

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

DISSERTAÇÃO

**OS PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE
MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS: uma análise
sobre a Educação de Jovens e Adultos**

Crystiane Alves Cavalcante

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES-PPGEduc**

**OS PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE
DUQUE DE CAXIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

CRYSTIANE ALVES CAVALCANTE

Sob a orientação da Professora Doutora

Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C376p

Cavalcante, Crystiane Alves, 1981-
Os processos de gestão escolar da rede municipal
de Duque de Caxias: uma análise sobre a Educação de
Jovens e Adultos / Crystiane Alves Cavalcante. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
115 f.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Gestão
Escolar. 3. Participação Democrática. I. Sales,
Sandra Regina, 1968-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 521 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.034757/2021-62

Seropédica-RJ, 20 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

CRISTIANE ALVES CAVALCANTE

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/04/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Patricia Bastos de Azevedo. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

Andrea da Paixão Fernandes. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 24/05/2021 16:51)

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 21/05/2021 09:07)

SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 09/06/2021 20:52)

ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 012.011.337-69

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **521**, ano:
2021, tipo: **TERMO**, data de emissão: **20/05/2021** e o código de verificação: **317e500ac3**

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus ex-alunos e ex-alunas da EJA por ter aprendido tanto com eles e elas enquanto também ensinava e porque foram eles e elas a minha principal inspiração para continuar estudando este tema.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por concluir esse trabalho.

Agradeço em memória a minha avó e a minha mãe por terem cuidado de mim e favorecida minha chegada aonde nenhuma pessoa da nossa família chegou. Escrevo esse agradecimento com muita emoção e lágrimas no rosto em homenagem e honra a essas duas mulheres que mesmo com pouco estudo me deram uma boa educação em forma de conselhos e por meio do exemplo de força que tiveram ao viver.

Agradeço à minha orientadora Sandra Sales a qual representada para mim um exemplo de educadora amorosa. Sou muito grata pelo seu incentivo e por acreditar em mim principalmente quando eu cheguei a desacreditar.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa e estudo pelo convívio e acolhimento, especialmente, os companheiros de jornada Jonathan, Marcelo e Aline.

Agradeço aos colegas de trabalho da CEJA/SME Caxias, especialmente, a Coordenadora Miriam de França.

Agradeço aos colegas e amigos de ETEOT/FAETEC onde pela primeira vez presenciei práticas de gestão escolar democrática. E, principalmente, pelo apoio dos amigos da antiga e atual gestão escolar por sempre terem me apoiado: Graça e Flávia, Elaine, Elisa e Valéria e Carlos Eduardo.

Agora o agradecimento mais especial ao meu filho de Arthur, pois seu amor e doçura infantil ao mesmo tempo em que pedia atenção nos momentos em que precisava me concentrar para estudar também sempre me abasteciam.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

"Nada é Impossível de Mudar"

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis

o que é de hábito como coisa natural,

pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,

de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada,

nada deve parecer natural

nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertold Brecht)

RESUMO

CAVALCANTE, Crystiane Alves. **Os processos de gestão escolar da rede municipal de Duque de Caxias: uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

A gestão democrática tem o potencial de exercitar uma formação emancipatória na qual educandos, educadores e comunidade escolar, ao assumirem os espaços decisórios, atuam como protagonistas da luta política em defesa da escola pública e contra as práticas autoritárias que ainda persistem. Além disso, a participação por meio das instâncias colegiadas, como o conselho escolar, a (re)elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico e processo de eleição de diretores, potencialmente, constituem movimentos de resistência no interior das escolas visando uma intervenção na realidade social. A presente pesquisa aborda a temática da gestão escolar e suas reverberações na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que se refere à participação dos educandos, motivada pelas seguintes questões: A participação dos estudantes tem se dado efetivamente? Se sim, de que forma? A pesquisa tem como principal objetivo analisar a participação coletiva dos estudantes da EJA nos processos de gestão escolar na rede pública de Educação do Município de Duque de Caxias (SME/DC) no contexto pós eleição de diretores e suas possíveis implicações técnico-administrativas/político-pedagógicas. Foi realizada pesquisa documental em três etapas: a primeira, consistiu na análise de relatórios produzidos pela equipe de implementadores da SME/DC, para identificar entre as escolas da rede que ofertavam a modalidade aquelas que possuíam a participação de estudantes da EJA em práticas democráticas de gestão escolar; na segunda etapa, foi realizada análise do projeto político-pedagógico para averiguar como a modalidade é retratada e para selecionar escolas que participariam da etapa seguinte; e a terceira etapa voltou-se à retomada dos relatórios das unidades escolares selecionadas na etapa anterior. Para sistematização dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Como principais resultados da pesquisa, verificou-se que havia escassez de produção acadêmica sobre gestão escolar e EJA relacionada ao nível micro, da escola. Em relação à análise do PPP das escolas pesquisadas, foi observada a ausência de informações sobre o desenvolvimento do processo de elaboração e/ou atualização dos mesmos acerca da participação coletiva dos diversos segmentos da escola nessa construção. Já em relação aos relatórios analisados, pode-se verificar que as escolas anunciaram a participação dos estudantes da EJA em diferentes formas, como conselho escolar, grêmios estudantis, representação de turma, conselho de classe, conselho do municipal do FUNDEB, reunião com a orientação pedagógica e assembleias, além da atualização do Projeto Político-pedagógico, o que indica que os educandos da EJA participaram de práticas democráticas de gestão escolar.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; gestão escolar; participação democrática.

ABSTRACT

CAVALCANTE, Crystiane Alves. **The school management processes in the municipal network of Duque de Caxias: an analysis of Youth and Adult Education.** 2021. 115p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

The democratic management has the potential to exercises an emancipatory formation in which learners, educators and school community, by take over the decision locations, act like political struggle protagonists in public school defense and against the authoritarian practices that still remain. Moreover, the participation through collegiate instances, as School Council, the collective (re)elaboration of Political Pedagogical Project and the School Principal election process, potentially, constitute resistance movements within the schools aiming a social intervention in social reality. The present research adresses the school management thematic and their reverberations in Youth and Adult Education in relation to learners participation, motivated by the following questions: The student participation has effectively given? If it has given, how was it? The research has as main objective analyze the Youth and Adult Education learners collective participation in the school management processes in the public education network of Duque de Caxias Municipality in the School Principal post-election context and their possible technical administrative/politic pedagogical implications. Documental research has conducted in thtee stages: First, it constituted in the Duque de Caxias Education Bureau implementing team produced reports analysis, to identify between the network schools that offered the modality the ones who owned the Youth and Adult Education students in democratic practices of school, management; in the second stage, it was conducted Political Pedagogic Project analysis to find out how the modality is portrayed and to select schools which took place in the next stage; and the third stage refocused to the selected school units resumption in the preview stage. To data systematization, it draw on the Matter Analysis (Bardin, 1977). As main researches results, it turned out there was lack of academy production on the School Management and Youth and Adult Education related to the local level, school level. Related to the researched schools Political Pedagogic Project, it was noted the lack of information about the elaboration and/or updating process development of them on the collective participation from the several school segments on this construction. Now related to the analysed reports, it could be verified that the schools announced the Youth and Adult Education students participation in diferente ways, as School Council, Student Union, class nomination, class council, municipal Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals council, meeting among Pedagogic Guidance and Assemblies, besides the Political Pegagogic Project update, which indicates that Youth and Adult Education learners took place in School Management democratic practices.

Keywords: Youth and Adult Education, School Management, democratic participation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIREITO E PARTICIPAÇÃO	25
1.1. Pesquisa de Estado da Arte: Educação de Jovens e Adultos, direito e participação coletiva nos processos de gestão escolar	25
1.1.1. Análise inicial dos resultados obtidos no processo de pesquisa	29
1.2. O que revelou a pesquisa	30
1.2.1. Breve panorama da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas	30
1.2.2. Redemocratização e direito à educação	33
1.2.3. Políticas Neoliberais	34
1.2.4. FUNDEF	36
1.2.5. CONFINTEA e Fóruns de EJA	38
1.2.6. Governo do Partido dos Trabalhadores	38
1.2.7. Experiências de locais de gestão	40
1.2.8. Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar	42
II - GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO	43
2.1. Aspectos da Gestão Escolar	43
2.2. O papel da equipe gestora	47
2.3. Conselho escolar	50
2.4. Formas de escolha de Diretores	56
2.5. Projeto Político-Pedagógico	57
2.6. Gestão escolar na EJA	59
III- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GESTÃO ESCOLAR	61
3.1. Caracterização da Modalidade EJA no município de Duque de Caxias	61
3.2. Percurso metodológico	62
3.3. Formas de participação dos estudantes da EJA	65
3.4. O lugar da EJA nos PPP	67
3.5. A EJA, a gestão da escola e a participação dos educandos da EJA nos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico	72
3.5.1. Educação de Jovens e Adultos: características e práticas pedagógicas	74
3.5.2. Gestão Escolar	77
3.5.3. Práticas de Gestão democrática e participação dos educandos da EJA	81

3.5.4. As ações das três unidades escolares	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “Os processos de gestão escolar da rede municipal de Duque de Caxias: uma análise sobre a educação de jovens e adultos” possui como tema central a gestão escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é um modo de oferta da Educação Básica voltada para aquelas pessoas que tiveram negado o seu direito à educação na chamada “idade própria”¹, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Em consonância com a proposta desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e sua linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, o trabalho dialoga com as lutas em defesa da educação pública nos espaços macro das redes de ensino e micro das escolas e suas das práticas educativas. A pesquisa apresenta contribuições principalmente para a EJA, modalidade da educação básica que está constantemente sendo relegada a segundo plano e sempre sofrendo ataques e desmontes no país.

A pesquisa realizada dialoga com discussões do Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), ao aprofundar o estudo sobre a EJA e a gestão escolar e mais especificamente sobre os espaços de participação dos estudantes da EJA em práticas democráticas de gestão escolar.

Considero que a gestão escolar possui um papel significativo no que se refere a assegurar o direito à educação, pois, no âmbito da escola pública, os membros da equipe diretiva, composta por direção e coordenação pedagógica, são representantes do Estado (mesmo quando nomeados sem concurso público) e, como tal, assumem este dever, inclusive legal, com a sociedade e, particularmente, com a comunidade escolar a qual se dedicam. Neste sentido, a gestão escolar pode contribuir para o acesso, a permanência e a qualidade

¹ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. De tal modo, ao completar 17 anos, a expectativa seria a de que os sujeitos estivessem integralizando o ensino médio ou em fase de conclusão, etapa que encerra a Educação Básica. Em contraponto, pesquisadores do campo de estudos da EJA afirmam que a educação ocorre ao longo da vida.

socialmente referenciada dos processos de ensino e aprendizagem para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos à medida que compreende essa importância e adota medidas de diálogo com os estudantes.

O interesse em aprofundar meus estudos sobre o tema se entrelaça com minha trajetória profissional como educadora da EJA na rede pública municipal de Educação de Duque de Caxias. Meu primeiro contato com a modalidade foi em 2010, como professora regente de turmas de alfabetização de Jovens e Adultos. E, anos mais tarde, como “Professora Dinamizadora de Leitura Literária” atendendo turmas das etapas iniciais e finais da EJA e, atualmente, como Implementadora Pedagógica da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME Duque de Caxias). Nessa última função, realizo visitas de acompanhamento pedagógico a um determinado número de unidades escolares que possuem a modalidade. Tais experiências me moveram a participar ativamente do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. Além disso, há dez anos sou Supervisora Educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, atualmente lotada na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica / Técnica - DDE. Sou ex-aluna da Faetec e durante nove anos trabalhei na escola em que cursei o Ensino Médio Técnico em Administração.

Além disso, meu interesse pela gestão escolar e participação estudantil, sem dúvidas, tem a ver também com minha militância no movimento estudantil. Ao término do meu primeiro período no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fui convidada para participar do Centro Acadêmico Paulo Freire, do qual participei ainda por mais três gestões. No último ano de graduação, fiz parte como membro da diretoria executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Rio de Janeiro e da comissão gestora do Diretório Central Estudantil (DCE) da UERJ. A partir da minha inserção no movimento estudantil, participei como representante dos alunos em diversas reuniões de departamento, com a reitoria e em assembleias estudantis. Além da atuação no movimento estudantil, tive a experiência de ter sido bolsista de iniciação científica, momento no qual pude aprender a organizar eventos de formação como palestras e seminários, o que considero ter sido de suma importância para minha atuação profissional, já que trabalho com formação de professores.

Em tempos de cortes bruscos nos investimentos públicos na área de educação, cursar mestrado em universidade pública é um grande privilégio, pois tais cortes impactam diretamente as pesquisas acadêmicas. Fui bolsista de iniciação científica durante a graduação

e isso me possibilitou poder me dedicar integralmente aos estudos, já que eu contava com o valor bolsa para custear o transporte e os textos e livros utilizados nas aulas. De certa forma, foi o que favoreceu minha entrada no movimento estudantil. Considero que ambas as experiências foram um diferencial em minha formação como educadora das classes populares. Portanto, considero que o compromisso do educador com a educação pública, gratuita e de qualidade é inegociável, assim como inseparável de suas práticas.

A identificação com a modalidade EJA, contudo, é anterior ao meu ingresso no magistério ou mesmo no curso de formação de professores. Sou filha de uma ex-aluna da EJA que, assim como tantos brasileiros, não teve condições de estudar na chamada “idade própria”, conforme versa a legislação educacional. Cabe enfatizar que no campo de estudos da EJA, há pesquisadores que defendem o conceito de “Educação ao longo da vida”, compreendendo entre outros sentidos que não é possível delimitar uma idade fixa preestabelecida para aprendizagem, pois a mesma ocorre durante toda vida, desde o nascimento até a morte.

O motivo da minha mãe não ter frequentado a escola foi a perda dos seus pais quando criança e a necessidade de trabalhar “em casa de família” para ajudar no sustento. Adotada por uma família vizinha, cresceu separada dos seus irmãos, que também foram “morar de favor na casa dos outros”, como ela dizia.

Assim como tantos educandos da EJA, dona Maria, minha mãe, teve uma trajetória escolar descontínua. Foi alfabetizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)², já adulta, fato que só tomei ciência alguns anos depois de seu falecimento ao encontrar um certificado com seu nome. Eu já era formada em Pedagogia e especialista em EJA, mas desconhecia esse fato. Apenas sabia que ela não havia terminado o primeiro segmento do Ensino Fundamental, estudando até o equivalente ao 4º ano de escolaridade já adulta, que cursou no ensino Supletivo oferecido pela rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, mas sem concluí-lo.

Já adulta, minha mãe interrompeu os estudos porque, como tantas brasileiras, engravidou e teve “vergonha” de voltar para escola, fato que ocorreu no ano de 1980, mas que ainda é algo que ocorre nos dias atuais com tantas alunas. Sou a filha mais velha. Apenas 11 meses após o meu nascimento, nasceu a minha irmã e, em seguida, meu irmão. Assim, por muitos anos não consegui retomar os estudos limitando-se a ser dona de casa e a cuidar dos filhos. Até que, com os três filhos já adolescentes e, incentivada por uma vizinha quase da

² Programa criado pela ditadura militar oficialmente em 1967, rompendo a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, e extinto somente em 1985.

mesma da idade que havia voltado a estudar e frequentava as aulas de uma turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) de uma escola municipal perto de casa, se matriculou e (re)começou a estudar.

No entanto, o entusiasmo inicial não durou muito tempo diante das “obrigações” de cuidar do lar e da família. Acabou desistindo antes do término do período letivo, pois “precisava” servir o jantar do meu pai, que chegava cansado do trabalho. Infelizmente, isso ainda acontece com muitas mulheres em várias sociedades em pleno século XXI. Tal fato me leva a pensar no quanto ainda é preciso avançar na garantia de direitos básicos, como a educação, especialmente para as mulheres.

Em suma, em uma sociedade marcada por relações de exploração econômica, possuir as identidades de mulher, trabalhadora, mãe, estudante e, ainda mais se for negra, acrescenta também a questão da opressão de gênero decorrente do sexismo fruto da estrutura patriarcal.

Compreendo que vivemos em uma sociedade de classes e patriarcal, marcada não somente por uma divisão social do trabalho, mas também por uma divisão cultural referente aos papéis de gênero desempenhados por homens e mulheres e que tem sido veementemente criticada e combatida, não só pelos movimentos feministas, mas por outros setores progressistas dessa mesma sociedade³.

Dona Maria, minha mãe, é, certamente, uma amostra dos sujeitos que integram a EJA. A modalidade possui a especificidade de atender às condições de educandos com características diferenciadas e interesses diversos, já que recebe sujeitos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. No entanto, com uma característica em comum a todos e todas, é a sua condição de classe, pois pertencem às parcelas mais espoliadas da população a quem até o direito básico da educação foi reiteradamente negado.

Ainda com relação a minha procedência familiar, minha avó paterna, que só estudou até o 1º ano do antigo curso primário e, assim como a minha mãe, também perdeu seus pais muito jovem, teve que ir morar na casa de uma irmã mais velha já casada e trabalhar ao invés de estudar. Apesar de semialfabetizada, fez com que seus três filhos tivessem no mínimo o Ensino Médio completo. Meu pai cursou o Ensino Supletivo de caráter profissionalizante, no

³ Ver Angela Davis (2016). A autora mostra o quanto é preciso considerar a intersecção raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade.

contexto tecnicista gerado pela Lei 5692/71⁴. Ele concluiu os estudos em 1981 (ano do meu nascimento), período referente ao início da tímida reabertura política do Brasil⁵.

Por último, mas não menos relevante, afirmo que meu maior interesse em aprofundar os estudos articulando os temas EJA e Gestão Escolar é fruto da convivência com os sujeitos da modalidade a partir da minha experiência profissional como regente em turmas dessa modalidade e, atualmente, trabalhando junto às equipes gestoras das unidades escolares nas quais realizo o acompanhamento do trabalho pedagógico na rede de ensino público de Duque de Caxias.

Mais que ensinar aos meus ex-alunos e ex-alunas, aprendi imensamente com todos(as) eles(as) sobre como ser educadora e, de certa forma, por querer retribuir tantos aprendizados, coloco-me na posição de estudante trabalhadora e mãe enfrentando muitos desafios para conciliar estudo e trabalho, inclusive adoecendo durante o processo. No entanto, reconheço que possuo determinados privilégios em uma sociedade estruturalmente marcada pelo racismo decorrente do processo histórico de escravidão imposta pelo sistema colonial ao qual a ancestralidade da maior parte dos estudantes da EJA foi submetida e que hoje se evidenciando na condição de vulnerabilidade socioeconômica de seus descendentes.

Observo na minha experiência prática como educadora que atua na modalidade que é relevante destacar que o trabalho é um importante fator que faz com que muitos sujeitos procurem a EJA, mas também é um dos principais motivos de evasão da modalidade. Voltam a estudar buscando aumentar seu nível de escolaridade a fim de conseguirem mais chances de se tornarem empregáveis. Por outro lado, muitos evadem por diversas dificuldades decorrentes de não conseguirem conciliar a rotina de trabalho e estudo.

Há outros variados motivos que levam jovens, adultos e idosos a (re)ingressarem à escola. Alguns exemplos podem ser: almejar um emprego, mudar de profissão, planejar uma promoção na carreira, tirar a carteira nacional de habilitação, prosseguir em estudos posteriores, ajudar aos filhos com os deveres de casa, entre tantos outros diferentes desejos. É

⁴A referida Lei aprofundou a dualidade do sistema educacional brasileiro em tempos de ditadura militar.

⁵Promovida pelo governo Figueiredo entre 1979-1985 e somente consolidada em 1988 com a redemocratização, segundo Paiva (2014, p.84) “a redemocratização surgida das tensões entre questionamentos e lutas de toda a sociedade com o governo autoritário que ceifou muitas vidas impulsionava essas lutas pela utopia de um novo país, traduzida nos princípios democráticos que a CF [Constituição Federal] 1988 preceituou. Entre estes princípios, destaca-se o direito de todos à educação, e uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos. Mesmo esta não sendo a concepção original defendida pelos movimentos sociais e educadores, avançava-se na compreensão de quem eram os sujeitos de direito e na de que aprender é processo continuado, por toda a vida. (...) Mesmo após ser reconhecida como um modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser, nem sempre políticas e formas de oferta escolar têm respeitado e tomado tal assertiva como princípio educacional na oferta de EJA. Isto possibilita a modalidade, uma organização diferenciada em gestão, seja na ordem de recursos ou no aspecto pedagógico”.

preciso destacar que essas são apenas algumas possíveis razões que levam esses educandos analfabetos e/ou com baixa escolaridade a retornarem à escola e por isso não esgotam o assunto. A partir do diálogo com esses sujeitos será possível encontrar outras inúmeras motivações.

Retomando aos motivos que justificam a escolha do tema/objeto desta dissertação, tenho também interesse em dar continuidade ao trabalho de pesquisa produzido para conclusão da pós-graduação *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o qual visava identificar as relações existentes entre o cotidiano da EJA e a gestão escolar em uma escola pública de Duque de Caxias no contexto anterior ao das eleições para diretores escolares, ou seja, com direções ocupadas por indicação política.

No final do ano letivo de 2015, com a publicação do Decreto nº 6.542, de 11 de maio de 2015, foi realizada a primeira eleição para o cargo de diretor escolar na Rede Municipal de Duque de Caxias. A partir de janeiro de 2016, novos diretores assumiram tal função sendo eleitos através do voto da comunidade escolar, compreendida pelo conjunto dos professores(as), responsáveis, estudantes a partir do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e educandos de todas as etapas da EJA, que também elegeram seus representantes para o Conselho Escolar.

Tal mudança no processo de escolha dos diretores, que anteriormente era realizado por meio de indicações políticas, foi fruto das sucessivas reivindicações dos profissionais de ensino e de sua representação sindical. O previsto é que novas eleições ocorram na rede de ensino caxiense a cada dois anos. De acordo com a Lei municipal Nº 2864 de 01 de novembro de 2017, que dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias e dá outras providências: “Art. 70 O Diretor e Vice-Diretor escolhidos serão nomeados para um mandato de 2 (dois) anos, permitida uma única recondução sucessiva”.

Além do Artigo 208 da Constituição Federal, também chamada de “Constituição Cidadã”, que estabelece o princípio da gestão democrática na educação, também é preciso destacar que esse atendimento ao anseio por autonomia na escolha de dirigentes escolares vai ao encontro das propostas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece em sua meta 19

assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Estratégias: 19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que

tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2016).

Cabe ressaltar, ainda, que a eleição de diretores não garante a gestão democrática nas escolas, o que somente se torna possível com a efetiva participação coletiva dos diversos segmentos escolares, cotidianamente, nos processos decisórios. De qualquer modo, este processo de escolha do diretor pela comunidade escolar, apesar de não ser garantia de gestão democrática, é considerado fundamental.

A construção de práticas democráticas é algo desafiador para se consolidar na sociedade brasileira, marcada por uma profunda desigualdade social e econômica que se manifesta também na oferta de oportunidades educacionais. Nesse sentido, é preciso lembrar que diante da pouca experiência democrática do nosso país, que vivenciou longos períodos de autoritarismo durante os períodos de ditadura, pouco se evidencia a consolidação de práticas de democratização da gestão escolar que de fato envolvam a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade nos processos decisórios das escolas e possam colaborar com a efetiva participação política dos sujeitos na vida pública.

Conseqüentemente, a gestão democrática também se constitui um desafio no interior da escola com EJA, destinada às parcelas mais espoliadas da sociedade, já que os sujeitos da modalidade muitas vezes não se sentem pertencentes do direito humano à educação e aqueles que buscam o atendimento de suas demandas educacionais nem sempre encontram o devido acolhimento no espaço escolar.

A escola, via de regra, não está adequada às condições de vida dos jovens e adultos e, por isso, também pode reforçar a exclusão educacional desses sujeitos. Tal inadequação se materializa em horários inflexíveis que não contemplam as especificidades de alunos trabalhadores, a falta de funcionamento da secretaria escolar em horário noturno para matrículas, estruturas físicas inadequadas (falta de acessibilidade), iluminação precária, mobiliário infantil, falta de materiais didáticos e/ou materiais inapropriados às condições específicas dos educandos, das bibliotecas e dos laboratórios fechados, dentre outros aspectos.

A direção escolar também é responsável por cuidar do estabelecimento e proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que resultem na efetiva aquisição dos conhecimentos. Para além, de cumprir a rotina burocrática imposta pelos sistemas de ensino, deve priorizar o trabalho pedagógico, dando suporte ao mesmo.

Entretanto, no geral, comumente é exigido dos(as) diretores(as) uma dedicação muito grande às questões contábeis-administrativas relacionadas a prestações de contas das verbas

públicas recebidas pela escola para custeio de materiais, manutenção e outras despesas. Assim, cada vez mais seu papel vem sendo compreendido como o de um gestor na lógica empresarial capitalista, ou seja, deve cumprir metas, fiscalizar o seu cumprimento e tentar atingi-las a todo custo (LEHER, 2015).

Por isso, não é incomum que diretores(as) escolares remanejem estudantes com distorção idade/série para a EJA, por dois principais motivos. O primeiro, visando melhorar a colocação da unidade escolar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶, pois se associa tais estudantes ao fracasso escolar baseado no possível histórico de reprovações e evasão. Assim, Paiva (2014) afirma que

mais grave ainda, pode-se dizer, tem sido o uso do insucesso escolar como padrão para excluir de matrículas, do ensino "regular", adolescentes e jovens, "empurrados" para EJA, para que estes estudantes, deixando de ser avaliados por exames nacionais, não comprometam índices de Educação Básica que atestam desempenho de sistemas educativos: como essa prática se naturaliza em nossos sistemas parece ser a grande A pergunta-desafio para EJA, que tem recebido esses jovens como local escapatório de situações complexas de não aprendizagem, que os sistemas tentam esconder arditosamente. (PAIVA, 2014, p.96)

O segundo motivo, é tentar resolver problemas relacionados a comportamentos de indisciplina associada à falta de maturidade dos jovens. A Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ao se referir à juvenilização ou adolecer da EJA constata que

Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como "invasora" da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de "lavagem das mãos" sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de "tapaburaco".

Neste caso, ao encarar a EJA como compulsória, como uma espécie de estratégia punitiva ou trabalho prescindível, descaracteriza-se a modalidade. Além disso, percebo em minha experiência prática que também não é incomum que muitas direções de escola colaborem e até mesmo solicitem o fechamento de turmas da modalidade porque, geralmente, funcionam em horário noturno, por acreditarem que representa mais um turno de trabalho "extra".

⁶ O **Ideb** é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte: Ideb - Ministério da Educação - **Portal do MEC** <portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 jan. 2021

Por isso, é fundamental reafirmar a EJA como direito humano, ou seja, não como um favor, ou, tampouco, como “castigo”. Sendo assim, tais decisões não deveriam ser tomadas unilateralmente sem o amplo diálogo envolvendo estudantes, família, professores, demais profissionais da escola e instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar.

