

# GESTÃO PARTICIPATIVA E DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)<sup>1</sup>

ANGELICA KUHN\*

Universidade Cruzeiro do Sul

<https://orcid.org/0000-0003-3293-3924>

MARIA CLARA DI PIERRO\*\*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-8343-3578>

## RESUMO

O artigo apresenta a experiência de gestão dialógica e participativa da Escola de Adultos *La Verneda de Sant-Martí* (Barcelona, Espanha), reconhecida por sua longa prática de participação ativa dos jovens e adultos em processos de tomadas de decisões que envolvem desde a organização curricular, os tempos, os espaços e as relações com o território do entorno escolar. A gestão democrática da referida Escola é pautada pelo princípio da dialogicidade e da autonomia dos estudantes e da Escola, contribuindo para a problematização da uniformidade dos sistemas de ensino. Fundamentada na ação dialógica de Freire e na ação comunicativa de Habermas, a Escola *La Verneda* vem, desde 1979, contribuindo para a construção do paradigma social de educação de jovens e adultos, contrapondo o paradigma compensatório. Guardados os diferentes contextos do Brasil e da Espanha, há na experiência da escola *La Verneda* lições a aprender para o acolhimento da diversidade do público presente na EJA em nosso país, o que requer uma escuta ativa dos estudantes para que a garantia do direito à educação, preconizada na Constituição Federal de 1988 e, em documentos posteriores, se converta de fato em práticas pedagógicas e de gestão que garantam permanência com aprendizagens significativas para os jovens e adultos com baixa escolaridade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; educação popular; gestão democrática; dialogicidade; centros públicos de EJA.

---

1 A pesquisa que deu origem ao texto apresentado seguiu todos os procedimentos éticos durante sua realização. As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram precedidas da assinatura de Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização prévia dos responsáveis pelas instituições de Educação de Jovens e Adultos (EJA) investigadas.

\* Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Professora do Departamento de Educação da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: [angelicakuhn@gmail.com](mailto:angelicakuhn@gmail.com)

\*\* Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1980), Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio pós doutoral no Teachers College (2012), Columbia University (EUA). Foi professora da educação básica de jovens e adultos por 13 anos. Foi fundadora e atuou na organização não governamental Ação Educativa. É filiada à Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo e da Rede Escola Pública -Universidade. Líder do grupo de pesquisa "Pensamento, políticas e práticas em Educação de Jovens e Adultos". E-mail: [mcpierro@usp.br](mailto:mcpierro@usp.br)

## ABSTRACT

### PARTICIPATIVE AND DIALOGICAL MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

The article presents the dialogic and participatory management experience of the La Verneda de Sant-Martí Adult School (Barcelona, Spain), recognized for its long-standing practice of active participation by young people and adults in decision-making processes that involve everything from curricular organization, time, spaces and relationships with the territory surrounding the school. The democratic management of the aforementioned School is guided by the principle of dialogicity and the autonomy of students and the School, hopefully to problematize the uniformity of education systems. Based on Freire's dialogic action and Habermas's communicative action, La Verneda School has, since 1979, been confident of building the social paradigm of youth and adult education, opposing the compensatory paradigm. Considering the different contexts of Brazil and Spain, there are lessons to be learned from the experience of the La Verneda school in terms of welcoming the diversity of the public present in the EJA in our country, which requires active participation by the students so that the right to education is heard, advocated in the Federal Constitution of 1988 and, in subsequent ones, becomes in fact pedagogical and management practices that guarantee the permanence with learning for young people and adults with low education.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Popular Education; Democratic management; dialogicity; EJA public centers.

