

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: GESTÃO DEMOCRÁTICA E AÇÃO PARTICIPATIVA DIALÓGICA EM MOVIMENTO.

Márcia Suely de Oliveira Araújo
Universidade Federal de Alagoas
marciasoaraujo@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute sobre a Educação de Jovens e Adultos, cujo suporte teórico tem como temas base a Gestão Democrática e Participativa para esta modalidade de ensino. Neste trabalho, apresentam-se questões fundantes da concepção freireana de educação, como a dialogicidade e a autonomia. Este estudo faz parte da pesquisa do mestrado em fase inicial cujos dados são bibliográficos, bem como se fundamenta nas discussões efetuadas na Disciplina Gestão Democrática e Política Educacional Contemporânea do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas realizada no segundo semestre do ano de 2010.

Palavras-chave: gestão democrática; EJA

INTRODUÇÃO

Este texto está dividido em duas partes e, ao final, tecemos algumas considerações: inicialmente há uma provocação porque apresenta os descaminhos, ou seja, mostra as rupturas que ocorreram na EJA durante os governos Collor e FHC, criticando os Programas implantados para a EJA, como também o Programa implantado no governo Lula – “Brasil Alfabetizado”. Em seguida, discute-se sobre a caracterização do público da EJA, em que se apresentam as novas diversidades e identidades que compõem este universo sócio-educacional na contemporaneidade; outro ponto versa sobre, talvez, algumas das maiores proposições freireanas para a educação de jovens e adultos que são o diálogo e a autonomia. Discute-se, ainda, a importância da participação entre os sujeitos escolares no processo da Gestão (Democrática?) Escolar apresentando suas reais dificuldades por conta dos conflitos inter-relacionais.

1. DESCAMINHOS E CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A EJA NA DÉCADA DE 90.

A década de 90 começa com um fato muito significativo para a Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito às ações ocorridas durante o mandato do Presidente Fernando Collor de Melo, que sob a pressão dos órgãos financiadores internacionais demanda para que a EJA seja implementada a partir de parcerias privadas – ONGs e grupos empresariais. Dessa forma, o presidente Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), para o qual foi liberado um volume excessivo de verbas que foram muito mal gerenciadas por organizações privadas que não tinham o efetivo compromisso com a alfabetização de jovens e adultos prevista no Programa como nos assinala Haddad (*apud* MACHADO¹):

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizavam, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam. (HADDAD, 1994, p. 97)

Em virtude de tamanho desinteresse para que a alfabetização deste público jovem e adulto ocorresse efetivamente, é que surgiram várias manifestações contrárias à continuidade do PNAC, sobretudo por parte dos movimentos populares e de alguns sindicatos. Com a saída de Collor, assume a presidência o vice Itamar Franco que, visando atender aos seguimentos sociais que clamavam por novos rumos para a EJA, estabelece uma Comissão Nacional para a Educação em que, dentro do âmbito da Educação de Jovens e Adultos, propõe uma discussão sobre os rumos desta modalidade de ensino para além da alfabetização, buscando caminhos para que se garantam mais vagas para este público no Ensino Fundamental.

Durante o mandato do presidente Itamar Franco, 1992 a 1994, ocorrem alguns fatos importantes no cenário da EJA: primeiro, em 1993, institui-se o Plano Decenal de Educação para Todos em que se abre um significativo espaço de discussão sobre os rumos da EJA; em seguida, ocorre o acirramento da discussão sobre a LDB 9.394/96, em que a EJA tem um bom destaque, promulgada no ano de 1996. Em 1994, organiza-se o documento das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos que traz na página inicial a seguinte citação:

Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária, em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); **dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária.** (ex artigo 13, 1,d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembléia Geral da ONU de 16.12.66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo n. 226 de 12.12.95 e promulgado pelo decreto n. 591 de 7.7.92) (grifo nosso).