Também é importante ver o outro lado da questão, pois não é incomum que as pessoas não queiram se engajar ativamente nas instâncias deliberatórias, apesar de haver direções de escola dispostas a estabelecer canais de participação na gestão escolar. Por exemplo, como propiciar a participação de docentes que muitas vezes atuam em mais de uma rede de ensino e que, sem dedicação exclusiva, não possuem horário de planejamento em comum? No caso de estudantes da EJA que são trabalhadores, como viabilizar possibilidades para a sua participação efetiva?

Devido a sua condição de vulnerabilidade socioeconômica, o público dessa modalidade, os excluídos da escola na chamada “idade própria”, são os trabalhadores(as) — rurais ou urbanos, formais ou informais, empregados, subempregados ou desempregados e, por vezes, sua prole.

Jovens, adultos e idosos analfabetos ou com pouca escolaridade jamais deverão ser culpabilizados por sua condição, ao contrário, são os fatores que levam esses sujeitos a tal condição que devem ser analisados, discutidos e problematizados, inclusive, em sala de aula. O esforço dos educandos em contrariar tal lógica perversa merece reconhecimento por parte dos educadores e da própria sociedade. Nesse sentido, respeitar e valorizar os saberes trazidos pelos educandos é essencial para não cometer o equívoco de reforçar a discriminação e a exclusão social que precisam ser energeticamente combatidas (dentro e fora do espaço escolar), especialmente, pelos educadores das classes populares.

Uma educação emancipatória envolve formar sujeitos críticos, capazes de refletir e agir em nossa sociedade levando em consideração os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, assumindo o protagonismo na busca por justiça social e por equidade entre os seres humanos. Emancipação é ação de ser ou de se tornar independente, livre. Uma educação emancipatória, portanto, é aquela oposta à visão acrítica que concebe o processo de ensino-aprendizagem como mera transmissão e assimilação de conteúdos muitas vezes descontextualizados. Assim, trata-se de uma concepção que estimula a reflexão e a autonomia dos estudantes, pois está vinculada à prática social.

Paulo Freire se opunha ao que denominou de concepção bancária da educação, na qual "em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. (...) Na visão bancária da educação, o saber é

uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 1987, p.58). Tal situação se opõe ao caráter problematizador da educação, atividade potencialmente transformadora da realidade social de opressão. A educação, para ser uma prática libertadora, precisa ser pautada pela dialogicidade entre educadores e educandos.

Paixão e Nima (p.2, 2017) afirmam que entre as obras do educador pernambucano,

suas produções teóricas concebem a educação como conscientização dos sujeitos por meio do diálogo, sobretudo entre educador e educandos, dedicada à emancipação de crianças, jovens, adultos e idosos. O conjunto de sua vida e obra busca a construção de sociedades mais humanizadas, nas quais todos e todas aprendam a ler o mundo e as palavras, criando condições para desenvolver a criticidade, a autonomia, a amorosidade e a educação como prática da liberdade, dentre outros.

O diálogo em conjunto com a problematização constitui um possível caminho para promover, como diria Paulo Freire, uma “leitura de mundo”, a partir da reflexão sobre os processos históricos de exclusão social e acerca da realidade na qual estamos inseridos, visando transformá-la. Segundo ele, não existe educação neutra, educar é um ‘ato político’. Tal ação pode resultar em um processo de domínio ou de liberdade entre os indivíduos.

O analfabetismo e a baixa escolaridade não são questões individuais, mas sim frutos de um processo que envolve questões complexas e estruturais referentes ao próprio sistema excludente no qual estamos inseridos. Esses sujeitos muitas vezes não conseguem compreender sua situação de ter tido um direito negado no passado e de ter a garantia do acesso à educação no presente. Assim,

os altos índices de analfabetismo ou a falta de escolarização dos sujeitos não são provocados pela doença, incapacidade ou preguiça, nem são uma herança herdada de seus pais ou familiares. São fruto da falta de políticas públicas capazes não apenas de alfabetizar, mas de garantir a educação escolar da população em todas as faixas etárias. Assim, a sociedade por engendrar múltiplas formas de desigualdade e por não distribuir igualmente a riqueza e os bens produzidos é que é a grande causadora do analfabetismo e dos problemas de escolarização existentes. Desta forma, os sujeitos da EJA deixam de ser vistos como o empecilho ao desenvolvimento da sociedade e passam a revelar o atraso dessa sociedade, que concentra riqueza, poder e conhecimento entre poucos. (SALES e PAIVA, 2014, p.7)

Esses sujeitos e grupos possuem identidades: são mulheres, negros/as, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos/as, jovens, trabalhadores/as e suas possíveis "interseccionalidades" (CRENSHAW, 2012). Educandos(as) não são seres passivos, são sujeitos da aprendizagem e foco do processo educativo, dotados de subjetividades que os diferenciam enquanto indivíduos, mas que também os identifica enquanto grupo em virtude de certas características comuns.

Considero que a participação na sociedade democrática também deve ocorrer na escola — inclusive na EJA. A gestão democrática exercita uma formação emancipatória na qual

educandos, educadores e comunidade escolar, ao assumirem os espaços decisórios, atuam como protagonistas da luta política em defesa da escola pública e contra as práticas autoritárias que ainda persistem em boa parte das instituições de ensino.

Assim presente pesquisa se debruça sobre a gestão escolar e suas reverberações na modalidade EJA no que se refere à participação coletiva dos sujeitos diante de um quadro histórico de precariedade na oferta da EJA em âmbito nacional e, em âmbito local diante de um cenário de realização do processo de eleição de diretores(as) de escolas na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, cidade pertencente à Região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, interrogo: a participação dos estudantes da EJA estava prevista nos Projetos Políticos-pedagógicos das escolas com a modalidade? Se sim, de que forma(s)? A participação dos estudantes tem se dado efetivamente na prática? Em afirmativo, como?

Com base nas questões a acima, a pesquisa teve como objetivo geral analisar processos técnico-administrativo/político-pedagógicos que contemplam a participação dos(as) educandos(as), nos processos de gestão escolar ocorridos em unidades da rede pública de Educação do Município de Duque de Caxias, em unidades escolares que possuem a modalidade EJA e no contexto posterior às eleições para diretores(as) e conselheiros(as) escolares.

Os objetivos Específicos foram: 1) realizar pesquisa de Estado da Arte por meio da seleção de produções acadêmicas encontradas em periódicos conceituados na área de Educação, a fim de traçar um breve panorama sobre a intersecção entre os temas gestão escolar e EJA; 2) identificar práticas técnico-administrativas/político-pedagógicas que contemplam a participação dos educandos nos processos de gestão escolar na EJA em escolas da rede pública de Educação do Município de Duque de Caxias no contexto pós-eleição de diretores; 3) apresentar o que os relatórios de visita de acompanhamento pedagógico elaborado pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SME Duque de Caxias e o PPP das escolas que possuem EJA dizem sobre a participação dos(as) Educandos(as) da EJA nos espaços e processos de tomada de decisão da gestão escolar.

Foi realizada pesquisa documental em três etapas: a primeira etapa consistiu na análise de relatórios iniciais de visita de acompanhamento pedagógico elaborados em 2019 pela equipe de implementadores(as) da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC), da qual faço parte, para mapear entre as 43 escolas da rede que ofereciam EJA aquelas que possuem estudantes participando de alguma forma dos processos de tomada de

decisão da gestão escolar. A segunda etapa voltou-se para a análise dos projetos político-pedagógicos, do ano de 2018, de 20 unidades escolares que estavam disponíveis na SME e que mencionavam a EJA de forma substancial, objetivando identificar como a EJA estava retratada e selecionar escolas para compor a próxima etapa da pesquisa. A terceira etapa constituiu-se no retorno a todos os relatórios de três escolas produzidos durante o ano letivo de 2019 pela coordenadoria em visitas a estas escolas. Para realização de tal análise, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Cabe ressaltar que o objetivo inicial era, a partir de tal análise de tais documentos, selecionar as escolas onde se daria uma pesquisa de campo para realização da análise de livros-atas do Conselho Escolar para identificar como se dava ou não a participação de estudantes da EJA que faziam parte dessa instância deliberativa. No entanto, em virtude do atual momento de quarentena provocado pela disseminação de COVID 19, tal objetivo teve que ser substituído. Em virtude disso, a partir da análise dos PPPs disponíveis, foram selecionados aqueles que apresentavam uma seção dedicada à EJA. Em seguida, foi realizado o retorno aos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico referentes a essas três escolas cujos PPPs foram selecionados para verificação e análise dos registros, com o objetivo de apreender o perfil da EJA nas unidades selecionadas.

A dissertação será organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo tem como objetivo reunir contribuições teóricas de produções acadêmicas acerca do entrecruzamento entre os temas Educação de Jovens e Adultos e gestão escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de Estado da Arte. Tal trabalho foi realizado na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) no período de julho a agosto de 2018. Em seguida, foi realizada uma revisão de literatura a partir dos artigos selecionados, objetivando traçar um panorama sobre o assunto a fim de tornar um ponto de partida para a reflexão sobre a relevância de assegurar o direito à Educação de Jovens e Adultos.

O segundo capítulo apresenta os conceitos de gestão escolar democrática/participativa e apresentar alguns dos mecanismos que constituem este modelo de gestão, tais como a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, conselhos escolares, eleição de diretores e outros. Tem como objetivo a necessidade de compreender e aprofundar as nuances da gestão escolar e sua importância para a construção de uma educação democrática. Para isso, utilizamos como referencial teórico autores como Paro (2015) e Gadotti (2001).

O terceiro capítulo foi dedicado à pesquisa de campo, que buscou nos documentos apreciados vestígios de práticas de gestão democrática que contemplem a participação dos estudantes da modalidade, na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, situado na região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Inicia com a caracterização da modalidade EJA no município de Duque de Caxias, em seguida traz o percurso metodológico, incluindo as formas de participação dos estudantes da EJA; a visão sobre a EJA nos PPP e as perspectivas referentes à EJA, à gestão da escola e à participação dos educandos da modalidade presentes nos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico. A análise dos relatórios das unidades selecionadas está organizada em três momentos que contemplam os seguintes aspectos: Educação de Jovens e Adultos: características e práticas pedagógicas, Gestão Escolar, práticas de Gestão democrática e participação dos educandos da EJA, as ações das três unidades escolares.

Ao realizar pesquisa de estado da arte, no primeiro capítulo, verificou-se que havia escassez de produção acadêmica sobre gestão escolar no que tange ao nível micro, da escola. Foram encontradas pesquisas que tratavam da questão da gestão e da participação na EJA voltadas para a compreensão de uma dimensão de órgãos como o Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação, além de movimentos sociais.

Foi possível compreender, no segundo capítulo, que entre as formas de escolha de diretores a eleição com participação de todos os segmentos escolares na votação é a mais recomendada para possibilitar a gestão democrática.

Sobre a pesquisa de campo, identifiquei que em um universo de 43 escolas que ofertam EJA no município de Duque de Caxias, 38 informaram que os educandos participam de práticas democráticas de gestão escolar. A análise revelou que a participação de estudantes no conselho escolar e também como representantes de turma são as práticas mais comuns, sendo adotadas em 28 escolas informaram que os estudantes. A participação dos estudantes nos conselhos de classe também é bastante adota, já que 24 escolas indicaram contar com esse tipo de prática. Discussões sobre o Projeto político pedagógico com a participação de estudantes da EJA apareceu em 15. Não menos importante, a participação em grêmios estudantis foi indicada em sete escolas; em assembleias em quatro; em conselho do FUNFEB e em reunião com a orientação pedagógica em uma escola respectivamente.

Além disso, em relação ao PPP das escolas pesquisadas, observei, através da análise de conteúdo, a ausência de informações sobre o desenvolvimento do processo de elaboração e/ou atualização dos mesmos acerca da participação coletiva dos diversos segmentos da

escola nessa construção. Já em relação à análise dos relatórios pesquisados, pode-se inferir que as formas de participação dos educandos em práticas democráticas de gestão escolar podem ter continuado ao longo do ano nas três unidades selecionadas e que outras podem ter sido criadas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIREITO E PARTICIPAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de Estado da Arte sobre o tema “Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar”. A pesquisa foi realizada na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) entre os meses de julho e agosto de 2018. Segundo Ferreira (2002), pesquisas de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” podem ser definidas

como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002).

Assim, foi realizado o levantamento e a avaliação acerca de pesquisas produzidas sobre o tema Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar. A relevância de tal estudo reside na compreensão de que os sujeitos da EJA, historicamente, tiveram o direito à educação negado e que a gestão educacional, nos níveis macro e micro, tem como principal função garantir o acesso, a permanência e a qualidade socialmente referenciada dos processos educativos com vistas à efetiva aprendizagem.

O capítulo está dividido em três partes: a primeira apresenta os processos adotados e as fases de desenvolvimento da pesquisa e de seus resultados; a segunda contém o registro inicial referente ao estudo dos materiais selecionados para leitura e análise; e a terceira parte refere-se à revisão de literatura do tema, embora não seja em si um objetivo da pesquisa de Estado da Arte.

1.1 Pesquisa de Estado da Arte: Educação de Jovens e Adultos, direito e participação coletiva nos processos de gestão escolar

Inicialmente, foram lidos textos sobre Pesquisa de Estado da Arte, objetivando apreender seus processos metodológicos. Para se ter uma melhor compreensão acerca de um trabalho de pesquisa e de seus resultados, muitas vezes é necessário não se limitar aos acertos, mas também expor os erros de percurso, já que são parte do processo de desenvolvimento. Assim, por exemplo, pelo fato das plataformas de busca possuírem em seus bancos de dados vasta produção acadêmica, tal situação tomou bastante tempo entre testes, análise e organização até chegar à elaboração do trabalho de pesquisa de estado da arte.

Foram testadas várias plataformas nacionais e internacionais, tais como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma Sucupira, Google Acadêmico, Sistema de Información Científica Redalyc, Journal Scholar Metrics e a página da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) referente ao Grupo de Trabalho 18 de Educação de Jovens e Adultos (GT18).

Para desenvolver o presente capítulo, a plataforma escolhida foi o SciELO por possuir mais possibilidades de filtros e conter periódicos diversos conceituados com Qualis A pela CAPES, como por exemplo, a Revista Brasileira de Educação e Cadernos CEDES. Escolhida a plataforma SciELO, foram realizadas buscas relacionando as seguintes palavras: **“educação”, “jovens”, “adultos”, “gestão”, “participação” e “direito”**, previamente escolhidas tomando como base o tema da pesquisa de mestrado. Com relação à seleção dos artigos encontrados a partir das buscas, os critérios adotados basearam-se inicialmente na leitura e análise dos títulos dos resultados encontrados e sua aproximação (ou distanciamento) com o tema, posteriormente, na leitura dos resumos. A partir disso, deu-se a leitura integral de todos os artigos selecionados. Após diversas buscas no site SciELO, inicialmente sem filtro e, posteriormente, com a utilização de filtros (a descrição também consta nas tabelas em anexo), realizou-se uma análise dos títulos dos artigos, seguido da leitura dos resumos.

Cabe ressaltar que tais procedimentos mostraram-se muito úteis. Para exemplificar, embora todas as buscas tenham sido feitas com a utilização das palavras “jovens e adultos”, um dos resultados encontrados, no próprio título, se referia à pesquisa com crianças. Na primeira tentativa, as palavras utilizadas na busca foram: **“educação jovens adultos gestão”**. Foram encontrados onze resultados, sem utilização de filtros. A título de exemplo, os resultados da primeira busca foram os seguintes: o primeiro artigo encontrado foi descartado pelo fato de se tratar de uma pesquisa de EJA, porém realizada em espaço não-escolar

(Serviço Social da Bahia). O segundo, terceiro, sexto e sétimo foram descartados porque se referiam ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. O quarto, Educação Matemática na EJA, também. O quinto resultado encontrado foi selecionado para leitura e análise, o assunto do artigo é gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e como a pesquisa visa discutir as implicações da gestão no nível macro e micro na educação de jovens e adultos, compreendeu-se ser pertinente. O oitavo foi descartado por referir-se à Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional (no estado do Ceará). O nono também não foi selecionado, por tratar de gestão do bullying. O décimo e o décimo primeiro foram selecionados para leitura e análise: um fala sobre implicações da nova lógica da ação do Estado para Educação Municipal e o outro sobre descentralização, focalização e parceria nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, sendo esse último da pesquisadora Maria Clara Di Pierro, que é uma referência importante na área de EJA. Sendo assim, foram selecionados três artigos.

Devido ao número reduzido de resultados encontrados e selecionados para leitura, optou-se por realizar outra tentativa. Na segunda vez, dando continuidade ao processo de busca, as palavras “**educação jovens adultos participação**” foram empregadas e 26 resultados foram encontrados. Contudo, ao realizar a leitura dos títulos dos primeiros artigos que apareceram, foi possível perceber que alguns deles se relacionavam à área de saúde. Em virtude disso, foi utilizada a aplicação de filtros (Idioma: Português Áreas Temáticas: Ciências Humanas; Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional), resultando em dezesseis artigos. A partir da leitura dos títulos foi possível perceber que alguns se repetiram (como é caso do primeiro, sobre EJA no serviço social da indústria da Bahia). Foram selecionados quatro artigos. Entre os artigos não selecionados, dois referentes à área de saúde, três ligados à educação especial, três relacionados à linguagem letramento e/ou alfabetização (um deles sobre políticas públicas de alfabetização), um sobre educação no campo e um não tratava de gestão escolar e se restringia à EJA, um artigo sobre a educação não escolar (apareceu repetido em busca anterior) e um sobre pesquisa com crianças. Totalizando sete resultados de artigos selecionados após a realização de tal procedimento metodológico de escolha dos artigos para leitura. Considerando os poucos resultados encontrados que conjugavam a questão da educação de jovens e adultos e da gestão, houve a necessidade de realização de uma nova busca.

Assim, foi realizada uma nova consulta, utilizando as palavras “**direito educação jovens adultos**”. Foram encontrados vinte e seis resultados sem filtro e dezessete com a utilização dos seguintes filtros: Coleções: **Brasil** Idioma: **Português** SciELO Áreas

Temáticas: **Ciências Humanas** Áreas Temáticas: **Educação e pesquisa educacional** Tipo de literatura: Artigo. Foram selecionados três artigos. Entre os artigos não selecionados foram encontrados quatro artigos referentes à gestão do Programa de Alimentação Escolar (PAE), encontrou-se também um artigo sobre Educação Matemática na EJA, um sobre Educação Prisional, um sobre gestão do bullying e um sobre EJA referente à instituição não escolar. Foram selecionados mais três artigos que coadunam com o tema da pesquisa. Esta terceira busca, obtiveram-se quatro artigos selecionados. Foram excluídos dois artigos sobre educação especial, um sobre educação profissional, um sobre formação de professores, três sobre educação no campo, um sobre financiamento público, três sobre alfabetização, letramento e/ou linguagem (sendo um sobre política pública de alfabetização), um sobre a educação prisional. Quatro artigos foram selecionados.

Na última busca foram utilizadas as palavras: **“EJA gestão”**. Foram obtidos apenas três resultados e nenhum deles foi selecionado. O primeiro artigo era repetido (sobre o serviço social de indústria do Estado da Bahia), o segundo sobre gestão de recursos tecnológicos também na Bahia e o terceiro sobre EJA, porém em instituições prisionais. Em virtude do exposto, esta tentativa foi desconsiderada.

Após toda essa triagem, chegamos ao resultado de dez artigos selecionados para leitura e análise.

Quadro 1: Dez artigos selecionados para leitura e análise

“Educação jovens adultos gestão”: 3 Resultados selecionados
A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências <u>Franco, Dalva de Souza.</u> <u>Pro-Posições</u> , Dez 2014, Volume 25 Nº 3 Páginas 103 – 121
Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal <u>Azevedo, Janete Maria Lins de.</u> <u>Educação & Sociedade</u> , Set 2002, Volume 23 Nº 80 Páginas 49 - 71
Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos <u>Di Pierro, Maria Clara.</u> <u>Educação e Pesquisa</u> , Jul 2001, Volume 27 Nº 2 Páginas 321 - 337
“Educação jovens adultos participação”: 4 Resultados selecionados
Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA <u>Rodríguez, Lidia Mercedes.</u> <u>Revista Brasileira de Educação</u> , Ago 2009, Volume 14 Nº 41 Páginas 326 - 334
A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI <u>Haddad, Sérgio.</u> <u>Revista Brasileira de Educação</u> , Ago 2009, Volume 14 Nº 41 Páginas 355 - 369
Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana <u>Freitas, Maria de Fátima Quintal de.</u> <u>Educar em Revista</u> , 2007, Nº 29 Páginas 47 – 62

Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal <u>Haracemiv, Sônia Maria Chaves.</u> <i>Educar em Revista</i> , 2007, Nº 29 Páginas 121 - 140
“Educação jovens adultos direito”: 4 Resultados selecionados (1 repetido)*
Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional <u>Pierro, Maria Clara Di; Haddad, Sérgio.</u> <i>Cadernos CEDES</i> , Ago 2015, Volume 35 Nº 96 Páginas 197 - 217
Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA <u>Rodríguez, Lidia Mercedes.</u> <i>Revista Brasileira de Educação</i> , Ago 2009, Volume 14 Nº 41 Páginas 326 - 334 *(Artigo repetido)
A ação de governos locais na educação de jovens e adultos <u>Haddad, Sérgio.</u> <i>Revista Brasileira de Educação</i> , Ago 2007, Volume 12 Nº 35 Páginas 197 - 211
Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos <u>Paiva, Jane.</u> <i>Revista Brasileira de Educação</i> , Dez 2006, Volume 11 Nº 33 Páginas 519 - 539
Total: 10 artigos selecionados e lidos, sendo 01 deles repetido* (por ter aparecido em mais de uma busca)

Fonte: CAVALCANTE, 2021.

1.1.1. Análise inicial dos resultados obtidos no processo de pesquisa

A maioria dos artigos não foi selecionada por não conter elementos diretamente ligados à temática desenvolvida na pesquisa. Cabe ressaltar também que como o tema da pesquisa transita em duas áreas diferentes — educação de jovens e adultos e gestão escolar —, cruzando as duas informações, foi encontrado um número muito reduzido de artigos. Mesmo entre os artigos selecionados, nem todos abordavam de forma direta o entrecruzamento proposto entre gestão escolar e EJA, ficando restritos entre um ou outro assunto ou, então, citando-os apenas de forma aligeirada.

Na primeira busca, utilizando os termos “Educação jovens adultos gestão”, foram selecionados e estudados três artigos. Um artigo sobre gestão educacional nível macro (Secretaria Municipal de Educação) e que também aborda, ainda que superficialmente, práticas relacionadas à gestão escolar no nível micro (da escola); um sobre gestão gerencial – nível macro (Secretaria Municipal de Educação) — e um sobre gestão educacional nível macro (Ministério da Educação). Os três artigos estão relacionados a políticas públicas de educação.

Na segunda busca, utilizando os termos “Educação jovens adultos direito participação”, foram selecionados e estudados quatro artigos. Dois artigos sobre participação social; um sobre gestão educacional nível macro (Secretaria Municipal de Educação), porém abordava, ainda que superficialmente, práticas relacionadas à gestão escolar no nível micro,

ao se referir ao projeto político-pedagógico e ao conselho de classe; e um sobre EJA e Educação Popular.

Na terceira busca — utilizando os termos “Direito educação jovens adultos” — foram selecionados e estudados dois artigos sobre políticas públicas, porém um deles repetido e, portanto, foi excluído do cômputo total; dois sobre direito à educação; e um sobre gestão no nível macro, totalizando quatro artigos selecionados.

Após a leitura dos dez artigos selecionados, verificou-se que a maioria referia-se à gestão educacional no nível macro, ou seja, no âmbito do Ministério da Educação e/ou Secretarias Municipais de Educação. Apenas dois abordavam, superficialmente, a relação entre EJA e gestão no espaço escolar. Mais da metade deles buscava analisar políticas públicas e programas voltados para EJA (ou sua ausência). Como metodologia, boa parte continha uma análise documental da legislação. Como referencial teórico, Paulo Freire foi muito recorrente. Sendo assim, a análise dos artigos selecionados para leitura revelou que o tema gestão escolar na EJA tem sido pouco estudado em pesquisas acadêmicas, evidenciando a necessidade de um olhar para essa questão.

Cabe enfatizar que entre todos os artigos analisados nenhum deles articulou educação de jovens e gestão escolar no aspecto micro referente ao espaço escolar. Considero que tal informação evidencia a originalidade do tema escolhido e a necessidade de pesquisas sobre tal assunto, o que pode contribuir para o campo da educação no que se refere a possíveis perspectivas para assegurar o direito de jovens e adultos à escolarização, sujeitos historicamente excluídos da escola.

Ressalto que o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa foi tão laborioso quanto gratificante e que o acervo de artigos analisados no processo de pesquisa do estado da arte sobre o tema EJA e gestão escolar constituiu-se em um rico material de estudo.

1.2. O que revelou a pesquisa

A análise dos artigos revelou eixos principais que serão apresentados a seguir:

1.2.1. Breve panorama da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas

Nas décadas de 60 e 70, a educação popular desempenhada pelas pastorais da Igreja Católica e pelo Movimento de Cultura Popular estava à parte do sistema público de ensino. O pensamento freiriano inspirou o trabalho de Educação Popular, que possuía o objetivo principal de aumentar a consciência da população pobre sobre as causas da realidade de

exploração que vivenciavam e promover atitude crítica na sociedade, diferentemente das ações propostas no período da ditadura militar, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo, que tencionavam subjugar a dimensão política da educação. Dessa forma, ao desconsiderar sua intencionalidade política, desconsideraram-se também os saberes construídos nas práticas sociais dos sujeitos, suas condições de subsistência e os processos educativos se dão no "encontro entre esses saberes e saberes dos educadores" (HADDAD, 2009).

Freitas (2007) afirma que ao longo do tempo foi ocorrendo uma diferenciação entre o campo da EJA e da Educação Popular. A autora aponta as possíveis contribuições da Psicologia Social Comunitária como suporte às práticas pedagógicas a partir da década de 60, quando se originaram os trabalhos de alfabetização e conscientização dos movimentos sociais. A partir do processo de redemocratização, a autora indica afinidades, distâncias e intersecções entre esses dois campos, dando ênfase às contribuições de Paulo Freire para a prática docente. Assim, com relação às práticas dos educadores, a autora elabora uma análise psicossocial de fatores que podem influenciar os processos de conscientização de educar os educadores e, além disso, dentro dessa perspectiva, apresenta uma proposta para formação continuada docente.

Segundo a autora em tela, a origem da EJA como conhecemos hoje é fruto do enlace entre alfabetização e Educação Popular, a primeira necessária diante dos índices de analfabetismo alarmantes e a segunda buscando a transformação da realidade social por meio da conscientização e libertação das classes oprimidas. Nas décadas de 60 e 70 a proposta educativa de Paulo Freire ganha destaque, denunciando o teor doutrinário presente no conteúdo didático dirigido às classes populares. A Educação Popular que se dava nos diversos setores populares, tendo nas condições materiais concretas de vida dessas pessoas o ponto de partida dos processos de ensino e aprendizagem, traz momentos de intensas reflexões discussões e análises.