## RESUMEN

### GESTIÓN PARTICIPATIVA Y DIALÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

El artículo presenta la experiencia de gestión dialógica y participativa de la Escuela de Adultos La Verneda de Sant-Martí (Barcelona, España), reconocida por su larga práctica de participación activa de jóvenes y adultos en procesos de toma de decisiones que involucran desde la organización curricular, el tiempo, espacios y relaciones con el territorio que rodea la escuela. La gestión democrática de la referida Escuela se guía por el principio de la dialogicidad y la autonomía de los alumnos y de la Escuela, contribuyendo con la problematización de la uniformidad de los sistemas educativos. A partir de la acción dialógica de Freire y la acción comunicativa de Habermas, la Escuela La Verneda, desde 1979, contribuye para la construcción del paradigma social de la educación de jóvenes y adultos, opuesto al paradigma compensatorio. Teniendo en cuenta los diferentes contextos de Brasil y España, hay lecciones que aprender de la experiencia de la escuela La Verneda en términos de acoger la diversidad del público presente en la EJA de nuestro país, lo que requiere una participación activa de los estudiantes para que se escuche el derecho a la educación, preconizado en la Constitución Federal de 1988 y, en las posteriores, se convierta en prácticas pedagógicas y de gestión que garantizan la permanencia con aprendizajes para jóvenes y adultos con baja escolaridad.

**Palabras llave:** Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Educación Popular; gestión democrática; dialogicidad; Centros públicos EJA.

## A ESCOLA DE ADULTOS LA VERNEDA DE SANT-MARTÍ

Este artigo apresenta a experiência de gestão participativa e dialógica da Escola de Adultos *La Verneda de Sant Martí*, localizada em Barcelona, na Espanha, reconhecida internacionalmente por sua concepção educacional crítico-emancipadora. A construção da referida experiência vem contribuindo para a superação do paradigma compensatório que marca historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto na Espanha como no Brasil, e oferece bases para a construção do paradigma social de EJA (MELLO e FLECHA 2012).

No Brasil, apesar dos avanços legais a partir da Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos educativos dos jovens e adultos com baixa escolaridade, persistem no imaginário educacional práticas pedagógicas e de gestão fundamentadas no paradigma da educação compensatória. De acordo com a produção acadêmica do campo da EJA, são tímidas as iniciativas voltadas para a experimentação de arranjos identificados com as características geracionais, culturais e socioeconômicas das diferentes realidades do público jovem e adulto com baixa escolaridade. Há a prevalência do chamado ensino noturno, aquele ofertado no contraturno do ensino tido como regular, que toma como referência a educação de crianças e adolescentes, o que torna a oferta pouco atrativa para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, os quais somam mais de 50% da população brasileira com 15 anos ou mais.

Existe uma tensão no campo da EJA entre a ampliação do direito, que garante maior institucionalidade da modalidade, e a resistência por parte das políticas públicas e dos sistemas de ensino sobre a compreensão da oferta de EJA como reparação de uma dívida do Brasil com o *déficit* educacional gerado historicamente pelo acesso tardio das camadas populares ao ensino público.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não

tiveram acesso ao domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Parecer 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos).

Considerado o princípio da gestão democrática do ensino, é fundamental considerar a participação ativa dos sujeitos em todo o processo de organização da escola. Isso passa pela proposição de currículos que façam sentido à vida contemporânea, que dialoguem com as duras relações de trabalho às quais estão submetidos os jovens e adultos com baixa escolaridade, de tempos e espaços que possibilitem o retorno à escola, com arranjos mais flexíveis, de acordo com as necessidades de aprendizagem, a diversidade e as possibilidades do público potencial da EJA de frequentar a escola. Nesse sentido, dentre as exitosas experiências que ousam propor oferta de EJA mais adequadas ao público da modalidade, pesquisas têm apontado os centros públicos exclusivos de educação de jovens e adultos, pois são mais favoráveis ao acolhimento, ao diálogo, à construção coletiva.

Ao revisarmos a literatura, encontramos estudos sobre o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), de Porto Alegre-RS (MOLL e VIVIAN, 2007; SOARES, 2011; VIERO, 2008); o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São Carlos (CEMEJA), no Estado de São Paulo (MELLO *et al*, 2010); o Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA) do Rio de Janeiro (FAVERO *et al*, 2007; SILVA, BONAMINO e RIBEIRO, 2012); os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), do município de São Paulo (FARIA, 2014, 2016; LUIZ, 2013; SINGER, 2008). Soares e Soares (2014), por sua vez, estudaram três centros de referência, localizados na Paraíba, Distrito Federal e Minas Gerais, e aprofundaram a pesquisa sobre o que caracteriza *especificidade* do

público jovem e adulto. Estudo mais recente de Di Perro *et al* (2017) aborda quatro centros exclusivos paulistas, dois localizados na capital, um em Campinas e um em Santo André, regiões metropolitanas de São Paulo.

