamental e sentindo os impactos, das dúvidas ao enfrentar a adoção do ensino remoto sem

planejamento, sem as ferramentas necessárias, como computadores, que estas pessoas em sua maioria não tem acesso.

De acordo com Gomes (2020), a pandemia do coronavírus e a crise sanitária escancararam a desigualdade racial; porém, práticas sociais e a política de invisibilidade e silenciamento do Estado e dos veículos da grande mídia colaboram para não desnaturalizar nosso olhar sobre a taxa de letalidade entre as pessoas pobres e negras. Isso é fruto de uma perversidade histórica e revela a ligação entre raça, pobreza, saúde pública e Estado, já que 55,8% da população brasileira é negra e está entre a maioria dos desocupados, subutilizados e na informalidade. Ainda, esse percentual representa 75,2% da parcela da população com menores ganhos, abismo ainda maior quanto às mulheres negras, cujos rendimentos equivalem, em média, a 44% dos de homens brancos. Nesse contexto, quanto ao acesso à Internet na faixa etária de 15 a 29 anos, a proporção é de 92,5% de brancos e 84,3% de negros.

O público da EJA que é formado de trabalhadores(as) que, em sua maioria é constituído principalmente de mulheres nas séries iniciais, analfabetas com idade de 60 anos ou mais que representa (27,4%), comparado aos homens da mesma faixa etária que correspondem a (24,9%), (IBGE, 2010).

As trajetórias de negação do direito à Educação Básica ao longo da vida passam por desigualdades e discriminações de classe, gênero e raça que ainda persistem e se encontram à margem das agendas políticas contando, no momento atual, com o desmonte das políticas públicas já conquistadas.

Para dar continuidade às ações de erradicação do analfabetismo no município, no ano de 2015, com a Lei Municipal nº 8.479/15, a cidade aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio de 2015 /2025, que estabeleceu e definiu objetivos, metas e estratégias gerais educacionais no município para a Educação, Infantil, Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, em Araraquara.

Por meio da Lei nº 8.479/15 no município, realizou-se um diagnóstico e estabeleceram-se metas, ações e prazos para serem cumpridos até o ano de 2025, como a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades sociais, melhoria da qualidade da educação programas de formação para o trabalho, princípios da gestão escolar, metas de aplicação dos recursos para a educação entre outros pontos de valorização, promoção de direitos a educação no município.

Com lei uma peça muito importante, pois possibilitou divulgação, monitoramento e avaliação nos investimentos e trato com EJA em Araraquara, bem como um acompanhamento

na construção de políticas públicas e de parcerias específicas para o atendimento do público da EJA.

Para apresentar a pesquisa aos(às) leitores(as), esta dissertação foi organizada nas páginas seguintes por meio de uma divisão por temas, na forma de capítulos, que seguem o seguinte percurso:

O primeiro capítulo traz à cena a Educação de Jovens e Adultos desde seu início na colonização do Brasil pelos portugueses. Para tal, apresentamos o teórico que fundamenta a história inicial e nos ajuda a refletir sobre quem são os sujeitos históricos e as bases sobre as quais se edificam a sociedade brasileira.

Inicialmente, trazemos o autor Ribeiro (2006), que contextualiza a nossa história em um cenário de etnias tribais e sociedade colonial. Seguimos com Freire (1997), que nos mostra que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio; o autor sempre buscou por uma nova sociedade que se descolonizasse cada vez mais e trouxesse na educação a força para a mudança.

O primeiro capítulo também apresenta Di Pierro e Galvão (2013), professoras, teóricas e ativistas da causa da EJA. Elas contextualizam a educação de adultos como, inicialmente, uma obrigação que foi se construindo como direito inalienável de todo cidadão, embora sua garantia ainda não atenda à demanda, pois apresenta-se um modelo muito rígido, que depende da luta em cada contexto histórico para se aproximar da realidade, ainda que, neste início de século, tenha se tornado mais orgânica, mas pouco inserida nas políticas públicas.

Na mesma linha, a contribuição de Beisegeel (1998) apresenta a educação de adultos no início do século XX como insuficiente para atender à grande massa de analfabetos, devido à relativa escassez de recursos humanos, administrativos e, sobretudo, financeiros para a ampliação da educação de adultos no Brasil.

Trilhando os caminhos da educação de jovens e adultos com Gadotti (1998), conhecemos o movimento da busca da experiência do exercício democrático e os obstáculos que predominam até o atual momento na visão administrativa e na concepção da política educacional brasileira, a qual age com a ideia de que democratizar as decisões é perda de tempo.

Os autores,(as)es pesquisadores(as) da Educação de Jovens e Adultos, Catelli Jr, Haddad, e Ribeiro(2014), nos auxilia a contextualizar a EJA no estado de São Paulo com os(as) outros(as) autores(as), como Paiva (2008), Machado (2008) e Ireland (2006). Esses autores e autoras trazem a constituição dos fóruns de EJA e o vigor do potencial mobilizador desse movimento nos estados do Brasil, mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos, contextualizando sempre e apontado políticas públicas para a

EJA. Nicodemos e Serra (2020), trazendo dados da pandemia para a EJA, e as professoras, Ribeiro (2020), Silva (2020), Mello (2018), fazem o recorte de raça e de gênero.

O segundo capítulo apresenta teóricos que deram suas contribuições para a mudança dos rumos, discursos e práticas de gestão escolar no mundo e no Brasil, bem como a legislação após a Constituição de 1988, além de artigos e pesquisas relacionados à Gestão Democrática, Participativa e Dialógica na EJA e às suas especificidades - trabalho com os sujeitos adultos que tiveram percursos de vida com negação dos direitos ao conhecimento da educação escolar.

Nesse capítulo apresenta-se também vários(as) autores(as), como Arroyo (2017), professor, com vários livros que trazem grandes contribuições para a educação de jovens e adultos. Traz também Mello (2012), precursora das comunidades de aprendizagem no Brasil, um modelo educativo comunitário, da proposta da Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA), da Universidade de Barcelona Espanha, com um trabalho de divulgação de ação, pesquisa, produção de material de pesquisa na aprendizagem dialógica. Barroso (1996), professor da Universidade de Portugal, com uma intensa literatura na área de pesquisa de Políticas Educativas, estudo da escola, estudos da autonomia da escola, também integra os autores referenciados, Lima (2002), professor, com pesquisas de estudo na Sociologia da Educação e Administração Educacional, Democratização dos Poderes Educativos, Conti (2010), professor pesquisador da Gestão Escolar e Luiz, Tellado (2017) são também referenciados no capítulo dois.

O terceiro capítulo apresenta a pesquisa e sua análise, realizada com os(as) educandos(as), professores(as), funcionários(as) e equipe gestora, por meio da Plataforma *Google Forms*.

Inicialmente, pensamos em realizar a pesquisa com as duas escolas e com os familiares dos(as) estudantes da EJA no município. Devido ao agravamento da pandemia de Covid-19, no entanto, às medidas sanitárias adotadas em Araraquara e às dificuldades encontradas nesse contexto pela pesquisadora, seguimos com a pesquisa analisando apenas uma unidade escolar de alfabetização de jovens e adultos do município, específica dessa modalidade e cujos períodos de funcionamento contemplavam o período da à tarde e noite.

Por fim, o quarto capítulo traz a análise de dados pesquisados, apresentados pela autora com o resultado da pesquisa de satisfação dos estudantes da EJA em diversos setores do ambiente escolar. A conclusão do trabalho realizado, apresentando uma sugestão de caminho metodológico para ampliar a participação de todos(as) nos espaços de decisão escolar, em busca de uma EJA acolhedora, participativa, com o diálogo igualitário e as aprendizagens máximas.

Como proposta de intervenção a autora apresenta a SME do Município, levar a EJA um diálogo com rodas de conversa e tertúlias dialógicas e outras atividades com o público feminino da terceira idade para diálogos de promoção de saúde da mulher.

## 2 A EJA, A GESTÃO DEMOCRÁTICA E APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A luta para a democratização da Educação de Jovens e Adultos passa por oferecer uma escola de qualidade a essa população, acolhendo seus sonhos, valorizando os conhecimentos e as experiências dos sujeitos, respeitando as diferenças e a diversidade desse público.

Segundo Freire e Mendonça (2019), uma experiência vivida na gestão democrática, muito relevante, e os estudos comprovam, com consenso, que alguns elementos fundamentais ocorreram quando Paulo Freire assumiu a SMEd/SP, Freire, como educador, considerou uma prática social humanizadora, com as ações que sensibilizaram e garantiram mudanças, como a participação das camadas populares da sociedade enquanto sujeitos a serem inseridos na gestão democrática, no início da década de 90, na cidade de São Paulo.

Naquele momento, ao assumir a SMEd/SP, Freire introduziu um avanço nas práticas pedagógicas a favor das classes populares da educação pública, democratizando o poder pedagógico e participativo aos estudantes, familiares, funcionários, professores(as), técnicos educativos, divulgando e tornando público os meios de participação, construindo a formação permanente de educadores(as), a construção coletiva de currículo interdisciplinar e favorecendo os meios que contribuíram para avançar na eliminação do analfabetismo de jovens e adultos na cidade de São Paulo. Sob essa perspectiva, Freire e Mendonça (2019) observam:

Essencialmente, pode-se afirmar como elemento fundante da gestão democrática é a participação, com a intervenção efetiva dos sujeitos sociais no sentido de viabilizar um projeto de educação como instrumento de emancipação social, comprometido com a universalização de direitos e com a justiça social. Participação que é expressa por meio de canais como conselhos deliberativos de diversos níveis hierárquicos, fóruns, conferências, assembleia, grêmios livres etc. (FREIRE; MENDONÇA, 2019).

Nesse sentido, as lições de Freire nos apresentam a prática da educação como indispensável para a transformação social e, nessa trajetória seguida por educadores(as) e educandos(as), é fundamental perceber os espaços políticos institucionais possíveis de serem ocupados pela educação. A escola, que busca transformar os sonhos dos estudantes de ter uma educação de qualidade, implica cada vez mais no engajamento e participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) na ação educativa.

De acordo com Ribeiro (2006), a educação no Brasil iniciou-se com os jesuítas que ensinavam a catequese aos povos indígenas, com o objetivo não apenas de difundir a religião, mas de buscar a integração e a comunicação com os colonizadores, enquanto que no plano étnico-cultural acontecia a transfiguração da gestão de uma nova etnia, unificando a língua e



os costumes. Os índios que, ao longo de milênios, ocupavam a costa atlântica do Brasil, com numerosos povos indígenas que davam os primeiros passos para a revolução agrícola, superando a era paleolítica e traçando um caminho próprio, com a domesticação de plantas e a elaboração de roçados, foram desengajados de seu modo de viver.

Além da mandioca, cultivavam o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o urucu, o algodão, o caruá, cuias e cabaças, as pimentas, o abacaxi, o mamão, a erva mate, o guaraná, entre muitas outras plantas. Inclusive dezenas de árvores frutíferas, como o caju, o pequi etc. Faziam para isso, grandes roçados na mata, derrubando as árvores com seus machados de pedras e limpando o terreno com queimadas (RIBEIRO, 2006, p. 28).

Segundo nos mostra Ribeiro (2006), antes mesmo do “achamento” do Brasil, o Vaticano estabeleceu as regras das ações para a colonização, regulamentando as novas cruzadas em 1454, de acordo com a bula do Papa Nicolau V. O Vaticano fez acordo com Portugal e Espanha, permitindo ao rei Afonso a plena e livre faculdade, entre todos, para a colonização, podendo invadir e reduzir a servidão e com direitos plenos para aniquilar, capturar os povos pagãos, suas terras e bens em seu nome e de seus descendentes.

Em todas as regiões, mas, sobretudo, em São Paulo, Maranhão e Amazonas, foram grandes os conflitos entre os jesuítas e colonos. De acordo com Ribeiro (2006), foi o resultado de um processo civilizatório, interrompendo a linha evolutiva, antecipando e subjugando o povo, condenando-o à morte e os seus remanescentes como mão de obra servil, em uma sociedade já demarcada pelos valores de outro mundo trazido para os trópicos.

No início do século XIX, no Brasil, a educação era voltada para a classe das elites proprietárias e dos homens livres. Havia pouca circulação de material escrito e a comunicação e o modo de pensar eram baseados na oralidade. A circulação de livros iniciou-se apenas com a transferência da sede da coroa portuguesa para o Rio de Janeiro.

Segundo Freire (1997), a chegada ao Rio de Janeiro D. João VI, que instalou toda a sua corte em uma cidade suja, com muito atraso, alterou os costumes daquela gente, trazendo uma cultura de centro de províncias, ostentada pela corte, provocando mudanças profundas na vida brasileira e apropriando-se de todos os bens que havia aqui. Assim, destaca o autor:

Esta transferência de poder ou de majestade do patriarcado, rural, consolidado nas “casas Grandes”, para as cidades, então começando a tomar posição diferente - participante - na vida do país, porém não significava ainda a participação, do homem comum na sua comunidade. A grande força das cidades estava na burguesia que se fazia opulenta, enriquecendo no comércio e substituindo o todo – poderosíssimo do campo. Estaria, também, e depois

nas ideias dos bacharéis, filhos dos campos, mas homens fortemente cidadãos. (FREIRE, 1997, p. 104).

Mas, os números de pessoas analfabetas no país não diminuíram até os anos de 1.890 com a Proclamação da República, fazendo gerar entre os intelectuais brasileiros um sentimento de “vergonha nacional”, discurso utilizado por eles como lugar de destaque na política, circulando ideias carregadas de preconceitos contra o analfabeto.

De acordo com Di Pierro e Galvão (2013), apesar de as ideias sobre a necessidade de levar o ensino primário aos habitantes do Brasil serem alimentadas, a primeira lei geral de instrução ocorreu no ano de 1827, após a 1ª Constituição brasileira, de 1.824 firmar a garantia de instrução primária ainda apenas como uma intenção. No entanto, a grande maioria da população de jovens e adultos continuou sem acesso ao Ensino Fundamental e, portanto, a população permanecia analfabeta.

Foi com a Lei Saraiva, de 1881, que se estabeleceu pela primeira vez a exclusão dos analfabetos entre os eleitores, em um momento em que a população do Brasil, em sua maioria, era analfabeta.

De acordo com Beisiegel (1998), foi a partir da década de 1920 que ocorreram movimentos de educadores e da população em prol do aumento do número de escolas e, em 1930, com uma nova compreensão das atribuições do governo, a educação popular passou a ser vista como problema nacional. Nesse período, ocorreram mudanças jurídicas e de aparelhamento do Estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a reorganização do Ensino Secundário, a reforma do Ensino Superior, convênio de estatísticas educacionais e com a aprovação do Plano Nacional da Educação.

No início da década de 1940, ocorreu, segundo Beisiegel (1998), um decreto fundamental, a fronteira para o processo de instituição de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, quando foi direcionado um percentual do Ensino Primário para o ensino de adolescentes e adultos.

Nesse mesmo ano, Lourenço Filho defendeu uma pedagogia especial para adultos, com o respeito às suas características, valorizando suas experiências e incentivando campanhas para a alfabetização. Em 1942, foi criado SENAI, vinculado ao comércio e à indústria.

Ao longo prazo, propunha-se estender o ensino primário a todos os adolescentes e adultos que não o haviam frequentado na idade própria. É certo que a grande massa de analfabetos e a relativa escassez de recursos humanos, administrativos e, sobretudo financeiros disponíveis impossibilitavam a criação do número de classes necessárias para atender a todos, a curto e médio prazo. (BEISEIGEL, 1998).

Ainda no final da década de 1940, com a pressão internacional que o Brasil recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foram organizadas e realizadas conferências, além da participação na Primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos, ocorrida na Dinamarca, no ano de 1949. O segundo evento ocorreu ao final da década de 1950, no Rio de Janeiro, intitulado Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que havia a preocupação, que se estendeu até os anos de 1960, com um espaço próprio para essa modalidade de ensino, voltada para a educação de jovens e adultos.

Foi na década de 1960 que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) teve sua aprovação pelo Congresso e a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira a frente do Ministério da Educação, encontrava-se o Educador Darcy Ribeiro, em seu curto mandato no Ministério da Educação do Brasil foi criada uma grande campanha a favor da educação de todas as crianças e da alfabetização de adultos com a participação dos(as) professores(as), estudantes e sociedade brasileira onde foi aprovado o primeiro Plano de Educação com a participação da sociedade organizada.

Aprovei o primeiro Plano Nacional de Educação, pondo em exercício o mandato de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso. A mais marcante das minhas atividades foi, porém, a mobilização do professorado e também da estudantada, para uma enorme campanha de escolarização de todas as crianças, e alfabetização dos adultos. (RIBEIRO, 1991, p.132).

Surgiu na década de 1960, uma alfabetização de adultos voltada para a consciência crítica para uma educação emancipatória, em que o sujeito aprende a dizer a sua palavra, criadora de cultura., Como prática da liberdade, foi um processo que veio se construindo com o educador Paulo Freire, tecendo os fios da história, fazendo emergir uma identidade pedagógica peculiar na Educação de Jovens e Adultos, que acontece a partir da reflexão da prática pedagógica, na qual a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Essa consciência crítica da educação está na pesquisa das lições de estudos (PINTO, 2003), que traz a objetividade do processo pedagógico e a sua concretude para a transformação do ser humano, sua história, a educação como processo em sua totalidade e o ato social, o mundo real da existência humana, o país, mundo, planeta e os fatores culturais.

Certamente, Paulo Freire não foi o único responsável por esta mudança radical na focalização das questões do analfabetismo e do atraso educacional de

grandes massas da população adulta. Essa reversão de perspectiva estava já virtualmente inscrita nas mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra – na aceleração das transformações de infraestrutura, na expansão urbana, na crescente migração do rural para as cidades, na industrialização, na radicalização de lutas políticas e ideológicas (BEISEGEL, 2010, p.17).