No Brasil, historicamente, o governo federal tem se limitado a realizar campanhas e programas de alfabetização de adultos, enquanto estados e municípios vêm se incumbindo pelo Ensino Fundamental e Médio. O baixo nível de escolaridade média da população brasileira é fruto das desigualdades sociais e da baixa qualidade do ensino ofertado, que exclui um grande contingente da escola, bem como faz com que uma parcela considerável não se aproprie dos conhecimentos necessários, produzindo analfabetos funcionais, ou seja,

aqueles que passaram pela escola e não têm o domínio suficiente da leitura e da escrita para utilizar no seu cotidiano, no seu trabalho, na sua vida em geral. Podemos

medir esse indicador, por exemplo, com aqueles com 15 anos ou mais que só tiveram até três anos de estudos. E são muitos: 15,5 milhões de pessoas. Se somarmos aos 14 milhões que não sabem ler nem escrever, chegamos a quase 30 milhões da população brasileira, 22% dos jovens e adultos que são incapazes de utilizar a leitura e a escrita. (HADDAD, 2009, p. 36)

Conforme consta em publicação do IBGE, intitulada “Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais”, e de acordo com as definições da Organização das Nações Unidas (ONU) expressas em 1998, para ser considerada alfabetizada, uma pessoa precisa ser minimamente “capaz de ler e escrever um trecho simples relativo ao seu dia a dia de forma compreensível. Assim, uma pessoa unicamente capaz de ler ou escrever figuras ou seu próprio nome deve ser considerada analfabeta, assim como aquela que lê ou escreve uma frase memorizada”. No entanto, ainda de acordo com o documento do IBGE, as orientações fornecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são mais abrangentes. Neste sentido,

as recomendações internacionais da Unesco (1978, 2009) ampliam essa definição, afirmando que, além de saber ler e escrever uma simples declaração ou bilhete, para ser considerada funcionalmente alfabetizada, a pessoa deve poder se engajar em todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária socialmente, possibilitando uma continuidade do uso da leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade. (IBGE, 2016, p. 13)

Um dos fatores dificultadores da frequência do alunado da EJA é a inadequação e inexistência dos cursos em horários compatíveis com a vida dessa população jovem e adulta. Além disso, Haddad (2009) aponta como questões da EJA o escasso financiamento público, a garantia da continuidade de estudos, a diversidade do público que precisa ser contemplada pelas propostas de ensino, a formação inicial e continuada dos professores e a pouca atuação das universidades, fatores que colocam o desafio de pensar o papel que a sociedade civil pode ter na defesa do direito humano à escolarização de pessoas jovens e adultas e na implementação de políticas que efetivem esse direito. Com relação a isto,

a Constituição Federal de 1988, além de garantir direitos, definiu importantes mecanismos de participação, como o plebiscito, o referendo popular, a iniciativa popular de lei, a tribuna popular e a audiência pública. Além do mais, estabeleceu mecanismos de participação legalmente constituídos, como os conselhos de gestão e as conferências setoriais. Com o Governo Lula, tais espaços cresceram, especialmente em nível nacional. Dos 64 conselhos federais, 11 foram criados e nove restabelecidos. No primeiro mandato do Governo Lula, 38 conferências nacionais foram organizadas, além das conferências estaduais e municipais preparatórias, com mais de 2 milhões de participantes.¹⁷ Todas essas iniciativas procuraram levar ao aprofundamento da democracia brasileira, garantindo direitos sociais de cidadania. (HADDAD, 2009, p.368)

A EJA, apesar de não ser uma política pública emergente, apresenta descontinuidade na implementação de programas e projetos voltados a esta modalidade, que são propostos ou substituídos de acordo com mudanças político-partidárias nas gestões públicas. Em virtude da condição socioeconômica dos seus sujeitos, as matrículas da EJA são majoritariamente realizadas nas redes públicas de ensino e ocorre grande diversidade no que se refere à organização escolar, variando de uma rede de ensino para outra, algumas adotando a seriação, outras ciclo, etapas ou outras nomenclaturas, como módulo. Há também a variação temporal, que pode ser semestral, anual ou trimestral. Tal questão se relaciona às ideias hegemônicas de que jovens e adultos não necessitam de tanto tempo para frequentar a escola, como as crianças e os adolescentes do ensino regular. Há duas justificativas rivais por trás dessa ideia, a primeira é “recuperar o tempo perdido”, podendo o aluno cursar de forma mais rápida, e a segunda está relacionada à maturidade e experiência de vida, que contribuem para o aprendizado deste sujeito que já é um cidadão. Além disso, para evitar a evasão é necessário que existam condições facilitadoras da permanência. Entretanto, "a invisibilidade das fontes de financiamento é uma questão séria para quem estuda EJA, percebe-se a precariedade dos recursos para essa modalidade de ensino com consequência para oferta e a qualidade de oportunidades para o seu público" (HADDAD, 2007, p, 207).

1.2.2 Redemocratização e direito à educação

Somente na década de 1980, com o processo de redemocratização, a mobilização da sociedade civil na luta por direitos e maior participação na gestão pública possibilitou a concepção de EJA como direito, assim como a reivindicação por sua implementação. Assim, na década de 80, os movimentos sociais assinalaram dois fatores: a questão da diversidade nas experiências de Educação Popular, que passaram a integrar temáticas culturais, relações de gênero, etnia e raça. Outro fator foi a reivindicação pela educação pública de qualidade, inclusive, para jovens e adultos (HADDAD, 2009). Dessa forma,

a sociedade civil contribuiu para demarcar, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, os temas da desigualdade e da diversidade para além da democracia formal de respeito aos direitos individuais e políticos. O conceito restrito de direitos humanos ampliou-se para uma concepção contemporânea, incluindo os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (HADDAD, 2009, p. 356)

Paiva (p. 520, 2006) aponta que “a questão da Educação de Jovens e Adultos assume perspectiva de inclusão social em sociedades democráticas, e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos”. A autora trabalha com os conceitos de direito e democracia como

base da concepção contemporânea de EJA que, historicamente, vem sendo com frequência negada aos cidadãos que carecem ter seu direito à educação respeitado. Assim, superando a concepção de tempo perdido, “chegou-se à concepção de direito, englobando o saber ler e escrever como condição de busca de igualdade, às concepções de cidadania, pela tomada de consciência e direito de várias sortes”. Direito e exercício da cidadania são constantes temas em disputa na área de educação. É inviável conceber direito sem democracia.

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, p. 521, 2006)

Sendo assim, compreendemos "direito" como luta política. Direitos não são outorgados, são conquistas sociais e, se não houver mobilização permanente, podem ser retirados. Por isso, se faz necessário coletivizar as lutas a fim de reivindicar/estender direitos e também potencializar mudanças sociais progressivas que impeçam e/ou revoguem perdas de direitos.

Segundo Di Pierro e Haddad (2015), o reconhecimento da EJA como direito é fruto do processo de redemocratização ocorrido na década de 1980, culminando com a Constituição Federal de 1988. A Carta Magna, apesar de considerada avançada no que se refere aos direitos sociais, é limitada pelas políticas neoliberais da década de 90. Nesse período, sociedade civil e governo participaram de diversas conferências sobre os direitos sociais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual ratifica a educação como direito humano, ou seja, não somente limitado a crianças e jovens. No entanto,

um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados. (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 199)

1.2.3 Políticas Neoliberais

Haddad (2007; 2009) discute o papel da reforma Educacional implementada na década de 90 pelo governo Fernando Henrique Cardoso cujos imperativos pautavam-se na política de

redução dos gastos públicos nos setores públicos. Tal reforma centralizava os encargos financeiros com educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao Ensino Fundamental regular. Assim, a Educação Básica para EJA manteve-se relegada a um lugar marginal diante das políticas públicas governamentais. O resultado disso foi o governo federal promover programas de alfabetização de adultos, os governos estaduais se responsabilizarem pelos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e os governos dos municípios, pelos Anos Iniciais do Ensino fundamental. No âmbito municipal, inspirado pelo trabalho de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, algumas prefeituras com governos progressistas reorganizaram seu programa de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos com a participação da sociedade civil e agregando ideias e práticas pedagógicas voltadas para a Educação Popular nos moldes anteriores ao regime militar.

Di Pierro (2001) destaca três iniciativas de programas governo federal voltadas para a EJA ocorridas durante esse período: o Programa Alfabetização Solidária, o Programa de Educação na Reforma Agrária e o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional. A autora analisa o conceito de “parceria” no campo da Educação de Jovens e Adultos e o modo como se processaram as diretrizes da reforma educacional implementada nos anos 90, a qual foi “condicionada pelas metas de reajuste fiscal, o que acabou por redefinir o papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de ensino, levando a um deslocamento da fronteira entre responsabilidades públicas e privadas na Educação de pessoas Jovens e Adultas”.

Azevedo (2002), pesquisando a progressiva municipalização do Ensino fundamental, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, fruto das políticas públicas de descentralização promovidas pelo Estado, afirma que, se por um lado, há o notório o aumento no número de estudantes matriculados, por outro, é necessário refletir sobre a baixa efetividade no que se refere à qualidade da educação ofertada, pois, é necessário assegurar formas de permanência e consolidação da aprendizagem dos educandos. A autora analisa, partir da década de 90, os delineamentos da então “nova lógica de ação do estado” e os seus desdobramentos na área de educação, enfocando os parâmetros de implementação de programas federais nas municipalidades. Tais parâmetros são diferentes daqueles reivindicados pela sociedade civil à época da redemocratização do país. Um exemplo é o conceito de descentralização que é completamente ressignificado nessa reforma administrativa, mas, cuja ideia original, advinda dos movimentos sociais, estava ligada ao desejo de maior participação popular nos processos decisórios, ou seja, com práticas essencialmente democratizadoras.

A autora, utilizando-se de resultados de pesquisa sobre impactos de programas do governo federal relacionados à questão do financiamento, buscou demonstrar as consequências da mudança de administração burocrática para gestão gerencial a qual passou a orientar a ação do Estado. Desta forma, indica que ocorre um embate entre o modelo de administração burocrático tradicionalmente desempenhado e o modelo da reforma administrativa gerencial que, inclusive, no âmbito educacional, busca introduzir aspectos das teorias e técnicas da gerência empresarial de excelência na escola pública, ressaltando a qualidade, e atender localmente as demandas do “cidadão cliente”. Busca-se uma reorganização institucional pautada no neoliberalismo e na gestão empresarial, seguindo a concepção de qualidade total. Assim, houve o

privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados. (AZEVEDO, 2002, p. 59)

Assim, nesses moldes, a descentralização está associada a uma perspectiva economicista instrumental. Dentro de tal lógica,

a maior parte dos programas federais colocou para os espaços locais a obrigatoriedade de criação de novos mecanismos de gestão, buscando viabilizar a participação da sociedade no controle de sua execução. É nesse contexto que surgiu uma multiplicidade de conselhos, a exemplo do Conselho do Programa da Merenda Escolar, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e das unidades executoras do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)... (AZEVEDO, 2002, p. 61)

1.2.4 FUNDEF

Com a democratização do país, a sociedade civil passou a exigir participação da comunidade escolar na gestão e a criação de "mecanismos internos de democratização da escola pública". Na década de 90, o Brasil em crise econômica passou durante o governo Fernando Henrique Cardoso por políticas neoliberais que induziram a uma reforma estatal privatizadora de instituições públicas e reguladoras de direitos sociais que haviam sido recentemente conquistados. Na área de educação os investimentos foram centrados no ensino fundamental regular e a EJA foi excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), assim como a educação infantil (HADDAD, 2009). Assim,

outro aspecto importante foi a redefinição dos limites entre o público e o privado. Na orientação neoliberal, a sociedade civil foi chamada para colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, dentro da lógica de diminuição das responsabilidades do Estado. Ganharam relevância entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas ou de caráter assistencial e verificou-se crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional. Com o enfraquecimento do setor público em função da diminuição do corpo técnico das diversas secretarias, pessoas e entidades privadas foram chamadas a produzir materiais didáticos, treinar professores e atuar no plano das orientações pedagógicas. (HADDAD, 2009, p. 357)

A exclusão da Educação Infantil e da EJA do FUNDEF ignorou que a primeira produz impacto significativo no desempenho no Ensino Fundamental e a segunda é fruto das más condições em que o Ensino Fundamental é proporcionado à população. No âmbito das políticas educacionais, a descentralização demonstra desconsiderar a diversidade social brasileira e há o intuito de repassar para o poder local responsabilidades e obrigações previamente decididas para serem somente executadas (AZEVEDO, 2002).

1.2.5 CONFINTEA e Fóruns de EJA

Ampliando o enfoque de uma perspectiva local para uma visão mais global é possível perceber que, apesar dos acordos internacionais firmados pelo governo não possuírem um caráter impositivo tornam-se instrumentos de pressão social na luta pela conquista de direitos. Além disso, para evitar perder recursos, sofrer embargos, pressões e penalidades externas advindas de órgãos internacionais, há o estímulo para o cumprimento das metas acordadas. Assim, cabe destacar que, "quase sempre os principais motores da mudança são domésticos, resultados da pressão da sociedade nacional, mas as iniciativas internacionais são fatores de segunda ordem que podem influenciar as decisões políticas" (DI PIERRO e HADDAD, 2015). Assim,

as referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro assinadas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (ConfinteA). O ano de 2015 é referência para os dois primeiros acordos, prazo em que as metas estabelecidas vencem. No caso da Declaração de Hamburgo, uma nova ConfinteA ocorreu em 2009 em Belém do Pará, reafirmando compromissos para a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento. (DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 200)

Haddad (2009) destaca a importância da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), único evento global de Educação de adultos, realizada pela

Organização das Nações Unidas (UNESCO) e que acontece a cada 12 anos. Destaca acontecimentos ocorridos antes e durante a realização da 5ª conferência realizada em Hamburgo que influenciou de forma importante o modo de participação da sociedade civil, culminando na criação dos Fóruns de EJA, o primeiro em 1996, no Rio de Janeiro, e que foram se espalhando por outros estados, também abordando os preparativos da VI CONFINTEA realizada no Brasil. Cabe ressaltar que

os fóruns são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Têm como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica. Trata-se de um espaço de troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada. Os fóruns escolhem suas lideranças e coordenadores de maneira autônoma. (HADDAD, 2009)

O conceito de “Educação ao longo da vida” está presente a partir da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro produzidos na CONFINTEA V que ocorreu em 1997 na Alemanha.

Rodrigues (2009) ao tratar sobre os preparatórios da IV CONFINTEA demonstra otimismo em relação à gestão federal do então governo petista do ex-presidente Lula. Tal conferência vislumbrava como expectativa a implementação de políticas e ações em prol das camadas mais desfavorecidas da sociedade em oposição ao discurso do custo-benefício que, historicamente, manteve a EJA relegada a uma esfera de educação de segundo plano. A educação popular foi incorporando temas de conteúdo democrático como a preservação ambiental, prevenção à saúde, cultura de paz e direitos humanos. Temáticas que passam a constar nas agendas e diversos documentos nacionais e internacionais, que também passaram a reconhecer a diversidade e as especificidades dos sujeitos como mulheres, jovens, migrantes, pessoas com deficiência e pessoas em privação de liberdade, além da formação cidadã, presente no legado freiriano, cuja teoria e prática foram subjugadas na década de 90 em decorrência do cenário político da época.

1.2.6 Governo do Partido dos Trabalhadores

A partir de 2003, com o governo federal sendo assumido pelo Partido dos Trabalhadores, as políticas de alfabetização são repassadas para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que aumentou o diálogo com os fóruns

de EJA, que começaram a receber apoio para manter um portal na internet e realizar encontros nacionais. De acordo com Di Pierro e Haddad (p. 207-208, 2015), ressalta-se que

nem todas as iniciativas federais voltadas à formação das pessoas jovens e adultas, porém, ficaram sob a coordenação desse núcleo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) continuou a ser conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); constituída em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) criou, em caráter experimental, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), destinado à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda e precária inserção no mundo do trabalho, assumindo sua gestão até 2011, quando foi transferido para o MEC. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, por sua vez, deu início em 2006 ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que oferece cursos integrados de elevação de escolaridade (fundamental ou média) e formação profissional (inicial ou técnica) na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Ao assumir o governo em 2011, dando continuidade à gestão petista, Dilma Rousseff ampliou a abrangência de tal secretaria, abarcando o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e a Educação Especial, passando a ser SECADI. A marca do seu governo foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) baseado na necessidade de qualificar mão de obra, devido à expansão econômica vivenciada naquele período, e diferente das gestões anteriores do governo petista que estavam direcionadas ao fomento do Ensino Médio Integrado como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), à ampliação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e ao apoio aos estados para o desenvolvimento de suas redes de escolas técnicas. Cabe destacar que “a criação do PROEJA em 2006 foi o principal de interseção entre as políticas federais de educação profissional de EJA dos anos 2000” (p. 211, 2015) e que tal programa mobilizou diversos pesquisadores acadêmicos, apesar do seu pequeno porte diante da agenda da política nacional. Os pesquisadores e educadores do campo da EJA (e da Educação Profissional) realizaram severas críticas ao Pronatec devido a sua característica privatizante, dado que o Sistema S (formado pelas instituições Sesi, Sesc, Senai, Senac, Senar) acabou sendo o grande beneficiário de verbas públicas e pelo oferecimento de cursos de curta duração voltados para a qualificação profissional pontual para ocupação de postos de trabalho de modo desarticulado à educação básica, ou seja, em sentido divergente à concepção de educação integrada esboçada pelo governo Lula. Di Pierro (2001) destaca que, apesar de pouco referida na literatura sobre o Pronatec, há a inexistência de mecanismos de gestão democrática e instrumentos de monitoramento e avaliação dos resultados e que a tônica da profissionalização está presente

no Plano Nacional de Educação no qual a meta deve estabelecer oferecer no mínimo 25% das matrículas de EJA no Ensino fundamental e Médio.

Ainda de acordo com a autora, analisando as transformações na EJA Brasil nos primeiros anos deste milênio sobressaem quatro aspectos. O primeiro é ampliação da declaração de direitos de Jovens e Adultos não se restringindo à alfabetização e ao ensino elementar, mas ao ensino médio e profissional, inclusive das pessoas em privação de liberdade. O segundo é institucionalização da EJA como política pública. O terceiro é o desafio posto à sociedade de consolidar uma cultura de direitos educativos e sua real efetividade, bem como incentivar a mobilização popular. O quarto é a superação da visão meramente instrumental associada à Educação ao longo da vida, restringindo-a à possibilidade de competitividade econômica e vinculando-a à concepção privatista.

1.2.7 Experiências locais de gestão

Objetivando resgatar o período de gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de São Paulo, que vai de 1989 a 1991 sob o governo de Luíza Erundina, primeira mulher eleita prefeita, Franco (2014) analisa as políticas públicas implementadas (mesmo após a saída de Freire) pelo governo do Partido dos Trabalhadores e sua importância para uma educação democrática, a partir de quatro eixos: 1- Democratização da gestão; 2- Acesso e permanência; 3- Qualidade da educação; 4- Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para diminuir o analfabetismo entre a população paulista.

A autora se coloca no texto revelando que fez parte da gestão municipal durante o tempo em que Paulo Freire dirigiu a Secretaria de Educação paulista, dialogando não só com a sua equipe de trabalho, mas com as universidades a fim de construir a proposta política a ser implementada pautada por uma concepção de educação pública, popular e democrática. Assim, afirma que falar da trajetória do educador recifense como gestor é falar sobre sua teoria e prática, pois utilizando-se de princípios de verdade e transparência, se empenhava em viabilizar a circulação de informações sobre a secretaria e suas reais condições e os caminhos para transformações possíveis.

Entre as principais ações para concretizar os quatro eixos, destacam-se a construção coletiva do regimento escolar da rede e o Estatuto do Magistério Público de São Paulo que foram concluídos em 1992, após a saída de Freire. O regimento escolar, por exemplo, era discutido nas unidades escolares que elegiam seus representantes para dar continuidade às discussões em fóruns regionais, nos Núcleos de Ação Educativa (NAEs).

Além disso, o projeto pedagógico orientador da gestão freiriana à frente da Secretaria Municipal de São Paulo possuía duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores, objetivando “a mudança da escola, a partir de uma perspectiva democrática, é uma opção política por uma educação crítica, comprometida com os princípios de solidariedade e justiça social”(FRANCO, 2014, p. 113). A elaboração coletiva de uma proposta curricular, interdisciplinar e partindo de temas geradores teve como base o amplo diálogo entre os segmentos contemplando a escuta e a discussão sobre a realidade das escolas, o que, posteriormente, deu origem a “cadernos” enviados para as unidades, objetivando promover a troca de saberes. Além disso, cabe ressaltar que para a construção de seus projetos político-pedagógicos, as escolas receberam apoio técnico e financeiro da Secretaria. Nesse sentido, a formação permanente dos professores ocorria em “grupos de formação” que eram organizados pelas equipes dos NAEs, formadas pelas equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e em parceria com universidades, buscando a transformação na prática pedagógica e “respondia às necessidades de compreensão e atuação na escola com essa inversão curricular”. Assim,

a implantação das políticas educacionais, realizada em São Paulo, não ocorreu sem resistências, conflitos e tensões, porém, a persistência dos que acreditavam na proposta foi o fio condutor para a continuidade do trabalho. Apesar dos esforços empreendidos e da grande mudança ocorrida à época nas escolas municipais de São Paulo, não foram possíveis ao final de 1992, quando terminou a gestão da prefeita Luiza Erundina, a discussão e a implementação dos ciclos de aprendizagem como constou no Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM) de 1992, apesar de fazer parte de todo esse Movimento de Reorientação Curricular. Os ciclos de aprendizagem, da forma que consta no RCEM de 1992, objetivavam romper e superar a lógica da seriação (...) A organização das escolas em ciclos, como era proposta, implicaria no respeito ao estudante, ao seu ritmo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, ao articular teoria e prática e assegurar a continuidade e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem” (FRANCO, p. 114-115, 2014)

Ao pesquisar as relações interpessoais entre professores, alunos, equipe pedagógica e administrativa e as relações interinstitucionais com a Escola e Secretaria Municipal de Educação, Haracemiv (2007) enfoca as ligações estabelecidas entre os professores, a proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) e a escola, utilizando para análise os dados obtidos a partir da utilização de um questionário construído e aplicado pela SME aos educadores da rede. Além de apreender aspectos relacionados à formação continuada, observa que o corpo docente considera que há um estímulo por parte da SME e da direção escolar à “participação dos professores nas discussões sobre processo e sistemas educacionais, e que, em virtude da liberdade e da

aceitação das mudanças, as novas ideias e a criatividade encontram um fértil espaço entre os professores e o nível central da SME.” A autora afirma que

é preciso que a autoridade escolar não se revista de poder autoritário. Autoridade, termo que no latim auctoritate significa aucto (próprio), ritate (idade, próprio do tempo) não significa um tempo chronos, mas o tempo kairós. (...) Autoridade e participação estão relacionadas, porque só tem real autoridade quem é sujeito próprio de seu tempo, quem está ativo, quem é capaz de fazer a história, questionar, participar, não impor. A autoridade sempre anda junto com a liberdade... (HARACEMIV, 2007, p. 135)

1.2.8. Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar

Diante do exposto, cabe ressaltar novamente que entre os artigos selecionados todos se referiam a políticas públicas governamentais em diferentes esferas executivas (nível macro) e/ou ao papel dos movimentos sociais. Nenhum deles tratava sobre a gestão escolar na EJA (em um nível micro), ou seja, no âmbito escolar. Tal fato pode indicar a necessidade de pesquisas que busquem se aproximar um pouco mais desta dimensão mais específica.

Assim sendo, o próximo capítulo abordará o papel da gestão escolar buscando compreender formas de participação a fim de potencializar a inserção dos sujeitos da EJA, especialmente os educandos da modalidade, nos processos de tomada de decisão da escola. Nesse sentido, é compreendido que a gestão educacional nos seus aspectos macro (secretarias de educação) e micro (direções de escola) desempenha um importante papel.

CAPÍTULO II

GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo, serão discutidos aspectos que constituem a gestão escolar democrática da escola pública, o papel da equipe de gestão escolar responsável pela unidade de ensino, o Conselho Escolar, formas de escolha do diretor de escola e o projeto político-pedagógico (PPP). O conceito de gestão democrática ou participativa será abordado na perspectiva de Paro (2000; 2015), em que a plena participação da comunidade escolar, a partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais interessados na qualidade do ensino público, configura-se em um importante instrumento de reivindicação para que se exerça permanente pressão a fim de que o Estado se disponha a cumprir seus deveres.

2.1. Aspectos gerais da gestão democrática

A participação dos estudantes nos processos de gestão democrática pode ocorrer de diversas formas, tais como em espaços como o grêmio, conselho escolar, conselho de classe, conselho de representantes de turma, assembleias, na elaboração/atualização do projeto político-pedagógico e outros. Por outro lado, na prática, se observa a inoperância dos conselhos escolares e/ou sua burocratização, a desatualização e desconhecimento (ou até inexistência) sobre o conteúdo do PPP das unidades, a falta de escuta das vozes e movimentos estudantis, etc.⁷

É necessário que a gestão colegiada esteja identificada com os interesses populares dentro da escola. Para isso, precisa organizar-se democraticamente almejando a objetivos transformadores. Dessa forma, a escola terá que se posicionar ao lado dos principais interessados, que são aqueles a que a transformação pode favorecer. Nessa perspectiva,

⁷ Embora não seja objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se que em 2016, no Estado do Rio de Janeiro, estudantes de Ensino Médio ocuparam diversas escolas públicas em apoio à greve dos profissionais de educação. Entre suas reivindicações constava uma maior participação deles na gestão escolar. Um dos legados desse movimento de ocupação estudantil foi a (re)conquista de eleições de diretores na rede pública estadual de ensino. Contudo, por outro lado, em alguns estados brasileiros há escolas sendo administradas por Organizações Sociais e/ou pela Polícia Militar, onde há pouco ou nenhum espaço para práticas de gestão democráticas.

somente quando houver a participação de todos os segmentos da escola na tomada de decisão sobre os objetivos e o funcionamento da escola, haverá a possibilidade de “pressionar os altos escalões a dotar a escola de autonomia e recursos” (PARO, 2000, p.12).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu terceiro artigo, um dos princípios em que o ensino deve ser ministrado é o da gestão democrática do ensino público. Mais adiante, no artigo 12, a lei refere-se à organização da Educação Nacional, apresenta as incumbências dos estabelecimentos de ensino, dentre as quais a primeira é elaborar e executar sua proposta pedagógica. Na escola pública, tal exigência é atendida por meio do Projeto Político-pedagógico. As incumbências dos docentes, dentre as quais estão sua participação na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar e a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, são afirmadas na LDB da seguinte forma:

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

De acordo com o artigo 22 da LDB, a Educação Básica possui três finalidades: a primeira é desenvolver o educando, a segunda busca assegurar aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a terceira visa fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Paro (2015, p.18) utiliza as palavras ‘administração’ e ‘gestão’ como sinônimos e as conceitua da seguinte forma: "administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. (...) quanto maior a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los". Tal mediação não se limita às atividades-meios, como tarefas relacionadas ao trabalho da equipe diretiva, serviços da secretaria escolar e demais atividades de apoio à prática pedagógica, mas às atividades-fim relacionadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca ainda que,

esse conceito mais rigoroso e abrangente de administração permite compreender que a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente processo ensino-aprendizagem). (PARO, 2015, p. 18-19)

Segundo o autor, a supervalorização da figura do diretor concorre para encobrir as origens da má qualidade da educação que ocorre por parte de governantes desejosos de minimizar a influência de poucos recursos liberados para a rede pública de ensino e salários baixos dos profissionais de educação, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso da escola ao diretor. No entanto, é necessário reconhecer a importância que a população atribui ao diretor, que em última instância responde pelo funcionamento da escola com vistas à cidadania, conforme versa a legislação. O autor afirma, ainda, que predomina no cenário das pesquisas nacionais a falta de produções do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa. O autor critica a divisão entre atividades administrativas e pedagógicas, pois, embora tenha um objetivo de distinguir as atividades, tal situação acaba dicotomizando o administrativo e o pedagógico, como se não fosse possível coexistirem em uma mesma atividade. (PARO, 2015, p.20-21)

Neste sentido, superar a suposta separação entre administrativo e pedagógico faz-se necessário. Assim, Paro (2015, p.25-26) destaca que ao se considerar

o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas também as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois ação administrativa só termina com alcance do fim visado. Carece de fundamento, pois, a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, processo de educar. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. Mas esse equívoco é muito comum na prática escolar e é relatado também em estudos acadêmicos sobre educação. A separação entre o administrativo e o pedagógico e a constatação de que o comum é ter diretores que se preocupam apenas com primeiro...