As pesquisas sobre os referidos centros, guardadas as devidas diferenças entre si, apontam para a necessidade de ampliar e diversificar os formatos de oferta, a fim de tornar a modalidade EJA mais atrativa, garantir permanência e conclusão das etapas de ensino. Apesar dos avanços identificados, os estudos apontam para a tímida participação dos sujeitos nos processos de tomadas de decisão, o que requer diálogo e estímulo à participação ativa de toda comunidade escolar e o envolvimento da comunidade do entorno dos centros.

Assim, diante do desafio da ampliação da participação dos estudantes e da comunidade nos processos decisórios, aprofundamos a análise sobre a Escola de Adultos *La Verneda de Sant Martí*, considerando estudos anteriores que apontam esta experiência como uma referência da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), com destaque para o avanço na construção do paradigma de educação ao longo da vida na perspectiva da Educação Popular, inclusive, em aspectos relacionados à gestão democrática (FLECHA, 1997; MOLL, 1998; MELLO *et al*, 2012; DI PIERRO *et al*, 2017;).

## SITUANDO A ESCOLA LA VERNEDA DE SANT-MARTÍ

A Escola *La Verneda de Sant Martí*, está localizada no Distrito *Sant Martí*, marcado historicamente como importante polo da indústria têxtil atraindo parte da população do campo para o trabalho fabril, contexto que contribuiu para a organização dos trabalhadores do setor naquele contexto. No final da década de 1970, já no término do período franquista, cresceram os movimentos de bairros em Barcelona, à medida que suas aspirações foram sendo atendidas pelo Estado. No Distrito de *Sant Martí*, que contava com um passado histórico de luta

operária, os movimentos de vizinhos se articularam rapidamente. Dentre as reivindicações, o movimento vicinal reivindicava educação para os jovens e adultos, já que o índice de analfabetismo ainda era grande. A Espanha chegou ao século XX arrastando um índice significativo de analfabetismo, consequência da oferta escolar insuficiente e sua desigual distribuição no país. Em 1970, 8,80%, destes, 5,5% eram homens e 12,26% mulheres, da população espanhola não sabiam ler e escrever. Em 1980, 6,6% (3,8 homens e 9,2% mulheres) permaneciam nesta condição (Instituto Nacional de Estadística – INE. Anuário Estadístico 1980 y 1986).

As possibilidades criadas para que mais estudantes pudessem se inserir nos processos formativos da Escola foram sendo construídas ao longo do percurso da sua existência. Em 1978, os moradores do bairro *La Verneda* e de outros bairros do Distrito de *Sant Martí* decidiram ocupar um prédio abandonado, de sete andares (em formato de hotel), anteriormente utilizado pela Seção Feminina do Regime Franquista, responsável pelo assistencialismo às moças que migravam para Barcelona em busca de trabalho. Com a queda do regime autoritário, após a morte de Franco (1975), o prédio foi fechado, permanecendo em desuso. Além da Escola de Adultos, os moradores reivindicavam a construção de uma creche, de um centro cultural, uma biblioteca e outros serviços públicos naquele espaço. Uma das entrevistadas relatou como foi o processo de ocupação:

E foram feitas muitas reivindicações para que o cedessem, mas não o cediam. E então, arrombaram a porta, os ladrilhos e entraram, ocuparam. Eram todos quartos para dormir e as pessoas que ocuparam tiraram as camas, tiraram as paredes que separavam os quartos e ficaram. Depois houve um movimento que já tomou conta porque o prédio é da prefeitura e então a administração assumiu e reabilitou cada andar para o que é agora (Colaboradora 3).

Após a conquista do prédio, a comunidade decidiu destinar o quinto andar à Escola de Adultos, consolidando-se como uma experiência bastante enraizada no território. Do

processo de conquista da Escola surgiram duas associações, responsáveis por sua gestão: *Ágora*, que é mista, formada por homens e mulheres, e *Heura*, somente de mulheres, ambas responsáveis por todos os processos organizativos de participação coletiva dos estudantes e da relação entre escola e território<sup>2</sup>.