Neste trecho, tem-se a evidência de que tais diretrizes foram articuladas para atender a um pacto internacional que tem, como principal pano de fundo, questões econômicas forjadas de ação social e cultural, porém a maior preocupação que estava em jogo era a formação para o mercado de trabalho, visto que, neste mesmo período, ocorre a entrada de muitas multinacionais no Brasil que visam à mão-de-obra barata, mas ao mesmo tempo em que tenham o mínimo de escolaridade.

Ainda no governo de Itamar Franco, antecedendo à oficialização das Diretrizes da EJA, ocorre, em Olinda – PE, um importante evento intitulado “Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores” que tem como temas principais o analfabetismo, analfabetismo funcional, educação para o trabalho, ensino elementar e políticas públicas de educação de jovens e adultos trabalhadores².

No governo de Fernando Henrique Cardoso consolida-se a LDB 9.394/96 no mês de dezembro do ano de 1996, no entanto, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, segundo Maria Margarida Machado.

Toda a mobilização realizada no Brasil para elaboração da LDB e, os encontros estaduais, regionais e nacional, realizados no ano de 1996, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e às propostas de avanço para o mesmo foram desconsideradas com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/960 e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de set/1996.) (MACHADO, Disponível em: <[http://forumeja.org.br/gt18/files/...](http://forumeja.org.br/gt18/files/)>)

O governo FHC consolida um amplo Programa para a EJA: o Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL. Um dado muito instigante sobre a implantação do ALFASOL é que este não passou por nenhuma discussão no Congresso Nacional, ao contrário, se estabeleceu pela então Primeira Dama Ruth Cardoso como um adendo ao Programa Comunidade Solidária coordenado pela mesma, em que se considerou a necessidade de agregar ações de alfabetização para jovens e adultos. A partir da iniciativa do ALFASOL gerou-se uma das maiores mobilizações de artistas e empresários, além de uma forte solicitação da sociedade civil em geral para ser co-partícipe do governo no apoio financeiro ao Programa, para tanto foi lançado em nível nacional, com amplo apoio da mídia (leia-se apoio da Rede Globo) uma campanha intitulada “Adote um aluno da EJA” em que cada “tutor” disponibilizaria o valor de R\$ 21,00 por aluno “adotado”.

Um fato do âmbito político que afeta diretamente a educação, e mais precisamente a EJA se dá no nível de consolidação do neoliberalismo no Brasil, algo que se inicia no governo Collor e se firma de fato no governo FHC:

No Brasil, os efeitos do neoliberalismo foram sentidos durante o governo Collor (1990-1992). O projeto neoliberal apresentou suas contradições e limites, ocasionando, posteriormente, o *impeachment* de Fernando Collor. Isso se deu devido ao contexto em que o país vivia. Além da instabilidade política, a deflagração da corrupção política contribuiu para que o governo, ao propor seu projeto econômico neoliberal, sofresse oposição popular e resistência do empresariado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se dá prosseguimento ao projeto neoliberal. Medidas são tomadas em função do cumprimento de propostas de intervenção na área social, provocando mudanças nas orientações mais gerais das políticas sociais em toda a década de 1990. (RAIMANN, Disponível em <www.cereja.org.br/arquivos.../elizabeth_raimann_decada_1990.pdf>, p. 2)

O neoliberalismo afeta, imediatamente, a área econômica e, conseqüentemente, todas as demais áreas sociais, o que insere a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, posto que os sujeitos educandos desta modalidade de ensino são considerados produtivos para o trabalho, contudo, quando não são alfabetizados ou analfabetos funcionais não são considerados aptos para agregar determinadas posições no ranking do mercado de trabalho, visto que até mesmo para cargos mais simples, como os de trabalho braçal, exige-se uma formação mínima, daí se configura o entrelaçamento entre o setor econômico e a EJA. Assim, sob o impulso do

neoliberalismo, nos anos 90, ocorreram dois grandes eventos na área da educação, no que diz respeito à EJA especificamente: no ano de 1995, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1999), a qual teve uma significação muito especial de ter sido lançada, neste evento, “A Década Paulo Freire de Alfabetização”. O outro evento que, inclusive ocorreu antes do específico para a EJA e que agrega todos os níveis de ensino, foi “A Conferência Mundial para a Educação”, ocorrida em março de 1990 em Jomtien na Tailândia, de onde saiu o termo “Educação para Todos” como sendo uma proposta nacional de melhorar a educação no Brasil (leia-se forjar uma educação visando o mercado de trabalho), de forma que a EJA também fazia parte da pauta, uma vez que, sob as bases neoliberais:

O paradigma da sociedade contemporânea é a mudança constante dos processos de produção e das formas de relação social, devido à introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e à implantação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações. Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e, por tanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também na dos adultos. [...] Além da necessidade de atualização constante de conhecimentos imposta pelas características do mercado de trabalho e das formas de organizar a produção, outro fator que impõe o tema da educação continuada é a própria redução do tempo que as pessoas despendem trabalhando ao longo de suas vidas (HADDAD, 2001, p.192 apud RAIMANN, Disponível em <www.cereja.org.br/arquivos.../elizabeth_aimann_decada_1990.pdf>, p. 4).

Esta descrição de Sérgio Haddad aponta o real perfil das intenções neoliberais para a educação, desde a década de 90, colocando-a como um valor mercadológico em que o fator econômico sobrepuja o pedagógico, o que se torna um fator de distorção em relação ao pensar uma educação progressista com vistas à formação de um sujeito crítico e politicamente pensante.

No ano de 2003, assume o governo o Presidente Lula sob uma forte comoção nacional em que se acreditava em mudanças em todos os níveis e setores sociais, dessa forma, esperava-se para a Educação de Jovens e Adultos um novo perfil diferenciado da era FHC. Sem dúvida alguma que, em muitas áreas o governo Lula, houve uma ampla diferenciação do seu antecessor, mas que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos; neste governo, o Programa estabelecido tem a denominação de “Brasil Alfabetizado”, porém com a surpresa de que na EJA foram mantidas as bases neoliberais neste programa, tendo em vista que:

Nos quatro primeiros anos do governo Lula, a lógica da educação não modificou, uma vez que a redução de recursos para as políticas sociais imposta pelo modelo neoliberal continuou sendo visível, apesar de toda a propaganda oficial sugerir o contrário. No que se refere especificamente a EJA, para não fugir a tradição brasileira de descontinuidade, o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado (2003), que priorizou financeiramente a ação desenvolvida por entidades “filantrópicas”. (COSTA, Disponível em: www.utp.br/Cadernos_de.../pdf)

Apesar desta constatação, houve um elemento muito positivo para a EJA no governo Lula, no que diz respeito a que esta modalidade de ensino passa a ter uma interface dentro

do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), algo que, de alguma forma, tende a criar uma força que agrega novos olhares de diversos pesquisadores sobre a EJA, não só do campo da Educação, com diversas perspectivas e interfaces com variadas temáticas, como também do Serviço Social, da Antropologia, etc. Crê-se que estes novos olhares tendem a dar à EJA uma formatação cada vez mais aprimorada em que se compreenda a Educação de Jovens e Adultos ocorrendo como “Educação ao longo da vida”.

Assim, encerra-se a década de 90 e a EJA abre suas possibilidades no século XXI com perspectivas de caminhos para obter melhores condições em suas ações de norte a sul do país.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA: NOVAS DIVERSIDADES E IDENTIDADES.

Pensar Educação de Jovens e Adultos significa pensar cidadania e inclusão social para um grande grupo de pessoas que sofreu o processo de evasão, repetência e segregação sócio-escolar. Algo que não pode ser tratado de forma reducionista, de maneira que se apresenta o estudante da EJA como um sujeito que está ali porque não quis ou simplesmente não pôde cursar em tempo hábil. Ao contrário, esse processo precisa ser analisado à luz de uma perspectiva que se divide em aspectos psicológicos, epistemológicos e histórico-culturais, com vistas à compreensão plena de que estes sujeitos são vítimas, e não causadores da situação que os tornou tardios nos estudos. Uma vez que um ou vários dos aspectos citados os conduziu a trabalhar muito cedo para garantir seu sustento e da família, ou até mesmo a própria escola o segregou por questões preconceituosas quase sempre veladas, estas são algumas das muitas categorias de análise sobre o estudante da EJA (MOURA, 2005).