A relevância das ações administrativas se deve à mediação que favorece a realização do trabalho, ou seja, mediar a busca de fins é uma questão que percorre toda ação humana enquanto trabalho (individual ou coletivo). Assim, "todo trabalho humano é passível de uma mediação racional, carregando portanto um componente administrativo". (PARO, 2015, p.28)

Ainda de acordo Paro,

em princípio, a palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência, etc. (...) Na literatura sobre administração escolar, é generalizado (embora não exclusivo) uso indistinto de administrador ou gestor escolar e diretor escolar com o mesmo significado. Entretanto, parece ser quase unânime a preferência pela expressão 'diretor escolar' continua, quando se trata de denominar, oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino. (...) o diretor é

aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição. (PARO, 2015, p.37-38).

Segundo o autor (2015), com relação ao papel de diretor de escola os sistemas de ensino são orientados pelo conceito de direção do senso comum em que poucos exercem o comando sobre a maioria. Geralmente, compreendido como a mais alta posição na hierarquia da instituição escolar, cuja responsabilidade é zelar pelo seu bom funcionamento, mesmo quando existem colegiados, como os conselhos escolares, deliberativo ou não, o diretor é quem responde em última instância pelo cumprimento das leis do ensino e pela ordem no âmbito da escola. Paro continua:

se considerarmos o que foi dito anteriormente sobre a necessária adequação entre os meios e fins para a efetivação da administração, e constataremos os fins que se buscam na empresa tipicamente capitalista com os objetivos da escola básica, em especial escola fundamental, vem à tona a seguinte indagação: é possível em termos políticos ou técnicos igualar a direção de uma escola à direção de uma empresa capitalista desconsiderando o que há de específico na empresa escolar em termos de seu objeto e da maneira de alcançá-lo? (PARO, 2015, p.43)

A natureza do ato educativo relaciona-se à forma como o educando aprende/se apropria da cultura e, por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar o estudante como sujeito, pois ele só o faz se quiser (PARO, 2015, p.49).

Quando a escola pública não recebia as camadas populares, sua possível ineficiência era disfarçada devido à seleção de sua clientela economicamente privilegiada e que por isso possui uma bagagem cultural extraescolar valorizada pela escola e que favorecia sua aprendizagem. No entanto, a escola pública de Ensino Fundamental dos dias atuais está aberta a receber todas as parcelas da sociedade, não podendo esconder seu insucesso. Em virtude disso, a tendência é o repasse dessa responsabilidade pela má qualidade do ensino para o educando, injustamente culpabilizando-o pelo fracasso escolar (PARO, 2015, p.95-96).

A visão estreita de educação adotada inviabiliza a percepção da singularidade do trabalho pedagógico e a necessidade de uma gestão escolar compatível. Por não reconhecer a especificidade do trabalho escolar, é comum tomarem-se medidas similares às adotadas em outros tipos de instituição com foco produtivo, que leva a gestão escolar a "orientar-se pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos aos da educação". (PARO, 2015, p.97)

Na lógica produtivista empresarial, a direção é entendida como exercício de poder de um sobre os outros e o diretor escolar é visto como chefe que detém os "instrumentos para mandar em nome de quem detém o poder. (...) Neste caso, o conceito de autoridade restringe-se à obediência dos comandados, independentemente de sua vontade" (PARO, p. 105).

A autoridade democrática, diferente do autoritarismo comum nas escolas, requer concordância e consciência por parte de todos. Toda negação dessa condição democrática de autoridade deve ser interpretada como o autoritarismo (PARO, 2015, p.106). Sendo assim, a

educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática, aquela em que tem vigência a autoridade democrática. Por isso é tão difícil educar em sociedades (como a capitalista) que não tenham como seu pressuposto básico a democracia em seu caráter radical. É que o método educativo por excelência é contraditório a essas sociedades. Se a educação se realiza de fato, realiza-se em alguma medida a democracia, ou seja a constituição de sujeitos. (PARO, 2015, p.107)

Neste sentido, faz-se relevante repensar as práticas de gestão escolar. Para isso, é preciso primeiro realizar a crítica ao papel e exercício da direção escolar e, em segundo, refletir sobre modos alternativos de gestão escolar que potencializem o projeto político-pedagógico da escola e sua comunidade. Duas dimensões baseadas em razões técnicas e políticas. Assim,

essas dimensões fundamentam em razões técnicas e políticas, embora seja muito difícil distinguir uma das outras — visto que as razões técnicas estão impregnadas de conotações políticas, e as razões políticas não podem ser dissociadas de suas implicações técnicas. Assim é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humano-históricas em que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convence da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeito que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor. (PARO, 2015, p.109)

Paro (2015, p.110) crítica e expõe a contradição do papel do diretor expresso por sua formação, atribuições e atuação como gerente de uma instituição a qual tem por finalidade ofertar educação, ação intrinsecamente democrática.

2.2. O papel da Equipe Diretiva

O direito à educação deve ser garantido pelo Estado e o gestor como seu representante também tem obrigações. Todo cidadão (de qualquer idade) tem direito à educação pública e gratuita assegurado na Constituição Federal e expresso em outras legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, sendo dever do Estado a obrigação de garantir esse direito.

Como representante do Estado, a gestão escolar desempenha um papel fundamental no que se refere a criar condições propícias que favoreçam o acesso, a permanência e a qualidade nas relações de ensino-aprendizagem, pois "a educação escolar é uma dimensão fundante da

cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho" (CURY, 2017).

Na efetivação do direito à educação, ganha destaque no trabalho da gestão educacional o papel de liderança da equipe diretiva, no geral, minimamente composta por direção, coordenação pedagógica (Supervisor Educacional, Orientador Educacional ou Orientador Pedagógico) e secretário(a) escolar. Para a garantia desse direito, viabilizar as condições de acesso, permanência e qualidade no processo de ensino-aprendizagem são imprescindíveis no trabalho da gestão escolar.

De acordo com Cury (2017), os gestores devem acompanhar o trabalho desempenhado pela Secretaria Escolar de recensear a população em idade escolar, inclusive os jovens e adultos que a ela não tiveram acesso. Além disso, é função das Secretarias de Educação "fazer-lhes a chamada pública" e, para isso, o gestor deve disponibilizar o quantitativo de vagas oferecidas para a comunidade. Ainda em conjunto com o trabalho da secretaria escolar, o gestor precisa acompanhar a enturmação dos estudantes, objetivando constituir turmas heterogêneas e assim valorizar a diversidade em sala de aula, o que promoverá ricas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, Cury destaca:

E como uma unidade escolar faz parte de um sistema e esse sistema pertence também à organização mais geral da educação nacional, é preciso se relacionar com outros estabelecimentos seja diretamente, seja por meio de participação em fóruns, encontros e assembléias para o estudo e o aprofundamento de temas significativos, em articulação com a Secretaria de Educação. (CURY, 2017, p.19)

Uma forma de "perseguir a permanência do aluno na escola é a interação com as famílias ou com os responsáveis" (CURY, 2017, p.17). Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico tem um papel fundamental como articulador das relações na escola. É preciso informar aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola, sendo um direito da família ter acesso a tais informações. De acordo com a legislação vigente, também é função do gestor, com o apoio dos demais membros da equipe diretiva, zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência escolar, notificando ao "Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido" (CURY, 2017) e denunciar maus tratos sofridos pelos estudantes. Além disso, é obrigação da escola promover estudos de recuperação paralela para seus estudantes com baixo desempenho escolar e os gestores devem zelar pelo cumprimento dos dias letivos.

Além disso, atualmente, todo(a) gestor(a) educacional lida com recursos financeiros em sua rotina de trabalho. A autonomia da escola frente aos recursos de financiamento público da educação auxilia a melhorar o investimento na área e tende a favorecer a permanência dos estudantes na escola. "Portanto, o livro didático, a merenda e o devido transporte devem ser objeto de esmero e atenção da parte dos gestores escolares no que se refere à sua relação com as autoridades incumbidas desses atendimentos" (CURY, 2017, p.15).

Com relação à qualidade — socialmente referenciada — da educação pública, Cury afirma que

a escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o polo e a finalidade da escola. O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento. (...) Se a finalidade do processo de ensino é o aprendizado do aluno, garantido por uma padrão de qualidade, o núcleo básico do processo é o Projeto Pedagógico do estabelecimento e que deve ser objeto de um planejamento, obrigatório. (CURY, 2017, p.17-18)

A elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico é responsabilidade de todos os profissionais da escola e o gestor escolar possui um papel de liderança na busca da garantia do padrão de qualidade, enquanto o Coordenador tem o papel de mediador desse processo. Neste sentido, o "projeto pedagógico ganhará em riqueza e diversidade pela consideração e pelo envolvimento da subjetividade dos profissionais no processo consciente de propiciar o melhor para todos" (Cury, 2017, p.10). A diversidade precisa estar contemplada no PPP, pois

o projeto pedagógico é a marca registrada de uma escola. Ele é a sua “carteira de identidade”. Daí porque, guardadas as orientações, os critérios e as diretrizes dos órgãos normativos, cabe ao gestor liderar propostas que devem ser retrabalhadas pelos estabelecimentos escolares de modo a deixar claro o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, as formas de aproveitamento de estudos, os processos avaliativos e as formas de recuperação (quando necessárias). (CURY, 2017, p.19)

A extinção das diversas formas de discriminação como racismo, machismo, preconceito contra a comunidade Lgbtqia+⁸, gordofobia, intolerância religiosa, preconceito contra pessoas com deficiência e outras) também passa pela função social da escola e o combate a essas práticas também perpassa o direito à educação para todos(as). Além da tarefa de incentivar os profissionais da escola a buscarem o aperfeiçoamento de suas funções, diretor e demais membros da equipe diretiva não podem perder de vista a importância da sua própria

⁸ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexo, assexuais e outros.

formação continuada, presencial ou à distância, de forma crítica e reflexiva. De acordo com o autor,

a declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada. (CURY, 2017. p.3)

Por isso, com relação à gestão democrática na escola, é um desafio que precisa ser assumido pelos gestores, objetivando horizontalizar as relações de poder na escola e ampliar a participação dos sujeitos nos processos decisórios. "Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos." (CURY, 2017, p.21). Dessa forma, os conselhos escolares são importantes instâncias deliberativas essenciais para gestão escolar. Assim, o autor afirma que

a gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo, um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam "cidadãos ativos" participantes da sociedade como profissionais compromissados. (CURY, 2017, p.11)

A direção escolar possui um papel relevante no engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar nas questões que envolvem o cotidiano da escola, desde as atividades pedagógicas até o uso de verbas e prestação de contas. Nesse sentido, o conselho escolar se torna uma potencialidade real.

2.3. Conselho Escolar

A constituição dos conselhos escolares e a construção, aprovação e implementação do projeto de gestão passam pela autonomia administrativa da escola. Já a consolidação dos conselhos escolares é uma forma de reafirmar a progressiva autonomia da escola pública frente aos altos escalões do governo e viabilizar a participação dos diferentes segmentos da escola na sua gestão.

O conselho escolar possui caráter deliberativo e, por isso, ter uma gestão colegiada e comprometida com a transparência financeira é fundamental para melhoria das condições de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma educação pública de qualidade. Dessa forma,

a autonomia financeira deve possibilitar à escola elaborar e executar seu orçamento, planejar e executar suas atividades, sem ter que necessariamente recorrer a outras fontes de receita, aplicar e remanejar diferentes rubricas, com o acompanhamento e a fiscalização dos órgãos internos e externos competentes. Em síntese, é obrigação do poder público o financiamento das instituições educacionais públicas. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2017, p.6)

Nesse contexto, a autonomia pedagógica consiste em definir ações, elaborar e executar os projetos educativos sob a responsabilidade da gestão educacional, não de forma restrita à figura do diretor e coordenador pedagógico, mas sim de todos os segmentos da escola (professores, responsáveis de alunos, estudantes, profissionais de apoio), pois

a implementação do processo de gestão democrática tem sido entendida como uma necessidade no sentido de redirecionamento dos novos marcos de gestão em curso, cuja ênfase recai sobre novos procedimentos e transparências nas ações. A esse respeito, ressalta-se, no âmbito das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, a noção de autonomia imputada às escolas, traduzida na noção das escolas enquanto núcleo de gestão, cuja máxima reside na possibilidade de a instituição se organizar, sobretudo por meio de órgãos consultivos e deliberativos que contem com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade local e escolar, de forma a pensar, planejar, elaborar e implementar seus projetos. (...) A luta pela gestão democrática implica lutar pela garantia da autonomia da unidade escolar, pela implementação de processos colegiados nas escolas, pelo financiamento por parte do poder público, entre outros. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2017, p.6-7)

Cabe destacar que, a preparação dos conselheiros escolares, desde os anos 2000 vinha sendo alvo de políticas públicas expressas em programas governamentais, como o “Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” do Ministério da Educação (MEC), que consideram tais órgãos colegiados importantes para a melhoria da qualidade da educação pública. Arruda (2014) afirma que, inicialmente, a concepção de conselho escolar se relacionava às ideias de autogestão e autonomia, porém, segundo a autora, nos últimos anos, a participação da sociedade civil na gestão escolar tem sido alterada/substituída por uma perspectiva menos propositiva e mais fiscalizadora. Ainda com relação aos conselhos escolares, segundo a autora,

nos últimos anos as políticas públicas de educação os têm aproximado de uma concepção mais fiscalizadora, do que propositiva. É claro que a primeira não elide a segunda, a crítica central dos estudiosos parece recair no protagonismo que a responsabilização (accountability) e que a mobilização vem assumindo nos programas governamentais em detrimento da participação política dos atores sociais, haja vista que a existência de conselhos escolares é condição sine qua non para a gestão democrática da escola pública se efetive. Embora existência de instâncias colegiadas na administração pública brasileira não seja uma novidade, muito menos no campo de educação, o cenário sócio-econômico, político e cultural em que os conselhos escolares emerge é. Eles são frutos de um contexto de situação democrática de incorporação das massas ao sistema público de ensino; tal como os processos de democratização e de ampliação da Educação Básica não estão conclusos. Por isso a importância dos estudos e pesquisas sobre esses órgãos colegiados, pois eles nos permitem aprofundar nosso conhecimento sobre a realidade e centrar esforços para pensar alternativas, sem esquecer que os conselhos escolares brasileiros não são unos. Eles remetem a experiências diversas diferenciadas de participação, de organização e de realidade Educacional e políticas. (...) um para a sociedade como um todo, pois eles trazem se uma proposta de pensar coletivamente a escola pública e potencialmente adequadas às demandas e as necessidades das camadas populares. (ARRUDA, 2014, p.106)

Arruda (2014), ao buscar perceber as possíveis intersecções e confluências entre gestão democrática e conselhos escolares, afirma que tanto as escolas, como, recentemente, os próprios conselhos escolares passaram a incluir uma parcela da população, antes excluída dos processos decisórios. Ademais, não é possível definir uma uniformidade no perfil dos conselhos escolares, pois cada rede de ensino possui sua própria legislação referente à composição e funcionamento de seus órgãos colegiados. Além disso, a autora destaca ainda que, a origem dos conselhos escolares não partiu de um pleito popular, mas da compreensão de parte da sociedade civil organizada e dos legisladores com respeito à relevância da participação cidadã, objetivando assegurar direitos sociais. (ARRUDA, 2014, p.115-117)

A autora afirma ainda que a existência dos conselhos é uma conquista da sociedade “pois mesmo que, em seu funcionamento, eles se distanciem do idealizado, sua articulação com a noção de gestão democrática e com a própria escola abre espaço para que neles se estabeleçam uma dinâmica de aprendizagem reflexão”. (ARRUDA, 2014, p.125)

Alguns mecanismos para a criação, (re)ativação ou consolidação de conselhos escolares, de acordo com publicação do MEC intitulada “Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania - Caderno 1” a qual foi elaborada, pelo Programa de Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e publicada em 2004, são:

- Realizar a convocação e realização de assembleia geral para explicar o papel do Conselho Escolar;
- Criar de uma comissão eleitoral responsável pela organização do processo de votação para escolha dos conselheiros;
- Construir um Calendário de reuniões informando previamente a pauta;
- Inteirar-se sobre a legislação vigente que garante o funcionamento dos conselhos escolares;
- Conhecer os estudantes, realizando o acompanhando sua vida escolar e buscando compreender seus anseios com relação à escola.

O acompanhamento da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem também é uma das funções dos conselhos escolares na busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada. Sendo assim, é preciso pensar coletivamente sobre os processos e instrumentos avaliativos capazes de obter uma visão global da escola. Além disso, é fundamental que encaminhamentos para a melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados obtidos sejam propostos pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, cabe ressaltar que, é "muito mais amplo do que a simples mensuração de resultados obtidos pelos estudantes em avaliações que visam identificar, na sua grande maioria, somente alguns dos conhecimentos adquiridos" (MEC, 2004,41). O sucesso ou fracasso não é culpa do estudante, mas é algo coletivo, responsabilidade da escola como um todo.

A posição do conselho escolar no que diz respeito ao acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola deve estar comprometida com uma educação emancipatória. Nesse sentido, possui um papel político e, sendo assim, distante de qualquer suposta neutralidade. O quadro abaixo traz uma sistematização de informações contidas no documento disponibilizado pelo MEC intitulado “Caderno 1- Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania”⁹ e apresenta elementos referentes às funções, atribuições e potencialidades de um conselho escolar atuante na instituição escolar.

Quadro 2 – Funções, atribuições e potencialidades de um conselho escolar atuante na Instituição Escolar

Funções	<p>a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.</p> <p>b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.</p> <p>c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.</p>
----------------	---

⁹ In: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf >

	<p>d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.</p>
<p>Atribuições</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar; <input type="checkbox"/> coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar; <input type="checkbox"/> Convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos; <input type="checkbox"/> Garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar; <input type="checkbox"/> Promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local; <input type="checkbox"/> Propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola; <input type="checkbox"/> Propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente; <input type="checkbox"/> Participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente; <input type="checkbox"/> Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros), propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar; <input type="checkbox"/> Elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação; <input type="checkbox"/> Aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso;

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar; <input type="checkbox"/> Promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares.
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> As decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos; <input type="checkbox"/> As ações têm um patamar de legitimidade mais elevado; <input type="checkbox"/> Há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional; <input type="checkbox"/> Há uma maior transparência das decisões tomadas; <input type="checkbox"/> Tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas; <input type="checkbox"/> Garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções.

Fonte: CAVALCANTE, 2021.

Segundo Soares (2014, p.146), a participação, especialmente, dos estudantes é a questão mais analisada quando se trata da discussão sobre a consolidação dos conselhos escolares por se tratar de um espaço primordial para desenvolvimento da gestão democrática da educação. No entanto, na prática, nem sempre os estudantes são de fato considerados como atores sociais nos processos decisórios de gestão da escola, pois há uma dificuldade desse espaço refletir sobre especificidades destes sujeitos uma vez que a potencialidade da ação política dos jovens muitas vezes é desconsiderada, ignorada ou até mesmo desestimulada pela escola.

Assim, faz-se necessário indagar a concepção que a instituição escolar possui dos jovens e como isso afeta a ação política dos estudantes na gestão que se queira democrática. Primeiro, pela "necessidade de maior discussão sobre o perfil das juventudes na escola" e o questionamento acerca da concepção que a escola tem dos jovens, que não é neutra, e que muitas vezes rotula. A pouca participação política dos jovens e sua suposta falta de responsabilidade precisam ser problematizados no espaço escolar, inclusive pelos conselhos escolares. Segundo, considerar os jovens como atores e não reduzir sua importância ao papel de aluno, pois via de regra a participação estudantil é encarada como aprendizagem e não

como possibilidade de troca de experiências. "Se o aprendizado da participação é contínuo como acreditamos deve ser para todos os que estão no processo participativo e não apenas para alguns. Terceiro, as outras diversas formas de participação social juvenil não estão sendo consideradas pelo espaço escolar (SOARES, 2014, p.158-159)

Neste sentido, é fundamental reiterar a importância da participação estudantil nas instâncias de gestão da escola, como o Conselho Escolar, e também apoiar sua auto-organização no grêmio estudantil, assim como possibilitar a garantia de que tal participação ocorra na Educação de Jovens e Adultos.

2.4 Formas de escolha de Diretores

Com relação às formas de escolha do diretor de escola, segundo Romão e Padilhão (2001, p. 93-95), são quatro categorias mais comuns: nomeação, concurso, seleção e esquemas mistos. Na primeira, o diretor é nomeado por indicação política e, por isso mesmo, pode ser substituído à revelia a qualquer instante já que o critério de escolha é político-clientelista. Na segunda, o concurso público de provas e títulos, geralmente, possuindo um caráter conteudista não é capaz avaliar o perfil de liderança. Por um lado, o concurso público é democrático para os candidatos que escolhem a escola onde irão atuar, mas, por outro, para a comunidade escolar é impositivo e, portanto, antidemocrático. Terceira, a eleição pode ocorrer de várias formas: voto direto, representativo, listas tríplexes ou plurinominais e seu mandato por tempo determinado sujeito à reeleição. De acordo com estes autores, "as experiências com este tipo de escolha tem mostrado que tal critério favorece a discussão democrática dentro da escola e acaba implicando maior distribuição de poder para distâncias da base da pirâmide estatal" (ROMÃO e PADILHA, p.94). Na quarta, o esquema misto é a combinação de duas ou mais formas pelas quais passa o processo de escolha dos diretores, por exemplo, prova mais eleição. É comum que a comunidade seja consultada e participe da escolha.

A função de diretor escolar possui uma essência pública e democrática no significado pleno de sua definição. Assim, sua legitimidade provém da livre concordância dos que se submetem a essa direção. Por isso, é necessário repensar as formas de escolha do diretor escolar que sejam democráticas e não como um processo burocratizado e clientelista expresso por nomeações político-partidárias que impõe uma pessoa desconhecida à escola e, conseqüentemente, aos interesses de sua comunidade. Um diretor eleito possui a tendência e a possibilidade de se comprometer com os interesses da escola e, ao mesmo tempo, tem maior

legitimidade para reivindicar junto ao Estado a vontade daqueles a quem representa por não se tratar de um apadrinhado ou burocrata (PARO, 2015). Ainda segundo Paro,

o processo de trabalho pedagógico, por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução. Em igual medida, a coordenação dos esforços humanos coletivo não admite formas que não sejam de afirmação da subjetividade dos envolvidos, portanto, também democráticas. Isso toca na outra dimensão de particular importância, que é da reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar, a qual, ao levar em conta a singularidade da escola, não pode deixar de contemplar os interesses de seus usuários. (...) Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito ou seja sua legitimidade advém essencialmente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem a sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolha democráticas que superam o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso bem como a clientelística nomeação político-partidária, os quais costumam, ambos, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha sua idade escolar e seus interesses mais legítimos. (PARO, 2015, p.114-115)

Por outro lado, é uma noção equivocada pensar que a eleição de diretor será capaz de resolver todos os problemas da escola. Mas, é um processo que, apesar de riscos, é a maneira mais respeitosa de exercer o poder entre os sujeitos, principalmente, em uma visão progressista de educação que exercite uma prática pedagógica comprometida com a qualidade socialmente referenciada do ensino público (PARO, 2015).

2.5 Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-pedagógico, (PPP) segundo Veiga (1997), vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas e, por isso, não deve ser entendido como mera exigência burocrática para o atendimento da lei ou das secretarias de educação. É inconcebível o seu arquivamento como se fosse um simples documento, ao contrário, desde o momento de sua concepção até sua avaliação precisa ser posto em prática e vivenciado por todos. O PPP é uma ação intencional, um compromisso assumido coletivamente. É político, pois visa à formação de cidadãos críticos em relação à sociedade; e é pedagógico, pois define as ações educativas e as características de cada escola, bem como sua intencionalidade. Tais princípios são indissociáveis. Dessa forma, é possível oferecer condições reais à participação democrática, viabilizando um processo de permanente reflexão.

De acordo com Veiga (2014), a inovação emancipatória ou edificante pressupõe ruptura. Dessa forma, destaca-se que o projeto político-pedagógico comprometido com a inovação emancipatória: enfatiza mais o processo de construção; é a manifestação da singularidade e da especificidade da escola; é um meio de engajamento coletivo; busca de

soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo; desenvolve o sentimento de pertença; mobiliza os protagonistas; fortalece a construção de uma coerência comum, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

O projeto político-pedagógico apresenta algumas características fundamentais: a) é um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola; b) compromete-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar; c) a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos; d) autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico; e) a legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações; f) a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza também as relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2014, p.276-277).

A forma de organizar o processo de trabalho pedagógico para construir o projeto político-pedagógico implica o repensar da estrutura de poder no ambiente escolar. A escola não se reduz a reprodução dos valores sociais das classes dominantes, pois é também espaço de luta, conflitos, de resistência e transformação. Nesse sentido, "a inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado" (VEIGA, 2014, p.277). Assim, ainda segundo Veiga,

o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica. A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população. (...) Por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas. (VEIGA, 2014, p.279)

A garantia da educação escolar pública, gratuita e de qualidade social é um direito de todos os cidadãos. Nesse sentido, é necessário "melhorar a qualidade da educação pública

para que todos aprendam mais e melhor" (VEIGA, 2014, p.268). Por conseguinte, afirma a autora, é preciso

desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2014, p. 268).