O amadurecimento do processo democrático, revelado no processo de eleições para os estados brasileiros em 1958, as lutas dos sindicatos rurais em Pernambuco, que fizeram a primeira greve rural com a participação de 85 mil trabalhadores(as) e a segunda com 230 mil trabalhadores(as), apenas iniciavam o esforço de mobilização para a luta de classes por melhores condições de vida.

Segundo Di Pierro (2001), a efervescência política e cultural favoreceu a organização e a articulação de diversos grupos populares que lutavam por uma educação na EJA de qualidade e crítica, buscando a transformação social, com o diálogo no centro do processo educativo. Assim, surge no final dos anos 50, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, eleições para governadores, o movimento da cultura popular organizado pela União Nacional dos Estudantes e os vínculos do trabalho educativo de Paulo Freire com a ascensão popular, com resultados obtidos de alfabetização de adultos e capacitação de coordenadores(as) para a EJA, além da aprovação do Plano Nacional de Educação.

Nos anos iniciais da década de 1960, segundo Beiseigel (2010), as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos.

Nesse período, Paulo Freire começou a ficar conhecido com o seu novo método de alfabetização de adultos, cuja contribuição foi muito relevante para a educação e, particularmente, para a Educação de Jovens e Adultos. Seu método foi divulgado amplamente pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte, em campanha publicitária, e foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular do país.

Com o golpe militar de 1964, houve uma ruptura política com os movimentos de educação e cultura populares, que foram reprimidos, tiveram seus dirigentes perseguidos e seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido, finalizado, seus dirigentes foram presos e os materiais, apreendidos:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção,

com fins de garantir a "normalização" das relações sociais. (HADDAD, DI PIERRO (2000, p.113).

No contexto econômico e político da ditadura militar, o Ministério da Educação criou, no ano de 1969, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em todo o território nacional, cujo objetivo era alfabetização funcional das pessoas com certificação acelerada e reposição de uma educação não realizada na infância.

O Mobral instalou comissões municipais por todo país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e orientação de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de ter resolvido o problema do analfabetismo (DI PIERRO, 2001, p. 55).

Segundo Gadotti (1988), foi no processo de ampliação para a abertura nos anos 1980 e de uma concepção de mudança da educação que ocorreu a 1ª Conferência da Educação, que distinguiu posições e marcou limites para a prática educacional, relacionando o ato educativo como decisão que só pode ser livre por parte de quem a toma.

De acordo com, Gadotti(1988), com o Decreto Estadual, nº21.074, de 12 de julho de 1983, foi criado o, Fórum de Educação do Estado de São Paulo, com as finalidades de: promover debates públicos; favorecer a discussão entre órgãos da secretaria do estado de São Paulo e entidades, grupos ou pessoas interessadas em educação; e propor projetos para solucionar as dificuldades na educação.

Representado por de várias instituições, como universidades públicas, colégios particulares, tanto do interior paulista quanto da capital, que trabalharam com os princípios de orientação para o Fórum e com objetivos voltados para promoção de debates, favorecendo as discussões entre órgãos da Secretaria de Estado da Educação e as entidades e pessoas interessadas e propondo as recomendações para encontrar as soluções para os problemas da educação, porém o Fórum sofreu resistências da estrutura da Secretaria da Educação.

Mas os professores não desejam ser meramente ouvidos. A participação que reivindicam não é meramente consultiva, uma participação na execução de programas, já que, para isso, eles sempre foram chamados. Eles reivindicam a participação nas decisões (GADOTTI, 1988, p. 113).

O Fórum foi extinto, mas ficou marcado como a primeira experiência de uma atividade organizada pela Secretaria da Educação, que deu liberdade para colocar as ideias em debate em um canal de comunicação aberto aos profissionais da educação. Essa era uma antiga demanda

e tornou uma experiência, nascida do movimento social por uma educação democrática e participativa, além de um movimento pedagógico pela abertura para garantir um canal de participação efetiva.

Segundo Gadotti (1998), os resultados daquela experiência de exercício democrático foram positivos e os maiores obstáculos encontram-se na visão administrativa, que ainda predomina na concepção da política educacional brasileira, segundo a qual democratizar as decisões atrapalha, é “perda de tempo”.

Todo o processo dos avanços das políticas públicas educativas no Brasil é resultado da movimentação e da participação dos movimentos populares no engajamento das lutas, das pressões da sociedade civil e do campo educacional assumindo a luta pela gestão democrática.

De acordo com Di Pierro (2001), no ano de 1985, ocorreu a extinção do MOBREAL, com resultados insatisfatórios e desacreditado politicamente, após ter diversificado a atuação e não conseguir responder às críticas em relação aos resultados insuficientes e ao domínio rudimentar da escrita que conseguia desenvolver.

No contexto de abertura política, foram criados muitos programas e movimentos de alfabetização a partir da estrutura que foi assimilada pela então criada Fundação Educar, que fazia apoio técnico e financeiro às iniciativas e programas ligados à educação popular, com programas mais extensivos na promoção da escolarização de jovens e adultos.

De acordo com Di Pierro (2001), com a Lei nº 5692/71, que preconizava aos jovens e adultos que não haviam realizado e completado na idade própria a escolaridade obrigatória, a flexibilidade prevista na letra da lei de poder cursar várias modalidades, curso supletivos, ensino a distância, centro de estudos e outras, como os exames supletivos, estendeu a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Entretanto, a mesma legislação limitou a obrigatoriedade do ensino gratuito às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

A Educação de Jovens e Adultos ultrapassa a escolarização, está além dos muros da escola e por meio de muita luta, busca alcançar os diversos campos humanos, econômicos, políticos, culturais e outros e, com uma abordagem educativa ampla, está presente em pautas permanentes da vida adulta da sociedade. A EJA faz parte da história vivida em nosso país e, quando ela é colocada desta forma, como uma educação que ajuda a combater estereótipos, preconceitos contra analfabetos, abre espaço de diálogo para a sociedade da sua importância como uma educação ao longo da vida. A EJA oportuniza o acesso ao conhecimento e trazendo lições para a inovação da democracia da educação no Brasil.

A EJA passou por diversas campanhas desde 1940, como a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, que entendia a educação de adultos como fundamental para a

sociedade elevar o nível educacional, tornando-se tema para a política educacional do país após ser normatizada em textos da Constituição de 1934, tornando-se direito social à educação com a Constituição de 1988.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), como resultados do envolvimento dos setores progressistas da sociedade que se mobilizaram em prol dos direitos sociais e da cobrança do Estado das populações mais pobres e as leis aprovadas no período de redemocratização a educação passa a ser direito em qualquer idade.

Entramos na década de 1990, que foi marcada mundialmente pela declaração da UNESCO, como sendo 1990, o ano Internacional da Alfabetização, em que aconteceram vários debates sobre a erradicação do analfabetismo no Brasil pelas instituições governamentais e não governamentais.

Na década de 90, ocorreram diversos eventos, como a Conferência da Organização das Nações Unidas, em Viena, em 1993, que instaurou a “década da Educação em Direitos Humanos”, dando continuidade aos trabalhos. Houve também, em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, assegurando à EJA o seu papel em processos pedagógicos necessários para a democracia, participação e exercício da cidadania:

Os objetivos da educação de jovens e adultos vistos, como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, UNESCO, 1997, p. 20 ).

Na Declaração de Hamburgo, afirmou-se que a educação de jovens e adultos precisava ser tratada como direito de todos e como educação para o longo da vida; ressaltou sua importância para a vida social, promoção dos direitos humanos, conhecimentos científicos, qualificação profissional, respeito às diversidades e para a liberdade de escolhas para a vida.

No Brasil, uma das iniciativas governamentais adotadas na década de 90, para efetivar os desafios da educação em firmar o compromisso da enorme dívida histórica do país com a educação de jovens e adultos foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na estrutura do Ministério da Educação.

Ao final da década de 1990, a Fundação Educar que, durante o governo Militar, esteve à a frente como órgão da educação, foi extinta, passando a ser de responsabilidade dos municípios as políticas educativas. Houve a intervenção do Estado, com a criação dos

Programas da Educação de Jovens e Adultos, cujos objetivos eram a redução dos índices de analfabetismo e expansão da escolaridade no Brasil. Com a transferência de recursos para empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs), com iniciativas como o Programa Nacional de Educação e Cidadania (PNAC), metas para reduzir o número de analfabetos no país em 70% em cinco anos, porém, o programa foi muito criticado e se encerrou com o *impeachment* do governo Collor.

De acordo com Di Pierro (2010), foi extinta, portanto, a Fundação EDUCAR, que substituiu o Mobral, no Governo Collor de Mello, e o programa PNAC, que tinha o objetivo de mobilizar a sociedade para a alfabetização por meio de comissões, envolvendo órgãos governamentais e ONGs, foram desarticulando-se e fragmentando-se.

Na década de 1990, com a agenda para o futuro da educação da EJA, preconizados pela Declaração de Hamburgo, Ireland (2008), define de modo detalhado os compromissos para os desafios do século XXI em relação à ação, estabelecimento de parcerias entre organizações intragovernamentais e não governamentais, educandos, educadores e todos(as) os(as) interessados(as) na educação de jovens e adultos.

No ano de 1991, com o século XX chegando ao seu final e com um número de 19.233.239 de analfabetos absolutos, 20% da população com mais de 15 anos ou mais e com uma população considerável com menos de quatro anos de escolaridade, evidenciou-se a ausência de uma política pública efetiva para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1997, como proposta do governo, foi implementada a Alfabetização Solidária, em contraste com a prática social da EJA e com o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo no país. O público-alvo do programa eram jovens, de 12 a 18 anos de idade, tinha como prioridade os municípios com índice de mais de 50% de pessoas não alfabetizadas e convocava a população para adotar um aluno.

De acordo com Di Pierro (2013), o Programa de Alfabetização Solidária e outros do final do século XX e início do XXI deram continuidade à ideia dos jovens e adultos analfabetos que precisam ser adotados, de forma que o educador poderia ser qualquer pessoa de boa vontade e com disposição para ensinar. Esses programas persistiram, mesmo com a Constituição brasileira (1988), consagrando aos jovens e adultos o direito à educação gratuita, e ao analfabeto, o direito ao voto.

No início do atual século XXI, a Educação de Jovens e Adultos começou a ocupar a agenda do Governo Federal, cujas políticas passaram a fazer a inclusão da modalidade:



EJA voltou a agenda da administração federal, cujas políticas começaram a combinar medida de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada da educação básica (incluindo o financiamento e a assistência aos estudantes) com programas concentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames. (CATELLI, JR, HADDAD e RIBEIRO, 2014, p. 41).

Segundo Paiva, Machado e Ireland (2008), apesar de a EJA ter alcançado em alguns municípios das regiões Sul e Sudeste índices maiores de pessoas alfabetizadas, o número de pessoas analfabetas é muito alto porque há um índice populacional muito alto, concentração de renda, desigualdades sociais com bolsões de pobreza e uma reduzida oferta de oportunidades.

Alguns municípios apresentam mais dinamismo no atendimento ao público da EJA, com características inovadoras; porém, a oferta da EJA ainda é incipiente. Quanto à real necessidade de alfabetização de jovens e adultos, ainda são atendidas, há ainda uma exclusão dos cálculos dos gastos públicos, mesmo com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2007.

De acordo com Di Pierro (2013), com pesquisas realizadas nos municípios paulistas nos anos de 2005 a 2010, os gastos com a EJA são maiores que os declarados pelos municípios, e não contribuiu efetivamente para mudar de posição a EJA como modalidade de desprestígio defronte tantos desafios.

No final do século passado ao aprovar o IDEB, segundo Di Pierro (2015), o Congresso incluiu as matrículas do Ensino Fundamental da EJA, mas o governo vetou para fazer um ajuste estrutural exigido pelo neoliberalismo, reforçando a posição secundária ocupada pela EJA nas políticas educativas.

No final da década de 2010, apesar de conquistas, como a diminuição da invisibilidade da EJA e uma valorização de sua importância nos discursos e agendas governamentais, ainda estavam presentes muitas iniciativas com definições não diferenciadas das políticas e programas já existentes no final do século XX, a exemplo das ações governamentais que não superaram totalmente o viés de governos anteriores para viabilização da EJA como política educativa pública a ser realizada ao longo da vida.

Segundo Catelli, Jr (2014), pesquisas indicam que o financiamento da EJA é fundamental para a sua inserção efetiva como modalidade de educação básica no Brasil, e os estudos sobre os custos gastos nessa modalidade ainda são incipientes, havendo, portanto, falta informações.

A implantação do FUNDEB em 2007 trouxe algumas mudanças na Educação de Jovens e Adultos, como melhores condições para recebimento dos estudantes, merenda escolar, livros didáticos, transporte escolar, desfavoráveis ainda, porém, em comparação às demais modalidades de ensino e insuficientes para os desafios educativos dessa modalidade.

A EJA não teve avanços significativos na agenda dos governos como prioridade educativa. De acordo com Di Pierro e Haddad (2015), no atual século, a EJA no Brasil, uma ampliação dos direitos de jovens e adultos, que não é somente referente ao Ensino fundamental e que inclui as pessoas privadas de liberdade, bem como os Ensinos Médio e profissionalizante, enfrentou, em sua institucionalização, vários programas sem muita pesquisa e com resultados insuficientes, mas que trouxeram grandes aprendizagens e contribuições para reorientação das políticas públicas.

A Educação de Jovens e Adultos, com a realização dos fóruns e seminários, trouxe para este século o desafio da implantação de uma cultura de participação da comunidade escolar, com o diálogo, a escuta e o envolvimento de diversos atores, como agentes escolares, estudantes e familiares nos espaços de decisão da escola, nem como em debates públicos, seminários, fóruns locais, regionais, nacionais e internacionais. Compreender esses espaços políticos, tão necessários para a efetivação da EJA, diminuir sua invisibilidade, tornar público a importância que a alfabetização tem ao longo da vida são aspectos importantes.

A gestão escolar tem o papel importante de buscar abrir estes espaços de diálogo dentro e fora da escola, no âmbito das políticas públicas, conhecer e participar mais profundamente dos desejos e sonhos dos(as) estudantes da EJA e ter clareza de que, na educação, a participação é um direito desse público tão diverso da mesma maneira que para as crianças e adolescentes da educação regular.

## **2.1 A Educação de Jovens e Adultos em Araraquara**

No município de Araraquara, até o final do século XX, especificamente, até os anos de 1997, realizava-se o atendimento na sua rede municipal da Educação Infantil. A Educação Fundamental regular e a Educação de Jovens e Adultos foram incluídas na agenda do governo municipal e passaram a ser atendidas com a municipalização que ocorreu no ano de 1998.

Foi criado, então, no início do século XXI, com o objetivo de garantir as séries iniciais para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, o NEJA.

No início do século XXI, segundo dados do censo do IBGE (2000) quanto à escolaridade da população adulta, a taxa de analfabetismo em Araraquara era de 5,2% da população de 15

anos ou mais, o que significa cerca de 7.300 pessoas. Além disso, calcula-se 11,2% de analfabetismo funcional (pessoas com até quatro anos de instrução), somando uma população de 14.500 pessoas, ou seja, 10,33% da população com 15 anos ou mais. Um total, portanto, de 21.800 pessoas, representando 15,53% da população dessa faixa etária, índice inferior ao do estado de São Paulo, que é de 21%, e do país, de 32%.

Assim, o governo municipal, no ano de 2001, instituiu o Fórum Municipal de Educação de Araraquara, como ação inicial e preparatória para o desenvolvimento do princípio da gestão democrática do ensino na cidade.

Participaram das atividades do Fórum aproximadamente 170 pessoas, em sua grande maioria, funcionários(as), professores(as) e diretores(as) da rede municipal e estadual, mas também houve a presença de pais, mães de alunos(as), representantes das comunidades escolares, de forma a atender aos princípios educacionais da Constituição de 1988 de garantia de direito à educação a todos(as).

Para garantir a participação de todos(as) na 1ª Conferência Municipal, foram divididos os grupos por temáticas, entre elas, a Gestão Democrática e o Grupo Temático da EJA. Neste primeiro momento, houve as trocas de experiências e o levantamento de prioridades entre os integrantes dos grupos para as temáticas, como também a escolha de seus coordenadores e relatores para representar os grupos de estudo. Com a carta de boas-vindas aos participantes da Primeira Conferência Municipal de educação do município de Araraquara, o prefeito assumiu o compromisso de uma educação democrática na cidade, como um processo social de formação do indivíduo, representando a condição decisiva para a construção da cidadania e para o estabelecimento de uma nova relação entre homens e mulheres, cidadão e a cidade e entre a coletividade e o meio ambiente.

Uma administração democrática e popular, como a que assumia o destino do município naquele momento, fazia um pacto de romper com os mecanismos e métodos tradicionais de gestão educacional, envolvendo nessas mudanças todos os segmentos interessados no encaminhamento de soluções para cada setor da educação no município. A participação dos(as) educadores(as) foi muito significativa.

Com essa perspectiva, a gestão administrativa do município de Araraquara, no início do atual século, apresentou como proposta de seu Programa de governo a realização, já nos primeiros meses, da Conferência Municipal de Educação Municipal, compromisso que, então, se tornou realidade. A expectativa do encontro com representantes de vários segmentos do território que expressassem os anseios e as necessidades educacionais no município, indicando

diretrizes, metas e propostas que dialogariam com a gestão pública na área de educação, era de fundamental importância.

O grupo de discussão da Educação de Jovens e Adultos trouxe, durante as reuniões, discussões e encaminhamentos de propostas, como:

- A ampliação para o Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries da EJA como meta de estudo pela Secretária Municipal da Educação de Araraquara (SME), a qual deveria ser atendida de forma progressiva;
- A descentralização das salas do núcleo EJA para os bairros da cidade;
- A implantação do MOVA com a coordenação e supervisão pela SME;
- Levantamento dos projetos de alfabetização em andamento.