Esta primeira concepção dos sujeitos que compõem o universo da Educação de Jovens e Adultos diz respeito a uma análise sobre a EJA como modalidade de ensino que tanto pode ocorrer em classes que compõem o quadro escolar (geralmente são formadas no noturno) como pode ocorrer em escolas que se destinam unicamente para atender a esta modalidade em um ou nos dois segmentos da EJA: o 1º segmento corresponde aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e o 2º segmento corresponde aos últimos anos, ou seja, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Ter a EJA como uma modalidade de ensino é de fato um ganho e pode ser considerada como uma vitória de uma luta que foi bem encampada pelos defensores da Educação Popular que teve maior impulso a partir da década de 60, quando a Educação de Adultos (ED) toma um fôlego maior com o trabalho de Paulo Freire que criou um método de alfabetização o qual tem como base “temas geradores” que surgem da atividade própria dos sujeitos aprendentes, assim definido por Freire (1987, p. 50):

[...] nos parece que a constatação do “tema gerador”, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homens-homens, implícita nas primeiras.

O trabalho de alfabetização por “tema gerador” ocupa um lugar de ação pedagógica por conteúdo significativo, ou seja, o trabalho pedagógico precisa ter um sentido dentro da realidade do educando, particularmente na atualidade para atender aos sujeitos trabalhadores.

Na década de 70, através da Lei 5692/71, amplia o ensino fundamental de quatro para oito anos e assim contempla os sujeitos jovens e adultos não escolarizados na chamada “idade própria”, esse foi considerado um grande avanço de acordo com a seguinte exposição.

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. [...] (DI PIERRO et al, 2001, p. 62)

A partir desta ação preconizada nesta lei, houve a abertura para o prosseguimento dos estudos na EJA para além da alfabetização, em princípio com a denominação de Suplência I e Suplência II, atualmente denominados de Ciclo ou Segmento I e II que correspondem, como nas primeiras denominações, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Os anos 90 trazem, segundo Di Pierro (2001 p.66), a seguinte estatística que se refere à escolaridade juvenil:

A contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos.-

Desde os anos 90, marco final do século XX, que a Educação de Jovens e Adultos vem agregando, em seu quadro, um contingente maior de jovens, muitas vezes, em idade inferior a 15 anos como está previsto em Lei para que a juventude faça parte desta modalidade de ensino, isso em virtude das ações educacionais serem cada vez menos atrativas a estes sujeitos, que pouco a pouco, ainda criança, vão se desencantando com a escola e tendem a abandoná-la, só retornando por uma necessidade de inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, vão para o noturno onde, geralmente, está a maior demanda de turmas da EJA, haja vista que são poucas as escolas que trabalham especificamente com esta modalidade de ensino nos três turnos.

Na contemporaneidade, as novas diversidades de sujeitos da EJA são representadas por jovens e adultos, em sua grande maioria, afro-descendentes, mas há também os brancos pobres e os indígenas das mais diversas aldeias que não têm acesso à escolarização. Na atual conjuntura, uma das maiores causas, que têm tirado os jovens da escola, é o problema com o uso de drogas. No que concerne à identidade destes sujeitos na atualidade, a marca predominante é a busca por concluir a escolaridade visando adentrar e permanecer no mundo do trabalho, algo que se constata na seguinte discussão posta por Di Pierro (et al, 2001, p.72): “Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos [...] a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes.”

2. DIALOGICIDADE E AUTONOMIA: MARCAS FREIREANAS DA EJA PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.

Um dos pontos cruciais para viabilizar o processo participativo dentro da escola é sem dúvida alguma o espaço dialógico entre os sujeitos. Neste sentido, este elemento carece de uma discussão mais acurada dada sua importância.