Difícilmente, o processo de construção coletiva de um PPP comprometido com a inovação emancipatória não enfrentará dificuldades, mas cabe aos sujeitos da escola enfrentar esse desafio em busca de uma educação de qualidade social. Gestão democrática e Projeto Político-pedagógico devem confluir no sentido da formação de cidadãos críticos e participativos com relação aos rumos da sociedade e comprometidos com a transformação social.

2.6. Gestão escolar na EJA

A equipe diretiva não pode perder de vista a dimensão da sua própria prática que também é educativa. Quais são as dificuldades de atuar na gestão da escola? Problemas de ordem burocrática, de infraestrutura e referentes aos relacionamentos interpessoais, os quais muitas vezes o diretor, que quase sempre é um professor e não um administrador formado, se depara sem a devida orientação e o suporte necessários, assim como questões técnico-administrativas/político-pedagógicas o qual é responsável.

Assim, como ponto de partida para desempenhar o trabalho de gestão na EJA, o diretor e a equipe diretiva carecem ter o conhecimento sobre a modalidade e, sobretudo, o público a qual se destina.

A adequação pedagógica é fundamental para atender às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, é preciso destacar a relevância do papel da equipe gestora na organização do planejamento pedagógico coletivo em um universo em que muitas vezes os docentes complementam parte da sua carga horária na EJA e que muitas vezes os educandos não são convidados a participar.

Diante do exposto, cabem alguns questionamentos fundamentais para refletir sobre o papel da equipe diretiva na EJA: quem são os sujeitos da EJA? O que fazem? Como vivem? O que buscam na escola? Quais são seus desejos e sonhos? Que crenças e frustrações precisam superar? Quais expectativas motivam esses educandos que deixaram de estudar há muito

tempo, nunca tiveram acesso à educação formal ou tiveram histórico de sucessivas reprovações na Educação Básica?

Tudo isso tem a ver com trabalho cotidiano da gestão escolar na EJA, como veremos no terceiro capítulo.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GESTÃO ESCOLAR

Buscando verificar possíveis relações na dinâmica existente entre a participação dos educandos da EJA na gestão escolar como possibilidade para assegurar o direito à educação dos sujeitos dessa modalidade, o terceiro capítulo traz a apresentação dos dados obtidos por meio de pesquisa de campo e sistematizados através da utilização da pesquisa de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) dos seguintes documentos: os relatórios de visitas realizadas às unidades escolares com EJA elaborados pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) no ano letivo de 2019 e o projeto político-pedagógico (PPP) das unidades escolares do município de Duque de Caxias referentes ao ano de 2018.

3.1 Caracterização da Modalidade EJA no município de Duque de Caxias

A rede de ensino público municipal, no ano letivo de 2020, conta com 44 escolas que atendem à modalidade EJA em horário noturno e/ou diurno. Em 2019, ano que tomaremos como base da pesquisa de campo, eram 43 unidades escolares.

O município pertencente à Região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, administrativamente, é dividido em quatro distritos e em todos a modalidade EJA é ofertada. Cabe destacar que, historicamente, a cidade de Duque de Caxias é marcada pela desigualdade social, possuindo uma elevada parcela da população em vulnerabilidade socioeconômica.

Em Duque de Caxias, a Educação de Jovens e Adultos é organizada em etapas com duração anual. As Etapas Iniciais são divididas em I, II e III, correspondentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. As Etapas Finais IV e V, correspondem ao segundo segmento do Ensino Fundamental. De acordo com os dados de 2019 disponíveis na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SME de Duque de Caxias, entre as 43

escolas com EJA, trinta e três escolas ofertavam a modalidade em horário noturno, cinco ofereciam somente EJA diurna e cinco oferecem a modalidade em ambos horários. Possuía o total 237 turmas de EJA, sendo 78 turmas de etapas iniciais, 155 de etapas finais e 4 da Educação Especial. O turno da manhã funciona das 7h às 12h30, o funcionamento do turno tarde é 13h às 17h30 e o turno da noite ocorre das 18h às 22h. Ainda existem unidades escolares com quatro turnos de 7h às 11h, 11h às 15h, 15h às 19h e 19h às 22h.

3.2. Percurso metodológico

Segundo Franco (2018, p.9), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral e escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. É preciso enfatizar também que é imprescindível levar em consideração que as mensagens emitidas (verbais, silenciosas ou simbólicas), obrigatoriamente, estão relacionadas às condições contextuais de seus emissores. Tais condições contextuais estão ligadas aos fatores históricos, econômicos e socioculturais em que o emissor da mensagem faz parte, o acesso à fonte consultada, o nível de competência de decodificação que considere fatores intelectuais, emocionais e subjetivos. Dessa forma,

a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, que entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2018, p. 13).

A Análise de Conteúdo é contextual e, portanto, não pode ser tomada como um ato isolado. Está vinculada às condições contextuais de seus produtores. Além disso, não se resume à descrição meramente informativa sobre as características do emissor. Sendo assim,

um dado referente ao conteúdo de uma mensagem deve necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparação podem ser multivariados. (FRANCO, 2018, p.22)

Além disso, a Análise de Conteúdo não se restringe somente à palavra, indo adiante é possível incluir as imagens que também contextualizadas carregam emoções, crenças e valores. Há também o conteúdo oculto das mensagens ou as entrelinhas. Na atualidade, destaca-se também que a Análise do Conteúdo tem sido utilizada na produção de inferências

referentes aos dados de verbais ou simbólicos, oriundas das perguntas e avaliações do pesquisador (FRANCO, 2018, p.17-18). Assim, resume

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e interpretação do conteúdo são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

A Análise de Conteúdo envolve comparação do contexto das fontes a ser realizada pelo pesquisador com base em sua intencionalidade científica, sensibilidade humana e competência teórica. Ainda de acordo com a autora,

a análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2018, p.31)

Tal comparação busca compreensão das semelhanças e diferenças entre teoria e prática (e não entre escolas), não objetivando enquadrar a realidade na teoria ou vice-versa, mas perceber as possíveis convergências e divergências, similaridades e discordâncias, aproximações e afastamentos. Inclusive, cabe ressaltar que o objetivo do PPP é ser como um documento de identidade da escola, portanto, único, tendo em vista que não existe nenhuma escola idêntica a outra, seus sujeitos são diferentes e não é possível reproduzir da mesma forma o ato educativo.

Para realização da pesquisa, foi escolhido trabalhar com o relatório de visita de acompanhamento pedagógico elaborado pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SME Duque de Caxias e o PPP das unidades escolares que possuem EJA. A escolha de tais documentos se deu porque especificamente no primeiro relatório de visita do ano de 2019 há uma pergunta referente à participação dos educandos da modalidade em práticas de gestão democrática desenvolvidas pela escola. O PPP foi escolhido porque é um importante instrumento de gestão democrática, pois sua elaboração e atualização devem ser construídas coletivamente, com a participação de todos os segmentos da escola. No entanto, isso nem sempre é o que ocorre na prática e, além disso, tal documento nem sempre contempla informações suficientes para compreender o funcionamento de uma escola e, por conseguinte, sobre a EJA. Em virtude disso, foram contemplados não apenas os relatórios de visita inicial às escolas, mas também os demais relatórios de visita de acompanhamento

pedagógico das escolas escolhidas no processo de pesquisa, a fim de conseguir reunir mais informações sobre a modalidade.

Cabe destacar que, inicialmente, um dos objetivos de escolher o PPP como documento a ser analisado seria selecionar escolas para a realização de análise dos livros atas de conselho escolar, porém, em decorrência do período de quarentena para isolamento social diante da pandemia de COVID-19 a qual acarretou a suspensão das aulas presenciais durante o ano letivo de 2020, não foi possível e tal objetivo foi cancelado. Em virtude disso, após a análise dos PPP, houve o retorno aos relatórios de visita de acompanhamento pedagógicos.

A escolha da análise dos relatórios produzidos em 2019 foi feita em virtude de serem os mais recentes. Já com relação ao PPP das unidades escolares do ano de 2018 eram, no momento em que foram analisados (no início do ano letivo de 2019), os mais recentes que haviam sido entregues pelas equipes gestoras à SME e estavam disponíveis para a consulta à época.

Estes relatórios foram elaborados pela equipe de implementadores composta por docentes concursados da própria rede de ensino de Duque de Caxias e lotados na SME a partir da interlocução presencial com um ou mais membros da equipe diretiva em cada unidade escolar e têm como objetivo registrar o acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas pelas unidades escolares que atendem à EJA. As visitas realizadas às escolas são periódicas e têm como objetivo prestar assessoria pedagógica às equipes diretivas e realização do preenchimento de planilhas de acompanhamento da frequência das turmas de EJA a partir da verificação e conferência dos diários de classe.

Os relatórios de acompanhamento pedagógico das unidades escolares que ofertam EJA são produzidos para o registro das ações promovidas na modalidade e registro do levantamento quantitativos da frequência escolar das turmas. Tais documentos, inicialmente, são lidos pela coordenadora do setor, analisados com a equipe de implementadores e, posteriormente lidos pela Subsecretaria de Ensino da SME, sempre que há necessidade.

Os relatórios possuem uma estrutura que nos permite buscar informações sobre a organização do trabalho pedagógico na EJA, tais como, o perfil e características da EJA de cada escola, o projeto anual e atividades pedagógicas realizadas pela unidade, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas turmas da modalidade e também informações sobre o funcionamento da escola, infraestrutura, verificação dos diários de classe e outros documentos. Ainda com relação à estrutura do documento, é preciso salientar que os

relatórios não são um modelo único, ou seja, foram realizadas seis visitas ao longo do ano de 2019 e para cada uma consta um tipo de relatório diferente, com itens e/ou questões específicas, elaborado de acordo com a organização interna da equipe da Coordenadoria de EJA. O primeiro relatório de visita inicial é o mais completo, objetiva traçar um diagnóstico e assim contém mais questões que os demais.

O processo de trabalho adotado na pesquisa foi o seguinte: inicialmente, foram verificados 43 relatórios referentes à primeira visita de acompanhamento pedagógico realizadas nas escolas no início do ano letivo de 2019 (primeira etapa da pesquisa). Em seguida, foram consultados um total de 20 PPP, dos quais oito possuíam seção sobre a EJA (segunda etapa da pesquisa). Por último, a partir da análise destes oito PPPs, foram selecionadas três escolas que tiveram todos os seus relatórios de visita analisados (terceira etapa da pesquisa).

3.3. Formas de participação dos estudantes da EJA

Como ponto de partida, foi realizada a verificação do primeiro relatório referente à visita inicial ocorrida nas 43 unidades escolares que possuíam EJA em 2019. Neste modelo específico de relatório consta de uma questão específica, que não se repete nos posteriores, referente à participação dos educandos da modalidade nas práticas de gestão democrática desenvolvidas pelas unidades escolares e indica as seguintes opções de resposta: Conselho Escolar (CE), Projeto Político-pedagógico (PPP), Grêmios Estudantis (GE), representantes de turma (RT), Conselho de Classe (COC) e Assembleias (A).

A partir da análise dos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico, a tabela abaixo apresenta um levantamento de dados referente à informação sobre a participação dos educandos da EJA nos processos de gestão democrática. Assim, o quadro trata da sistematização de dados obtidos a partir do trabalho de pesquisa realizado da seguinte forma: na primeira coluna consta numeração correspondente ao número de unidades escolares com EJA na rede pública municipal de Duque de Caxias no letivo de 2019. A segunda coluna indica em que horários a escola oferece turmas de EJA. A terceira coluna informa sobre quantitativo de turmas por etapa de escolaridade. A quarta coluna contém informações sobre a participação dos estudantes em práticas de gestão escolar. A quinta e última informa o quantitativo de matrículas no primeiro semestre do letivo de 2020.

Quadro 3 - Formas de participação nas unidades escolares com EJA

Nº	Turno(s)							A	Outras	PPP verificados	PPP selecionados	2020
		PP P	CE	CO C	R T	G E						
	1º DISTRITO											
01	NOTURNO								X		144	
02	DIURNO/ NOTURNO	X	X						X	X	211	
03	NOTURNO	X	X		X				X	X	180	
04	NOTURNO		X	X	X						283	
05	NOTURNO		X		X						215	
06	NOTURNO	X	X								219	
07	NOTURNO										165	
08	NOTURNO	X	X	X	X						251	
09	NOTURNO										-	
10	NOTURNO	X	X	X				Reunião Pedagógica c/ Orientador			121	
11	NOTURNO		X								211	
12	DIURNO/ NOTURNO		X		X	X					416	
13	NOTURNO		X	X		X					251	
14	NOTURNO		X	X	X				X		168	
	2º DISTRITO											
15	DIURNO/ NOTURNO			X	X				X	X	265	
16	NOTURNO		X	X	X				X		109	
17	NOTURNO								X		281	
18	DIURNO/ NOTURNO	X	X		X			Conselho Municipal FUNDEB	X	X	346	
19	NOTURNO	X	X	X	X						109	
20	NOTURNO					X					438	
21	NOTURNO										222	
22	DIURNO/ NOTURNO		X	X	X	X					134	
23	NOTURNO	X	X	X	X						319	
24	NOTURNO		X	X	X						102	
25	NOTURNO			X	X				X		157	
26	NOTURNO			X	X				X	X	209	
27	DIURNO	X	X	X	X						31	
28	DIURNO	X		X	X		X		X		73	
29	NOTURNO		X		X						171	
30	NOTURNO		X						X	X	147	
31	NOTURNO	X	X	X	X		X				124	
32	NOTURNO		X	X	X		X		X		238	
33	NOTURNO			X	X	X					268	
34	NOTURNO	X	X	X	X				X		183	
35	NOTURNO		X	X	X				X		140	
36	DIURNO		X		X				X		13	
37	DIURNO										43	
38	DIURNO (Manhã/Tarde)				X	X			X		18	
39	NOTURNO		X	X	X	X			X	X	275	
40	NOTURNO						X				256	
	4º DISTRITO											
41	NOTURNO	X	X	X	X				X		97	

42	NOTURNO	X	X	X	X						238
43	NOTURNO	X		X					X	X	86
	TOTAL	15	28	24	28	07	04		20	08	

Fonte: CAVALCANTE, 2021.

A partir da verificação do relatório de visita inicial de 2019 das 43 unidades escolares, foi observado que somente cinco escolas afirmaram não possuir a participação de estudantes da EJA em práticas de gestão escolar democráticas. A maioria das escolas afirmou que há participação dos educandos da EJA em mais de um instrumento. Vinte e oito escolas informaram que os estudantes participaram do conselho escolar (CE) e também como representantes de turma (RT). Vinte e quatro escolas indicaram participação dos estudantes nos conselhos de classe (COC), quinze nas discussões sobre o PPP (PPP), sete em grêmio estudantil (GE) e quatro em assembleias (A).

Além dessas formas de participação dos educandos da modalidade, tal questão do relatório possuía a opção “outros”, na qual uma escola informou que ocorria a participação estudantil por meio de reuniões pedagógicas com orientador da equipe diretiva e uma informou que havia um representante estudantil no Conselho Municipal do FUNDEB.

3.4. O lugar da EJA nos PPP

Em seguida foi verificada a disponibilidade de consulta do PPP das escolas com EJA. O primeiro critério para a escolha dos documentos que foram analisados era conter informações específicas sobre a modalidade, ou seja, se o PPP possuía seção sobre a EJA ou se de alguma outra forma contemplava a caracterização do perfil da modalidade e/ou das turmas da EJA. Havia 20 PPP disponíveis para a consulta e, após a verificação de todos, foram encontrados oito documentos que atendiam a tal critério estabelecido.

Assim, após essa consulta inicial aos PPP escolas, inicialmente, foram escolhidos para análise o PPP de oito unidades escolares que, de alguma maneira, contemplavam a EJA para além do turno escolar em que a modalidade é oferecida. A partir daí iniciou-se uma segunda leitura para análise mais minuciosa do conteúdo dos documentos selecionados, principalmente no que se referia especificamente à modalidade.

O PPP da escola **A** (nº02 no quadro 3) estava dividido em marcos teóricos¹⁰. A menção à EJA era especificamente voltada à avaliação escolar, de acordo com o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias e dando ênfase aos instrumentos de verificação. Trazia Paulo Freire como referência. Em anexo ao PPP constavam o plano de ação da equipe gestora e projeto pedagógico anual.

O PPP da escola **B** (nº 03 no quadro 3) estava também organizado em marcos teóricos. Conceituação da EJA a partir da LDB e parecer CNE 11/2000. Trazia um histórico da modalidade na escola contando sobre a evasão no antigo Ensino Regular Noturno — nomenclatura anterior à EJA — e a apresenta um pouco sobre a História do Município de Duque de Caxias. Discute a “migração perversa” expressa pela juvenilização. Segundo informado, o planejamento integrado possuía metas para a EJA. Afirma a importância da modalidade para a comunidade escolar e contempla a composição desse público da EJA e o perfil de suas turmas, expressando da seguinte forma: Etapas Iniciais possui maioria dos alunos adultos e idosos e nas Etapas Finais ocorre o aumento da juvenilização na EJA, o que gera conflitos intergeracionais.

Existia no PPP da escola **C** (nº15 no quadro 3) uma seção sobre o trabalho de Orientação Educacional, na qual consta um item relativo a orientar o processo de formação profissional junto ao 9º ano e à EJA. Há uma seção para a modalidade em que é destacada a questão da distorção idade/ano de escolaridade numa perspectiva de correção de fluxo, inclusive contendo expressões como “resgatar e suprir a escolaridade” e “ensino acelerado”.

O PPP escola **D** (nº18 no quadro 3) contém gráficos quantitativos que se referem ao número de alunos e turmas da modalidade. Apresenta a composição do público da EJA, caracterizado pela diversidade, e traz um perfil detalhado sobre os educandos. Especifica a formação continuada para dos docentes da modalidade. Possui fundamentação teórica. Apresenta os horários em que a EJA é oferecida, vespertino e diurno, e contém justificativa relevante para a EJA diurna. Destacam-se duas considerações acerca disso registradas no documento: a primeira, referente à transferência de uma aluna adulta do noturno para o vespertino e a segunda a visão da EJA diurna como possibilidade de combate à evasão e à reprovação. Traz uma breve caracterização da comunidade na qual a escola se situa,

¹⁰ Nomenclatura utilizada por autores como Danilo Gandin (2011) e Celso Vasconcellos (2013) para designar partes estruturantes do PPP: Marco Referencial constituído pelo Marco Situacional (leitura da realidade), Marco Político ou Filosófico (ideal geral) e Marco Operativo ou Pedagógico (ideal específico), Diagnóstico (pesquisa e análise das necessidades) e Programação (proposta de ação).

apontando a questão da violência proveniente do tráfico de drogas e milícias como motivo de abandono da escola.

Além da seção dedicada à EJA, o documento possui uma seção sobre acesso e permanência com metas para a modalidade e avaliação diagnóstica que apontou os desafios para a ação de atendimento dos direitos educativos da EJA: infraestrutura, heterogeneidade de faixas etárias, falta de interesse e dificuldades de aprendizagem dos adolescentes e alto índice de evasão. Sobre acesso, permanência e sucesso na escola, constam as seguintes ações para a EJA: aumento de vagas para a EJA, com oferecimento de turmas em horário vespertino e coloca os alunos menores de idade da EJA como prioridade para realização de reuniões de responsáveis e acolhimento das famílias. Este PPP contém várias fotos dos projetos pedagógicos realizados pela escola, inclusive para as turmas de EJA.

O PPP da escola E (nº 26 no quadro 3) estava dividido em marcos teóricos. Na organização curricular e na seção sobre avaliação, estabeleceu-se uma tentativa de comparativo/correspondência entre a EJA e o segundo segmento do Ensino Fundamental diurno. Em linhas gerais, a modalidade é apresentada como uma espécie de “adaptação” do Ensino Fundamental — que é tão regular quanto a EJA. Em anexo ao PPP constavam o plano de ação da equipe gestora e projeto pedagógico anual.

A concepção de EJA no PPP escola F (Nº 30 da tabela 3) possui fundamentação teórica e legal, expressa em menções aos seguintes documentos: Parecer 11/2000, Declaração de Hamburgo e menciona o documento que contém a Proposta Curricular Municipal para EJA¹¹. Ainda sobre a concepção de EJA, consta o seguinte: “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”. Traz um histórico da modalidade na escola, contando sobre a evasão no antigo Ensino Regular Noturno - nomenclatura anterior à EJA - até o período de elaboração do documento. Contém uma caracterização do perfil dos educandos, que mudou de adultos para jovens ao longo dos anos, com exceção da classe de alfabetização composta, em sua maioria, por alunos acima de quarenta. Segundo informado, possui um grande percentual de educandos adultos que retornaram à escola almejando elevar seu nível de escolaridade a fim de possibilitar novas oportunidades de trabalho, pois eram trabalhadores inseridos na economia informal. Foi apontado como dificuldades do trabalho pedagógico na

¹¹ Documento construído com a participação dos docentes da EJA e atualizado coletivamente em 2017. Contém orientações curriculares para a modalidade.

EJA: a evasão, desestímulo, violência e dificuldades de aprendizagem. Com relação aos adultos, o trabalho, transporte, cansaço e saudades da família foram considerados os principais motivos. Também foram apresentados fatores ligados a dificuldades identificadas com relação aos adolescentes e jovens, assim, foram destacados como fatores de dificuldade: desestímulo com os estudos, participação em atividades fora da escola, gravidez na adolescência, formação de grupos de amigos ou relacionamentos extra escolares, envolvimento com drogas, violência urbana, percepção do estudo como uma obrigação imposta pelos pais. Foram indicados como motivos para a evasão, a violência social e poucas opções de transporte. Também foram apontadas como dificuldades em sala de aula e que exigem atenção dos educadores: a suposta “carência” de aprendizagem e afetiva dos educandos. Por outro lado, há o reconhecimento de que os estudantes possuem uma bagagem de conhecimentos acumulados em experiências anteriores de escolaridade. Constam ainda nesse documento estratégias de trabalho pedagógico e avaliação na EJA. Em anexo ao PPP, foram adicionados o plano de ação da equipe gestora e projeto pedagógico anual. Neste último, contém ações específicas para a modalidade.

Havia no PPP da escola **G** (nº 39 da tabela 3) uma seção dedicada à modalidade intitulada “Diretrizes Pedagógicas da EJA na UE” e na qual constavam os seguintes itens: conceito de EJA de acordo com a LDB, idade legal de ingresso, correspondência EJA/séries, currículo expresso pelas disciplinas e tempos de aula, caracterização da modalidade e o objetivo do trabalho pedagógico na modalidade, que segundo o documento é possibilitar a inserção no mundo do trabalho, na vida social, espaços estéticos e participação. Contemplava informação referente à formação continuada dos docentes em grupos de estudos (que constam no calendário escolar da rede de ensino), cujo objetivo seria a identificação de problemas e para busca de soluções fundamentadas de forma teórica e contextualizadas socialmente. Segundo o documento, os princípios norteadores do trabalho pedagógico são os postulados por Paulo Freire: conscientização e emancipação. Em anexo ao PPP constavam o plano de ação da equipe gestora e o projeto pedagógico anual. No plano de ação havia ainda uma referência ao oferecimento de oficinas para a EJA sobre o aproveitamento de alimentos.

O PPP da escola **H** (nº43 no quadro 3) apresentava como proposta metodológica para EJA: temas geradores, prática-teoria-prática e participação coletiva, entretanto, não citou Paulo Freire de forma direta, mas subentendida. Também contemplou a importância da afetividade, interdisciplinaridade e os objetivos para a modalidade.

A partir da leitura e análise do PPP dessas escolas, foram encontradas as seguintes temáticas: 1) Concepção de EJA e/ou Fundamentação teórica ou legal; 2) Histórico da modalidade na escola ou na rede municipal; 3) Histórico da modalidade na escola ou na rede municipal; 4) Perfil das turmas e educandos da modalidade; 5) Formação continuada específica para docentes da EJA e/ou planejamento pedagógico; 6) Dificuldades no trabalho pedagógico; 7) Objetivos, metas e ações; 8) Avaliação, currículo e/ou metodologias de ensino.

Tais temáticas foram consideradas como critério de escolha das escolas para a terceira etapa da pesquisa. Assim, constavam os itens 1) Concepção de EJA e/ou Fundamentação teórica ou legal e 8) Avaliação, currículo e/ou metodologias de ensino em cinco escolas cada. 2) Histórico da modalidade na escola ou na rede municipal e 6) Dificuldades no trabalho pedagógico em três escolas cada. 3) Histórico da modalidade na escola ou na rede municipal e 4) Perfil das turmas e educandos da modalidade em quatro escolas cada. 5) Formação continuada específica para docentes da EJA e/ou planejamento pedagógico e 7) Objetivos, metas e ações em seis escolas cada.

Assim, após levantamento e análise, foram selecionadas as unidades escolares que atendiam a mais da metade dos critérios referentes às temáticas acima mencionadas: as escolas B (nº 03) pertencente ao 1º distrito do município que atendeu a sete critérios, D (nº18), localizada no 2º distrito que atendeu a seis dos itens, e F (nº30) situada no 3º distrito que a atendeu a todos os oito critérios.

A escola B (1º distrito) possui cinco turmas de EJA, todas em horário noturno, sendo duas das Etapas Iniciais, nas quais se concentra o maior número de adultos e idosos e três das Etapas Finais do Ensino Fundamental, nas quais parte dos estudantes são adolescente e outra parte adultos, os idosos são minoria. Na ocasião em que foi produzido o relatório, no início do ano letivo de 2019, a unidade não informou o quantitativo de estudantes por sexo. A escola possuía 15 educadores na modalidade, quatro do sexo feminino e onze do sexo masculino. Com relação à composição da equipe diretiva, o turno da noite estava completo com um diretor, um vice-diretor, um OE, um OP e secretário escolar e dirigente de turno, possuindo carga horária de trabalho no turno da noite.

A escola D (2º distrito) possui 11 turmas de Educação de Jovens e a Adultos sendo duas em horário diurno e as demais no noturno. Sobre o perfil dos educandos, foi informado

que em sua maioria é composto por jovens do sexo masculino. A maioria dos docentes possui formação em nível de graduação e/ou especialização.

A escola F (3º distrito) possui seis turmas de EJA, todas em horário noturno, sendo duas das Etapas Iniciais, nas quais se concentra maior número de idosos, e quatro das Etapas Finais do Ensino Fundamental, nas quais a predominância é de jovens. Na ocasião em que foi produzido o relatório, no início do ano letivo de 2019, não havia diferença significativa entre a quantidade de estudantes do sexo feminino e masculino. A escola possuía 11 educadores na modalidade, seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A maioria com formação em curso de especialização e mestrado.

Após a análise de PPP, foi realizado o retorno aos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico referentes a essas três escolas cujos PPPs foram selecionados para verificação e análise dos registros. Como dito anteriormente, os relatórios são elaborados pelos implementadores da CEJA a partir da interlocução presencial com um ou mais membros da equipe diretiva em cada unidade escolar.