## A INSERÇÃO DA ESCOLA NO TERRITÓRIO

A Escola passou a ser também um espaço de articulação de outras associações do Distrito de *Sant Martí* que seguiam reivindicando melhorias para os bairros. As duas associações são ativas até hoje e articuladas territorialmente com outras associações do bairro, por meio da entidade Coordenadoria de Entidades do Bairro *La Verneda* (VERN). A Escola participa do Conselho de Mulheres e do Conselho Escolar do Distrito de *Sant Martí* e colabora com o Centro Cívico onde está alocada. Sua participação ativa impulsiona a incidência social no bairro, como é o caso do Projeto *Somni* (significa sonho em catalão) de *La Verneda*, momento em que o bairro debate os projetos de melhoria dos espaços públicos e ações coletivas para sua concretização.

A inserção da Escola no bairro possibilitou o surgimento do Projeto *Formação de Familiares*, que consiste no atendimento das necessidades de aprendizagem dos adultos nas escolas em que seus filhos estudam. Também são realizadas Tertúlias Literárias Dialógicas, projeto que conta com o apoio da Federação de Associações de Mães e Pais da Catalunha (FAPAC), do Distrito de *Sant Martí*, do Conselho Escolar de *San Martí*, do Plano Estratégico de Educação

do Distrito de *Sant Martí* e do Conselho Escolar Municipal de Barcelona.

Como base para os princípios que norteiam a estreita relação entre a Escola e a comunidade, no Projeto Político Pedagógico (2005) da Escola se defende a participação dos estudantes em todos os processos que envolvem tomada de decisão “[...] os espaços de decisão devem garantir a fala de todos os participantes, buscando acordos que considerem ideias, necessidades e interesses de todos”. E este processo de emancipação inicia na sala de aula, no aprendizado que se dá na interação:

“A participação básica inicia no ponto zero. No mais básico que são as aulas. Ou seja, em uma aula, primeiro gera esse clima de participação porque é por isso que dizia Paulo Freire ‘ninguém sabe tudo, ninguém sabe nada, ninguém ignora tudo’” (Coordenador da Escola *La Verneda* de *Sant Martí*).

Paulo Freire, um dos principais autores que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da Escola, afirma que a educação emancipadora é aquela que compreende o conhecimento como processo de construção e não algo estático e acabado, aquela capaz de problematizar a realidade com vistas à sua transformação. Freire, ao problematizar a escola brasileira que se expandia para as camadas populares, afirma que é preciso romper como que chamou de educação bancária, aquela que parte do pressuposto de que o educando é uma tábula rasa, desprovido de cultura e conhecimento e que o professor é o detentor do conhecimento. Trata-se de uma relação de poder, verticalizada, que se estabelece entre saberes populares e saberes escolares, entre professor e aluno.

Na proposta de educação emancipadora da Escola *La Verneda*, busca-se estabelecer uma relação horizontalizada entre escola e aprendizes, ambos imersos no território, em que o educando deixa de ser considerado objeto da aprendizagem. A problematização no processo formativo de pessoas adultas é central na obra de Paulo Freire, pois compreende a leitura de mundo e a leitura da palavra como processos

2 *Ágora* em grego significa assembleia, faz referência à praça pública das cidades-estados gregas onde foram preconizados processos de participação direta da população na tomada de decisões sobre assuntos de interesse público. *Heura*, palavra da língua catalã, é uma planta que desde o solo sobe em superfícies, podendo ultrapassar 30 metros de altura. Os nomes das duas associações demonstram o caráter da forma de associativismo em questão: democrático, enraizado no território e crescente.

que se complementam a partir do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Para que o processo de escuta e diálogo aconteça, na Escola *La Verneda*, a Assembleia Geral se converteu no principal espaço de deliberação, no qual são decididos os critérios de funcionamento e as linhas gerais do Projeto Político Pedagógico da Escola. “É o espaço no qual se defende que a oferta do Projeto permite às pessoas adultas acessar todos os níveis de formação com currículos específicos para pessoas adultas e de forma gratuita” (PPP da Escola de Adultos *La Verneda-Sant Martí*, 2005). A fala do Coordenador evidencia a participação ativa dos estudantes nos espaços de gestão da Escola.