A dialogicidade pode ser definida como a marca freireana na concepção de educação, pois, em muitas passagens das suas mais diversas obras, este autor enfatiza constantemente essa ação como elemento “*sine qua non*” de uma educação crítico-libertadora em que cada sujeito possa expressar-se confiante e verdadeiramente, livre dos temores de ser rechaçado por outros que tentem impor figura de autoritarismo sobre suas ideias. Sobre isto Freire (1987 p. 44) expõe de uma forma muito enfática, porém amorosa, como se pode compreender:

A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo é pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

Essa premissa expressa por Paulo Freire é apta para qualquer nível educacional, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos pelo fato de que os sujeitos desta área, ao contrário das crianças que, em geral, dependem diretamente do adulto para ajudar a formatar sua expressão, os adultos e jovens conseguem expressar-se por si mesmos por conta da sua construção histórica de vivência em muitos níveis e âmbitos sociais, portanto, ainda que o seu dizer tenha uma concepção ingênua da realidade estes precisam ser ouvidos, contudo, caberá ao espaço escolar promover situações político-pedagógicas que lhes favoreçam a transposição da condição ingênua para a condição crítico-politizada de suas ideias, isso só poderá ocorrer, portanto, se a dialogicidade for a marca prima da ação pedagógica e da gestão escolar.

A Educação de Jovens e Adultos já foi bastante discutida anteriormente, contudo cabem algumas reflexões sobre a concepção da EJA como uma educação que se dá “ao longo da vida”, como discussão presente na V CONFINTEA (1999), e reiterada na VI CONFINTEA (2009) intitulada como “Marco de Belém” realizada no Brasil, em Belém do Pará. Sobre a importância desta concepção de aprendizagem, tem-se a seguinte compreensão:

A concepção de aprendizagem ao longo da vida, segundo alguns estudiosos, é mais propícia que o uso do termo “aprendizagem permanente”, visto que ao se colocar como “aprendizagem ao longo da vida” encontramos ressonância com a seguinte colocação de Paulo Freire que defende que ação educativa deve ser vista como “[...] um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca [...]” (FREIRE, 2002, p. 91). Sendo que esta busca é de aprendizagem constante, como preconiza o princípio da Gestão Democrática – uma aprendizagem baseada no ensino de boa qualidade por educadores conscientes de seu papel, mas, sobretudo, valorizados em sua profissão. (ARAUJO, 2010, p. 9).

Conscientizando-se de que educação se dá, de fato, ao longo da vida, entende-se que esta concepção pode caracterizar-se como elemento importante dentro do princípio da Gestão Democrática para assegurar uma aprendizagem de boa qualidade, como está posto na discussão supra. Assim, pode-se afirmar que, na construção deste processo, o diálogo tem que predominar na ação educativa, uma vez que ouvindo e sendo ouvidos os professores e alunos entre si, e com apoio direto e constante dos gestores, conseguirão encontrar formas cada vez mais significativas de ensino-aprendizagem, principalmente, no que concerne aos anseios e necessidades da demanda de jovens e adultos, quer seja em classes ou escolas da EJA propriamente ditas, quer seja no ensino sequencial do Nível Médio ou do Ensino Superior.

Dentro do processo da Gestão Democrática cujo fim último seja a ação dialógica que prima por uma educação crítico-libertadora indicada por Paulo Freire, conduz, inexoravelmente, ao princípio de autonomia escolar no qual o educando é considerado um participante ativo dentro das decisões que dizem respeito ao que lhe for delegado para o seu processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, considera-se que:

Nesse sentido, a autonomia da escola é construída a partir do seu projeto pedagógico, o qual contribui para o exercício de democratização dos espaços públicos. Essa democratização ocorre em vários níveis, como, por exemplo, na forma como cada um dos atores escolares passa a perceber a contribuição do seu trabalho para o processo educativo do aluno. Essa constatação sugere que o corpo discente não pode ser encarado apenas como beneficiário da ação de construção do projeto pedagógico, mas também como participante de sua elaboração. (SOUSA; CORRÊA, In: VIEIRA, 2002, p. 60)

Pensar autonomia escolar na EJA, como modalidade de ensino, significa pensar numa constante ação ética por parte dos educadores que possam reconhecer seu papel frente a sujeitos que têm um perfil marcado pela exclusão social.