3.5. A EJA, a gestão da escola e a participação dos educandos da EJA nos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico

Para fins de realização da análise de conteúdo dos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico, foi estabelecida uma divisão em três eixos norteadores de acordo com o apresentado nos capítulos que perpassam este trabalho de pesquisa, são eles: 1) Educação de Jovens e Adultos; 2) Gestão escolar e 3) Gestão democrática/participativa na EJA.

Inicialmente, foi realizada a leitura dos relatórios elaborados nas seis visitas de acompanhamento pedagógico realizadas pela CEJA em cada uma das três escolas cujos PPP foram selecionados para análise. Em seguida, foi analisado individualmente cada um dos 18 relatórios (seis por unidade escolar).

O quadro a seguir apresenta as funções dos profissionais que forneceram os dados contidos nos relatórios em cada uma dessas seis visitas realizadas por Implementadores(as) Pedagógicos da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SME/Duque de Caxias às escolas que foram selecionadas.

Quadro 4 - Funções dos profissionais que forneceram os dados dos relatórios de visita de acompanhamento pedagógico

Respondentes	Escola do 1º Distrito	Escola do 2º Distrito	Escola do 3º Distrito
1ª visita	OE	Vice-diretor	Vice-diretora
2ª visita	Diretora	Diretor e Vice-diretor	OE e Diretora
3ª visita	Diretora e OP	Diretor e vice-diretor	Dirigente e Auxiliar Administrativo
4ª visita	OE	Diretor e vice-diretor	OE
5ª visita	Dirigente	Dirigente de turno e Secretária Escolar	OE, OP E Diretora
6ª visita	Dirigente	Orientadora Pedagógica	Diretora OP e OE

Fonte: CAVALCANTE, 2021.

Os relatórios produzidos durante as visitas realizadas pela CEJA às unidades escolares com oferta de Educação de Jovens e Adultos têm como principal objetivo o registro do acompanhamento pedagógico. Tais registros são redigidos pelos implementadores lotados na CEJA a partir de perguntas previamente elaboradas as quais são respondidas pela Equipe Técnico Pedagógica da unidade escolar. As visitas da CEJA às escolas costumam ter periodicidade mensal havendo variações de acordo com o calendário escolar do ano letivo em curso.

Após a leitura inicial dos relatórios, foi realizado o trabalho de sistematização das informações obtidas, o que deu origem a subcategorias de análise as quais foram agrupadas de acordo com cada um dos três eixos, previamente definidos, conforme explicitado a seguir: 1) Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas, 2) Gestão Escolar e EJA e 3) Práticas de gestão democrática na EJA e participação dos educandos.

O primeiro eixo de análise, Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas, abrange o trabalho pedagógico na modalidade no que se refere aos seguintes assuntos: a) projetos pedagógicos, b) planejamento anual e currículo, c) avaliação e processo ensino-

aprendizagem e d) Educação Inclusiva. O segundo eixo, Gestão Escolar e EJA, trata de questões como matrícula, frequência, evasão, indisciplina, violência e documentação escolar. O último eixo, Práticas de gestão democrática na EJA e participação dos educandos, aborda o projeto político-pedagógico, o conselho escolar e o conselho de classe.

3.5.1. Educação de Jovens e Adultos: características e práticas pedagógicas

Entre as ações pedagógicas previstas na escola do 1º distrito, constavam atividades como rodas de conversas, cineclube e feira de Ciências. Foi informado que a escola promoveu um dia da família com confraternização entre os alunos, familiares e professores. Houve também uma palestra sobre o dia da Mulher. Foi informado sobre a culminância de um projeto realizado pelo professor de Artes. Com relação aos projetos pedagógicos, eventos, grupos de estudos e outras atividades previstas ou realizadas, foi informado sobre a data da festa junina. Com relação aos projetos pedagógicos, eventos, grupos de estudos e outras atividades previstas ou realizadas, além da comemoração do dia da família, houve um jantar dançante para a EJA. Entre as ações planejadas pela escola e que foram realizadas foi citada uma palestra ministrada pela guarda municipal sobre violência doméstica e a lei Maria da Penha. Entre as observações, consta que o professor da etapa III estava realizando um trabalho sobre contos com base no livro “Olhos d’água” de Conceição Evaristo para apresentação no relato de experiências.

Foi informado pela unidade escolar do 2º distrito que os projetos pedagógicos, eventos, grupos de estudos e demais atividades estavam em andamento e que a escola estava organizando uma olimpíada interna de Matemática. O projeto anual da unidade era em comemoração ao seu centenário.

O objetivo do projeto anual da unidade do 3º distrito é manter o aluno na escola, com prazer e utilizando a leitura. Entre as ações pedagógicas planejadas, contavam ações para amenizar a baixa frequência, atividades voltadas para o mundo do trabalho e palestras e debates temáticos, como saúde da mulher. A escola informou a realização de uma palestra para a EJA com um ex-aluno que é médico com o objetivo de motivar os estudantes e também tratar do tema saúde. No que se refere aos projetos pedagógicos, no mês anterior, havia sido organizado um jantar com bingo e música, no qual kits escolares foram entregues e a adesão foi considerada significativa com os alunos sendo valorizados. Em visita seguinte, foi informado que haveria um outro jantar, só que vegano e vegetariano com pratos feitos pelos

próprios alunos e professores, como parte de um estudo sobre alimentação. Foi relatado, ainda, que no mês de setembro houve na escola um movimento de debate sobre o tema “Setembro Amarelo” com uma palestra chamada “Suicídio e depressão: quebrando o tabu”, ministrada por uma professora convidada. No mês seguinte, haveria o “outubro rosa” para alertar sobre os riscos do câncer de mama e uma oficina de Matemática com jogos e em novembro estava previsto para ocorrer o “novembro azul”. Entre as ações efetivadas pela escola e que foram realizadas foram citados jantar vegano vegetariano, palestra no outubro rosa, exposição de Arte, novembro azul com palestra, palestra da guarda municipal sobre a Lei Maria da Penha, jogos matemáticos, jantar dos estudantes.

Para a realização do planejamento na unidade do 1º distrito, os docentes utilizam o documento que contém a proposta curricular municipal para a EJA de Duque de Caxias, assim como outros materiais de estudo. A escola relatou o desenvolvimento de práticas de integração dos componentes curriculares em rodas de conversas e feira de Ciências. A equipe relatou que o planejamento foi elaborado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estava ocorrendo satisfatoriamente. Foram citadas adequações curriculares organizadas pela unidade escolar que alcançaram parcialmente os objetivos propostos.

Os professores da escola do 2º distrito se organizam por área de conhecimento para desenvolver o planejamento de práticas de integração dos componentes curriculares. O documento que contém a proposta curricular municipal para a EJA de Duque de Caxias estava sendo utilizado para a realização do planejamento. Foi detectado nas visitas que o desenvolvimento dos conteúdos estava transcorrendo dentro do previsto e que as turmas estavam conseguindo acompanhar.

Para a realização do planejamento na escola do 3º distrito, os docentes utilizam como instrumentos palestras, grupos de estudos e livros. Foi informado que o documento que contém a proposta curricular municipal para a EJA de Duque de Caxias é utilizado e houve a solicitação por parte da equipe diretiva de que as atividades e propostas para a modalidade estivessem alinhadas com as a essas diretrizes. Foi informado que a escola não desenvolve práticas de integração dos componentes curriculares. Com relação ao desenvolvimento do planejamento, implementação do currículo e acompanhamento da avaliação, a equipe relatou que o planejamento estava acontecendo sem intercorrências.

No que se refere à avaliação e processo ensino-aprendizagem, a escola do 1º distrito informa como principais instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes

da modalidade a realização de trabalho, teste, prova e participação nas aulas. Entre os instrumentos de avaliação, a prova passa pela análise da equipe diretiva. Foi relatado que as pessoas idosas apresentam mais dificuldades na aprendizagem que os mais jovens.

Com relação à avaliação, o corpo docente da escola do 2º distrito elabora uma avaliação diagnóstica, objetivando conhecer o perfil dos educandos. Além da avaliação escrita, há sempre mais de um instrumento avaliativo, como trabalhos em grupo e participação nas aulas. Segundo a equipe diretiva, os alunos da EJA apresentam certa dificuldade para acompanhar os conteúdos, mas o processo de ensino-aprendizagem foi considerado positivo.

Como principais instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes da EJA na escola do 3º distrito, foram destacados: atividades diárias, trabalhos em grupo e individuais, testes, provas e participação. Foi informado que os professores estavam com dificuldades na aplicação de atividades em uma turma da Etapa V pois a mesma apresentava baixa frequência, o que causava preocupação devido ao possível impacto dessa oscilação na assiduidade na avaliação.

Com relação à Educação Inclusiva, inicialmente, não foi informado o quantitativo de alunos na escola do 1º distrito. A unidade não possuía sala de Recursos Multifuncional e, segundo informado, o currículo é adaptado de acordo com as demandas dos educandos. Em visita posterior, a escola estava contando com uma sala de recurso, com somente um aluno da EJA. A equipe diretiva informou que acompanha as adaptações realizadas para os alunos especiais, mesmo os sem laudo. A equipe relatou que os professores tiveram grandes dificuldades em elaborar avaliações adaptadas para estes alunos. Foi relatado que, na Etapa III, o professor realizou muitas adaptações, tanto nas atividades quanto nas avaliações, porém observou-se que nem todas foram exitosas.

A unidade do 2º distrito tem três educandos inclusos que não estão sendo atendidos pela sala de recursos, pois a unidade não dispõe de tal atividade e profissional que desempenhe a função. Foi informado que a Orientação Educacional auxilia os docentes com relação às adaptações curriculares.

Na escola do 3º distrito havia seis educandos com laudo matriculados. A unidade não possuía sala de Recursos Multifuncionais e, segundo informado, os estudantes apresentam resistência em frequentar a sala de recursos fora da escola, em outra unidade próxima. Foi relatado que esses alunos recebiam atenção dos professores, porém, a vice-diretora não

considerava que ocorriam adaptações curriculares. A escola manifestou a necessidade de formar uma Sala de Recursos Multifuncionais na UE porque tem cerca de 11 alunos frequentando o espaço de outra unidade e mais cinco em avaliação. Foram relatadas adequações curriculares organizadas pela unidade escolar que alcançaram o objetivo proposto: foi informado que, naquele momento, a unidade estava com dois alunos com necessidades especiais e as ações foram voltadas para garantir pelo menos a escrita do próprio nome, ocorreram avanços, mas aquém do esperado. A OP mencionou que houve um projeto de Educação Especial, mas que não avançou.

3.5.2. Gestão Escolar

Na escola do 1º distrito, a divulgação da oferta de vagas para matrícula na modalidade é realizada junto aos responsáveis do 1º e 2º turnos. A divulgação da oferta de vagas disponíveis na EJA é feita pela própria comunidade. A equipe informou que não considerava a divulgação da oferta de vagas tão necessária pois dispunha de lista de espera. Consta o registro de informações referentes à regularização da renovação de matrícula dos alunos da EJA. A frequência foi considerada regular e há turmas que não possuem mais vagas. Com relação às expectativas para o próximo ano letivo, não foi possível obter a resposta e essa sondagem seria realizada posteriormente.

No início do ano letivo, com o intuito de informar sobre a oferta de vagas, a direção da unidade do 2º distrito realizou a divulgação por meio de uma faixa colocada à frente da unidade e há lista de espera. Quando há necessidade, a escola realiza reclassificação dos estudantes. A escola ainda estava ofertando vagas para as turmas das Etapas Iniciais. As turmas das Etapas Finais possuíam um quantitativo de matrículas muito bom, com turmas cheias.

Para divulgar a oferta de vagas para matrícula na modalidade, a escola do 3º distrito sinaliza com cartaz, mas, de acordo com o que foi informado, pelo fato de receber muitos alunos à procura da EJA, não considerava tão importante a divulgação, ou seja, há muita demanda de interessados. Havia uma pequena listagem com nomes de estudantes que não realizaram renovação de matrícula e em anexo o quadro de horário das turmas da modalidade. Quando se faz necessária uma reclassificação de estudantes, a escola realiza avaliação específica. Com relação à divulgação da oferta de vagas disponíveis na EJA, foi informado

que estavam ocorrendo em reuniões (de responsáveis) e através dos funcionários da escola que são da própria comunidade. A equipe informou que não realizava panfletagem, mas faria caso houvesse material disponível. A secretaria escolar está finalizando o trabalho de renovação de matrículas. Havia a previsão de se manter o mesmo quantitativo de turmas para o ano letivo seguinte. Sobre a pendência de renovação de matrículas, os responsáveis de poucos alunos foram chamados, mas não haviam comparecido. Apontou que houve algumas falhas no sistema acadêmico adotado pela rede, mas que estava em dia com a alimentação dos dados. A unidade escolar informou que, em relação à alimentação do sistema, faltava lançar somente uma turma de Educação Especial que havia iniciado recentemente.

Com relação às estratégias de acompanhamento escolar adotadas pela unidade para a reversão do quadro de evasão e retenção, a principal é a parceria com a família na unidade do 1º distrito. Com relação à frequência escolar e às estratégias contra a evasão, a equipe está realizando chamadas telefônicas na tentativa de resgatar esses alunos. Sobre as estratégias de acompanhamento adotadas pela unidade para a reversão do quadro de evasão e retenção, foi considerado que lograram êxito, a evasão na unidade é considerada moderada. Há muitas ausências justificadas por motivos pessoais relevantes. A escola relata que realizou reunião de responsáveis com a presença dos pais dos estudantes menores. Há uma turma da Etapa V com oscilação na frequência, na qual se observou que a cada dia há um grupo diferente frequentando as aulas. Havia uma inconstância com relação à frequência e foi relatado que a dificuldade na parceria entre os responsáveis e a escola. Uma estratégia de evasão que vem funcionando, segundo relatado, é a solicitação do comparecimento semanal do responsável para o acompanhamento da frequência. A frequência foi considerada boa e as estratégias adotadas contra a evasão continuavam ocorrendo. Não havia episódios de indisciplina na EJA.

Para reverter o quadro de evasão, a equipe pedagógica da escola do 2º distrito costuma ligar para os estudantes que apresentam baixa frequência e conta com o apoio dos demais alunos para tentar entrar em contato pessoalmente com os colegas faltosos. Além disso, a escola tem a prática de investir no acolhimento. No primeiro bimestre, a frequência escolar foi considerada boa e a evasão baixa. A direção fez uma solicitação por Dirigente de Turno para o noturno e OE. A equipe realizou grupo de estudos para organizar as atividades do projeto pedagógico da escola. Consta um longo registro de solicitação de corte nos diários de classe dos alunos evadidos, pois tal ação deveria ter sido realizada após o Conselho de Classe (COC) do 1º bimestre, porém, quando o relatório foi produzido já estava chegando-se ao fim do 2º bimestre. Observou-se que as turmas estavam com baixa frequência. Sobre a questão da baixa

frequência e evasão, foi informado que a equipe pedagógica estava organizando um levantamento dos alunos faltosos para buscar entrar em contato telefônico ou pessoalmente. No entanto, a evasão escolar foi considerada significativa. Com relação à evasão, foi informado que a equipe entrou em contato com os alunos por telefone.

Com relação às estratégias de acompanhamento escolar adotadas pela unidade do 3º distrito para a reversão do quadro de evasão e retenção, são realizados contatos por telefone, conversas individuais com os alunos ou seus responsáveis e encaminhamento de casos para o Conselho Tutelar quando se trata de menores de idade. Contudo, ao observar o relatório referente à frequência, nota-se que é baixa. Com relação à frequência e estratégias contra a evasão, foi sinalizado que uma das turmas da Etapa V apresenta baixa frequência. Por isso, foi relatado pela OE que diariamente algum membro da equipe visitava a turma para sensibilizar sobre o número de faltas. Além disso, a equipe tem realizado contato telefônico, mas esbarram em muitos números de contatos inexistentes. A frequência continuava baixa e a escola informou que estava se reorganizando com novas estratégias para reversão desse quadro, mas não foi relatado quais seriam. Informou-se que as estratégias adotadas contra evasão foram intensificadas. Foi informado que para amenizar a evasão a equipe trabalha com estratégias como ligar para as famílias, convocar os alunos e pais, visitar as salas com frequência para motivá-los à assiduidade. Destacou-se que ocorreria reunião com os responsáveis para apresentação dos resultados (rendimento escolar) e sensibilizar a respeito da frequência. Além disso, a secretaria escolar realizou reunião de responsáveis e/ou ligou para as famílias. A equipe observou um progresso e retorno de alguns estudantes.

No que diz respeito à documentação escolar, a escola do 1º distrito estava em dia com a entrega de documentos solicitados, renovação de matrícula e diários de classe. Foi relatada lentidão do sistema acadêmico.

Na escola do 2º distrito, constavam registros atinentes ao trabalho da secretaria escolar e informações sobre a necessidade de atualização dos registros de diários de classe. Informações sobre os diários de classe.

Na escola do 3º distrito, foi informado que embora o diário único por turma estivesse sendo preenchido normalmente, os docentes das Etapas Finais só iniciariam o preenchimento dos seus diários posteriormente devido à falta de diários de classe no depósito da prefeitura. Na última visita realizada, os diários de classe e os diários únicos estavam em dia.

Foram também observadas situações de violência relatadas pelas três escolas. Constava um relato de que na comunidade na qual se localiza a escola do 1º distrito aconteceu uma operação policial e depois desse ocorrido alguns alunos não retornaram. Além disso, na unidade é realizado o projeto “Projeto Mancha Criminal 10”, que é realizado pela Polícia Militar que visita a escola pelo menos uma vez por mês. Constava o registro de que houve um confronto na comunidade que causou medo.

Na unidade escolar do 2º distrito, consta nas observações que a unidade possuía educandos cumprindo medida socioeducativa. Na escola do 3º distrito, foi informada a ocorrência de eventos violentos que ocasionaram a suspensão das aulas, favorecendo a ausência dos alunos.

Os relatórios mencionam a necessidade de formação continuada dos professores. O tema da Inclusão foi apontado como possível temática a ser abordada em grupo de estudos para os docentes da unidade do 1º distrito. A unidade informou como sugestão de tema para encontro de formação realizado pela CEJA/SME conflitos geracionais e terminalidade específica para alunos especiais e que a equipe diretiva afirmou que incentivaria a participação dos docentes no evento de “Relatos de Experiências Pedagógicas” organizado anualmente pela coordenadoria de EJA. A escola sugeriu o tema drogas para um possível Grupo de Estudos (GE). Constavam informes sobre as formações e entrega da deliberação nº19/2019. Foi informado que ocorreu um GE sobre reestruturação curricular considerado um debate produtivo. Houve a indicação de professores para apresentarem relato de experiências pedagógicas no evento organizado pela CEJA/SME. A equipe considerou que os temas trabalhados em seus GE foram pertinentes por tratarem de questões que se apresentam na realidade da escola. Sugestões de temas para 2020: estratégias para o resgate de alunos evadidos, autoestima dos alunos da EJA, inclusão dos alunos na EJA, drogas.

Com relação aos temas para formações continuadas, estavam em aberto e a equipe da unidade escolar do 2º distrito iria realizar consulta aos docentes. Indicou o professor de Matemática para o evento Relato de Experiências Pedagógicas. A equipe pretendia realizar um Grupo de Estudos sobre a BNCC. As sugestões de temas para formação continuada oferecida pela CEJA foram avaliações adaptadas e confecção de materiais didática. A escola solicitou livros didáticos da EJA e outros materiais de apoio pedagógico. A unidade recebeu um Dirigente de Turno para a noite, conforme após relatar a carência. Além disso, recebeu uma Orientadora Educacional e uma Orientadora Pedagógica (que retornou de licença).

Na escola do 3º distrito a temática da Inclusão também foi apontada como possível temática a ser abordada em grupo de estudos para os docentes. A unidade não informou sugestão de tema para encontro de formação realizado pela CEJA/SME. Houve um GE sobre Educação Especial focando na análise desenvolvida pelos docentes sobre os educandos incluídos. Solicitaram à SME um GE sobre juvenilização e estão aguardando a disponibilidade de data. Foi relatado que o conselho de classe havia ocorrido e que os professores manifestaram dificuldade em trabalhar em umas das turmas de Etapa IV devido à indisciplina e a equipe traçou estratégias para resolver o problema. A escola havia realizado um grupo de estudos sobre a BNCC, discussão que foi considerada rica. A equipe indicou os nomes de três docentes que teriam interesse em apresentar relato de experiência pedagógica. A escola recebeu a equipe da CEJA para um GE sobre juvenilização e considerava pertinentes os temas de formação oferecidos.

3.5.3. Práticas de Gestão democrática e participação dos educandos da EJA

As formas de participação dos estudantes foram abordadas nos relatórios. A escola do 1º distrito informou que havia estudantes da EJA participando dos processos de gestão democrática como discussões do PPP, representantes de turma e no Conselho Escolar. Segundo a equipe diretiva da escola do 2º distrito, há estudantes da modalidade participando dos processos de gestão democrática da escola nas seguintes instâncias: discussão do PPP, representantes de turma, conselho de classe, comissão de eventos, representação do segmento estudantil no Conselho Municipal do FUNDEB e conselho escolar. A escola do 3º distrito informou que havia estudantes da EJA participando dos processos de gestão democrática, especificamente, no Conselho Escolar.

Sobre a representação de estudantes da EJA em conselhos, foi informado pelas três unidades escolares que o conselho escolar estava atuante. Na escola do 1º distrito, foi observado pelo conselho de classe (COC) do 1º bimestre que o andamento do planejamento ocorreu satisfatoriamente. Na escola do 2º distrito, o COC do 2º bimestre discutiu não só o rendimento escolar, mas também a evasão. No Conselho de Classe do 3º bimestre da escola do 3º distrito, foram discutidos problemas da EJA como, por exemplo, a evasão e, em decorrência, a possível retenção de alunos.

A unidade do 3º distrito informou que enviaria representante da EJA para a eleição de Conselheiros do FUNDEF no segmento estudantil. A escola do 2º distrito possuía um estudante da EJA representante do segmento estudantil eleito na eleição anterior.

Nos relatórios consta pergunta sobre atualização do PPP e, assim como observado na análise dos PPP, não consta informação específica de que houve participação coletiva e que os estudantes foram inseridos neste processo. Consta que na escola do 1º distrito não houve alterações no PPP durante o ano letivo.

O projeto político-pedagógico da escola do 2º distrito estava sendo atualizado, possui uma parte específica sobre a EJA apresentando seus desafios e metas. Entre as ações pedagógicas planejadas pela escola para o atendimento da EJA, foi prevista a ampliação do número de turmas para atender às demandas da comunidade e tal objetivo foi alcançado.

Foi informado, na ocasião da visita, que o PPP da unidade do 3º distrito estava passando por uma reestruturação e ratificou que a EJA é devidamente integrada nos projetos da escola. Porém, na última visita a equipe diretiva informou que não houve alterações no PPP.

3.5.4. As ações das três unidades escolares

Com relação aos processos pedagógicos na EJA, os pontos em comum entre essas três unidades são: 1) planejamento pedagógico que contempla, entre outros materiais de apoio, o documento que contém a proposta curricular municipal para a EJA de Duque de Caxias; 2) o desenvolvimento do currículo foi considerado satisfatório e dentro do planejado; 3) em todas as escolas ocorria o projeto pedagógico anual incluíam as turmas da modalidade, assim como contemplavam a realização de atividades específicas para esse público, como comemorações culturais e palestras com temas de relevância social; 4) os instrumentos de avaliação da aprendizagem são diversificados; 5) o processo pedagógico foi considerado positivo, apesar das dificuldades iniciais de aprendizagem relatadas;

No que tange às atribuições da gestão escolar, nas três unidades: 1) eram realizadas estratégias de tentativa de resgate dos estudantes evadidos, tais como entrar em contato telefônico, convocação de responsáveis dos alunos menores de idade, o diálogo com os próprios estudantes ou apoio de outros alunos em entrar em contato com os colegas; 2) divulgação do oferecimento de vagas na modalidade; 3) havia registros sobre acompanhamento da frequência escolar e a verificação de documentos escolares como os

diários de classe; 4) a questão da violência urbana e o impacto que acarreta na frequência e permanência dos estudantes da EJA foi algo destacado; 5) todas as escolas organizaram formação continuada em grupo de estudos, porém com diversidade de temáticas entre elas.

Sobre as práticas de gestão escolar democrática na EJA: 1) as unidades informaram que havia participação de estudantes nos processos de gestão escolar; 2) todas destacaram que seus conselhos escolares eram atuantes; 3) contavam com alunos da EJA como representantes no conselho escolar.

Cabe destacar ainda os pontos em que se observou não haver semelhança nas respostas contidas nos relatórios das três unidades escolares: 1) Diferentemente das demais, a escola do 2º distrito informou que a equipe diretiva estava organizando a eleição do grêmio estudantil, estava realizando a atualização do PPP e, além disso, a unidade possuía um estudante que era o representante do segmento estudantil no Conselho Municipal do FUNDEB; 2) as escolas do 2º e 3º distritos informaram que a evasão EJA foi amplamente discutida no COC.

Portanto, a pesquisa revelou a viabilização de práticas de participação coletiva na gestão escolar envolvendo educandos da Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino público de Duque de Caxias. Considerando que diante de um cenário geral em que ainda se lida com ranços antigos na administração da EJA, trata-se de um ato de resistência. A Escola ao se reconstruir pelo viés da participação coletiva no âmbito da gestão escolar, a cada dia, potencializa possibilidades para uma educação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho partimos da premissa de que as práticas de gestão escolar participativas podem influenciar na garantia do direito à educação de jovens e adultos. Tendo realizado a pesquisa e escrito a dissertação, me pergunto: quais foram os caminhos trilhados? Quais foram os achados da pesquisa?

Inicialmente, realizei pesquisa de estado da arte na qual identifiquei que há uma lacuna na produção acadêmica no que se refere a estabelecer relações entrecruzando gestão e EJA no espaço escolar. Foram encontradas pesquisas que tratavam da questão da gestão e da participação na EJA voltadas para o âmbito de órgãos como o Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação, além de movimentos sociais. No entanto, verificou-se que havia escassez de produção direcionada à tal temática de pesquisa no âmbito do chão da escola.

Realizei também uma revisão de literatura sobre a gestão escolar democrática e seus mecanismos de participação coletiva, tais como escolha de diretores, conselho escolar e construção do PPP. Foi possível compreender que entre as formas de escolha de diretores a eleição com participação de todos os segmentos escolares na votação é a mais recomendada para possibilitar a gestão democrática. Tal mecanismo se contrapõe à indicação política de diretores como possibilidade de critério de escolha onde tende a ocorrer uma relação de apadrinhamento político e clientelismo e onde os interesses da comunidade nem sempre são atendidos.