As propostas passaram com tranquilidade pela votação, e a principal diretriz foi a implantação do MOVA no município de Araraquara com convênio com a Prefeitura Municipal. No balanço das ações implementadas, a partir da I Conferência, ficaram como política de governo as seguintes diretrizes:

- Descentralização das salas do núcleo EJA para os bairros da cidade;
- Implantação do MOVA e garantia de sua coordenação e supervisão pela SME.

Naquele momento, o governo municipal adotou uma política de realizar convênios com programas de alfabetização de adultos do *campus* local da UNESP, com o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e com ONGs que realizavam alfabetização de jovens e adultos, tendo como foco jovens analfabetos de 12 a 18 anos. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que foi instituído pelo Decreto n° 4.834/2003 e alterado pelo Decreto n° 6.096/2007, passou a fazer parte do programa de combate ao analfabetismo do município até o ano de 2017.

O município do interior paulista, que iniciou no final da década de 1990 um movimento de municipalização da Educação Básica, ampliou a rede municipal, que e passou a atuar também com a Educação de Jovens e Adultos nas séries finais do Ensino Fundamental, em escolas das regiões periféricas, e criou o MOVA Araraquara, com a alfabetização de jovens e adultos nas séries iniciais, cuja responsabilidade era de uma ONG do município.

No início dos anos 2000, três projetos de combate ao analfabetismo eram articulados pelo governo municipal: as ações no campo da alfabetização de adultos por meio do PROEJA, o PEJA e o núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação.

Dando continuidade às ações de alfabetização, o governo municipal criou o NEJA, que funciona como uma extensão de uma escola municipal e, no ano de 2011, com o Decreto n° 9.882, de 11 de novembro, oficializou sua criação. O Artigo 2° do referido decreto autorizava sua manutenção e as despesas nos limites mínimos estabelecidos pelo Artigo 12 da Constituição

Federal da República. Além disso, por meio do disposto pela Emenda Constitucional nº 14/96, a escola de Educação de Jovens e Adultos, de fato, emancipou-se com dotação orçamentária com recursos próprios, como as demais escolas municipais.

Como a discussão central de nosso trabalho é analisar a Gestão Democrática na Educação de Jovens e Adultos, nos detivemos a um maior aprofundamento do Plano Municipal da Educação, que proporciona a possibilidade de ampliar a Gestão Democrática no Ensino Fundamental e na EJA.

O Plano Municipal de Educação de Araraquara de 2015 a 2025 foi elaborado a partir da revisão do Plano Municipal referente aos anos de 2004 a 2003, no que concerne às ações educativas e, mais especificamente, à Educação de Jovens e Adultos, com o planejamento da continuidade das ações de erradicação do analfabetismo no município para aquele decênio. A Lei Municipal nº 8.479/15 aprovou-se, assim, o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, entre outras providências.

O Poder Público que criou a Lei nº 5.748/01, que implementou o Programa MOVA ARARAQUARA, que desenvolve ações no sentido de erradicar o analfabetismo no município desde o início do século atual com parceria com ONGS no centro e na periferia da cidade. A criação da escola de Educação de Jovens e Adultos, o NEJA “Irmã Edith”, localizado no centro da cidade também foi uma das ações para a erradicação do analfabetismo no município que funciona com o atendimento específico com a educação fundamental para o público de jovens e adultos trabalhadores(as) das regiões centrais da cidade em sua maioria das periferias que conseguem acessar a escola por ser próxima de pontos de ônibus com fácil acesso para todas as regiões da cidade e para municípios vizinhos.

A cidade de Araraquara apresenta em seu Plano de Educação Municipal, Lei, nº 8.479, de 17 de junho de 2015, as metas oito, nove e dez, que priorizam o atendimento da modalidade de ensino de jovens e adultos do município para a erradicação do analfabetismo.

O município prevê para atendimento da meta oito: elevar a escolaridade da população com mais de 15 anos de idade e, principalmente, atender os jovens e adultos na faixa de 18 a 29; ampliar sua escolaridade para 12 anos de ensino, com a conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio; a ampliação da oferta da EJA nas séries iniciais (1º a 4º séries) e finais (de 5º a 8º séries), com salas distribuídas nas duas escolas de Ensino Fundamental; oferta de vagas somente no período noturno na escola da região periférica e aulas nos dois turnos, períodos da tarde e noite, na escola central.

Para a meta nove, inclui o planejamento de elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 98% até 2017 e reduzir em 60% a taxa de analfabetismo funcional até a vigência desse plano em 2025.

Para o atendimento dessa meta de reduzir a taxa de analfabetismo funcional e de alfabetização para as pessoas com mais de quinze anos, o município promove ações articuladas em parcerias com a assistência social, por meio do Programa de Incentivo à Inclusão Social (PIIS), o programa de atendimento para as famílias em vulnerabilidade social, pessoas adultas com ausência de qualificação profissional, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mulheres vítimas de violência doméstica, dependentes químicos e pessoas com deficiência.

Há a concessão de bolsas de auxílio, para as pessoas que fazem parte do Projeto PIIS, com o valor mensal fixado, e ações para garantir a permanência e conclusão do Ensino Básico, atendimento às solicitações do Ministério Público e ações de mobilização para o ingresso na educação de jovens e adultos por meio da divulgação de matrículas para a EJA nas duas escolas de ensino fundamental do município.

A unidade escolar específica para jovens e adultos funciona nos períodos diurno e noturno atualmente e a escola da periferia do município possui atendimento noturno, de forma que as políticas de incentivo à cultura e as ações de inclusão dos públicos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental são trabalhadas nas duas escolas municipais.

O público da escola da pesquisa, o NEJA, é diverso e formado por jovens, adultos e idosos. É importante, dessa maneira, a reflexão sobre suas identidades, gênero, diversidade sexual, idades, as desigualdades que eles(as) sofrem por suas pertencas étnico-raciais para construir a educação de jovens e adultos na EJA. Acrescenta-se a isso o fato de que a EJA é composta por analfabetos e pessoas com baixa escolaridade, sendo que, em sua maioria, nas séries iniciais estão os(as) idosos(as) em início de alfabetização, pessoas que não tiveram o direito ao acesso à educação. Há também outro grupo, composto por jovens que não terminaram o Ensino Básico por motivos de trabalho, distância da escola, gravidez na adolescência, exclusão por fracasso escolar, necessidade de trabalho e outros fatores. Entre essas pessoas mais jovens, os adolescentes, em sua maioria, encontram-se nas séries finais de alfabetização.

Segundo Silva (2021), analisando os dados do IBGE (2018), é evidente o quanto a educação ainda é negada aos jovens do Brasil, sobretudo se a não frequência for ligada à cor da pele e à origem social. Na faixa etária 15 a 29 anos, são 6,8% do total de jovens do Brasil não

alfabetizados, o equivalente a 1,3 milhão de pessoas jovens que não usufruem deste direito e permanecem sem terminar o Ensino Fundamental no Brasil.

Os(as) estudantes da EJA, ao retornar para a escola em 2020, depois de superar as suas trajetórias escolares, interrompidas, geralmente, pela violação dos direitos educativos, precisam voltar para casa mais uma vez, agora com o isolamento social como agravante, devido à pandemia da Covid - 19. O desafio das práticas de educação remotas, sem planejamento, estrutura de Internet e ferramentas necessárias é uma das consequências da realidade perversa que a classe trabalhadora enfrenta no Brasil.

Segundo Ireland (2020), a pandemia do novo coronavírus, já encontrou no Brasil, um cenário de falta de investimento na EJA, no ano de 2012, o total de R\$1.6 bilhões foi repassado à EJA que caiu para R\$16,6 milhões em 2019, que correspondeu a 22% do orçamento previsto de (71,0 milhões), somando 4,74 % do total de investidos na educação no início da década chegamos ao final da década em 2019 com o orçamento de 0,21 para a EJA .

Com o declínio do investimento, a falta de prioridade nas agendas dos governantes para a EJA, com a eclosão da pandemia em 2020 e a consequente suspensão das aulas presenciais, os(as) estudantes da EJA depararam-se com as aulas remotas emergenciais e a falta de ferramentas, como *notebook*, internet, banda larga e celulares, que a maioria dos(as) estudantes divide entre os membros da família. Ainda neste cenário de desventura para a população da EJA, que chega à idade de 15 anos ou mais, adolescentes, adultos ou idosos sem completar o ensino fundamental, em um país que segundo Ireland (2020), tem mais de 11 milhões de analfabetos(as), 77 milhões de jovens de 18 ou mais sem concluir o ensino básico, fundamental e com apenas 3 milhões matriculados na EJA com quase todos os programas e projetos de abrangência do governo federal deixaram de funcionar como Programa Brasil Alfabetizado, PREAJA e Projovem.

Há duas escolas de Educação Fundamental, na modalidade da EJA - que se iniciou com a municipalização da educação no Brasil - em Araraquara, sendo uma na periferia e outra na região central.

As aulas no NEJA estão distribuídas em dois turnos na escola pesquisada, especificamente, nos períodos da tarde e da noite; no entanto, nessa unidade escolar, nos últimos anos, já foram oferecidas também aulas no período da manhã para as séries finais. Os dados de matrícula registraram, nos últimos semestres, 250 estudantes jovens, adultos(as) e idosos(as) matriculados(as), sendo que no período noturno se encontram 70% das matrículas, constituindo-se, portanto, na maioria dos(as) estudantes do NEJA.

Os(as) estudantes, em sua maioria, chegam direto do trabalho e precisam de um local para lavar as mãos, o rosto, trocar as roupas e alimentar-se. Alguns precisam também de flexibilidade no horário da entrada da escola, dependem de transporte público e, em determinadas situações, enfrentam atrasos dos ônibus, e não podem ser impedidos de estudar por encontrar o portão da escola fechado .

Diante desses fatos, a escola trabalha com o objetivo de compreender, conhecer e acolher o público da EJA em suas necessidades reais. Na escola pesquisada, há o diálogo sobre essas realidades para organizar o acolhimento destes(as) estudantes trabalhadores(as), garantindo-lhes o direito de frequentar as aulas, à luz dessas cenas dos(as) operários(as), vendedores(as), empregadas domésticas, cabeleireiras(os) e outros diversos ofícios que propõem transformações dessa unidade escolar específica para a população de jovens, adultos e idosos.

Avançando nessa questão, Arroyo (2017) ressalta que reconhecer os jovens e adultos como sujeitos de “rebelião” em seus itinerários por educação de radicalidades políticas pedagógicas muda a função da EJA e dos(as) profissionais das escolas públicas que precisam de formação específica com o público adulto para entender, acompanhar o problema de humanização e desumanização desses sujeitos que tiveram negado o direito ao conhecimento e a frequentar uma escola.

Na escola de educação de adultos pesquisada, as aulas ocorrem das 13h às 17h30 e, no período noturno, das 18h às 22h30. Os(as) estudantes são recebidos(as) por uma agente educacional que ajuda nas informações sobre a rotina escolar e anota as suas necessidades, quando são demandas que não podem ser atendidas de imediato, por falta de suportes materiais ou humanos.

A equipe da EJA é formada por professores(as) efetivos(as) em todas as disciplinas; somente nas aulas excedentes - aquelas de carga horária incompleta dos(as) profissionais -, encontram-se professores(as) não efetivos(as). Funcionários(as), como agentes educacionais, agente social, agente de serviços, bem como a equipe gestora também estão, em sua maioria, há alguns anos trabalhando na unidade escolar da EJA.

A escola possui diversos espaços de participação e diálogo para os(as) estudantes e profissionais que são do Conselho de Escola, Conselhos de ano e série, Comissão Mista, Assembleia, Tertúlias, e para a realização de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), como salas de aula e, recentemente, devido à pandemia causada pelo SARS-COV-2, Covid-19, grupos de *WhatsApp*, via celular.



O Conselho de escola foi criado logo após o início da unidade escolar como escola de Educação Fundamental de Jovens e Adultos no município, fazendo parte da diretoria do Conselho de escola os(as) membros da comunidade escolar que inclui: os(as) estudantes, pessoas da comunidade escolar, professoras(es), funcionários(as) e familiares dos (as) estudantes. As reuniões são mensais e extraordinárias, com pautas referentes aos assuntos do cotidiano escolar e outros que surgem, apresentados geralmente pela Comissão Mista.

Os conselhos de ano e série são bimestrais e participam os(as) professores(as) e equipe gestora da escola, analisando e dialogando com as aprendizagens escolares do bimestre, avanços e dificuldades dos(as) estudantes em relação aos planos e objetivos de ensino traçados para o semestre letivo, faltas excessivas dos(as) estudantes e evasão escolar.

As comissões mistas iniciaram-se na unidade escolar com o objetivo de ajudar na dificuldade e necessidade de organização e reorganização dos horários e cardápios das refeições, que não atendiam às necessidades de estudantes trabalhadores(as) do período noturno. Isso ocorria porque, em sua maioria, essas pessoas eram trabalhadores(as) que saíam diretamente de seus trabalhos para a escola ou dependiam de transporte público, o que impossibilitava a realização das refeições por uma grande parte desses(as)estudantes, já que sempre chegavam após o horário estipulado para o jantar.

A criação das comissões mistas facilitou a realização de diálogos entre os profissionais e os estudantes, permitindo um melhor conhecimento da realidade vivida pelos(as) estudantes. Com essa escuta e as interações realizadas, aconteceu uma aproximação dos sujeitos envolvidos(as), o que possibilitou uma melhor organização de horários, cardápios e espaços de alimentação na EJA. Assim, estudantes e profissionais buscavam consensos na unidade para uma melhor organização para o atendimento das prioridades das necessidades deste público que, com o retorno à escola, precisam de reorganizações muito específicas dos espaços escolares para dar continuidade em seus estudos.

Com temas indicados geralmente por estudantes nas assembleias, espaços de reuniões de Conselho Escola, nos diálogos com os(as) estudantes surgidos em salas de aula ou mesmo em outros espaços escolares, os(as) participantes optam por fazer parte de uma comissão na EJA, de acordo com seus interesses e pertencas do tema.

As comissões mistas, que se iniciaram devido à necessidade de organização e reorganização das refeições na unidade escolar, que não atendiam as necessidades alimentares de espaço, bem como devido aos horários das pessoas adultas, ampliaram para outras demandas, prioridades e sonhos dos(as) estudantes para a escola.

As assembleias escolares são realizadas e organizadas pelo conselho de escola como forma de ampliar as discussões com todos (as) participantes da EJA.

As tertúlias dialógicas, são os encontros para a leitura de livros clássicos, com a participação dos (as) estudantes, profissionais da educação e pessoas da comunidade escolar, em que uma pessoa do grupo faz a moderação por meio de inscrições para garantir espaço de voz e uma escuta respeitosa para todos(as).

Os HTPC são os horários de reuniões pedagógicas coletivas com a garantia de discussão de temas sugeridos que são considerados relevantes para o desenvolvimento do trabalho na EJA, assegurando a formação pedagógica dos(as) professores(as).

A gestão democrática, participativa e dialógica se expressa na Unidade Escolar (U.E) nos espaços de diálogo, nos temas escolhidos coletivamente para as formações do grupo, nos consensos para garantir as aprendizagens máximas para todos(as) e em espaços como o I Primeiro Seminário da Educação de Jovens e Adultos de Araraquara, realizado em 2018, na EJA em Araraquara, em que NEJA participou e proporcionou a todos(as) diálogos de temas que foram sugeridos e escolhidos com os(as) estudantes que formaram os grupos de trabalhos temáticos.

Na plenária final, estudantes jovens, adultos e idosos, juntamente com os(as) professores(as), representantes da secretaria e universidades discutiram sobre temas e prioridades da EJA, como garantia de atendimento da demanda, inclusão digital, oferta de palestras na escola (com temas sugeridos pelos estudantes), espaços de práticas participativas e realização das comissões mistas, como uma forma de ampliar e dinamizar os espaços de diálogo na escola.

Nesses espaços de diálogo dos(as) estudantes com a sociedade e o poder público, evidenciamos o quinto princípio da aprendizagem dialógica da criação de sentido. A confiança dos(as) estudantes em buscar as realizações, participar coletivamente, escolhendo os temas e posicionando-se nas discussões sobre os rumos da EJA em Araraquara, quebram as barreiras dos muros antidialógicos, no sentido de compartilhar a palavra nos espaços públicos de decisão das políticas públicas para a EJA.

Segundo Braga e Mello (2014), a comissão mista analisa a realidade da escola e do entorno e as possibilidades de mudanças, como, por exemplo, a ampliação de horários de aprendizagem, apresentando um levantamento das questões urgentes e necessárias para apresentar ao conselho de escola, e depois, em assembleias e outros espaços de visibilidade, tornando explícitas as práticas de gestão democráticas, possibilitando o aumento da confiança dos participantes em buscar as realizações pessoais e coletivas, de participação escolhendo os

temas, posicionando-se nas discussões sobre os rumos da EJA em Araraquara, quebrando as barreiras dos muros antidialógicos, pessoais e coletivos no sentido de compartilhar a palavra nos espaços públicos e de decisão das políticas para a EJA. Como Paulo Freire vivenciou em suas caminhadas pedagógicas:

Precisamos hoje no Brasil, talvez mais do que ontem de uma prática educativa exemplarmente democrática. Precisamos de campanhas realizadas, por exemplo, através de semanas de estudo da democracia em escolas públicas e privadas, universidades, escolas, técnicas, sindicatos. Campanhas que encharquem as cidades de democracia (FREIRE, 2001, p. 73).