No processo de Gestão Democrática Escolar, basicamente pensando neste público especificado da EJA, está implicado, direta e necessariamente, o ato de participação de todos os sujeitos envolvidos na escola, porque o gestor só conseguirá trabalhar efetivamente com o apoio dos sujeitos da instituição. Neste sentido, compreende-se que a participação é um dos elementos de maior relevância dentro da Gestão Democrática, portanto, vem sendo ponto de discussão de autores conceituados como Lück (2008), Gutierrez e Catani (In FERREIRA, 2008, Libâneo (2004), Hora (2007) e Luce (2006).

O princípio da participação se categoriza como elemento essencial ao processo de Gestão Democrática porque:

[...] caracterizando-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme [...] (LÜCK, 2008, p. 29)

É fato que essa descrição tem um caráter de verdade, contudo não se pode furtar a ampliar-se a visão de participação considerando a vertente desafiadora que há nesta ação, visto que

as inter-relações sociais são verdadeiramente conflituosas em todos os níveis porque os indivíduos têm vontades próprias, inclusive no âmbito escolar. Assim expresso:

As características individuais também são importantes para uma gestão participativa bem-sucedida. É comum ouvir queixas, entre diretores de escola, referentes à necessidade de ter que trabalhar com um grupo heterogêneo e em cuja função ele não pode interferir. A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação, durante o qual o novo elemento conhece e adota padrões típicos de comportamento. A administração tradicional, como o taylorismo, o fordismo e a tenoburocracia, resolve esta questão por meio de coação física (e principalmente psicológica) ou de violência simbólica, para usar a expressão cunhada por Bourdier, em função de suas intenções manipulativas e exploradoras. (GUTIERREZ; CATANI, 2008 p. 63)

Entender que ao tempo em que a participação é necessária, e até fundamental para a gestão democrática, não pode negar o contraponto de que este elemento é algo muito complexo, como está posto pelos autores, visto que há muitas subjetividades envolvidas no processo. Porém, caberá ao gestor, ao agir como líder, encontrar mecanismos que impulsionem o maior número possível de pessoas (considerando que jamais haverá totalidade) a engajar-se nas ações escolares a bem da comunidade, particularmente visando o maior objetivo escolar que é o processo de ensino-aprendizagem para os educandos, de forma que:

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância de resultados alcançados pelos alunos. Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos, o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola.

Deve-se ter em conta que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os gestores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente escolar, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho. (COELHO; LINHARES, 2008, p. 4)

Visto assim, entende-se que a autonomia para a EJA, que se funde numa gestão democrática e participativa, precisa ter como base, sobretudo, a ética amorosa tão versada por Paulo Freire, considerando que o elemento “amor” não tenha um sentido piegas, mas que seja a expressão do sentimento que permite ao educador voltar seu olhar para o outro – o educando, como sendo um ser único com necessidades próprias, com desejos e valores construídos historicamente, mas, também, com possibilidades de transformação constante. Sendo assim, ver amorosamente os sujeitos da EJA significa perceber a sua condição de sujeito cuja diversidade está impregnada de dificuldades próprias da chamada “minorias sociais”, marcadamente excluídas dentro da sociedade “brancocêntrica/europeizada” (afros descendentes, pobres, mulheres e homens que tiveram que abandonar a escola para cuidar da casa ou para trabalhar fora). Mas, que apesar desta condição, são sujeitos que mantêm acesa a chama do sonho e a possibilidade de “Ser Mais”²³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo compreende-se que os Programas implantados a nível nacional para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a década de 90 que foi uma década que trouxe em seu bojo o marco do neoliberalismo na educação brasileira com os governos Collor e FHC, mas que, de alguma forma, persiste na gestão do governo Lula, algo que causou um grande descontentamento, visto que as bases do PT sempre foram tidas como progressistas. Sendo assim, para a EJA, esse atual governo, infelizmente, implantou um programa que tem as mesmas características neoliberais que o do governo antecessor.