Isso já se tinha em conta desde o primeiro momento aqui na Escola. Já havia se definido que o espaço máximo de decisão é a Assembleia. Na Assembleia participam os alunos da escola, ou seja, que desde o primeiro momento, quem tem a voz, a representação e a decisão da Escola são os alunos” (Coordenador da Escola *La Verneda*).

A Colaboradora 5, que foi estudante e atualmente é responsável pela tertúlia literária em língua catalã, explica que na Escola as relações horizontais contribuem para que os estudantes se sintam encorajados em expor seus argumentos em espaços públicos coletivos.

E outra coisa que é muito importante é que como nos ensinam a participar, aprendemos a participar, você participa mais do que participava, porque você perdeu aquele medo do ridículo, o medo de dizer. Você tem que ter cuidado para não machucar outras pessoas. Não ter medo de que talvez por não ter um vocabulário muito amplo te dá aquela vergonha, perto de pessoas que tem uma cultura ampla, mas para cada frase quase tem uma palavra, ou seja, temos um vocabulário. Bem, usamos umas mil palavras por dia e as repetimos, mas essa é a nossa vida (Colaboradora 5).

Conforme a fala da Colaboradora 5, a participação é construída processualmente pelos estudantes, de modo que percebam que sua argumentação tem validade em espaços de tomada de decisão. Sem dúvida este é um dos princípios fundamentais, pois é na reflexão sobre a ação, através do diálogo, que a educa-

ção se coloca a favor da emancipação (FREIRE, 1981; FLECHA, 2004).

Para levar adiante as decisões tomadas na Assembleia, existe o Conselho do Centro, espaço de decisão que se reúne uma vez a cada mês e meio. Cada grupo, oficina e atividade, define um delegado para participar desta reunião periódica. As administrações e representantes da comunidade também podem participar de forma igualitária. É neste espaço também que se organiza a oferta de cursos em cada quadrimestre.

Além do Conselho, a Coordenação Mensal (COME) e a Coordenação Semanal (COSE), se reúnem mensalmente e semanalmente, respectivamente. A COME é formada por todas as pessoas que desejam participar. Se reúne a fim de informar e planejar ações para executar as decisões tomadas no Conselho do Centro, refletir sobre os temas de interesse comum, retomar as grandes linhas definidas em Assembleia. A Coordenação Semanal (COSE) tem a função de coordenar o trabalho cotidiano a partir das grandes linhas definidas pelo Conselho e pela Coordenação Mensal (COME). É aberta a todas as pessoas também, com participação obrigatória dos trabalhadores contratados que estão envolvidos com as atividades cotidianas do centro e representantes das duas Associações, *Ágora* e *Heura*. Para garantir maior participação, em uma semana se realiza durante o dia, e, em outra, à noite.

A Presidenta da Associação *Heura* conta como foi sua trajetória na Escola até assumir a função que ocupa atualmente:

Iniciei em 2005 para aprender, a tentar aprender inglês, depois também passei dois anos para manusear melhor as tecnologias e, bem, as coisas vieram assim, envolvendo-me um pouco, porque comecei a ir às assembleias, reuniões, até o final então, sem perceber você vai entrando e logo me pediram para participar também como voluntária para ensinar em algum curso até onde podiam minhas limitações (Presidente da Associação *Heura*).

Para dinamizar a gestão existem também as comissões temporárias e permanentes, todas

formadas por professores, estudantes e pessoas contratadas: para prevenção da violência de gênero, de ação afirmativa, Conselho Assessor (grupo de colaboradores externos), Grupo de Jovens; Grupo de Mulheres, Grupo Multicultural. Existem ainda comissões corresponsáveis pelas atividades extraescolares, melhoria da infraestrutura e relações internacionais. A Comissão de Atividades (responsável por organizar e acompanhar as atividades sociais e culturais tanto internas, da Escola, como as vinculadas ao desenvolvimento comunitário, como a Festa Maior/do bairro), a Comissão Escola Maior (responsável por melhoraria da infraestrutura).