Os órgãos colegiados e espaços de diálogos que funcionam no NEJA são os espaços de voz e escuta dos(as) estudantes, como: o Conselho de Série e Classe, que é responsável pelo acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes; o Conselho de Escola, que delibera sobre assuntos de ordem pedagógica, administrativa e financeira; e as Comissões Mistas, que dialogam, comunicam, dinamizam, argumentam sobre as dificuldades e possibilidades que existem na escola e contribuem para as participações nos espaços escolares de diálogos sobre as dificuldades e possibilidades com a prática de compartilhamento de responsabilidades e encaminhamentos das informações. As Tertúlias Literárias Dialógicas são as leituras compartilhadas dos clássicos nas salas de aula ou outros espaços escolares que potencializam as interações e a construção coletiva de significado, contribuem para a melhora da expressão oral e escrita, a compreensão leitora e a capacidade de argumentação, seguindo os princípios da aprendizagem dialógica.

Com base nos estudos de Mello, Braga e Gabassa (2012), a escola hoje proporciona esses encontros importantes, com diferentes pessoas, diversidades e gênero. São encontros que oferecem possibilidades de trabalho, com a discussão de conflitos que ocorrem na sociedade multicultural e de superação do discurso do imobilismo, da impossibilidade, buscando alternativas nas iniciativas coletivas, a partir de pesquisas científicas que têm demonstrado que é possível mudar os rumos da escola.

Neste sentido, essas comissões do NEJA proporcionam o surgimento de lideranças que ajudam na transformação por meio do diálogo igualitário e da busca pela validade dos argumentos. São os(as) estudantes que escolhem onde e quais os temas que têm pertença e se empenham em buscar as soluções que, na maioria das vezes, encontram-se muito próximas da escola e, como Freire (2001) anuncia, que democracia se ensina e se aprende fazendo-se democracia, vivendo e atuando no espaço local do território .

A comunicação na escola da pesquisa é fundamental para que outras pessoas possam contribuir e participar. Nesse sentido, a forma de comunicar é muito importante, são muitas pessoas envolvidas e todos(as) precisam ser respeitados(as), pois, nas reuniões, muitas vezes, os temas abordados são polêmicos e normalmente discutidos nos corredores da escola, gerando conflitos, como merenda escolar, gestão e dificuldades em algumas disciplinas.

As dificuldades existem, são reais, mas quando são dialogadas em espaços próprios, como as comissões mistas, com diversos olhares e a mediação baseada nos princípios do diálogo igualitário, em que todos(as) têm a oportunidade de fala e de escuta, tornando mais fácil encontrar as soluções a serem consensuadas, torna-se mais fácil para que escola possa funcionar de maneira mais igualitária. As questões sobre horários, transporte, formas de tratamento das pessoas, merenda, apresentação dos trabalhos dos(as) estudantes, matrícula e outros assuntos são pautas discutidas nas reuniões e, sendo possível, mudanças são realizadas. Quando não é possível haver mudanças, todos(as) sabem os motivos das decisões tomadas no coletivo. Durante as reuniões da comissão mista, o princípio da solidariedade ocorre muito visivelmente. Este princípio é fundamental para mudar e trabalhar na organização do tempo escolar, das aprendizagens para os jovens e adultos que o mundo atual exige e fazer as reflexões do entendimento do que significa ser estudante da EJA, pensando espaços que promovam estas possibilidades de estabelecer as relações mais humanas.

Retomando os princípios da Aprendizagem Dialógica, de acordo com Freire (2001), a dialogicidade é uma exigência da natureza humana, não é instrumento a ser usado pelo educador, mas sim um chamamento da opção democrática do(a) educador(a), nas reuniões das comissões mistas da EJA, os diálogos favorecem a vivência do princípio da solidariedade na escola. Nessas reuniões, os diversos segmentos acolhem as dificuldades dos(as) estudantes, ouvem seus argumentos, refletem sobre o assunto e sempre argumentam de forma a entender a dificuldade do outro. Os projetos, antes da pandemia, eram realizados e compartilhados em um sarau, com uma exposição; as famílias e amigos(as) eram convidados(as), portanto, para eventos na escola ou em outros espaços, como por exemplo, para prestigiar os(as) estudantes que participam do desfile do aniversário da cidade.

Os(as) estudantes, jovens, adultos e idosos da EJA, ao voltar a estudar, buscam seu sonho de saber ler e escrever de forma correta, prestar concursos, melhorar no emprego, tentar outras profissões, terminar o Ensino Fundamental, ler com mais fluência, emancipação e mais liberdade e receber o certificado de conclusão do ensino fundamental.

As escolas da EJA precisam acolher os sonhos desse público, ultrapassando os muros escolares, em cujos arquivos e planilhas os projetos pedagógicos, muitas vezes, ficam

adormecidos. É necessário também que busquem as possibilidades de construção de uma escola acolhedora, participativa para todos(as), que esteja baseada nos princípios de gestão democrática, participativa e dialógica, onde as diversas vozes que ecoam na EJA possam ser ouvidas e se tornar parte das decisões escolares.

## 2.2 Gestão Democrática

A gestão democrática e a educação como direito fundamental foram garantidos com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconheceu, na forma da Lei, a Educação de Jovens e Adultos como direito garantido, visando o pleno desenvolvimento das pessoas. Seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho são determinados pelo Artigo 206, segundo o qual o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia do direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida;
  - X - valorização da experiência extraescolar;
  - XI - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1988).

No Artigo 208, quanto ao dever do Estado de efetivação da educação:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete), de idade assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos que não tiveram o acesso a idade própria, na redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 . (Brasil, 2009)

A educação democrática é uma luta universal nos termos de acesso, permanência e igualdade de oportunidades de sucesso dos(as) estudantes, mas é sempre contextualizada em cada país como um processo com muitas variáveis e sempre inacabado.

Segundo Freire (2003), a construção dos caminhos para alcançar uma gestão democrática, participativa e dialógica, que leva em conta a educação para a democracia, sugere perguntas e reflexões em torno de educação e democracia igualmente, que não podem ficar ausentes da questão do poder, da igualdade, justiça, sua aplicação, da questão ética e a da

tolerância. Na concepção de Barroso (1996), foi nos anos 1980 que a investigação, a pesquisa e a própria administração voltaram-se para a escola enquanto organização, sistema social e unidade de gestão, mudança que teve reflexo nas políticas educativas e no funcionamento de todo sistema educativo.

As mudanças que se iniciaram em diversos países europeus e além-Atlântico e que contribuíram para o reconhecimento da escola como local central e estratégico tentam responder às demandas complexas de sua administração, com um movimento de territorialização das políticas e práticas administrativas. Essa alteração afeta países com sistemas políticos e administrativos bastante distintos e tem no esforço da autonomia da escola uma de suas expressões mais significativas.

A democratização do ensino e a gestão democrática escolar são fundamentais na sociedade atual; o trabalho histórico, científico de formação para as pessoas envolvidas no processo de democratização escolar é necessário ao analisarmos as trajetórias históricas de práticas anteriores e reconhecermos as contribuições e os avanços deixados, como nos governos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Carneiro Leão. Sob essa perspectiva, Freire (2003), em seu livro “Cartas a Cristina”, avalia o quão pouco avançamos em matéria de democratização da nossa educação.

Segundo Freire e Mendonça (2019), para que o processo de democratização da escola pública ocorra, é necessária a participação, como uma política indispensável para romper os obstáculos e os muros que dificultam a escola de ser mais humana, dialógica e participativa. É importante também, segundo os autores, para que se perceba nas diferentes relações que se estabelecem entre educadoras(es), educandos(as), familiares, comunidade, zeladores(as), gestores(a), agentes e demais profissionais da escola o respeito, a identidade cultural dos(as) educandos(as) e para que se entenda que os conceitos de evasão e fracasso escolar ainda hoje, levam à não procura da certificação das verdadeiras causas dessa situação tão grave.

No Brasil, de acordo com Luiz (2010), o acesso ao Ensino Fundamental foi praticamente universalizado até o final da década de 1990, e a gestão democrática aconteceu com a implementação dos conselhos escolares, bem como pela existência dos colegiados escolares. No ano de 2004, houve uma campanha de fortalecimento dos conselhos escolares pelo Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB) e com a participação de entidades.

Na primeira década do século XXI, houve um grande movimento de incentivo à gestão democrática, com a criação dos conselhos escolares, como por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares nas escolas públicas e da implementação do Projeto

Político Pedagógico, visando à gestão democrática, com a construção da autonomia das escolas e de maneira a incentivar a participação nas esferas institucionais.

Segundo Conti (2010), os conselhos de escola são compreendidos como espaços coletivos de deliberação, assumindo a perspectiva de órgãos corresponsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das escolas, embora cumpram, em muitos casos, o mero papel de aprovação na prestação de contas, responsável por medidas disciplinares e pela observação da situação do patrimônio escolar.

Segundo Luiz (2010), o termo “conselho” foi designado ao longo da história humana em instituições diferentes e organizações de composição mais variadas, e correspondem a experiências políticas que não podem ser universalizadas. São estruturas políticas mais antigas encontradas, como os conselhos de anciãos, sacerdotes ou dos notáveis. No Brasil, início do período colonial, ocorria em diferentes localidades e na sede da Coroa Portuguesa, seguindo o modelo de assembleias de notáveis, comum na administração portuguesa.

Ao longo da história do Brasil, os conselhos tiveram um papel conciliatório, com o caráter centralizador na política brasileira, o que não possibilitou surgimento de conselhos deliberativos. Foi apenas na década de 1980 que a população organizada - grupo de mulheres, sindicatos e algumas categorias engajadas na mobilização de trabalhadores(as) na luta pela redemocratização - influenciou a luta por maior participação nas decisões políticas do Estado.

De acordo com Barroso (1996), a autonomia construída não pode ser ignorada pelos órgãos do governo; a autonomia da gestão local do estabelecimento de ensino sempre desenvolveu formas de tomada de decisão que as organizações estabelecem entre si e entre a ação concreta dos diferentes atores de cada escola.

Nesse sentido, o autor ressalta que o movimento de Gestão Participativa teve seu desenvolvimento nos anos 70, em que os movimentos políticos, sindicais e de trabalhadores passaram a reivindicar formas mais democráticas de participação na gestão das empresas. A preocupação em suas pesquisas e teorias é contribuir para que a escola reflita sobre a cultura de participação, com a forma de uma gestão que defende a participação no processo, trazendo legitimidade às tomadas de decisão.

Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estrutura que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia o modo como está estruturado. (BARROSO, 1996 p.187).

Na concepção de Barroso(1996), a gestão da escola é uma tentativa de busca da prática pedagógica, do exercício das tarefas, que evidencia a organização da participação democrática e se materializa na partilha das decisões no interior da escola, no aumento do poder da família em processos de tomada de decisão e com as interações que estabelece e identifica necessidades e finalidades, criando nessa multiplicidade as condições favoráveis para que a escola, enquanto organização educativa, tenha ações de autonomia construída, como denominado pelo próprio autor.

De acordo com Lima (2000), a autonomia da escola não se realiza no campo das articulações de seus profissionais, mas nas ações e decisões individuais e coletivas dos que fazem a educação e formam o coletivo escola e a organização do trabalho escolar. Do latim *gubernatione*, a palavra “governança”, já usada em Língua Portuguesa desde o século XV, significa *condução, ação, efeito de governar*. É também definida por outros termos, como *administração e de governo, exercício e ação de governar*, mais do que o aparelho, a estrutura e a instituição.

Neste sentido, exige-se do(a) gestor(a) uma posição política, uma prática cotidiana, ao lidar com as relações humanas, as relações de poder na escola, com a secretaria de educação e na escolha coletiva dos rumos da escola.

### **2.3 Gestão Participativa e Dialógica**

No Brasil, nossa inexperiência democrática foi construída ao longo da colonização, com avanços e recuos, não sendo possível entendê-la sem a visão do ontem que, segundo Freire (2011), é uma marca que sempre esteve presente em nossas raízes; é um ponto de estrangulamento da nossa democratização. Nossa falta de experiência democrática ocorre, portanto, devido à falta de criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à construção de um Brasil com as nossas próprias mãos.

Vivemos em uma sociedade com momentos de transformação e crises de autoridade; a criação de sentido para o que se faz se torna fundamental para o indivíduo e, sem dúvida, o Brasil de hoje é diferente do de 1930, 1960, 1990 e do início dos anos 2000. Segundo Freire Mendonça(2019),Freire sempre enfatizou a história, compreendendo o processo de transformação e buscando, em sua concepção educacional, a solidariedade entre a teoria e a prática em diferentes tempos históricos e na gestão da Secretaria Municipal de São Paulo.(SME/SP),quando as iniciativas que buscava sempre oportunizava espaços de construção



participação efetiva, e investimento na formação permanente, para os educadores e para a comunidade escolar.

Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), a escola se tornou o espaço mais importante de contato entre diferentes pessoas e grupos, com uma característica que intensifica possibilidades e conflitos postos na sociedade multicultural: é apenas nela que nossa sociedade realiza o grande encontro permanente entre muitas pessoas que, cada vez mais, usam o diálogo e as interações como forma de promover consensos.

A Gestão Participativa e Dialógica é fundamentada no conceito de aprendizagem dialógica, que foi construído, ancorado em teorias de autores(as), como Paulo Freire, Habermas, que trazem o diálogo como centro das ações. Chegou ao Brasil em 2003, trazido pela Professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O modelo educativo comunitário tem sido difundido, pesquisado e implantado em escolas do Brasil e de outros países, prioriza a escola como uma instituição fundamental para as mudanças necessárias a serem implementadas na sociedade, de forma que o modelo educativo comunitário Comunidades de Aprendizagem é uma proposta elaborada pelo CREA, da Universidade de Barcelona, na Espanha.

De acordo com Redondo e Sama (2015), as relações com os processos de criação, promoção e consolidação de liderança dialógica passam pela incorporação dos diferentes membros da comunidade na organização escolar em contextos diversos.

Na EJA, temos um público diverso, com faixas etárias que contemplam várias gerações e pluralidade de crenças, ideologias, profissões, gênero, uma diversidade cotidiana, ao longo de anos, em torno de objetivos de uma vida melhor para todos(as). Assim, trabalhar com o diálogo igualitário é entender que é preciso saber que todo este conjunto de diversidades está presente nos espaços de discussão e de decisões escolares, de maneira que a liderança dialógica faz a transversalidade da comunicação na comunidade escolar e contribui para garantir os princípios da democracia, além de superar o preconceito e a discriminação presentes em nossa sociedade.

Assim observam Mello, Braga e Gabassa (2012):

Os conhecimentos tácitos e diversificados de profissionais e não profissionais podem ser fonte de melhoria neste sentido. Ao dialogar com as famílias com membros comunidade local e com o alunado, reorganiza-se a escola de forma que ela seja mais democrática. Fortalecem-se os colegiados já existentes, como por exemplo o conselho de escola e ampliam-se os processos de reflexão, de planejamento e ação na escola (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

De acordo com Mello (2012), a proposta é a ampliação da participação das pessoas da comunidade e da cidade na vida da escola para contribuir com a articulação das aprendizagens máximas para todos(as), provocando interações de diferentes agentes educativos no entorno e de profissionais da educação, sempre com base no diálogo igualitário, para favorecer as relações permanentes que ocorrem nas escolas e proporcionar consensos para esses encontros tão distintos. Essa questão é importante principalmente em se tratando da EJA, com pessoas de faixas etárias diversas - de 15 a 80 anos - e que, no atual contexto mundial, experimentam mudanças ocorridas, tão profundas, em espaço de tempo tão curto, nas formas de se relacionar, viver e ver o mundo, na articulação das aprendizagens dos diversos sujeitos.

É neste sentido que a proposta da criação das Comunidades de Aprendizagem é uma inovação de trabalho com a ação consciente, com o compromisso da superação das desigualdades e valorização da vida, no convívio respeitoso e articulação de processos educativos para as aprendizagens máximas.

Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), o conceito de diálogo igualitário foi elaborado no final do século XX, voltado a contemplar um tempo que cobrava comportamentos e atitudes diferentes diante das situações enfrentadas no dia-a-dia, principalmente nas escolas.

De acordo com Mello (2012), a proposta de comunidade de aprendizagem apresenta instrumentos para a transformação, tanto da gestão da escola em um momento que as hierarquias perderam a sua função central e houve o desejo de ampliação da participação nos diálogos da vida escolar, bem como dos processos de ensino aprendizagem. Na gestão escolar, trata-se de buscar uma organização escolar menos hierárquica e mais comunicativa, guiada por critérios formativos, e diversos olhares de sujeitos, de profissionais e de pessoas da comunidade escolar, ancorada nos princípios da aprendizagem dialógica, com critérios baseados em Paulo Freire e Habermas.

Em Freire (2011), encontramos que o diálogo igualitário é o encontro para a solidariedade, para a pronúncia do mundo, transformando os caminhos e buscando outros significados; é uma tarefa comum para o agir e existir humanamente.

Os sete princípios da aprendizagem dialógica, elaborados por Flecha (1997 apud MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012), com as suas bases no Diálogo Igualitário, salientam o consenso, prevalecendo os argumentos e não as relações de hierarquias e de poder.

Os princípios da aprendizagem dialógica possibilitam a realização de diálogos igualitários, respeito ao direito da pessoa de falar e ser escutada em todos os espaços, inclusive nos de gestão escolar que, tradicionalmente, são lugares de hierarquias, prevalecendo as relações de poder para diminuir estas distâncias e os muros existentes nas escolas, as práticas

de diálogos ajudam na verticalização das relações, proporcionando espaço para a democracia participativa e dialógica, favorecendo a comunicação com os argumentos de todos(as).

O primeiro princípio utilizado nas práticas das comissões mistas é o do diálogo igualitário que está baseado no diálogo e no consenso para colaborar com a democracia, encontrando um lugar fundamental nas relações dialógicas, proporcionam situações de acordos e consenso para as situações diversas; porque com o respeito ao direito da fala de todas as pessoas, participantes, independente da classe, gênero e etnia; o diálogo é mais verdadeiro e todos(as) aprendem.