Foram apresentadas questões fundantes da teoria freireana de educação para a EJA: a dialogicidade e a autonomia dentro de uma perspectiva de análise destes elementos como agentes significativos para o processo de Gestão Democrática e Participativa da Educação de Jovens e Adultos.

Ao discutir sobre as diversidades e identidades dos sujeitos da EJA na contemporaneidade, firmou-se o entendimento deste universo sócio-educacional com vistas ao reconhecimento de que estes sujeitos são vítimas de uma conjuntura sócio-econômica e cultural que os privou de concluir seus estudos na chamada “idade própria”, mas que, hoje, carecem mais intensamente de uma escola que os acolha a partir das suas necessidades reais, particularmente, auxiliando-os a entrar no mundo do trabalho de forma consciente e competente, mas, principalmente, permitindo-lhes compreender que a aprendizagem se dá ao longo da vida; sendo assim, sempre estão aptos a aprender.

Cabe ressaltar que, em todo o processo discursivo deste texto, buscou-se trazer à tona um respeito pela Educação de Jovens e Adultos, mas, sobretudo, a necessidade de que a Gestão Democrática se faça valer na EJA tanto como modalidade de ensino, ou concebendo-a como “educação ao longo da vida” em que se enquadra tanto para o Nível Médio noturno quanto para o Ensino Superior, porque ambos agregam, em seu universo estudantil, jovens e adultos que têm como característica comum aos sujeitos da EJA, como modalidade específica de ensino, o fato de serem estudantes/trabalhadores.

NOTAS

1. Autora do texto “A trajetória da EJA na década de 90: Políticas Públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em <forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf> Acesso em 20.11.2010.
2. Descrição das temáticas encontradas no site do INEP: www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=1937&type=OM. Acesso em 18.11.2010.
3. Categoria freireana que define, segundo Freire (1987) que os homens tem a vocação ontológica e histórica de Ser Mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Márcia Suely de Oliveira. Gestão democrática na EJA: indícios de sua possibilidade na obra pedagogia da autonomia e nos documentos resultantes da V e VI CONFINTEA s. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS – V EPEAL, 9, 2010, Maceió AL, **Anais eletrônicos**. Maceió AL, 2010. Disponível em: <dmd2.webfactional.com> Acesso em: 29.11.2010.
- COELHO, Salete do Belem Ribas; LINHARES, Clarice. Gestão participativa no ambiente escolar. Disponível em: <web03.unicentro.br/especializacao/.../17-Ed3_CH-GestaoParti.pdf> Acesso em: 18.11.2010.
- CONFINTEA V – **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o futuro. Hamburgo/Alemanha: UNESCO, 1999.
- CONFINTEA VI – **Marco de acción de Belém**. Belém/Brasil: UNESCO, 2009
- COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. Disponível em: <www.utp.br/Cadernos_de.../pdfs/.../4_educacao_jovens_cp8.pdf.> Acesso em: 18.11.2010.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA; Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf.> Acesso em: 18.11.2010.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/.../libro287.pdf> Acesso em: 18.11.2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. (Ano da Digitalização, 2002). Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em 25 de abr. de 2010.
- GUTIERREZ , Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Síria Carapeto (Org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HADDAD, Sérgio. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In.: MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf.> Acesso em: 18.11.2010.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas SP. Editora Alinea, 2007
- LIBÂNEO, Carlos José. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão
- MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf.> Acesso em: 18.11.2010.
- MOURA, Tânia Maria de Melo **Caracterização dos sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva psicológica, epistemológica e historicocultural**. Maceió: ADUFAL, 2005.
- RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. Década de 1990: discursos produzidos para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.cereja.org.br/arquivos.../elizabeth_raimann_decada_1990.pdf.> Acesso em: 18.11.2010.
- SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliene. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.