Para apoiar a discussão acerca da violência de gênero foi criada a Comissão Para Prevenção da Violência de Gênero, responsável pela identificação de casos de violência de gênero na Escola e encaminhamento de soluções. Toma como princípio norteador a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995), atuando a favor da vítima. E nos casos em que a pessoa que cometeu a violência de gênero não se comprometa em mudar sua atitude, é convidada a se retirar da Escola.

A Comissão de Ação Afirmativa é responsável por dar suporte aos grupos que chegam à Escola e se encontram em situação de exclusão social. O Conselho Assessor é um grupo diverso formado por pessoas que fizeram parte da Escola, professores universitários, colaboradores diversos. Se reúne uma vez por ano, e sempre que a Escola precisa de ajuda para refletir sobre algum tema, recorre a este grupo.

Existem também os grupos que representam as identidades presentes na Escola. O Grupo de Jovens trabalha para impulsionar atividades dos que assim se identificam a fim de abordar o tema da intergeracionalidade na Escola. Compõem o grupo representantes de todos os segmentos da Escola. O Grupo de Mulheres trabalha temas relacionados a melhoria das condições gerais da mulher na sociedade, participa ativamente nas atividades do Conselho de Mulheres do Distrito e em temas como:

melhoria da aposentaria, na luta contra a violência doméstica etc. O Grupo Multicultural é formado por pessoas de diferentes culturas e procedências que participam em diferentes atividades da Escola com o objetivo de potencializar a participação destes coletivos na formação e na educação, difundir a existência da Escola no exterior e trabalhar temas do debate atual sobre multiculturalismo.

Existem ainda três comissões corresponsáveis pelas atividades extraescolares, melhoria da infraestrutura e relações internacionais. A Comissão de Atividades é responsável por organizar e acompanhar as atividades sociais e culturais tanto internas, da Escola, como as vinculadas ao desenvolvimento comunitário. Entre as atividades estão a Festa Maior, a organização de semana cultural, saídas para o teatro etc. A Comissão Escola Maior é responsável por melhorar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de todas as atividades. Por ocasião da pesquisa de campo, estava atuando na busca de um espaço maior para o funcionamento da Escola, já que o espaço de então não comportava toda a demanda. É a Comissão responsável também pela ampliação do acesso da comunidade à formação e uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em horários flexíveis e gratuitamente.

Por sua inserção no bairro La Verneda e na cidade de Barcelona a Escola adotou o lema *A escola muda o bairro e o bairro muda a escola*, buscando conjuntamente melhorias sociais e educativas de sua população. No site da Escola se menciona seu principal objetivo: “[...] chegar a todas as pessoas e a todos os setores do bairro. Para conseguir facilitar a todos o acesso à educação de pessoas adultos faremos o que for necessário” (Site da Escola *La Verneda*, 2023)<sup>3</sup>.

Cabe ressaltar que a entrada da Espanha na União Europeia, em 1986, impulsionou o financiamento da educação de forma geral, impactando também a ampliação de políticas educacionais para a EPIA. Nos anos finais da década de 1990 a EJA na Espanha já estava

3 <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/>

bastante consolidada. Reflexo disso é que a Lei Orgânica de Educação (LOE), de 2006, que reconhece as especificidades da EPJA, entre elas, o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pelos adultos fora do sistema formal de ensino, o que favoreceu a criação de um marco jurídico importante para a definição de políticas de certificação e de formação de professores, voltadas para as especificidades deste público (MELLO e FLECHA, 2012).

## FUNCIONAMENTO DA ESCOLA LA VERNEDA DE SANT-MARTÍ

Por ocasião do trabalho de campo a Escola atendia aproximadamente 1.300 estudantes, funcionando todos os dias da semana, nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Aos finais de semana, os horários são organizados de acordo com a demanda e oferta dos cursos. Conforme assinalado anteriormente, a Escola é autogerida por duas associações, com participação paritária da comunidade escolar e aberta à participação dos moradores do bairro.