No segundo princípio, o da Inteligência Cultural, todas as pessoas têm inteligências e capacidades comunicativas, o que é fundamental para se resolver situações que, sozinhas, as pessoas não conseguem resolver. A aprendizagem dialógica valoriza, portanto, esta habilidade, acelerando as aprendizagens nas interações.

O terceiro princípio é o da Transformação. A educação pode contribuir para a transformação das pessoas, para que encontrem sentido nos seus estudos e, portanto, é imprescindível que as pessoas que estão às margens da sociedade sejam incluídas e se tornem visíveis. Assim, os estudantes da EJA sonham em superar as dificuldades de leitura e escrita e a escola, ao trabalhar essas possibilidades com esse público, mantém as esperanças de uma sociedade mais justa e igualitária.

O quarto princípio é o da Dimensão instrumental da Aprendizagem. As aprendizagens instrumentais são muito válidas, principalmente para aqueles(as) que estão à margem da sociedade. A curiosidade e a vontade de aprender é do ser humano e, quando são valorizados os conhecimentos compartilhados em sala de aula, os grupos interativos são espaços de desenvolver habilidades acadêmicas, práticas e comunicativas, aumentando o envolvimento com o grupo e com o conhecimento.

O quinto princípio é o da Criação de Sentido, que ocorre quando os educandos têm confiança e empenho, buscam realizações pessoais e coletivas, criando sentidos e participação nos espaços escolares e nas aprendizagens. Por meio deste sentido criam-se relações entre escola, família e comunidade quando a escola não decide sozinha os currículos, programas, formas de organização e outras questões importantes para a vida dos(as) estudantes. É nos compartilhamentos do mundo, da vida e nas interações dialógicas que se encontram as possibilidades de entendimento.

O sexto princípio é o da Solidariedade, fundamental para mudar as desigualdades sociais. A escola não pode ficar alheia a abusos do poder, à falta de políticas públicas, deve trabalhar na organização do tempo escolar; as aprendizagens no mundo atual exigem outras

interações e a escola pode promover essas possibilidades como formas de estabelecer relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas, que contribuam para a superação do abandono escolar e exclusão social que envolve o entorno da escola.

O sétimo princípio é o da Igualdade de Diferenças. A educação transformadora se embasa em atitudes muito coerentes, como trabalhar com pessoas de culturas diferentes, promovendo as interações na EJA, por meio das quais os estudantes podem perceber o quanto as diferenças contribuem para as aprendizagens.

No novo contexto, a escola sente essas transformações e é desafiada a recriar para superar o discurso nostálgico que valoriza a maneira como ela foi (hierarquizada, indiscutível em sua autoridade, inquestionável em seu movimento homogeneizante). O discurso nostálgico nos leva ao imobilismo ou à impossibilidade e, por isso, é preciso buscar alternativas é possível fazer uma escola diferente: iniciativas de coletivização, no Brasil e em outros países, têm demonstrado que a criação é possível (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.22).

Para efetivar a participação de todos(as) nos espaços de decisão escolar e garantir a democracia na escola, é necessário fazer a articulação e criação de cultura de participação coletiva, que passa pela comunicação das reuniões, formação sobre o papel dos conselhos e articulação de outros possíveis espaços de encontros coletivos de diálogo que, muitas vezes, já ocorrem na escola, mas não são valorizados como espaços de participação e diálogo importantes para que ocorram processos educativos, pedagógicos mais dialógicos.

Neste cenário de limites de participação, Conti (2010) aponta as dificuldades que existem na gestão da escola para cumprir o calendário de reuniões dos Conselhos Escolares, por se tornarem, pela sua própria estrutura, espaços de deliberação e de prestação de contas. Além disso, são constituídos de cargos definidos, muitas vezes, ficam engessados com a saída ou a impossibilidade de participação de seus membros.

Cabe ao gestor articular, dialogar e contribuir para que ocorram outros espaços de participação na escola e o surgimento de outras lideranças que possibilitem o diálogo e a ampliação na participação dos espaços de decisão pedagógicos, financeiros, administrativos, culturais, possibilitando as inovações, como a criação de uma Comissão Mista que é um grupo com pessoas de diferentes lugares da escola, como educandos(as), professores(as), funcionários(as) e família. Assim observa Castells (2005):

A questão é reconhecer os contornos do nosso terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades

geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as suas implicações da sua capacidade criativa (CASTELLS, 2005, p.19).

De acordo com Mello (2012), a aprendizagem dialógica na escola é uma forma de efetivar a construção de outros tipos de relacionamento, pautados no diálogo igualitário, articulando os diversos agentes educativos e alavancando essa escola democrática, participativa e dialógica, potencializando os elementos que favorecem a transformação e superando os obstáculos, de forma a estabelecer consensos para superar os conflitos. Esse também é o papel da gestão escolar, necessária para alcançar o convívio respeitoso e as aprendizagens máximas para todos(as).

A escola é uma instituição considerada necessária consensualmente por todos(as). Reorganizar essas relações de parcerias para entender os problemas, ajudar a resolver as dificuldades, abrir a escola para o diálogo são ações que favorecem as aprendizagens, as relações respeitadas e contribuem para o entendimento do contexto atual das necessidades da educação.

A busca pela escola democrática, participativa e dialógica é essencial para os dias atuais para mostrar os avanços, dificuldades e possibilidades, revigorar a luta e os sonhos de uma escola para todos(as).

A teoria dialógica de Paulo Freire, defendida e vivenciada em toda a sua trajetória de vida, também está presente em decretos, leis, portarias, entrevistas, artigos, conferências, durante seu mandato na gestão da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo e foi divulgada, publicadas na plataforma política SMEd/S como garantia dos direitos fundamentais na Rede Municipal da Educação de São Paulo, o que contribuiu com a gestão da educação não somente em São Paulo, mas no Brasil e no mundo.

De acordo com Freire e Mendonça (2019):

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos tem acesso, mas aquela de cuja construção, todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 67).

A escola participativa somente será garantida quando todos(as) puderem ser escutados(as), respeitados(as) e quando ela for assumida pela própria comunidade como projeto

educativo que traga aprendizagens para todos(as) os(as) estudantes, pais, mães, professoras(es), agentes escolares, definindo as prioridades e os sonhos da comunidade escolar:

Mudar a cara da escola através dos princípios de autonomia, descentralização e participação, na direção de uma educação pública popular e democrática de boa qualidade [...] Com projetos próprios da escola, ação pedagógica, introdução da informática da educação, orientação sexual, formação permanente (FREIRE, 2019, p. 71).

Ao dialogar com as famílias, profissionais da educação e de outras áreas e com pessoas da comunidade, que trazem conhecimentos que ampliam o diálogo com as famílias e estudantes, proporcionando reorganização de espaços, mais democracia na escola, fortalecendo os grupos já existentes na escola, como Conselho de Escola e Grêmios Estudantis, as famílias trazem suas reais necessidades de formação e com estas posturas dialógicas ganha mais sentido estudar buscar participar e ter voz nos espaços escolares, buscar construir juntos(as) os projetos da escola com a comunidade escolar.

### 3 METODOLOGIA

Ao iniciar-se uma pesquisa, o(a) pesquisador(a) deve elaborar seu plano de estudo e de ação, pensar roteiros e caminhos a serem percorridos. Nesse processo, faz parte a definição do método a ser utilizado na investigação, pois por meio dele é que a pesquisa será delineada cientificamente, obtendo-se os resultados desejados; logo, são processos utilizados na investigação e na busca da verdade (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006).

Assim, este estudo foi dividido em etapas distintas: levantamento bibliográfico, que acompanhou todo o período de realização do estudo e determinou seu referencial teórico, metodologia, análise e interpretação dos dados obtidos, resultados e discussão. O objetivo da pesquisa foi mensurar, mapear sentimentos, expectativas, situações vividas e outros motivos mais, individuais ou coletivos, que deixam as marcas na escola e influenciam diretamente no ambiente escolar e na aprendizagem dos estudantes.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Visando atingir os objetivos do presente trabalho, definiu-se a pesquisa como descritiva, uma vez que descreveu as principais características do local e das pessoas estudadas. Conforme Gil (2002, p. 42), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população e/ou fenômeno [...]”.

No primeiro momento, buscou-se um aprofundamento sobre o assunto a ser discorrido, por meio de fontes secundárias disponíveis em livros, artigos de periódicos, sites, revistas eletrônicas, monografias, teses e dissertações, pois a pesquisa proporciona não só a repetição do que já foi relatado sobre um determinado assunto, mas também “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166), oferecendo ao pesquisador bases concretas para analisar e manipular as informações e dados de seu estudo.

A pesquisa possui caráter quali-quantitativo, uma vez que foram necessárias essas duas abordagens para tratamento e interpretação dos dados e também as interpretações das pessoas, suas percepções, motivações e valores, sendo uma a complementação da outra, pois, de acordo com Demo (2002, p. 35), “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda”.

### **3.2 Procedimentos Éticos – Comitê de ética**

Para a execução desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da universidade uma cópia do projeto para ser submetida à análise e aprovação, garantindo, assim, a proteção dos participantes da pesquisa e uma maior segurança à pesquisadora. Com o protocolo aprovado e de posse do Parecer nº 4.545.700 do Comitê de Ética, foram iniciados os procedimentos para a coleta de dados. As atitudes aqui descritas tiveram o intuito de preservar os participantes, respeitando seus direitos, bem-estar, segurança, bem como sua integridade e sigilo, como recomenda a Resolução nº 196/96.

### **3.3 Ambiente de estudo**

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Araraquara, município localizado no estado de São Paulo. Cumpre-se informar que a pesquisadora faz parte do quadro de funcionários da escola, porém, não participou da pesquisa como respondente.

Para os participantes que não tinham ferramentas como: celulares, *notebooks*, computadores e Internet, foi disponibilizada a sala de informática do NEJA para responderem à pesquisa, considerando-se todos os protocolos de saúde exigidos devido à pandemia de Covid - 19.

### **3.4 Instrumento de pesquisa**

O questionário serviu como base para a compreensão de acordo com a análise da base amostral pesquisada, da opinião dos participantes em relação aos objetivos específicos desta pesquisa. Visando manter o sigilo e obter maior qualidade nas respostas, o questionário foi disponibilizado de forma online sem obter a identificação do respondente.

Para efeito da pesquisa, foi realizado um contato prévio com cerca de 250 pessoas. Porém, 56 pessoas contribuíram respondendo ao questionário; as demais não se manifestaram. O público da EJA contava com 290 pessoas no momento da pesquisa; algumas dessas não possuíam celular e, portanto, não foi possível o contato, devido ao momento de epidemia da Covid - 19.



### 3.5 Perfil da amostra

O perfil da amostra foi formado por estudantes, professores, funcionários e equipe de gestão, cujo detalhamento está nos tópicos a seguir.

#### Gênero:

Os dados obtidos, segundo a classificação de gênero, distribuem-se conforme a Tabela

1.

**Tabela 1** – Gênero dos respondentes da pesquisa

<b>GÊNERO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL %</b>
Feminino	41	73%
Masculino	15	27%
Total	56	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### Faixa Etária:

Em relação à faixa etária dos entrevistados, 5% dos respondentes possuíam de 15 a 18 anos, 13% entre 19 e 29 anos, 30% de 30 a 45 anos, 48% encontravam-se no intervalo de 46 à 65 anos e 4% possuíam 66 anos ou mais (Tabela 2).

**Tabela 2** – Faixa etária dos respondentes

<b>IDADE</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL %</b>
15 até 18 anos	3	5%
19 até 29 anos	7	13%
30 até 45 anos	17	30%
46 até 65 anos	27	48%
66 anos ou mais	2	4%
Total	56	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### Público Entrevistado:

Nos dados obtidos, observa-se que 71% dos pesquisados são estudantes, 21% representam professores, 5% são funcionários e 2% referem-se à equipe da gestão escolar (Tabela 3).

**Tabela 3** – Perfil do público entrevistado

<b>PERFIL</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL %</b>
Estudante	40	71%
Professor	12	21%
Funcionários	3	5%
Equipe de Gestão Escolar	1	2%
Total	56	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

### **Tempo de trabalho/estudo na EJA:**

Neste tópico, observa-se que a predominância do tempo de trabalho/estudo compreende o período de 6 meses, representado por 29% do público entrevistado; 50% tem entre 1 e 3 anos; 22%, 4 anos ou mais (Tabela 4).

**Tabela 4** – Tempo de trabalho/estudo na EJA.

<b>ANOS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL %</b>
6 meses	16	29%
1 ano	14	25%
2 a 3 anos	14	25%
4 a 5 anos	6	11%
6 anos ou mais	6	11%
Total	56	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

#### 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo aborda a pesquisa realizada com os(as) estudantes, professores(as) e profissionais da escola Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith” (NEJA), trazendo os dados coletados e fazendo a sua apresentação por meio de gráficos e interpretações da pesquisadora, tendo como base autores e autoras da EJA e da gestão democrática.

O questionário foi aplicado de forma virtual por meio da plataforma *Google Forms*, com a participação de 56 pessoas, dentre elas, profissionais e estudantes da EJA.

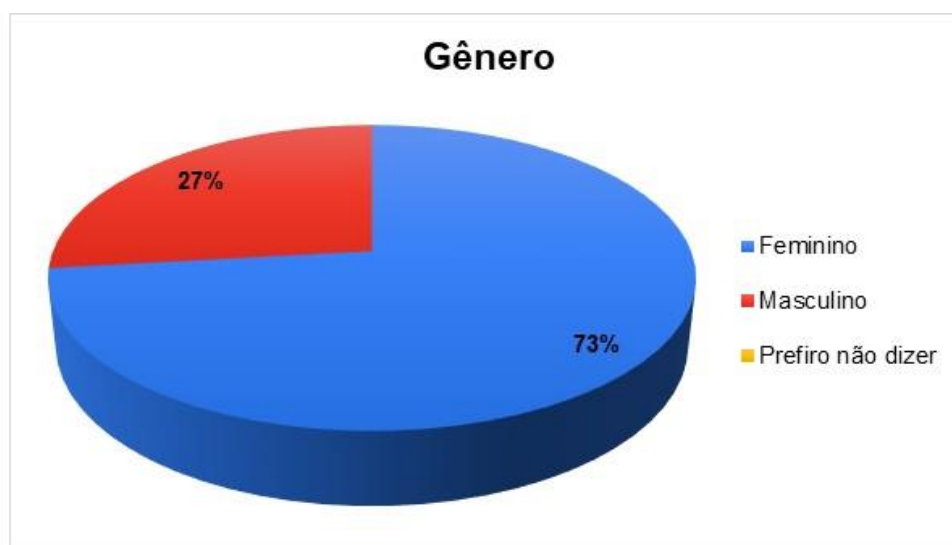
As questões foram elaboradas e aplicadas em quatro blocos: bloco A, cuja preocupação foi compreender o nível de satisfação dos(as) participantes no ambiente escolar; bloco B, em que as perguntas se referem ao grau de satisfação dos(as) entrevistados(as) em relação aos relacionamentos interpessoais na EJA; bloco C, que se refere à compreensão dos projetos escolares e normas/regras do ambiente escolar; e o bloco D, em que se buscou verificar junto aos(às) respondentes a sua compreensão em relação ao nível de satisfação na participação nos espaços de decisão da escola.

##### 4.1 Perfil do público entrevistado

As figuras abaixo representam o perfil do público entrevistado.

Foi possível observar que a maioria do público atendido pela EJA é feminino, com 73%, conforme ilustra a Figura 1.

**Figura 1** - Perfil de gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto ao gênero nas políticas de educação da EJA, ainda é um desafio, pois, de acordo com Carreira (2011), a questão de gênero não é incluída, e não se afirmam, nas agendas de gestores(as) nas tomadas de decisões, mesmo considerando-se o contexto dos desafios das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil.

A faixa etária das pessoas pesquisadas tem, em sua maioria, 48,2% de pessoas com mais de 46 anos de idade; entre essas pessoas, estão os(as) estudantes. Segundo Di Pierro (2014), os diagnósticos sobre a situação educacional dos(as) brasileiros(as) jovens e adultos são precisos e apontam para a reduzida escolaridade média da população com mais idade, com elevado índice de analfabetismo e profundas desigualdades educacionais.

O segundo grupo de pessoas encontra-se na faixa etária de 30 a 45 anos de idade, correspondente a 30,4 % de trabalhadores(as) em plena idade profissional, nascidos no contexto da ditadura militar e início da década de 1990 após, portanto, a Constituição de 1988.

Os desafios enfrentados pelos(as) trabalhadores (as) são imensos para a superação das desigualdades sociais e educacionais. A educação ainda precisa alcançar em nosso país a democratização, enquanto direito fundamental ao ensino público e gratuito ao longo da vida, e responder às necessidades desse público de trabalhadores(as) tão diverso.