Cabe ressaltar que a eleição de diretores, como importante instrumento de participação, não desemboque em divisão dentro da escola. Faz-se necessário realizar cotidianamente o exercício da cooperação, compreendendo os possíveis conflitos como oportunidades de aprender a lidar com as diferenças de ideias. Na sociedade contemporânea, não existe participação sem conflitos.

Além da aproximação da literatura sobre EJA e gestão democrática e da interseção entre ambas, realizei pesquisa de campo de cunho documental em três etapas. A primeira, consistiu em analisar o primeiro relatório de visita de acompanhamento pedagógico produzidos pela CEJA às escolas da rede que ofereciam EJA no ano letivo de 2019, com o objetivo de identificar práticas de participação entre os estudantes. A segunda etapa consistiu na leitura dos PPP de escolas que estavam disponíveis na SME e que mencionavam a EJA de forma substancial, objetivando identificar como a EJA estava retratada e também selecionar

dentre as escolas da rede, que participaram da primeira etapa, aquelas que apresentavam um maior conjunto de práticas participativas. A terceira etapa consistiu na leitura e análise dos relatórios de visitas realizadas em 2019 apenas das escolas selecionadas na segunda etapa.

Mas, continuo me interrogando: o que os documentos analisados dizem sobre a EJA? Como aparecem registradas a participação dos estudantes em tais documentos?

A análise dos relatórios realizada na primeira etapa da pesquisa demonstrou que, das 43 escolas respondentes, 38 afirmaram que os estudantes de EJA participam em instâncias deliberativas como conselho escolar, grêmio estudantil, representação de turma, conselho de classe, conselho do municipal do FUNDEB, reunião com a orientação pedagógica e assembleias, além da atualização do Projeto Político-pedagógico. Assim, a partir da verificação do relatório de visita inicial de 2019 das 43 unidades escolares, foi observado que a maioria afirmou que há participação dos educandos da EJA em mais de um instrumento e somente cinco escolas afirmaram não possuir a participação de estudantil em práticas de gestão escolar democráticas.

A análise revelou, ainda, que a participação dos estudantes aconteceu na seguinte frequência: vinte e oito escolas informaram que os estudantes participaram do conselho escolar e também como representantes de turma. Vinte e quatro escolas indicaram participação dos estudantes nos conselhos de classe, quinze nas discussões sobre o Projeto político pedagógico, sete em grêmio estudantil e quatro em assembleias e uma no conselho do FUNFEB e reunião com a orientação pedagógica.

Com relação aos PPP das escolas (2018), segunda etapa da pesquisa, foram analisados 20 documentos que estavam disponíveis para consulta na SME. Destes, oito documentos continham informações sobre a EJA, ou seja, apresentavam uma sessão ou tópico que tratava especificamente da modalidade, não apenas representando-a pelo turno ou o número de turmas.

Ainda sobre os PPP, verificou-se, através da análise de conteúdo, a ausência de informações sobre o desenvolvimento do processo de elaboração e/ou atualização dos mesmos acerca da participação coletiva dos diversos segmentos da escola nessa construção. Tal observação revela que as informações contidas nos PPP e no primeiro relatório de visita apresentam uma aparente contradição, já que os relatórios revelaram que em 15 escolas houve participação e que destas, três integram o conjunto das oito que tratavam sobre a EJA e que tiveram seus PPP analisados na íntegra. Entretanto, cabe destacar que não é possível afirmar a

ausência de participação relevada nos relatórios, pois os PPP não contemplavam como se deu sua construção, enquanto havia um campo específico no primeiro relatório para que tal informação fosse prestada.

Na segunda etapa, após a análise dos PPP, foram selecionadas três escolas a partir de critérios estabelecidos durante o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Assim, foram sistematizadas as seguintes temáticas utilizadas como critério de escolha: 1) concepção de EJA e/ou fundamentação teórica ou legal; 2) histórico da modalidade na escola ou na rede municipal; 3) histórico da modalidade na escola ou na rede municipal; 4) perfil das turmas e educandos da modalidade; 5) formação continuada específica para docentes da EJA e/ou planejamento pedagógico; 6) dificuldades no trabalho pedagógico; 7) objetivos, metas e ações; 8) avaliação, currículo e/ou metodologias de ensino.

Posteriormente, na terceira etapa da pesquisa, foi realizada a análise do conjunto de relatórios produzidos sobre essas unidades escolares ao longo do ano letivo. Merece destaque que os relatórios não tinham o mesmo formato estruturante, ou seja, em cada visita realizada era utilizado um modelo diferente, já que a CEJA compreende a necessidade de coletar diferentes informações ao longo do ano letivo.

Assim, não foi possível fazer um acompanhamento mais minucioso sobre a participação dos estudantes de EJA, pois essa questão contava apenas do primeiro relatório. De qualquer forma, pode-se inferir que as formas de participação dos educandos em práticas democráticas de gestão escolar podem ter continuado ao longo do ano nas três unidades selecionadas e que outras podem ter sido criadas.

Ainda com relação aos relatórios, o processo de análise foi organizado em três eixos: 1) “Educação de Jovens e Adultos: características e práticas pedagógicas”; 2) “Gestão Escolar” e 3) “Práticas de Gestão democrática e participação dos educandos da EJA”.

No primeiro eixo, sobre as questões didático-pedagógicas na EJA, as três escolas utilizam a proposta curricular municipal para a EJA de Duque de Caxias no planejamento pedagógico da modalidade, além de outros materiais de apoio. Dentro do planejado, o desenvolvimento do currículo foi considerado satisfatório. O projeto pedagógico anual contemplava as turmas da modalidade e a realização de atividades específicas para o público da modalidade. Os docentes utilizam instrumentos de avaliação da aprendizagem diversificados. Apesar das dificuldades iniciais de aprendizagem relatadas, o processo de ensino-aprendizado foi considerado positivo.

No segundo eixo, sobre a organização da gestão escolar, foi observado que em todas as três escolas foi informado que eram realizadas estratégias diversas para resgatar estudantes evadidos. Havia a divulgação da oferta na EJA, existiam registros sobre o acompanhamento da frequência e a conferência de documentos de registros escolares, como os diários de classe. Chamou atenção a observação de registros sobre o impacto de episódios de violência urbana que influenciam na assiduidade e permanência dos educandos da EJA. Todas as unidades realizaram formação continuada, com temáticas variadas entre elas, em grupos de estudos previstos no calendário escolar.

No terceiro eixo, sobre as práticas de gestão escolar democrática na EJA, foi percebido as unidades informaram que havia participação de estudantes nos processos de gestão escolar. As três contavam com alunos da EJA como representantes no conselho escolar. Todas afirmaram que seus conselhos escolares eram atuantes. Merece destaque que a escola do 2º distrito informou que estava organizando a eleição do grêmio estudantil e, além disso, a unidade possuía um estudante que era o representante do segmento estudantil no Conselho Municipal do FUNDEB.

O que a escola tem a ganhar com participação dos estudantes nos processos de gestão democrática?

A participação estudantil em práticas de gestão escolar democrática na Educação de Jovens e Adultos se torna uma oportunidade para os educandos se perceberem como sujeitos atuantes que realizam atividades importantes pela escola e, assim, oportunizar que se reconheçam como seres sócio-históricos que carregam consigo desafios e potencialidades para a própria superação pessoal e coletiva.

Esta inserção dos estudantes da EJA em práticas de gestão escolar não pode ser compreendida apenas como possibilidade de regulação ou sob a perspectiva da bem-estar, mas sim como direito a ser estimulado no interior da escola. As práticas de gestão participativa permitem amplificar as vozes e as demandas estudantis que em muitos espaços escolares são silenciadas e até impedidas de se manifestar. Sendo assim, possibilitam o acolhimento e valorização da diferença e da diversidade. Tais práticas viabilizam maior paridade nos processos de tomada de decisões entre os segmentos da escola.

O reconhecimento da bagagem de vida dos estudantes da EJA é uma valiosa contribuição para as práticas de gestão escolar participativa. Dessa forma, tal modelo de gestão não se limita a ser contribuição para os alunos, mas para a própria instituição escolar

como um todo. Assim, não é possível considerar que somente os educadores têm condições de ensinar os educandos a como se posicionar em reuniões promovidas pela escola, mas também como podem trocar experiências com estes sujeitos que atuam em espaços diversos, incluindo, associações de moradores, movimentos sociais e outros. Cabe recordar que a importância conferida aos sujeitos da EJA pela Educação Popular ao longo da sua história merece ser considerada pelas instituições escolares ao valorizar o diálogo entre escola e movimentos culturais e sociais dos quais alguns desses sujeitos fazem parte. Convém, então, enfatizar a necessidade de conhecer a realidade da comunidade escolar e contexto social em que está inserida e a construção coletiva do PPP tem importante papel ao incorporar o diagnóstico e que o mesmo possa reverberar nas metas e ações propostas.

Além disso, é fundamental buscar formas de comunicar mais assertivas que não resultem em tom de imposição, exigência e cobrança arbitrariamente atribuídas de cima para baixo, mas, como propõe Paulo Freire, um diálogo amoroso capaz de respeitar e não de atacar. Assim, desenvolvendo relações interpessoais colaborativas e criando vínculos que se estabelecem com base no respeito mútuo entre os envolvidos. É fundamental compreender e aceitar que nem sempre a vontade individual vai prevalecer, pois a tomada de decisões depende da concordância do coletivo para ser legitimada, como é o caso dos conselhos escolares. Nesse sentido, as práticas de gestão escolar participativa também podem favorecer o processo de maturidade emocional, inclusive para a organização autônoma dos estudantes em grêmios estudantis e/ou como representantes de turma.

Concluo esse trabalho ressaltando a importância da formação em gestão escolar democrática e o funcionamento dos seus instrumentos de participação coletiva por meio de cursos, leituras, debates e outras formas de estudo pois é de suma importância para superar a dicotomia entre questões técnico-administrativas e político-pedagógicas. Destaca-se o papel mediador da equipe diretiva em articular os demais segmentos da escola e dar apoio ao diretor, especialmente no caso da EJA, no que se refere ao compromisso em assegurar o direito à educação pública, gratuita e qualidade socialmente referenciada ao manter viva a modalidade na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Educação & Sociedade, Set 2002, vol. 23 n. 80-71.

BRAGA, Fabiana Marini; FERNANDES, Jarina Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014)**. Cadernos CEDES, Ago 2015, vol. 35, n. 96, p. 173-196.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 02 set .2016.

_____. Parecer 11/2000 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 08 mar. 2017.

CRENSHAW, KIMBERLE. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista de Estudos Feministas, Nº1. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, Jul 2001, vol. 27, n.2, p. 321-337.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. Mar 2002, n. 115, p.139-154.

FERREIRA, Paula. **Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos**. Jornal O Globo, 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>>. Acesso em: Out. 2019.

FRANCO, Dalva de Souza. **A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências**. Pro-Posições, Dez 2014, vol. 25 n.3, p.103-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Adriano Vargas; PIRES, Célia Maria Carolino. **Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação**. Ciência & Educação (Bauru), Set 2015, vol. 21, n.3, p. 637- 654.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. Educar em Revista, 2007, n. 29, p. 47-62.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo Cortez: Cortez, 2007.

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**

Revista Brasileira de Educação, Ago. 2009, vol. 14, n. 41, p. 355-369.

_____. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Ago 2007, vol. 12, n. 35, p. 197-211.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal**. Educar em Revista, 2007, n. 29, p. 121-140.]

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil – População – Educação**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>> Acesso em: 30 out. 2020.

LEHER, Roberto. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros.** [Entrevista concedida a] ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. **Brasil de Fato**, São Paulo, Julho de 2015. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/node/32359/>> Acesso em: Set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **A liderança em gestão escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. nº12. 1999.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, Dez 2006, vol. 11, n. 33, p. 519-539.

_____; SALES, Sandra Regina. **Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?** (2003) Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>> Acesso em: Set. 2016.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo, Cortez Editora, 1987.

_____. **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.** Cadernos CEDES, Ago 2015, vol. 35, n. 96, p. 197-217.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. **Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA.** Revista Brasileira de Educação, Ago 2009, vol. 14, n. 41, p. 326-334.

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. (2014). **As muitas invenções da EJA.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58.2014>> Acesso em: Set. 2016.

SIMÕES, André; FRESNEDA, Betina (org.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais**. Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016 184p. – (Estudos e análises. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 2236-5265 ; n. 5). IBGE: Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98624.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-pedagógico na escola: uma construção possível**. SP: Papirus, 1997.

ANEXOS

	Em 26-07-18 SCIELO: Educação Jovens Adultos gestão Resultados: 11 (sem utilização de filtros)	Selecionado	Justificativa/ Assunto
1	A PRÁTICA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA NO ESTADO DA BAHIA <u>Freitas, Gisele Marcia de Oliveira; Cavalcante, Tárσιο Ribeiro; Amorim, Antonio; Freitas, Katia Siqueira de.</u> <u>Educação em Revista</u> , Jun 2018, Volume 34 elocation e185697	NÃO	Instituição não escolar
2	As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) <u>dos Santos, Sérgio Ribeiro; de Sousa Costa, Maria Bernadete; Torres de Paiva Bandeira, Geovanna.</u> <u>Revista de Salud Pública</u> , Abr 2016, Volume 18 N° 2 Páginas 311 - 320	NÃO	Gestão do Programa de Alimentação Escolar
3	<u>As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE)</u> <u>dos Santos, Sérgio Ribeiro; de Sousa Costa, Maria Bernadete; Torres de Paiva Bandeira, Geovanna.</u> <u>Revista de Salud Pública</u> , Mar 2016, Volume 18 N° 2 Páginas 311 - 320	NÃO	Gestão do programa de alimentação escolar
4	<u>Práticas Efetivas em Educação Matemática no contexto de um banco comunitário</u> <u>Meneghetti, Renata Cristina Geromel; Barrofaldu, Rita de Cássia Zacheo.</u> <u>Bolema: Boletim de Educação Matemática</u> , Dez 2015, Volume 29 N° 53 Páginas 809 - 827	NÃO	Educação Matemática
5	<u>A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências</u> <u>Franco, Dalva de Souza.</u> <u>Pro-Posições</u> , Dez 2014, Volume 25 N° 3 Páginas 103 – 121	SIM	Gestão educacional n ível macro
6	<u>A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional</u> <u>Peixinho, Albaneide Maria Lima.</u> <u>Ciência & Saúde Coletiva</u> , Abr 2013, Volume 18 N° 4 Páginas 909 - 916	NÃO	Gestão do Programa de Alimentação Escolar

7	<u>A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional</u> <u>Peixinho, Albaneide Maria Lima.</u> <u>Ciência & Saúde</u> <u>Coletiva</u> , Abr 2013, Volume 18 N° 4 Páginas 909 - 916	NÃO	Gestão do Programa de Alimentação Escolar
8	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? <u>Andriola, Wagner Bandeira.</u> <u>Educação & Realidade</u> , Mar 2013, Volume 38 N° 1 Páginas 179 - 204	NÃO	Educação prisional
9	<u>Gestão do bullying da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia)</u> <u>Mascarenhas, Suely.</u> <u>Psicologia, Saúde & Doenças</u> , 2006, Volume 7 N° 1 Páginas 95 - 107	NÃO	Gestão do bullying
10	<u>Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal</u> <u>Azevedo, Janete Maria Lins de.</u> <u>Educação & Sociedade</u> , Set 2002, Volume 23 N° 80 Páginas 49 - 71	SIM	Gestão gerencial
11	<u>Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos</u> <u>Di Pierro, Maria Clara.</u> <u>Educação e Pesquisa</u> , Jul 2001, Volume 27 N° 2 Páginas 321 - 337	SIM	Gestão educacional nível macro
	Total de artigos selecionados	3	

Fonte:

<https://search.scielo.org/?q=educa%EF%BF%BD%EF%BF%BDo+jovens+adultos+gest%EF%BF%BDo&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=educa%C3%A7%C3%A3o+jovens+adultos+gest%C3%A3o&lang=pt&page=1>

	Em 26-07-18 SciELO: educação jovens adultos participação Resultados: 26 (sem Filtros) Resultados: 16 com utilização de filtros - Coleções: Brasil Idioma: Português SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas Tipo de literatura: Artigo	Selecionado	Assunto
--	--	-------------	---------

1	<p><u>A PRÁTICA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA NO ESTADO DA BAHIA</u></p> <p>Freitas, Gisele Marcia de Oliveira; Cavalcante, Tárσιο Ribeiro; Amorim, Antonio; Freitas, Katia Siqueira de. <u>Educação em Revista</u>, Jun 2018, Volume 34 elocation e185697</p>	NÃO	Instituição não escolar
2	<p><u>Partidarismo, ciclos de vida e socialização política no Brasil</u></p> <p>Okado, Lucas Toshiaki Archangelo; Ribeiro, Ednaldo Aparecido; Lazare, Danilo César Macri. <u>Pro-Posições</u>, Abr 2018, Volume 29 N° 1 Páginas 267 - 295</p>	NÃO	
3	<p>Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio</p> <p><u>LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação Especial</u>, Mar 2018, Volume 24 N° 1 Páginas 17 - 32</p>	NÃO	Educação Especial
4	<p><u>Diálogo com Angel Pino: a linguagem e a educação de jovens e adultos</u> Facebook Twitter</p> <p>Reis, Renato Hilário dos. <u>Cadernos CEDES</u>, Dez 2015, Volume 35 N° spe Páginas 435 - 444</p>	NÃO	Linguagem
5	<p><u>ARGUMENTAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE CIÊNCIAS</u> Facebook Twitter</p> <p>Munford, Danusa; Teles, Ana Paula Souto Silva. <u>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</u>, Nov 2015, Volume 17 N° spe Páginas 161 - 185</p>	NÃO	Ensino de Ciências
6	<p>Parceria ensino e serviço em unidade básica de saúde como cenário de ensino-aprendizagem Facebook Twitter</p> <p>Carvalho, Simone Bueno de Oliveira; Duarte, Lucia Rondelo; Guerrero, José Manoel Amadio. <u>Trabalho, Educação e Saúde</u>, Dez 2014, Volume 13 N° 1 Páginas 123 - 144</p>	NÃO	Saúde
7	<p><u>O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado</u> Facebook Twitter</p> <p>Barreyro, Gladys Beatriz. <u>Educar em Revista</u>, Dez 2010, N° 38 Páginas 175 - 191</p>	NÃO	Políticas públicas de alfabetização
8	<p><u>Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI</u></p>	SIM	Participação

	<p><u>CONFINTEA</u> Facebook Twitter</p> <p><u>Rodríguez, Lidia Mercedes.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação</u>, Ago 2009, Volume 14 Nº 41 Páginas 326 - 334</p>		
9	<p><u>A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI</u> Facebook Twitter</p> <p><u>Haddad, Sérgio.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação</u>, Ago 2009, Volume 14 Nº 41 Páginas 355 - 369</p>	SIM	Participação
10	<p><u>Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?</u></p> <p><u>Pereira, Sônia.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação</u>, Ago 2007, Volume 12 Nº 35 Páginas 359 - 371</p>	NÃO	Educação no campo
11	<p><u>Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana</u></p> <p><u>Freitas, Maria de Fátima Quintal de.</u></p> <p><u>Educar em Revista</u>, 2007, Nº 29 Páginas 47 - 62</p>	SIM	Não trata sobre gestão
12	<p><u>Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal</u></p> <p><u>Haracemiv, Sônia Maria Chaves.</u></p> <p><u>Educar em Revista</u>, 2007, Nº 29 Páginas 121 - 140</p>	SIM	Gestão educacional nível macro PPP e COC
13	<p>A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba</p> <p><u>Araujo, Janine Plaça; Schmidt, Andréia.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação Especial</u>, Ago 2006, Volume 12 Nº 2 Páginas 241 - 254</p>	NÃO	Educação Especial
14	<p><u>Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva</u></p> <p><u>Cursino, Helen Milene; Rodrigues, Olga Maria Piazentin Rolim; Maia, Ana Cláudia Bortolozzi; Palamin, Maria Estela Guadagnucci.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação Especial</u>, Abr 2006, Volume 12 Nº 1 Páginas 29 - 48</p>	NÃO	Educação Especial
15	<p><u>As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa</u></p>	NÃO	Crianças

	<u>Alderson, Priscilla.</u> <u>Educação & Sociedade</u> , Ago 2005, Volume 26 N° 91 Páginas 419 - 442		
16	<u>Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços</u> <u>Stromquist, Nelly P.</u> <u>Educação e Pesquisa</u> , Jul 2001, Volume 27 N° 2 Páginas 301 - 320	NÃO	Letramento
	Total de artigos selecionados	4	

https://search.scielo.org/?fb=&q=educa%C3%A7%C3%A3o+jovens+adultos+participa%C3%A7%C3%A3o&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bla%5D%5B%5D=pt&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Bwok_subject_categories%5D%5B%5D=education+%26+educational+research

	Em 05-08-2018 SciELO: Direito educação jovens adultos 26 Resultados sem filtros 17 Resultados com filtros (Coleções: Brasil Idioma: Português <u>SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas WoS Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional Tipo de literatura: Artigo</u>)	Selecionado	
1	Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação Facebook Twitter <u>Haas, Clarissa; Silva, Mayara Costa da; Ferraro, Alceu Ravello.</u> <u>Educação e Pesquisa</u> , Mar 2017, Volume 43 N° 1 Páginas 245 - 262	NÃO	Educação Especial
2	EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO TÊM SE DELINEADO AS POLÍTICAS DE ACESSO À EJA AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL? Facebook Twitter <u>HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.</u> Revista Brasileira de Educação Especial, Dez 2015, Volume 21 N° 4 Páginas 443 - 458	NÃO	Educação Especial
3	Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional Facebook Twitter <u>Pierro, Maria Clara Di; Haddad, Sérgio.</u> <u>Cadernos CEDES</u> , Ago 2015, Volume 35 N° 96 Páginas 197 - 217	SIM	Políticas Públicas

4	<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS LICENCIATURAS</p> <p><u>Ventura, Jaqueline; Bomfim, Maria Inês.</u> Educação em Revista, <i>Jun 2015, Volume 31 N° 2 Páginas 211 - 227</i></p>	NÃO	Formação de Professores
5	<p>Itinerância severina de jovens e adultos do campo: exclusão do direito à escola em memórias e projetos de futuro_</p> <p><u>Azevêdo, Alessandro Augusto de.</u> Educação em Revista, <i>Dez 2014, Volume 30 N° 4 Páginas 277 - 298</i></p>	NÃO	Educação do campo
6	<p>O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas?_</p> <p><u>Volpe, Geruza Cristina Meirelles.</u> Revista Brasileira de Educação, <i>Set 2013, Volume 18 N° 54 Páginas 693 - 716</i></p>	NÃO	Financiament o Público
7	<p>Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica</p> <p><u>Vóvio, Claudia Lemos; Kleiman, Angela B.</u> Cadernos CEDES, <i>Ago 2013, Volume 33 N° 90 Páginas 177 - 196</i></p>	NÃO	Letramento e alfabetização
8	<p>A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas_</p> <p><u>Onofre, Elenice Maria Cammarosano; Julião, Elionaldo Fernandes.</u> Educação & Realidade, <i>Mar 2013, Volume 38 N° 1 Páginas 51 - 69</i></p>	NÃO	Educação prisional
9	<p>Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA_</p> <p><u>Shiroma, Eneida Oto; Lima Filho, Domingos Leite.</u> Educação & Sociedade, <i>Set 2011, Volume 32 N° 116 Páginas 725 - 743</i></p> <p>O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado_ Facebook Twitter</p> <p><u>Barreyro, Gladys Beatriz.</u> Educar em Revista, <i>Dez 2010, N° 38 Páginas 175 - 191</i></p>	NÃO	Educação Profissional
10	<p>O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado_</p> <p><u>Barreyro, Gladys Beatriz.</u> Educar em Revista, <i>Dez 2010, N° 38 Páginas 175 - 191</i></p>	NÃO	Alfabetização

11	<p>Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004_</p> <p><u>Di Pierro, Maria Clara; Andrade, Marcia Regina.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Ago 2009, Volume 14 N° 41 Páginas 246 - 257</p>	NÃO	Educação no campo
12	<p>Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFITEA</p> <p><u>Rodríguez, Lidia Mercedes.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Ago 2009, Volume 14 N° 41 Páginas 326 - 334</p>	SIM	Políticas Públicas
13	<p>Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos_</p> <p><u>Cury, Carlos Roberto Jamil.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Ago 2009, Volume 14 N° 41 Páginas 386 - 388</p>	NÃO	É uma resenha de artigo
14	<p>O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos</p> <p><u>Souza, Janine Fontes de; Mota, Kátia Maria Santos.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Dez 2007, Volume 12 N° 36 Páginas 505 - 514</p>	NÃO	Linguagem
15	<p>A ação de governos locais na educação de jovens e adultos_</p> <p><u>Haddad, Sérgio.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Ago 2007, Volume 12 N° 35 Páginas 197 - 211</p>	SIM	Gestão macro
16	<p>Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?_</p> <p><u>Pereira, Sônia.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Ago 2007, Volume 12 N° 35 Páginas 359 - 371</p>	NÃO	Educação no campo
17	<p>Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos</p> <p><u>Paiva, Jane.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação, Dez 2006, Volume 11 N° 33 Páginas 519 - 539</p>	SIM	Direito à Educação
	Resultados selecionados:	4	

<https://search.scielo.org/?q=direito+educa%C3%A7%C3%A3o+jovens+adultos&lang=pt&count=15&from=16&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=2&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&filter%5Bla%5D%5B>

%5D=pt&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Bwok_subject_categories%5D%5B%5D=education+%26+educational+research&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article

Scielo: educação jovens adultos

Resultados: 294 sem filtros

https://search.scielo.org/?fb=&q=educa%C3%A7%C3%A3o+jovens+adultos&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&reset_filters=ALL

Resultados: 59 com filtros (Coleções: Brasil; Idioma: Português; Ano de publicação: 2014 à 2018; Scielo áreas temáticas: Ciências Humanas ; WoS áreas temáticas: Educação e pesquisa educacional ; Tipo de Literatura: artigo)

https://search.scielo.org/?fb=&q=educa%C3%A7%C3%A3o+jovens+adultos&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&filter%5Bla%5D%5B%5D=pt&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2015&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2014&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2016&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Bwok_subject_categories%5D%5B%5D=education+%26+educational+research&filter%5Bis_citable%5D%5B%5D=is_true&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article

	05-08-2018 Scielo: “Educação de Jovens e Adultos” Resultados: 45 com utilização de filtros Coleções: Brasil Idioma: Português Ano de publicação: 2015 Ano de publicação: 2016 Ano de publicação: 2017 Ano de publicação: 2018 SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas WoS Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional Tipo de literatura: Artigo	Selecionado	
1	Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola <u>Yonezawa, Fernando; Cuevas, Márcia.</u> <u>Educação & Realidade, Ago 2018, N° ahead</u>	NÃO	Ensino de Artes
2	EDUCAÇÃO, VIDA PRECÁRIA E CAPACITAÇÃO <u>Barbosa, Manuel Gonçalves.</u> <u>Educação & Sociedade, Jul 2018, N° ahead</u>	NÃO	Educação Profissional
3	A PRÁTICA DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA NO ESTADO DA BAHIA	NÃO	Instituição não escolar