A programação modular dos cursos preparatórios para as provas de acesso, cursos de língua e demais cursos, faculta que cada aluno estabeleça seu próprio itinerário escolar, com base no tipo de prova que prestará para certificação ou para aceder a um curso de grau superior, ou mesmo se busca apenas o aperfeiçoamento continuado, sem fins de certificação. As aulas têm duração de 2h cada, os módulos têm duração quadrimestral e o currículo recobre três áreas de conhecimento, além de oficinas escolhidas pela comunidade: línguas (castelhano, catalão, inglês, francês, russo entre outras), raciocínio matemático e módulos globais (nos quais se inserem os conteúdos das ciências sociais e naturais) e oficinas variadas. A oferta dos módulos foi inicialmente formulada por uma comissão paritária e é revista anualmente pela Assembleia Geral, baseando-se nas conclusões das jornadas promovidas pela Federação das Associações de Educação Permanente de Adultos (FAEPA).

Outro princípio que a Escola defende é a aprendizagem instrumental, o acesso às diferentes áreas do conhecimento e à cultura universal. Para tanto, encontrou na leitura coletiva, através das tertúlias dialógicas, uma forma de democratizar o conhecimento, ampliar as possibilidades de leitura do mundo e garantir o direito à expressão dos estudantes. A tertúlia oferece aos participantes uma formação centrada no letramento literário, oportunizando a fruição da literatura àqueles que normalmente são excluídos do acesso a uma literatura denominada culta e canônica por legitimação, usualmente, da esfera acadêmica e da crítica literária (CÂNDIDO, 1995; FLECHA, 1997; MELLO, 2006).

Como defende Antônio Candido (1995) no ensaio “O direito à literatura”:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (p. 175).

A prática das tertúlias dialógicas tem antecedentes na cultura espanhola e foram retomadas pela Escola de Adultos *La Verneda-Sant Martí*, no início do seu funcionamento, quando o Professor Ramón Flecha<sup>4</sup> juntamente com um grupo de estudantes decidiram organizar encontros para ler obras da literatura clássica após as aulas. Surgiram, portanto, como uma experiência social e educativa não-formal, e, posteriormente, foram incorporadas nos currículos da própria Escola de Adultos *La*

4 Ramón Flecha mais tarde viria a ser professor da Universidade de Barcelona e um dos fundadores do Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), atual, *Community of Researchers on Excellence for All*. Atualmente, compõe o CREA um grupo de ex-professores da Escola *La Verneda* que mantém uma estreita relação com a escola e com o seu entorno, do ponto de vista da pesquisa e das práticas pedagógicas e de gestão.



*Verneda*, se expandindo para escolas primárias e secundárias e em outros espaços de educação não-formal (VALLS *et al*, 2008).

As tertúlias podem ser definidas como Encontros Literários Dialógicos (ELDs), organizados pelos participantes de um grupo que decidem ler coletivamente obras da literatura. A frequência dos ELDs é definida pelo grupo, bem como as obras a serem lidas. Os participantes decidem quantas páginas vão ler para cada encontro. Em cada encontro um participante assume o papel de coordenar as inscrições de fala, garantindo que todos possam expor seus argumentos e também assumir a coordenação. As cadeiras são dispostas sempre em círculo para facilitar o diálogo. Nos encontros são lidas partes selecionadas pelos participantes, ideias a serem compartilhadas, interpretações. Então, todos os participantes comentam as ideias uns dos outros (FLECHA, 2017).

Conforme afirma Cândido, para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens culturais (p. 186). Este é o principal objetivo das tertúlias: romper com o elitismo que tem negado, ao longo da história, o acesso à cultura universal a muitos setores da sociedade, a partir do diálogo igualitário entre os participantes, enfrentando assim a exclusão cultural por nível de escolaridade. Busca superar a ideia de que as pessoas que não possuem certo nível de escolaridade não são capazes de compreender a literatura e de apreciar seu sentido estético. Contribuem também para ampliar o vocabulário e consolidar os níveis de leitura e escrita dos estudantes, fortalecendo suas trajetórias formativas (VALLS *et al*, 2008; AGUIRRE, 2016).

A Colaboradora 5 ressalta a importância das tertúlias para desfazer a construção social de que somente pessoas com certo grau de escolaridade têm condições intelectuais para se apropriar do conhecimento literário.