Encontramos também na pesquisa os jovens e adolescentes, na faixa etária de 15 a 18 anos, nascidos no século XXI, que identificamos na conjuntura atual da EJA como os(as) estudantes acima dos 14 anos de idade com direito ao acesso à educação da EJA, o que está consagrado na Constituição. A legislação brasileira assegura a esses jovens um ensino público e gratuito que atenda às suas especificidades. De acordo com Arroyo (2017):

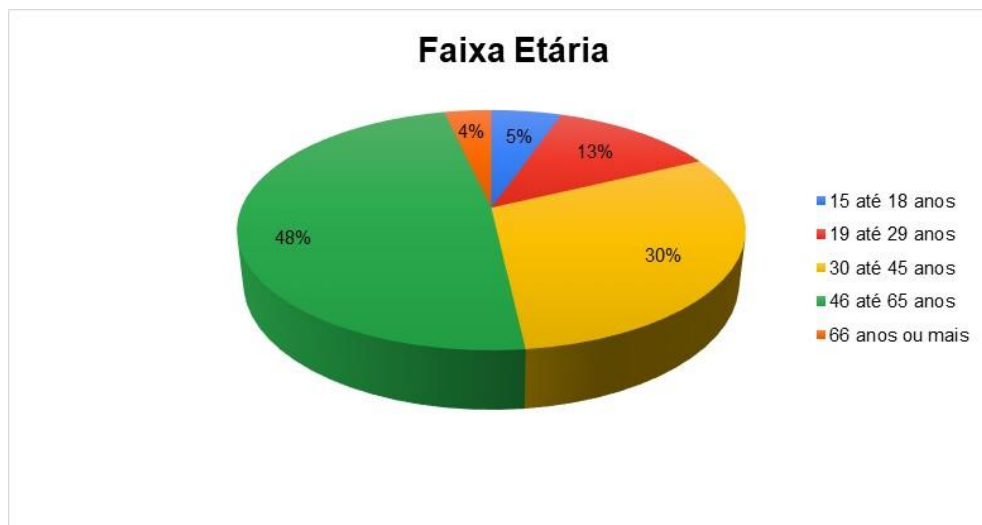
Os estudos da juventude têm enfatizado que estamos em tempos de uma nova juventude, de uma nova condição juvenil. Uma chamada importante é não ver a adolescência, a juventude nem a vida adulta como categorias estáticas, mas com construções históricas, sociais, culturais. As transformações sociais afetam as formas de viver, de ser crianças, adolescentes, jovens ou adultos (ARROYO, 2017, p. 223).

As pessoas com mais de 60 anos também estão presentes na EJA e têm o direito de ser atendidas em suas especificidades. Porém, estas pessoas muitas vezes, quase não são percebidas na realidade do público da EJA, muitas vezes não têm discussão de temas educativos para esse público, marcado por muitas exclusões e excluídos durante grande parte das suas existências, da vida da escolar. Retornando a participação na educação como direito ao longo da vida podem ampliar as suas atividades de participação nas comunidades e melhorar a qualidade de vida e tornar mais ativos na suas comunidades as pesquisas tem apontado para

resultados positivos quando estas pessoas são valorizadas em suas participações na comunidade.

Segundo Tellado (2016), a participação dos(as) estudantes adultos(as) da terceira idade na EJA tem a ver com a forma com que eles(as) se sentem ao ser tratados, de forma que as oportunidades de participação que as escolas oferecem para as pessoas mais velhas e idosas sempre se transformam em garantias de participação e engajamento na comunidade escolar.

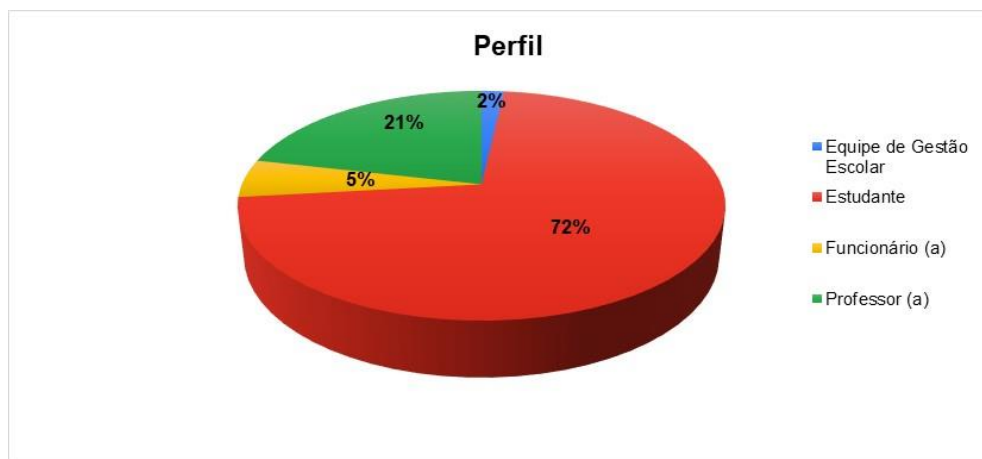
**Figura 2 - Faixa etária**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nos dados analisados, a Figura 3 corresponde ao perfil do público entrevistado: 72% são os estudantes da EJA; 21,4% representa os(as) professores(as); os(as) funcionários (as) representam 5% dos respondentes; e 2% refere-se à equipe de gestão escolar.

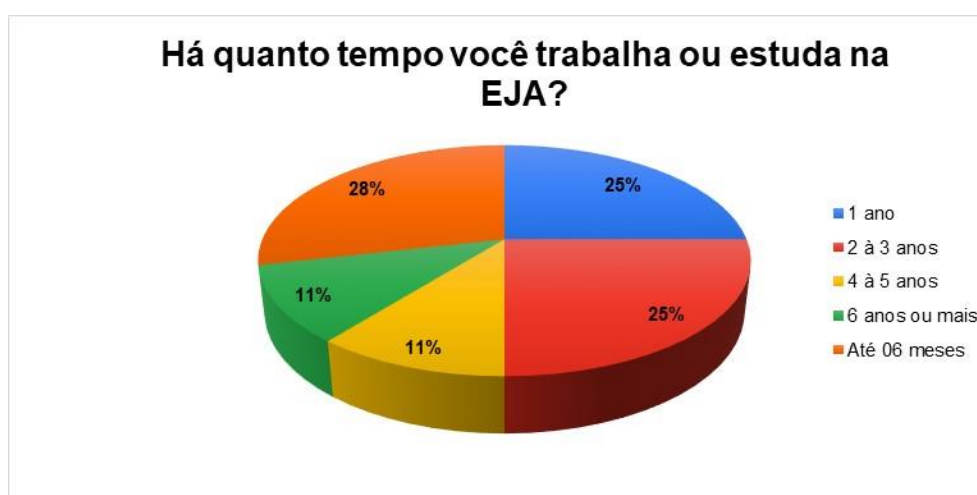
**Figura 3 - Perfil**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A Figura 4 mostra o tempo de vivência que os(as) participantes da pesquisa possuem na EJA: 28% têm aproximadamente seis meses de vivência na EJA e estão representados pelos(as) estudantes que iniciaram no ano letivo corrente; 11% dos(as) participantes têm aproximadamente seis anos de vivência; outros 11%, de 4 a 5 anos de vivência na EJA, em sua maioria, os(as) professores(as) que compõem o quadro de profissionais efetivos da EJA. As demais porcentagens, de 25%, de dois a três anos e 25%, de até um ano de participação na EJA são contemplados pelas categorias: estudantes e profissionais da EJA, funcionários(as) que chegaram mais recentemente à EJA ou professores(as) que não possuem a carga completa de horas-aula e com sede em outras escolas municipais.

**Figura 4 - Tempo de vivência na EJA**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### **4. 2 Bloco A – Ambiente Escolar**

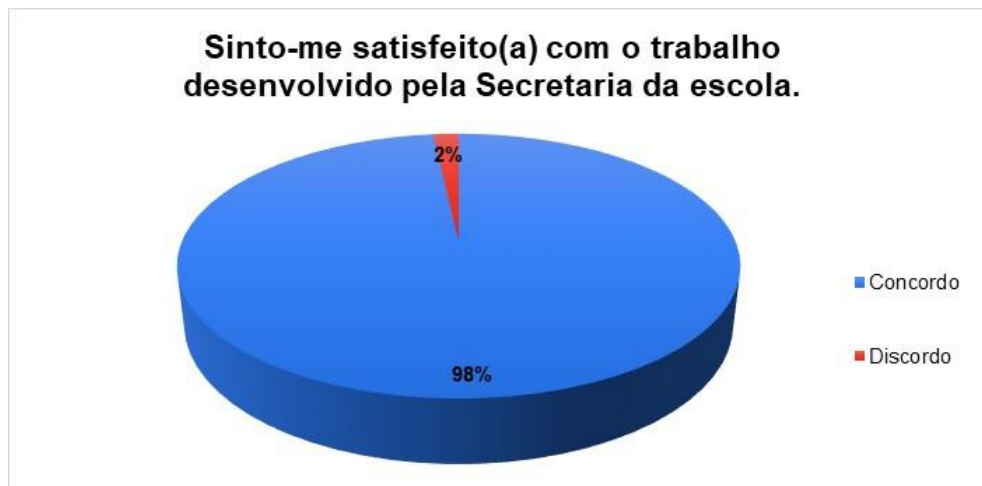
O Bloco A é composto por cinco questões que buscaram verificar junto aos respondentes a sua compreensão em relação ao nível de satisfação no ambiente escolar - as questões estão representadas nas Figuras de 5 a 9.

A primeira questão da pesquisa destinou-se a verificar o nível de satisfação e/ou insatisfação dos respondentes em relação ao serviço oferecido pela secretaria da escola, por meio da afirmação: “Sinto-me satisfeito com o trabalho desenvolvido pela Secretaria da escola”. A Figura 5 sinaliza que 98% dos entrevistados sentem-se totalmente satisfeitos com os trabalhos desenvolvidos pela secretaria e 2% sentem-se insatisfeitos.

As questões do bloco sobre a satisfação com o espaço escolar traduzem o que os estudantes e profissionais da escola pesquisada sentem a respeito desse espaço de atendimento.

Na questão da secretaria da escola, uma parte muito importante que diz respeito a documentos, à vida dos(as) estudantes e profissionais e à vida da escola, e que também acolhe as primeiras demandas de matrículas, realiza emissão de documentos, informações e certificações, as pessoas demonstram uma satisfação pelo trabalho que é realizado no cotidiano pela equipe de profissionais da EJA.

**Figura 5** - Trabalho desenvolvido pela Secretaria da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda questão possuía a afirmação: “Sinto-me satisfeito(a) com o trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica”. Entre os(as) respondentes, 98% estão satisfeitos(as) com os trabalhos desenvolvidos, enquanto 2% sentem-se insatisfeitos(as) (Figura 6).

Segundo Barroso (1995), a definição dos objetivos e a seleção das estratégias, planificação, organização e coordenação das atividades ao nível da escola também são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. E na EJA elas caminham juntas com o trabalho da coordenação pedagógica; não são critérios meramente administrativos, mas fazem parte do diálogo cotidiano com os(as) docentes e estudantes.

**Figura 6** - Trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica

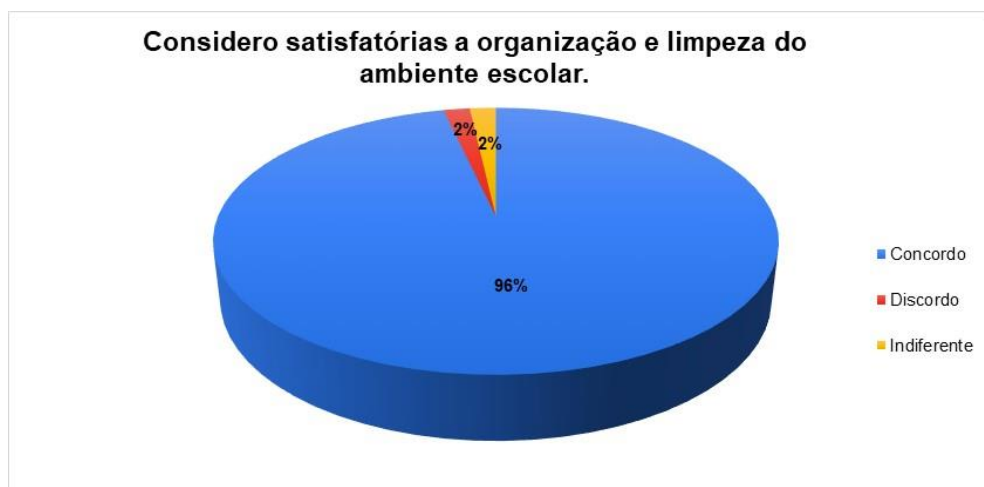


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No total, 96% dos(as) participantes da pesquisa sentem-se satisfeito(as) com a limpeza e organização da escola; 2%, portanto, discordam da limpeza e organização da escola e outros 2% são indiferentes (Figura 7).

A limpeza, a beleza dos espaços de salas de aula, jardins, corredores e outros espaços escolares, bem como a conservação da escola, são temas recorrentes de diálogos no local e, nos últimos tempos, têm sido fundamentais para a conservação da saúde e vida de todos(as).

**Figura 7** - Organização e limpeza do ambiente escolar

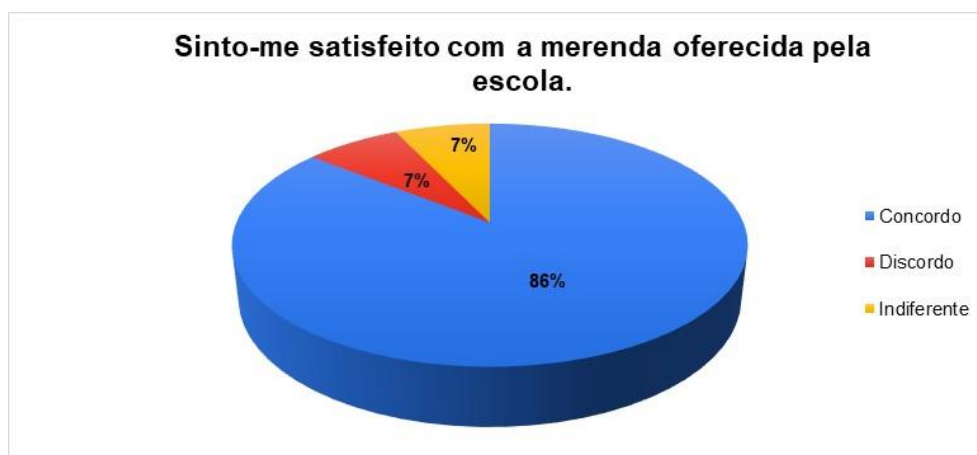


Fonte: Elaborado pela autora (2021).



Os participantes da pesquisa no total de 86% se sentem satisfeitos com a merenda oferecida na EJA. 7% estão insatisfeitos e 7% estão indiferentes. A merenda escolar na unidade escolar da EJA, em tempos iniciais da escola, a merenda foi causa de muita demanda e discussão para ser consensuada como alimentação que garantisse ao público adulto alimentos suficientes e condições de horários capazes de atender a todos(as) em condições de respeito deste público da EJA que são a população de jovens e adultos trabalhadores(as) com horários muitas vezes diferenciados e dependentes de uma alimentação para conseguir dar prosseguimento em sua jornada diária que se completa muitas vezes direto do para as salas de aula da EJA.

**Figura 8** - Alimentação oferecida pela escola

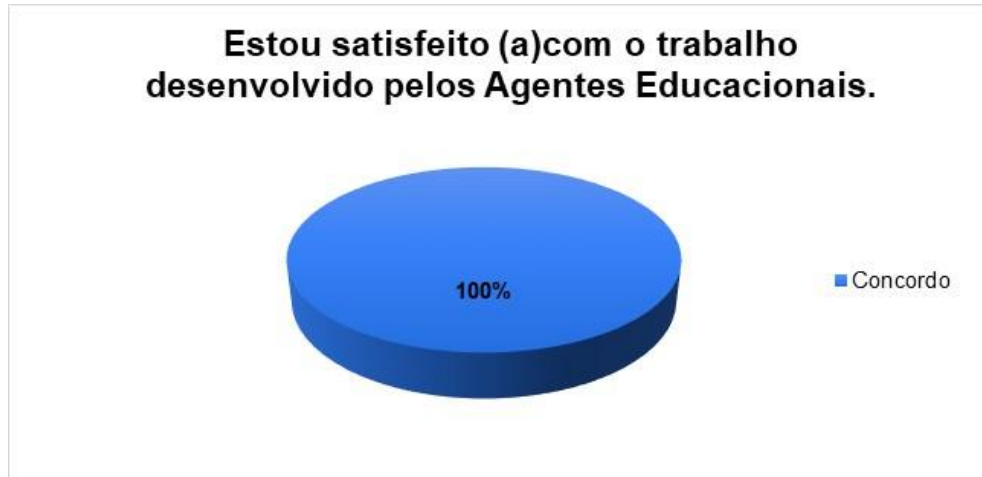


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na questão “Sinto-me satisfeito (a) com o trabalho desenvolvido pelos(as) Agentes Educacionais que realizam a acolhida e orientam os(as) estudantes a organizarem a vida escolar, e destes 100% se identificam no campo satisfação com os trabalhos desenvolvidos pelas profissionais.

Neste campo que apresenta 100% de satisfação dos respondentes com relação ao trabalho das (dos) agentes educacionais, de acordo com Mello (2012), a aprendizagem dialógica na escola é uma forma de efetivar a construção de outros tipos de relacionamentos articulando os diversos agentes educativos e alavancando essa escola democrática, participativa e dialógica que potencializa os elementos que favorecem a transformação para superar os conflitos e alcançar o convívio respeitoso e as aprendizagens máximas para todos(as).

**Figura 9** - Trabalho desenvolvido pelos Agentes Educacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.3 Bloco B – Relacionamentos Interpessoais

O bloco B é composto por cinco questões, cujo objetivo era verificar junto aos respondentes a sua compreensão em relação ao nível de satisfação quanto às relações dos sujeitos da EJA.

A primeira questão bloco B destinou-se a verificar o nível de satisfação e/ou insatisfação dos respondentes com as em relações estabelecidas na escola, por meio da afirmação: “Sinto-me satisfeito com a maneira como sou tratado na escola”. E foi unanime a resposta por satisfação dos (as) participantes (Figura 10).