	<p><u>Freitas, Gisele Marcia de Oliveira; Cavalcante, Társio Ribeiro; Amorim, Antonio; Freitas, Katia Siqueira de.</u></p> <p><u>Educação em</u></p> <p><u>Revista, Jun 2018, Volume 34 elocation e185697</u></p>		
4	<p>Partidarismo, ciclos de vida e socialização política no Brasil</p> <p><u>Okado, Lucas Toshiaki Archangelo; Ribeiro, Ednaldo Aparecido; Lazare, Danilo César Macri.</u></p> <p><u>Pro-Posições, Abr 2018, Volume 29 N° 1 Páginas 267 - 295</u></p>	NÃO	REPETIDO
5	<p>Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio</p> <p><u>LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação Especial, Mar 2018, Volume 24 N° 1 Páginas 17 - 32</u></p>	NÃO	Educação Especial
6	<p>O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual</p> <p><u>SHIMAZAKI, Elsa Midori; AUADA, Viviane Gislaíne Caetano; MENEGASSI, Renilson José; MORI, Nerli Nonato Ribeiro.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação Especial, Mar 2018, Volume 24 N° 1 Páginas 121 - 142</u></p>	NÃO	Educação Especial
7	<p>A DESESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MÉXICO: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EJA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p><u>Silva, Adriano Larentes da.</u></p> <p><u>Educação em</u></p> <p><u>Revista, Set 2017, Volume 33 elocation e162221</u></p>	NÃO	Educação Profissional
8	<p>Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente</p> <p><u>Camargo, Poliana da Silva Almeida Santos.</u></p> <p><u>Educação &</u></p> <p><u>Realidade, Ago 2017, Volume 42 N° 4 Páginas 1567 - 1589</u></p>	NÃO	Formação de Professores
9	<p>O REENCONTRO DOS SUJEITOS ADULTOS COM A ESCOLA: SIGNIFICADOS E TENSÕES NO ÂMBITO DO PROEJA</p> <p><u>Silva, Monica Ribeiro; Jorge, Ceuli Mariano.</u></p>	NÃO	Educação Profissional

	<u>Educação & Sociedade</u> , Jul 2017, Volume 39 N° 142 Páginas 55 - 71		
10	Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no en-sino de biologia para jovens e adultos <u>Araújo Jr, Antônio; Avanzi, Maria Rita; Gastal, Maria Luiza.</u> <u>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</u> , Mai 2017, Volume 19 elocation e2705	NÃO	Ensino de Biologia
11	O QUE PODE A PERFORMANCE NA ESCOLA? <u>André, Carminda Mendes.</u> <u>Cadernos CEDES</u> , Abr 2017, Volume 37 N° 101 Páginas 83 - 106	NÃO	Ensino de Arte
12	Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação <u>Haas, Clarissa; Silva, Mayara Costa da; Ferraro, Alceu Ravanello.</u> <u>Educação e Pesquisa</u> , Mar 2017, Volume 43 N° 1 Páginas 245 - 262	NÃO	Educação Especial
13	J uventudes, Educação do Campo e Formação Técnica: um estudo de caso no IFMT <u>Senra, Ronaldo Eustáquio Feitoza; Sato, Michèle Tomoko; Mello, Geison Jader; Campos, Arnaldo Gonçalves de.</u> <u>Educação & Realidade</u> , Fev 2017, Volume 42 N° 2 Páginas 605 - 626	NÃO	Educação do campo e Educação Profissional
14	Tempo de Escola ou Tempo de Aprender? lições de José Luiz <u>Barbosa, William Rodrigues.</u> <u>Educação & Realidade</u> , Dez 2016, Volume 41 N° 4 Páginas 1183 - 1204	NÃO	Educação não escolar
15	IMAGINÁRIOS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO NESSA MODALIDADE <u>Jesus, Andréa Cristina Souza de; Nardi, Roberto.</u> <u>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</u> , Dez 2016, Volume 18 N° 3 Páginas 51 - 71	NÃO	Formação de professores
16	Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência <u>Haas, Clarissa; Pantaleão, Edson; Orlando, Rosimeire</u>	NÃO	Educação Especial

	<p>Maria; Baptista, Claudio Roberto. <u>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</u>, Dez 2016, Volume 97 N° 247 Páginas 570 - 582</p>		
17	<p>FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES Soares, Leôncio José Gomes; Pedroso, Ana Paula Ferreira. <u>Educação em Revista</u>, Dez 2016, Volume 32 N° 4 Páginas 251 - 268</p>	NÃO	Formação de Professores
18	<p>Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa Schilling, Flávia; Angelucci, Carla Biancha. <u>Cadernos de Pesquisa</u>, Set 2016, Volume 46 N° 161 Páginas 694 - 715</p>	NÃO	Violência
19	<p>Acesso oblíquo à educação superior: decisões de tribunais de justiça estaduais Real, Giselle Cristina Martins; Moreira, Ana Carolina Santana. <u>Cadernos de Pesquisa</u>, Set 2016, Volume 46 N° 161 Páginas 822 - 844</p>	NÃO	Ensino Superior
20	<p>Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática SANCEVERINO, ADRIANA REGINA. <u>Revista Brasileira de Educação</u>, Jun 2016, Volume 21 N° 65 Páginas 455 - 475</p>	SIM	Relações de ensino e aprendizagem
21	<p>ESCOLA NA OU DA PRISÃO? Julião, Elionaldo Fernandes. <u>Cadernos CEDES</u>, Abr 2016, Volume 36 N° 98 Páginas 25 - 42</p>	NÃO	Educação prisional
22	<p>A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência Penna, Marieta Gouvêa de Oliveira; Carvalho, Alexandre Filordi de; Novaes, Luiz Carlos. <u>Cadernos CEDES</u>, Abr 2016, Volume 36 N° 98 Páginas 109 - 122</p>	NÃO	Educação prisional
23	<p>Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo</p>	NÃO	Formação de

	<p><u>Freitas, Katia Pinheiro; Silva, Lourdes Helena da.</u> <u>Educação &</u> <u>Realidade</u>, Dez 2015, Volume 41 N° 2 Páginas 555 - 573</p>		Professores Educação do campo
24	<p>Práticas Efetivas em Educação Matemática no contexto de um banco comunitário <u>Meneghetti, Renata Cristina Geromel; Barrofaldu, Rita de</u> <u>Cássia Zacheo.</u> <u>Bolema: Boletim de Educação</u> <u>Matemática</u>, Dez 2015, Volume 29 N° 53 Páginas 809 - 827</p>	NÃO	Educação Matemática
25	<p>Cinquentenário das "40 horas de Angicos": memória presente na educação de jovens e adultos <u>Facebook Twitter</u> <u>SILVA, FRANCISCO CANINDÉ DA; SAMPAIO,</u> <u>MARISA NARCIZO.</u> <u>Revista Brasileira de</u> <u>Educação</u>, Dez 2015, Volume 20 N° 63 Páginas 925 - 947</p>	NÃO	Histórico
26	<p>Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos <u>SIMÕES, FERNANDA MAURÍCIO; FONSECA, MARIA</u> <u>DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS.</u> <u>Revista Brasileira de</u> <u>Educação</u>, Dez 2015, Volume 20 N° 63 Páginas 869 - 884</p>	NÃO	Letramento
27	<p>Diálogo com Angel Pino: a linguagem e a educação de jovens e adultos <u>Reis, Renato Hilário dos.</u> <u>Cadernos CEDES</u>, Dez 2015, Volume 35 N° spe Páginas 435 - 444</p>	NÃO	Linguagem
28	<p>Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio <u>Facebook Twitter</u> <u>Carrano, Paulo Cesar Rodrigues; Marinho, Andreia</u> <u>Cidade; Oliveira, Viviane Netto Medeiros de.</u> <u>Educação e</u> <u>Pesquisa</u>, Dez 2015, Volume 41 N° spe Páginas 1439 - 1454</p>	NÃO	Ensino Médio
29	<p>A FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA: DILEMAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS <u>Gouveia, Daniele da Silva Maia; Silva, Alcina Maria Testa</u> <u>Braz da.</u> <u>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo</u> <u>Horizonte)</u>, Dez 2015, Volume 17 N° 3 Páginas 749 - 767</p>	NÃO	Ensino de Ciências

30	<p>Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec</p> <p><u>Deitos, Roberto Antonio; Lara, Angela Mara de Barros; Zanardini, Isaura Monica Souza.</u></p> <p><u>Educação & Sociedade</u>, Dez 2015, Volume 36 Nº 133 Páginas 985 - 1001</p>	NÃO	Educação Profissional
31	<p>EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO TÊM SE DELINEADO AS POLÍTICAS DE ACESSO À EJA AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL?</p> <p><u>HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Educação Especial</u>, Dez 2015, Volume 21 Nº 4 Páginas 443 - 458</p>	NÃO	Educação Especial
33	<p>ARGUMENTAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM AULAS DE CIÊNCIAS</p> <p><u>Munford, Danusa; Teles, Ana Paula Souto Silva.</u></p> <p><u>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</u>, Nov 2015, Volume 17 Nº spe Páginas 161 - 185</p>	NÃO	Ensino de Ciências
34	<p>Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos</p> <p><u>Santos, Robson José dos; Sasaki, Daniel G.G.</u></p> <p><u>Revista Brasileira de Ensino de Física</u>, Set 2015, Volume 37 Nº 3 Páginas 3506-1 - 3506-9</p>	NÃO	Educação Profissional
35	<p>Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação</p> <p><u>Freitas, Adriano Vargas; Pires, Célia Maria Carolino.</u></p> <p><u>Ciência & Educação (Bauru)</u>, Set 2015, Volume 21 Nº 3 Páginas 637 - 654</p>	SIM	Estado da arte
36	<p>Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade <u>Facebook Twitter</u></p> <p><u>Onofre, Elenice Maria Cammarosano.</u></p> <p><u>Cadernos CEDES</u>, Ago 2015, Volume 35 Nº 96 Páginas 239 - 255</p>	NÃO	Educação Prisional
37	<p>Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014)</p> <p><u>Braga, Fabiana Marini; Fernandes, Jarina Rodrigues.</u></p>	SIM	Estado da arte

	<u>Cadernos CEDES, Ago 2015, Volume 35 N° 96 Páginas 173 - 196</u>		
38	Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar <u>Camargo, Maria Rosa Rodrigues Martins de; Miguel, José Carlos; Zanata, Eliana Marques.</u> <u>Cadernos CEDES, Ago 2015, Volume 35 N° 96 Páginas 257 - 276</u>	NÃO	Extensão universitária
39	Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional <u>Pierro, Maria Clara Di; Haddad, Sérgio.</u> <u>Cadernos CEDES, Ago 2015, Volume 35 N° 96 Páginas 197 - 217</u>	SIM	Políticas Públicas
40	PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DE JOVENS E ADULTOS: CONTRASTES EM FOCO <u>Dias, Máira Tomayno de Melo; Gomes, Maria de Fátima Cardoso.</u> <u>Educação em Revista, Jun 2015, Volume 31 N° 2 Páginas 183 - 210</u>	NÃO	Leitura
41	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS LICENCIATURAS <u>Ventura, Jaqueline; Bomfim, Maria Inês.</u> <u>Educação em Revista, Jun 2015, Volume 31 N° 2 Páginas 211 - 227</u>	NÃO	Formação inicial de Professores
42	O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT) <u>Araújo, Gustavo Cunha de; Oliveira, Ana Arlinda de.</u> <u>Educação e Pesquisa, Mai 2015, Volume 41 N° 3 Páginas 679 - 693</u>	NÃO	Ensino de Arte
43	Ensino de Área de Figuras Geométricas Planas no Currículo de Matemática do Projovem Urbano <u>Carvalho, Dierson Gonçalves de; Bellemain, Paula Moreira Baltar.</u> <u>Bolema: Boletim de Educação Matemática, Abr 2015, Volume 29 N° 51 Páginas 123 - 142</u>	NÃO	Ensino de Matemática
44	O proeja e a proposta de integração curricular:		

	<p>dispositivos analisadores da educação <u>Amado, Luiz Antonio Saléh.</u> <u>Trabalho, Educação e</u> <u>Saúde, Mar 2015, Volume 13 N° 2 Páginas 411 - 428</u></p>	NÃO	Educação Profissional
45	<p>A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade <u>Silva, Roberto da.</u> <u>Educação e Pesquisa, Mar 2015, Volume 41 N° 1 Páginas 33 - 48</u></p>	NÃO	Educação Prisional
45	<p>Alfabetização de jovens e adultos qual autoestima? <u>BARBOSA, MARIA LÚCIA FERREIRA DE FIGUEIRÊDO.</u> <u>Revista Brasileira de</u> <u>Educação, Mar 2015, Volume 20 N° 60 Páginas 143 - 165</u></p>	NÃO	Alfabetização
	Resultados selecionados	5	

https://search.scielo.org/?q=educa%C3%A7%C3%A3o+jovens+adultos&lang=pt&count=15&from=16&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=2&filter%5Bla%5D%5B%5D=pt&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2015&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2016&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Bwok_subject_categories%5D%5B%5D=education+%26+educational+research&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article

	<p>Scielo: “Gestão escolar” Resultados: 103 sem filtros Resultados: 23 com filtros Coleções: Brasil Idioma: Português Ano de publicação: 2018 Ano de publicação: 2015 Ano de publicação: 2016 Ano de publicação: 2017 SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas WoS Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional Tipo de literatura: Artigo</p>		
1	<p>As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar_ Facebook Twitter Sousa, Ivonete Ferreira de; <u>Guimarães-Iosif, Ranilce; Zardo, Sinara Pollom.</u> Ensaio: <u>Avaliação e Políticas Públicas em</u> <u>Educação, Mai 2018, Volume 26 N° 99 Páginas 397 - 417</u></p>	NÃO	
2	<p>As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar_ Facebook Twitter Sousa, Ivonete Ferreira de; <u>Guimarães-Iosif,</u></p>	NÃO	

	<u>Ranilce; Zardo, Sinara Pollom.</u> <u>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em</u> <u>Educação, Mai 2018, N° ahead</u>		
3	As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar _ Facebook Twitter <u>Sousa, Ivonete Ferreira de; Guimarães-Iosif,</u> <u>Ranilce; Zardo, Sinara Pollom.</u> <u>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em</u> <u>Educação, Mai 2018, N° ahead</u>	NÃO	
4	Gestão escolar para uma escola mais justa _ Facebook Twitter <u>Botler, Alice Miriam Happ.</u> <u>Educar em Revista, Abr 2018, Volume 34 N° 68 Páginas 89</u> <u>- 105</u>	SIM	
5	Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal _ Facebook Twitter <u>Pereira, Rodrigo da Silva; Silva, Maria Abádia da.</u> <u>Educar em</u> <u>Revista, Abr 2018, Volume 34 N° 68 Páginas 137 - 160</u>	SIM	
6	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? _ Facebook Twitter <u>Lima, Licínio C..</u> <u>Educar em Revista, Abr 2018, Volume 34 N° 68 Páginas 15</u> <u>- 28</u>	SIM	
7	<u>Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil</u> _ Facebook Twitter <u>OLIVEIRA, ANA CRISTINA PRADO DE; CARVALHO,</u> <u>CYNTHIA PAES DE.</u> <u>Revista Brasileira de</u> <u>Educação, Mar 2018, Volume 23 elocation e230015</u>	SIM	
8	Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular _ Facebook Twitter <u>Santos, Luciola Licinio.</u> <u>Educação em</u> <u>Revista, Set 2017, Volume 33 elocation e166063</u>	NÃO	
9	Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas: o que pensam os agentes	NÃO	

	<p>políticos? Facebook Twitter <u>Fernandes, Cássia do Carmo Pires; Teixeira, Beatriz de Basto.</u> <u>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Ago 2017, Volume 22 N° 2 Páginas 566 - 582</u></p>		
10	<p>Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia Facebook Twitter <u>Edwards Junior, Brent; Hall, Stephanie M.</u> <u>Cadernos de Pesquisa, Jun 2017, Volume 47 N° 164 Páginas 442 - 468</u></p>	NÃO	
11	<p>Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola Facebook Twitter <u>Abdian, Graziela Zambão; Andrade, Éderson; Parro, Ana Lúcia Garcia.</u> <u>Educação e Pesquisa, Mar 2017, Volume 43 N° 3 Páginas 727 - 742</u></p>	SIM	
12	<p>Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? Facebook Twitter <u>Oliveira, Ana Cristina Prado de; Waldhelm, Andrea Paula Souza.</u> <u>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Dez 2016, Volume 24 N° 93 Páginas 824 - 844</u></p>	SIM	
13	<p>Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA Facebook Twitter <u>Fernandes, Gilberto Pereira; Gonçalves, Paulo; Amorim, Antonio.</u> <u>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Dez 2016, Volume 24 N° 93 Páginas 890 - 909</u></p>	NÃO	
14	<p>Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas Facebook Twitter <u>Freitas, Ana Lúcia Souza de; Forster, Mari Margarete dos Santos.</u> <u>Educar em Revista, Set 2016, N° 61 Páginas 55 - 70</u></p>	SIM	
15	<p>Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação Facebook Twitter</p>	NÃO	

	<p>Orlando Filho, Ovidio; Sá, Virgínio Isidro Martins. <u>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</u>, Jun 2016, Volume 24 N° 91 Páginas 275 - 307</p>		
16	<p>PRÁTICAS ESCOLARES E DESEMPENHO DOS ALUNOS: USO DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA Facebook Twitter <u>Salgado Junior, Alexandre Pereira; Novi, Juliana Chiaretti; Ferreira, Jonas.</u> <u>Educação & Sociedade</u>, Mar 2016, Volume 37 N° 134 Páginas 217 - 243</p>	NÃO	
17	<p>Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas Facebook Twitter <u>Martins, Angela Maria; Machado, Cristiane.</u> <u>Educar em Revista</u>, Mar 2016, N° 59 Páginas 157 - 173</p>	SIM	
18	<p>DIÁLOGOS POSSÍVEIS À CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL Facebook Twitter <u>Titton, Maria Beatriz Pauperio; Pacheco, Suzana Moreira.</u> <u>Educação em Revista</u>, Dez 2015, Volume 31 N° 4 Páginas 135 - 153</p>	NÃO	
19	<p>A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? Facebook Twitter <u>Augusto, Maria Helena.</u> <u>Cadernos CEDES</u>, Dez 2015, Volume 35 N° 97 Páginas 535 - 552</p>	NÃO	
20	<p>O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas Facebook Twitter <u>Coelho, Fabiana Martins.</u> <u>Educação & Realidade</u>, Ago 2015, Volume 40 N° 4 Páginas 1261 - 1276</p>	SIM	
21	<p>O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governabilidade Facebook Twitter <u>Ferreirinha, Isabella Maria Nunes.</u> <u>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</u>, Ago 2015, Volume 96 N° 243 Páginas 457 - 473</p>	SIM	
22	<p>O IDEB como política de regulação do Estado e</p>		

	legitimação da qualidade: em busca de significados Facebook Twitter <u>Chirinéa, Andréia Melanda; Brandão, Carlos da Fonseca.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Jun 2015, Volume 23 N° 87 Páginas 461 - 484	NÃO	
23	Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. Facebook Twitter <u>Cappelletti, Isabel Franchi.</u> Educar em Revista, 2015, N° spe1 Páginas 93 - 107	NÃO	
		10	

Fonte

https://search.scielo.org/?q=%22gest%C3%A3o+escolar%22&lang=pt&count=15&from=16&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=2&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&filter%5Bla%5D%5B%5D=pt&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2015&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2016&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Bwok_subject_categories%5D%5B%5D=education+%26+educational+research&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article

	Em 27-07-18 SciELO: "educação de jovens adultos" OR "gestão escolar" Resultados: 105 sem filtro Resultados: 25 com filtro Coleções: Brasil Idioma: Português Ano de publicação: 2016 Ano de publicação: 2015 Ano de publicação: 2018 Ano de publicação: 2017 SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas Tipo de literatura: Artigo	Selecionado	Assunto
1	As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar Facebook Twitter <u>Sousa, Ivonete Ferreira de; Guimarães-Iosif, Ranilce; Zardo, Sinara Pollom.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Mai 2018, Volume 26 N° 99 Páginas 397 - 417	NÃO	
2	As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar Facebook Twitter <u>Sousa, Ivonete Ferreira de; Guimarães-Iosif, Ranilce; Zardo, Sinara Pollom.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Mai 2018, N° ahead	NÃO	
	O QUE PENSAM AS EQUIPES DIRETIVAS ESCOLARES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL	NÃO	

3	ESPECIALIZADO (AEE) Facebook Twitter <u>Marques de Oliveira, Neusa Denise; Cordeiro, Aliciene Fusca Machado.</u> Educação em Revista, <i>Abr 2018, Volume 34 e location e173991</i>		Educação Especial
4	Gestão escolar para uma escola mais justa Facebook Twitter <u>Botler, Alice Miriam Happ.</u> Educar em Revista, <i>Abr 2018, Volume 34 N° 68 Páginas 89 - 105</i>	SIM	
5	Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal Facebook Twitter <u>Pereira, Rodrigo da Silva; Silva, Maria Abádia da.</u> Educar em Revista, <i>Abr 2018, Volume 34 N° 68 Páginas 137 - 160</i>	NÃO	Ensino médio regular
6	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Facebook Twitter <u>Lima, Licínio C.</u> Educar em Revista, <i>Abr 2018, Volume 34 N° 68 Páginas 15 - 28</i>	SIM	
7	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil Facebook Twitter <u>OLIVEIRA, ANA CRISTINA PRADO DE; CARVALHO, CYNTHIA PAES DE.</u> Revista Brasileira de Educação, <i>Mar 2018, Volume 23 e location e230015</i>	SIM	
8	Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular Facebook Twitter <u>Santos, Luciola Licinio.</u> Educação em Revista, <i>Set 2017, Volume 33 e location e166063</i>	NÃO	Currículo
9	Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas: o que pensam os agentes políticos? Facebook Twitter <u>Fernandes, Cássia do Carmo Pires; Teixeira, Beatriz de Basto.</u> Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), <i>Ago 2017, Volume 22 N° 2 Páginas 566 - 582</i>	NÃO	Pós-graduação
10	Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia Facebook Twitter <u>Edwards Junior, Brent; Hall, Stephanie M.</u> Cadernos de Pesquisa, <i>Jun 2017, Volume 47 N° 164 Páginas 442 - 468</i>	NÃO	
11	Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola Facebook Twitter <u>Abdian, Graziela Zambão; Andrade, Éderson; Parro, Ana Lúcia</u>	SIM	

	<u>Garcia.</u> Educação e Pesquisa, <i>Mar 2017, Volume 43 N° 3 Páginas 727 - 742</i>		
12	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? Facebook Twitter <u>Oliveira, Ana Cristina Prado de; Waldhelm, Andrea Paula Souza.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, <i>Dez 2016, Volume 24 N° 93 Páginas 824 - 844</i>	SIM	
13	Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA Facebook Twitter <u>Fernandes, Gilberto Pereira; Gonçalves, Paulo; Amorim, Antonio.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, <i>Dez 2016, Volume 24 N° 93 Páginas 890 - 909</i>	NÃO	Tecnologias
14	Tempo de Escola ou Tempo de Aprender? lições de José Luiz Facebook Twitter <u>Barbosa, William Rodrigues.</u> Educação & Realidade, <i>Dez 2016, Volume 41 N° 4 Páginas 1183 - 1204</i>	NÃO	
15	Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas Facebook Twitter <u>Freitas, Ana Lúcia Souza de; Forster, Mari Margarete dos Santos.</u> Educar em Revista, <i>Set 2016, N° 61 Páginas 55 - 70</i>	SIM	
16	Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação Facebook Twitter <u>Orlando Filho, Ovidio; Sá, Virgínio Isidro Martins.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, <i>Jun 2016, Volume 24 N° 91 Páginas 275 - 307</i>	NÃO	
17	PRÁTICAS ESCOLARES E DESEMPENHO DOS ALUNOS: USO DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA Facebook Twitter <u>Salgado Junior, Alexandre Pereira; Novi, Juliana Chiaretti; Ferreira, Jonas.</u> Educação & Sociedade, <i>Mar 2016, Volume 37 N° 134 Páginas 217 - 243</i>	NÃO	
18	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas Facebook Twitter	SIM	

	<u>Martins, Angela Maria; Machado, Cristiane.</u> Educar em Revista, <i>Mar 2016, N° 59 Páginas 157 - 173</i>		
19	DIÁLOGOS POSSÍVEIS À CONSTRUÇÃO DE PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL Facebook Twitter <u>Titton, Maria Beatriz Pauperio; Pacheco, Suzana Moreira.</u> Educação em Revista, <i>Dez 2015, Volume 31 N° 4 Páginas 135 - 153</i>	NÃO	
20	A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? Facebook Twitter <u>Augusto, Maria Helena.</u> Cadernos CEDES, <i>Dez 2015, Volume 35 N° 97 Páginas 535 - 552</i>	NÃO	
21	Trajétórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio Facebook Twitter <u>Carrano, Paulo Cesar Rodrigues; Marinho, Andreia Cidade; Oliveira, Viviane Netto Medeiros de.</u> Educação e Pesquisa, <i>Dez 2015, Volume 41 N° spe Páginas 1439 - 1454</i>	SIM	
22	O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas Facebook Twitter <u>Coelho, Fabiana Martins.</u> Educação & Realidade, <i>Ago 2015, Volume 40 N° 4 Páginas 1261 - 1276</i>	SIM	
23	O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade Facebook Twitter <u>Ferreirinha, Isabella Maria Nunes.</u> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, <i>Ago 2015, Volume 96 N° 243 Páginas 457 - 473</i>	SIM	
24	O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados Facebook Twitter <u>Chirinéa, Andréia Melanda; Brandão, Carlos da Fonseca.</u> Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, <i>Jun 2015, Volume 23 N° 87 Páginas 461 - 484</i>	NÃO	
25	Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação Facebook Twitter <u>Cappelletti, Isabel Franchi.</u> Educar em Revista, <i>2015, N° spe1 Páginas 93 - 107</i>	NÃO	

	Total de artigos selecionados	10	
--	--------------------------------------	-----------	--

Fonte:

https://search.scielo.org/?fb=&q=%22educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+adultos%22+OR+%22gest%C3%A3o+escolar%22&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&filter%5Bla%5D%5B%5D=pt&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2016&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2015&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article

Educação jovens adultos: 3 Resultados selecionados

EDUCAÇÃO, VIDA PRECÁRIA E CAPACITAÇÃO

Barbosa, Manuel Gonçalves.

Educação & Sociedade, *Jul 2018, N° ahead*

Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação

Freitas, Adriano Vargas; Pires, Célia Maria Carolino.

Ciência & Educação (Bauru), *Set 2015, Volume 21 N° 3 Páginas 637 - 654*

Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014)

Braga, Fabiana Marini; Fernandes, Jarina Rodrigues.

Cadernos CEDES, *Ago 2015, Volume 35 N° 96 Páginas 173 - 196*