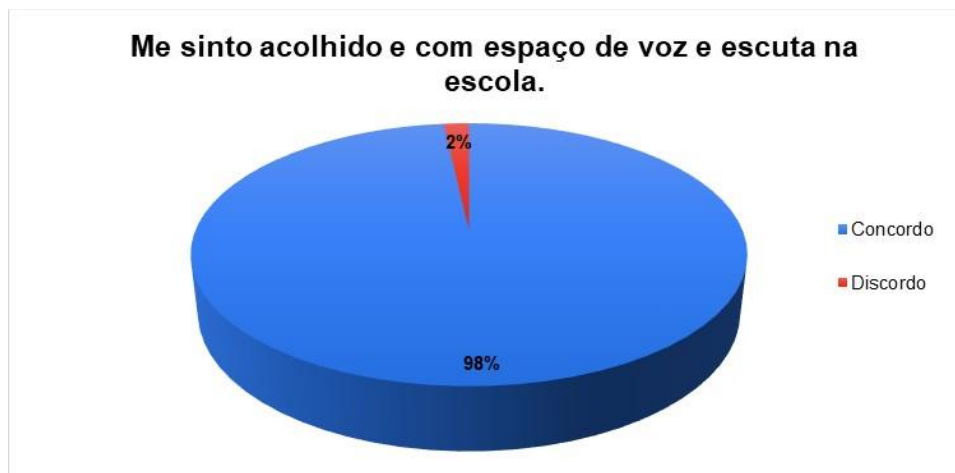
**Figura 10** - Tratamento no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda questão do bloco B destinou-se a verificar o nível de satisfação ou insatisfação dos(as) respondentes com o espaço de escuta e voz, acolhimento das demandas e das pessoas. Entre os(as) respondentes, em relação ao espaço de voz e escuta, 98% sentem-se contemplados(as) e 2% sentem que não são ouvidos(as) em suas demandas (Figura 11).

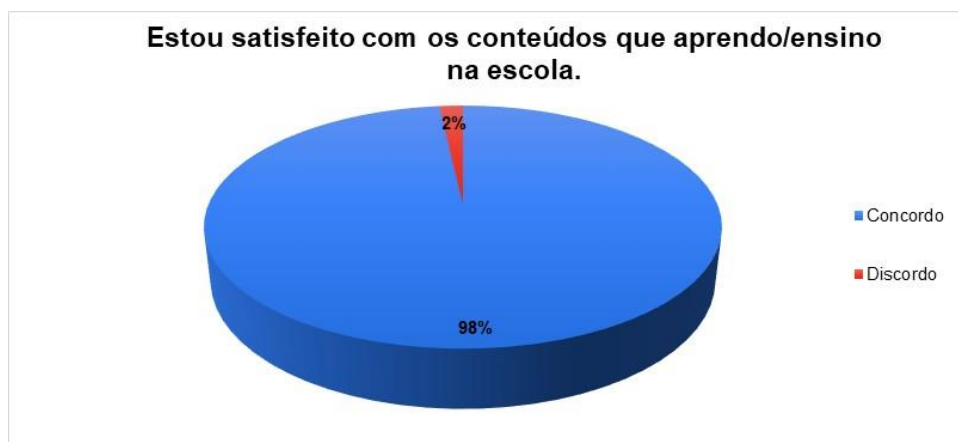
**Figura 11** - Acolhimento no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A terceira questão do bloco B destinou-se a verificar o nível de satisfação dos(as) respondentes com a aprendizagem e ensino na EJA, de modo que 98% responderam que se sentem satisfeitos(as) com os conteúdos que aprendem e ensinam na EJA, enquanto 2% demonstram insatisfação com os conteúdos abordados na escola, o que está representado na Figura 12.

**Figura12** - Conteúdos de aprendizagem

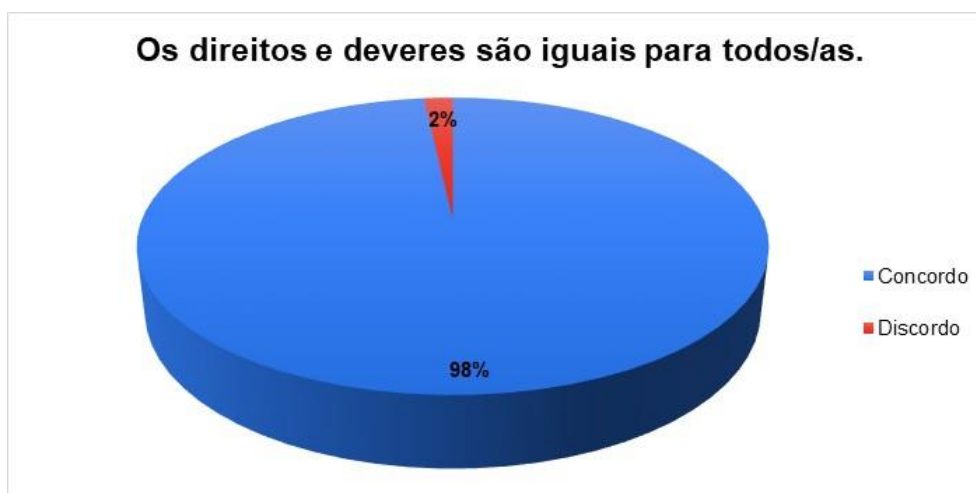


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quarta questão do bloco B foi direcionada a verificar o nível de satisfação dos(as) respondentes com a questão dos direitos e deveres dos sujeitos da EJA, por meio da afirmativa: “Os direitos e deveres são para todos/as”.

Constatou-se que 98% estão de acordo e se sentem satisfeitos com a maneira com que são abordadas as questões em relação aos direitos e deveres na EJA. No entanto, 2% desses sentem-se insatisfeitos e discordam que os direitos e deveres são para todos(as) na EJA (Figura 13).

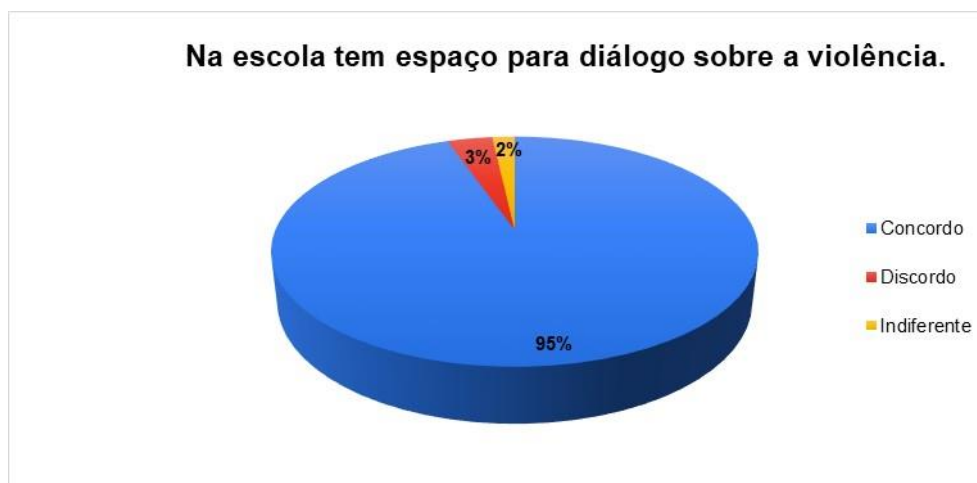
**Figura 13** - Direitos e deveres



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quinta questão do bloco B foi elaborada com o intuito de se verificar se há na escola um espaço de acolhimento e diálogo sobre as questões de violência ocorridas naquele local. Para os(as) respondentes, 95% concordam que há esse espaço, 3% discordam que este espaço de diálogo sobre a violência ocorra e 2% dos(as) participantes da pesquisa se manifestaram como indiferentes ao assunto (Figura 14).

**Figura 14** - Espaços para o diálogo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No bloco de relações interpessoais, a satisfação dos(as) respondentes com os diálogos estabelecidos na escola da EJA é muito grande e potente, garantindo o primeiro princípio da aprendizagem dialógica. De acordo com Flecha (1997), o diálogo igualitário está baseado no diálogo e no consenso para colaborar com a democracia, encontrando um lugar fundamental nas relações dialógicas, servindo como acordos e formas de aprendizagens; é igualitário e respeitoso com todas as pessoas e, independentemente da classe, gênero e etnia, o diálogo é verdadeiro quando todos(as) aprendem.

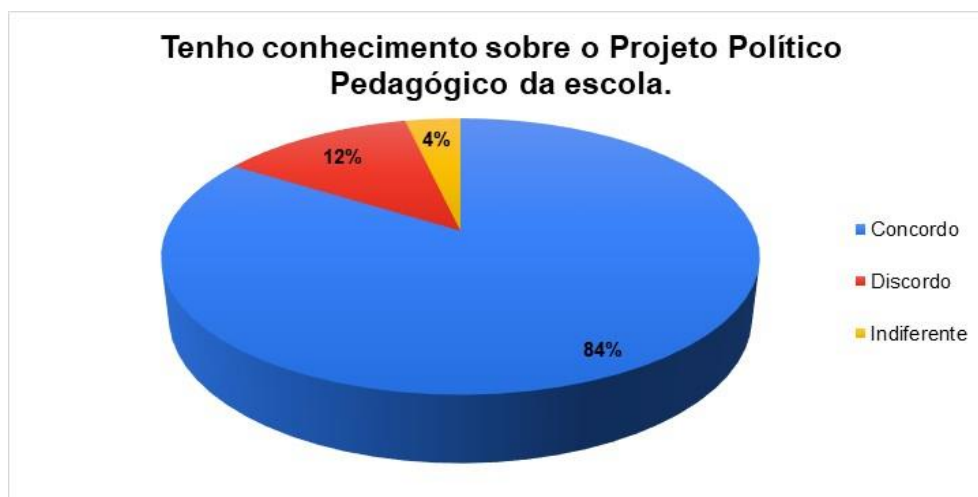
#### **4.4 Bloco C – Regras Escolares**

As questões deste bloco são referentes à compreensão dos projetos escolares e as normas/regras do ambiente escolar.

O Bloco C é composto por cinco questões cujo objetivo foi verificar junto aos participantes da pesquisa a sua opinião em relação ao nível de satisfação quanto às relações dos sujeitos da EJA com o ambiente escolar, seus projetos e regras específicas de funcionamento.

A primeira questão do bloco C é referente ao PPP: 84% dos(as) participantes concordam que tem conhecimento do PPP, enquanto que 12% não tem conhecimento e 4% das pessoas que responderam são indiferentes quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola (Figura 15).

**Figura 15** - Projeto Político Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda questão do bloco C é referente às regras escolares. No total, 89% do(as) participantes relataram conhecer as regras escolares, 7% não as conhecem em sua totalidade, e 4% são indiferentes a essas regras (Figura 16).

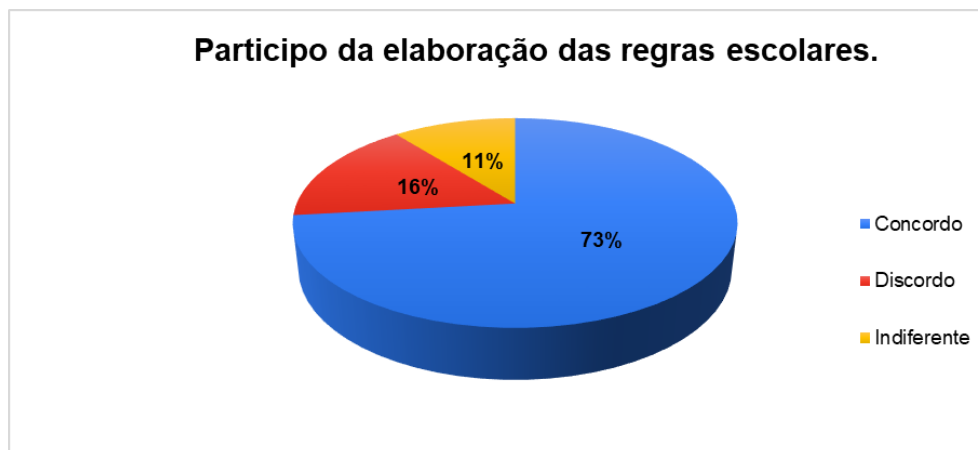
**Figura 16** - Regras e Normas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A terceira questão do bloco C é referente à participação na elaboração das regras escolares da EJA e, dos respondentes, um total de 73% afirmaram que participam da elaboração dessas regras; 16% não participam e 11% responderam que são indiferentes à elaboração das regras escolares da EJA (Figura 17).

**Figura 17** - Participação na elaboração das regras escolares



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quarta questão do bloco C é referente às reuniões escolares, organizadas para a garantia da participação. Entre as respostas, constatou-se que 88% são favoráveis à organização das agendas de reuniões, 7% discordam que os horários facilitam essa participação e 5% são indiferentes quanto a essa questão da organização dos horários das reuniões (Figura 18).

**Figura 18** - Reuniões da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quinta questão do bloco C tem como tema a divulgação, a clareza e o acesso às regras escolares. Quanto a essa questão, 89% estão satisfeitos(as) com a acessibilidade às regras; 7% discordam da clareza, acessibilidade e divulgação dessas regras escolares e 5% demonstraram ser indiferentes quanto ao assunto (Figura 19).

**Figura 19** - Comunicação das normas e regras escolares



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Neste bloco, que trata da organização, participação, divulgação, comunicação e acesso às regras escolares, o público participante demonstrou, em sua maioria, satisfação nas respostas. Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), a escola tornou-se o espaço mais importante de contato entre diferentes pessoas e grupos; é nela que se realiza o grande encontro permanente entre muitas pessoas que, cada vez, mais usam o diálogo e as interações como forma de chegar a consensos e de se respeitar em suas diversidades multiculturais.

#### 4.5 Bloco D - Gestão Escolar

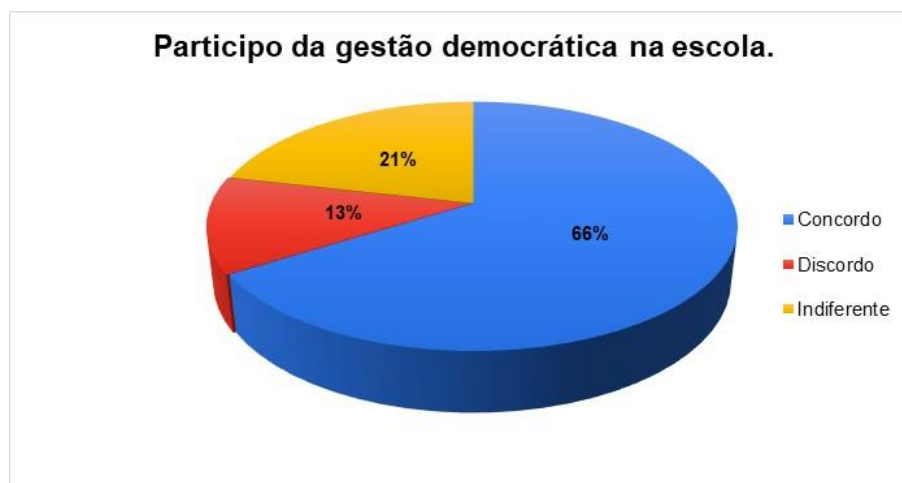
O Bloco D é composto por cinco questões que verificaram junto aos respondentes a sua compreensão em relação ao nível de satisfação quanto à participação nos espaços de decisão da escola.

Assim, por meio da primeira questão do bloco D, analisou-se o nível de satisfação e/ou insatisfação dos(as) respondentes em relação à sua participação na gestão escolar. Ao responderem à afirmativa: “Participo da gestão democrática na escola”, 66% dos(as) entrevistados(as) concordam que participam da gestão escolar; 13% não concordam que tenham essa participação e 21% são indiferentes a esse assunto, como podemos observar na Figura 20.

Na concepção de Freire (2003), a construção dos caminhos para alcançar uma gestão democrática, participativa e dialógica leva em conta a educação para a democracia, sugerindo as reflexões nesse sentido, que não podem ficar ausentes da questão do poder, da igualdade e, justiça, bem como da aplicação da questão ética e a da tolerância.

**Figura 20** - Gestão democrática na escola





Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A segunda questão do bloco D é referente à satisfação dos estudantes quanto à realização das reuniões escolares, de maneira que 84% dos respondentes consideram satisfatórias as reuniões realizadas pela escola, 7% discordam da satisfação quanto às reuniões realizadas e 9% são indiferentes quanto a essas reuniões, o que está representado pela Figura 21.

Neste cenário de limites de participação, Conti (2010) aponta as dificuldades que existem na gestão da escola para cumprir o calendário de reuniões dos Conselhos Escolares, por se tornarem, pela sua própria estrutura, espaços de deliberação e de prestação de contas. Soma-se a isso o fato de que são constituídos de cargos definidos e, muitas vezes, ficam engessados com a saída ou impossibilidade de participação de seus membros.

Na unidade escolar pesquisada, as Comissões Mistas, que são as reuniões com temas demandantes, estabelecidos por prioridades sugeridas pelos próprios estudantes e familiares, ajudam na dinamização das reuniões do Conselho Escolar, por serem espaços com mais abertura ao diálogo e com acesso mais rápido e temático.

**Figura 21** - Participação nas reuniões organizadas pela escola



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A terceira questão do bloco D refere-se aos espaços de formação para conhecimento e garantia dos direitos na EJA. Um total de 73% dos respondentes concorda que sim, que esses espaços de formação são satisfatórios; 16% discordam que há espaços para formação de direitos na EJA; e 11% são indiferentes aos espaços de formação desses direitos (Figura 22).

Nesta questão de satisfação com a formação para conhecimentos básicos de garantia de direitos enquanto estudantes da EJA, os(as) participantes, em 73%, consideram-se satisfeitos(as), o que mostra que a transformação das pessoas que encontram sentidos nos estudos é imprescindível para que elas, que estão às margens da sociedade, sejam incluídas e se tornem visíveis como os estudantes da EJA que sonham em superar as dificuldades de leitura e escrita.

A escola, ao trabalhar essas possibilidades com esse público, contribui para o princípio da transformação da aprendizagem dialógica, por meio da qual, segundo Freire (2001), há possibilidades de diferentes amanhã, sendo preciso que construamos a partir da transformação do hoje, pois é preciso reinventar o mundo e manter as esperanças em uma sociedade mais justa e igualitária.

**Figura 22** - Participo nos espaços de formação para a garantia dos Direitos a Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quarta questão do bloco D é referente aos espaços de compartilhamento dos projetos escolares. Dos respondentes, 95% afirmam que esses espaços de compartilhamento são satisfatórios; 3% estão insatisfeitos com os espaços para compartilhar projetos; e 2% são indiferentes quanto a esses locais de compartilhamento (Figura 23).

A prática de compartilhamento dos projetos escolares na unidade escolar é muito forte e está presente em todos os espaços e ambientes compartilhados por todos(as).

**Figura 23** - Espaço para discussão e compartilhamento dos projetos realizados nas salas de aula

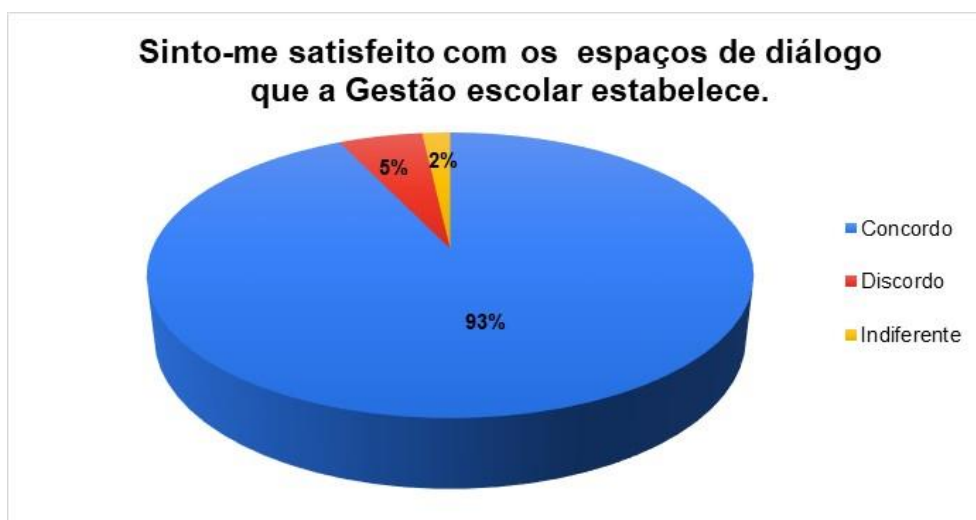


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A quinta questão do bloco D é referente aos espaços de diálogo estabelecidos pela gestão da escola. Entre os respondentes, 93% concordam que esses espaços de compartilhamento

sejam satisfatórios, 5% discordam e 2% são indiferentes quanto aos espaços de compartilhamentos de diálogo da gestão escolar (Figura 24).

**Figura 24** - Sinto-me satisfeito com os espaços de diálogo que a Gestão escolar estabelece



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O bloco D refere-se ao grau de participação na Gestão Escolar e foi possível observar que um número expressivo dos(as) entrevistados(as) demonstram-se satisfeitos(as), sinalizando que é fundamental o diálogo no ambiente escolar para a garantia das práticas democráticas, participativas e dialógicas. Nesse sentido, Freire (2001) nos deixa um legado de que tudo que fizemos para democratizar a escola, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão dialógicas é fundamental, de forma que não podemos desistir nos primeiros embates, mas sim insistir nas possibilidades de mudanças, apesar das dificuldades.

A escola da pesquisa mostra essa esperança e a ação de diálogo igualitário e respeitoso que promove no espaço escolar entre todos(as), renovando sempre com a contribuições do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a esperança de esperar, de acreditar nos sonhos de buscar todos os dias, incansavelmente, a luta com os (as) estudantes, por uma educação que respeite o ser humano e traga a possibilidade de aprendizagens máximas para todos(as) .

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu apontar dados importantes de satisfação dos(as) estudantes com a gestão democrática, participativa e dialógica da EJA, com a finalidade de contribuir para a ampliação da participação dos(as) educandos(as), profissionais e agentes escolares da EJA nos espaços de gestão escolar. Além disso, teve o objetivo de conferir maior visibilidade à Educação de Jovens e Adultos do município de Araraquara, por meio da sistematização dos resultados da pesquisa realizada e sua consequente análise, por meio da qual pôde-se sugerir um programa de atividades a serem incorporadas na agenda formativa e de ações da EJA.

O trabalho a permitiu a realização de uma investigação acadêmica na área da gestão democrática, participativa e dialógica, considerando a história da educação de jovens e adultos no Brasil e no município de Araraquara. Pesquisou-se a trajetória da EJA no país como uma modalidade fundamental para as pessoas que não puderam realizar seus estudos na infância e na adolescência pelos motivos mais variados, como trabalho, exclusão social, gravidez na adolescência, distância e também devido aos preconceitos de gênero, racial e de classe que ainda persistem em nossa sociedade.

A equipe de uma unidade de Ensino Fundamental da EJA, tendo em vista uma gestão democrática, participativa e dialógica, empenhou-se em buscar formação, dialogar e construir com os(as) estudantes possibilidades de relações mais solidárias, em busca da construção das aprendizagens máximas.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), garantiu a Educação de Jovens e Adultos e a gestão democrática como direitos inalienáveis, mas existem dificuldades para sua concretização, tanto no campo pedagógico quanto nos administrativo, teórico, financeiro e das ações. Sob essa perspectiva, a fim de visualizarmos as políticas públicas que se materializam em Araraquara, pesquisamos leis e decretos relativos à Educação de Jovens e Adultos que versam sobre as políticas voltadas para a EJA no município.

Foi aplicado um questionário para estudantes, professores(as), agentes educacionais e gestoras(es) para identificar os desafios que se encontram no ambiente escolar e ampliar a participação nos espaços de diálogo e de decisões da EJA, bem como para analisar o perfil dos(as) estudantes quanto ao gênero, idade e tempo na EJA.

De maneira geral, é possível identificar que existe um envolvimento no sentido democrático e participativo, indicando uma satisfação dos(as) participantes quantos aos espaços de voz e escuta.

A satisfação que a pesquisa aponta dos(as) participantes quanto aos espaços de diálogo, convivência e de decisão sobre os rumos da EJA, de forma geral, mostra o envolvimento do coletivo do NEJA nos espaços participativos da unidade escolar.

As perguntas iniciais da pesquisa que foram as causas da inquietação, de certa forma, foram respondidas, quando apontam que o diálogo igualitário no espaço escolar amplia a participação e promove a interação, a solidariedade entre as pessoas e interações mais respeitadas na comunidade escolar.

A partir da pesquisa realizada com os(as) estudantes da EJA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Gestão e Inovação e dos resultados deste trabalho, considerando a realidade que vivenciamos atualmente, foi construída a proposta de oferecer uma formação para oportunizar mais conhecimentos, envolvendo os(as) estudantes da EJA com mais idade e, principalmente, as mulheres que estão nas séries iniciais da EJA e que, em nossa sociedade, estão entre as pessoas que mais enfrentam dificuldades para ter espaço de voz e escuta.

A maioria das mulheres matriculadas nas primeiras séries da EJA nunca teve a oportunidade de frequentar uma escola, são analfabetas ou frequentaram-na durante pouco tempo na infância, retornando às séries iniciais depois de cinco, seis ou mais décadas afastadas de seus sonhos de saber ler e escrever.

A proposta é de estabelecer um diálogo de acolhimento com as mulheres que retomam seus estudos, com o objetivo de compartilhamento de saberes para compreender os motivos que as trouxeram para a EJA, quais as dificuldades encontradas nesse retorno e quais os conteúdos que podem contribuir para as aprendizagens máximas e melhoria da qualidade de vida dessas mulheres, além de poder ampliar a visibilidade da prática educativa dialógica na unidade escolar da EJA.

A pesquisa realizada demonstra que há na unidade e uma satisfação na escola analisada em relação aos trabalhos desenvolvidos, altas expectativas com as aprendizagens dos(as) estudantes, e um grande empenho no diálogo igualitário e respeitoso que promove no espaço escolar entre todos(as) solidariedades, sempre buscando os sonhos e a renovação das esperanças nas ações do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ARARAQUARA. **Decreto nº 9882, de 11 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos "Irmã Edith" e dá outras providências. Araraquara: Prefeitura Municipal, [2011]. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/DecretosMunicipais/9882>. Acesso em: 20jan.2020
- ARARAQUARA. **Lei Municipal nº 4938, de 13 de novembro de 1997.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Araraquara: Câmara Municipal, [1997]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/araraquara/lei-ordinaria/1997/493/4938/lei-ordinaria-n-4938-1997-dispoe-sobre-a-instituicao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20jan.2020
- ARARAQUARA. **Lei Municipal nº 8.479, de 17 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015/2025 e dá outras providências. Araraquara: Prefeitura Municipal, [2015]. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/8479#:~:text=LEI%20MUNICIPAL%20N%C2%BA%208.479,e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 05fev.2020.
- ARARAQUARA. **Lei Ordinária nº 5748, de 21 de dezembro de 2001.** Institui o Programa denominado “Movimento de alfabetização de jovens e adultos de Araraquara – MOVA-Araraquara” e dá outras providências. Araraquara: Prefeitura Municipal, [2001]. Disponível em: <http://leismunicipais.com.br/a/sp/a/araraquara/lei-ordinaria/2001/5748/5748-lei-ordinaria-n-5748-2001-institui-o-programa-denominado-movimento-de-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-de-araraquara-mova-araraquara-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 03mar.2020
- ARROYO, M. A. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, C.; FLECHA, R.; RACIONEIRO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- BARROSO, J. **O estudo da escola.** Porto: Porto Codex-Portugal, 1996.
- BARROSO, J. **Para o desenvolvimento da cultura de participação na escola.** São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 32 p. (Cadernos de Organização e Gestão escolar). ISBN 972-9380-77-5.
- BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire.** Recife: Massangana, 2010.
- BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil:** uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. School as Learning Communities: An Effective Alternative for Adult Education and Literacy in Brazil. **Frontiers in Education**, Lausanne/Suíça, v. 3, p. 1 - 17, dez. 2018. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00114>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 30 jan.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20Jan.2020  
BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 30abr. 2020.

CATELLI JR., R. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (org). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**, São Paulo: Global, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Peason Prentice Hall, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação nº 11, de 30 de julho de 1997. Dispõe sobre os sistemas municipais de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, 05 ago. 1997. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d1197.html>. Acesso em: 25maio.2020.

CONTI, L. A. L.; RISCAL, S. A. **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Carlos: Xamã, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2002.

Di PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; RACIONEIRO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FREIRE, A. A. M.; MENDONÇA, F. E. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** e três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, M. A. O.; PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HADDAD, DI PIERRO: Escolarização de Jovens e Adultos. Rev. Bras. Educ. n.º.14, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 25 fev.2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. B.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem:** outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Publisher Brasil, 2006.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, A. **Na EJA tem J:** juventudes na educação de jovens e adultos. Curitiba: Appris, 2021.

**APÊNDICE A -****PROPOSTA DE TRABALHO DE DIÁLOGOS COM AS MULHERES NA EJA.**

- I- Conversa com os(as) professores(as) e equipe de profissionais sobre este público da EJA em horário de HTPC.
- II- Uma roda de diálogos com as mulheres da EJA, respeitando os princípios da Aprendizagem Dialógica.
- III- Promover leituras, Tertúlias Literárias Dialógicas, Rodas de leituras com autoras.
- IV- Diálogos com profissionais da saúde da mulher para promoção da saúde e cuidados com o corpo.

## ANEXO A - PESQUISA DE GESTÃO PARTICIPATIVA - EJA

### QUESTIONÁRIO - PESQUISA DE GESTÃO PARTICIPATIVA - EJA

Prezado(a) Participante, esta pesquisa tem como objetivo compreender as dificuldades e possibilidades de participação na Gestão Escolar na EJA. Com a abordagem na Gestão Democrática, Participativa e Dialógica as informações aqui apresentadas serão utilizadas somente para a composição de pesquisa acadêmica. Cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às declarações.

#### PERFIL DO ENTREVISTADO

GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	PERFIL	HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA OU ESTUDA NA EJA?
<input type="checkbox"/> FEMININO	<input type="checkbox"/> de 15 até 18 anos	<input type="checkbox"/> ESTUDANTE	<input type="checkbox"/> Até 06 meses
<input type="checkbox"/> MASCULINO	<input type="checkbox"/> de 19 até 29 anos	<input type="checkbox"/> FUNCIONÁRIO	<input type="checkbox"/> 1 ano
<input type="checkbox"/> PREFIRO NÃO DIZER	<input type="checkbox"/> 30 até 45 anos	<input type="checkbox"/> PROFESSOR	<input type="checkbox"/> 2 à 3 anos
	<input type="checkbox"/> 46 até 65 anos	<input type="checkbox"/> ESQUIPE DE GESTÃO	<input type="checkbox"/> 4 à 5 anos
	<input type="checkbox"/> 66 anos ou mais		<input type="checkbox"/> 6 anos ou mais

**As afirmativas abaixo falam a respeito de alguns aspectos da EJA. Leia atentamente cada afirmativa e responda de acordo com a sua opinião. Não deixe nenhuma resposta em branco. Obrigada!**

<b>BLOCO A</b> As questões do bloco a seguir são referentes à compreensão da Satisfação no ambiente escolar.	CONCORDO	DISCORDO	INDIFERENTE
1. Sinto-me satisfeito(a) com o trabalho desenvolvido pela Secretaria da escola.			
2. Sinto-me satisfeito(a) com o trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica.			
3. Considero satisfatórias a organização e limpeza do ambiente escolar.			
4. Sinto-me satisfeito com a merenda oferecida pela escola.			
5. Estou satisfeito (a) com o trabalho desenvolvido pelos Agentes Educacionais.			
<b>BLOCO B</b> As questões do bloco a seguir são referentes à compreensão da Satisfação com os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar.	CONCORDO	DISCORDO	INDIFERENTE
6. Sinto satisfeito(a) com a maneira que sou tratado (a) na escola da EJA.			
7. Me sinto acolhido e com espaço de voz e escuta na escola.			

8. Estou satisfeito com os conteúdos que aprendo/ensino na escola.			
9. Os direitos e deveres são iguais para todos/as.			
10. Na escola tem espaço para diálogo sobre a violência.			
<b>BLOCO C</b> As questões do bloco a seguir são referentes à compreensão da Satisfação com as normas/regras do ambiente escolar.	<b>CONCORDO</b>	<b>DISCORDO</b>	<b>INDIFERENTE</b>
1. Tenho conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.			
2. Conheço todas as regras e normas da escola.			
3. Participo da elaboração das regras escolares.			
4. As reuniões da escola são organizadas facilitando a participação.			
5. As normas e regras escolares são divulgadas com clareza e fácil acesso.			
<b>BLOCO D</b> As questões do bloco a seguir são referentes à compreensão da Satisfação em relação a Gestão Escolar.	<b>CONCORDO</b>	<b>DISCORDO</b>	<b>INDIFERENTE</b>
1. Participo da gestão democrática na escola.			
2. Considero satisfatórias as reuniões organizadas pela escola.			
3. Participo nos espaços de formação para garantia dos Direitos da Educação.			
4. A escola tem os momentos para discutir e compartilhar os projetos realizados nas salas de aula.			
5. Sinto-me satisfeito com os espaços de diálogo que a Gestão escolar estabelece.			



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL.

APÊNDICE: PROPOSTA DE TRABALHO DE DIÁLOGOS COM AS MULHERES NA EJA.

Nome da autora: Maria Gorete dos Santos Neta.

Esta proposta é decorrente da pesquisa do mestrado intitulada Gestão democrática, participativa e dialógica na EJA e os desafios do ambiente escolar: Contribuições para as aprendizagens máximas, apresentada no Programa de Pós- Graduação em Processos de Ensino e Inovação da Universidade de Araraquara.

A proposta de aplicação de uma intervenção a ser realizada nos anos iniciais com as mulheres no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith” NEJA, escola fundamental da modalidade de educação de jovens e adultos EJA pertencente a Rede Municipal de Educação de Araraquara-SP.

A pesquisa, teve como objetivo investigar as contribuições da gestão escolar para o desenvolvimento de um trabalho coletivo voltado para um ambiente escolar que promova a solidariedade e as aprendizagens máximas, uma das evidências assinaladas é a presença nas séries iniciais, de maioria de mulheres com idade adulta, mais avançada e idosa. Pensando neste público feminino, que sempre tiveram o sonho de estudar e que estão retornando à escola, depois de muitas décadas, ou que pela primeira vez, fazem as suas matrículas escolares ficam as reflexões: Quais as suas visões de mundo? Que sonhos trazem?

Ser ouvidas para estas pessoas neste retorno escolar, após as suas matrículas é fundamental e a proposta tem como objetivo criar uma comissão mista específica, formada por estudantes das séries iniciais, e demais séries, professores(as), profissionais da EJA, equipe gestora e representante da secretaria da educação para trabalhar com essa temática, de retorno a escola para terminar o ensino fundamental, e a partir desses diálogos, repensar os

conteúdos, atividades, palestras que contribuam com as aprendizagens máximas das estudantes e atendam às suas perspectivas em relação a escola e educação ao longo da vida, oportunizando a todos(as) a busca da realização do sonho que estava adormecido ou deixado para ser revivido em um momento oportuno.

Acredito que a pesquisa também contribuiu para reflexões de possibilidades de ampliação da visão da participação e do diálogo na educação ao longo da vida para os(as) estudantes jovens, adultos e idosos da EJA.