E o importante das tertúlias é aprender a ler, ou aprender a interpretar, ou aprender a pensar

que, no livro, pode haver muitas maneiras de lê-lo, você não precisa ser um professor universitário, nem ter uma educação superior para poder interpretar um livro, mas os sentimentos que o livro te traz, aquelas sensações. E também, você aprende a ouvir a outra pessoa, porque o que você quer dizer é tão importante quanto o que a outra pessoa diz (Colaborador 5).

As tertúlias são muito utilizadas para a leitura de obras da literatura clássica, mas não se esgotam nela, podendo abarcar também fruição musical e de outras expressões artísticas, conhecimentos matemáticos ou científicos. Por meio da troca entre o grupo se aprofunda o tema abordado na tertúlia, contribuindo para a reflexão sobre a vida e a sociedade, gerando novos conhecimentos.

## DESAFIOS DA ESCOLA

Um dos desafios enfrentados pela Escola é a ampliação do seu espaço físico, já que não comporta toda a demanda existente. Uma pendência que a municipalidade arrasta desde o surgimento da Escola, no início da década de 1980. As medidas paliativas de organizar salas de aula anexas à Escola não têm resolvido a situação, já que os estudantes resistem em dividir-se em diferentes espaços, pois entendem que a identidade da Escola está articulada àquele espaço físico. Assim, a Escola procura atender a demanda potencializando ao máximo a estrutura existente, incluindo a abertura de turmas aos finais de semana.

Contudo, apesar dos avanços legais em relação à concepção de educação ao longo da vida, a consolidação deste direito na prática também encontra desafios naquele contexto. Mello e Flecha (2012), apontam como principais desafios da EPJA na Espanha:

O estabelecimento de um modelo social de centros de educação de pessoas jovens e adultas e de formação de educadores, superando-se a subalternidade em que a educação de pessoas jovens e adultos sempre foi mantida pelos governos do país, a visão de educação compensatória que ainda se verifica, a cisão entre educação escolar

e educação popular e investimentos de recursos e energias no estudo e no desenvolvimento de teorias que melhor embasem a formação e a atuação na EPJA (MELLO e FLECHA, 2012).

A mudança de paradigma da educação de jovens e adultos compensatória, repositora dos conteúdos aos quais a população pouco escolarizada não teve acesso em alguma fase da vida, vem sendo contestado pelas teorias que entendem a EJA como uma questão de justiça social, de garantia de direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, voltada para a construção da cidadania democrática e a emancipação, fundamentada nos princípios da Educação Popular (FREIRE, 1981; LIMA, 2007; ARROYO, 2005; 2017).

Na mesma direção, Arroyo (2005) complementa afirmando que

[...] teremos que inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares (p. 46).

Arroyo (2005; 2017) sustenta que a Educação Popular tem legado uma leitura positiva do saber popular e, portanto, tem contribuições importantes na perspectiva da organização escolar acolhedora. De acordo com o autor os estudantes das camadas populares carregam trajetórias fragmentadas radicais, pois passaram e passam como coletivos por vivências de opressão, de reprovação social e escolar, por isso, interrogam a linearidade que marca o pensar e o fazer pedagógico. São trajetórias que indagam a escola sobre que conhecimento, tempos e espaços responderão a tantas e tão complexas interrogações. Nesse sentido, a Educação Popular contribui ao olhar para as trajetórias sociais, econômicas, culturais, como oprimidos ao invés de vê-los como pobres, preguiçosos, violentos ou como reprovados ou defasados.

Reinventar a escola significa enfrentar o tensionamento entre a concepção emanci-

padora proposta pela Educação Popular e a rigidez dos sistemas educativos consolidados historicamente em uma forma escolar pouco flexível para os grupos socialmente excluídos (VINCENT *et al* 2001; GOMES, 2007; ESCOLANO, 2008; GALLEGO, 2008). Exemplo de tal tensionamento foi quando os estudantes da Escola *La Verneda* decidiram em Assembleia romper a relação com os professores contratados pela municipalidade, em 2009. Tal decisão implicou a perda de autonomia para certificar os cursos realizados na Escola. Após essa ruptura, a manutenção da oferta gratuita dos cursos foi possível pelo amplo leque de parcerias que a Escola foi capaz de estabelecer. O trabalho docente passou a ser realizado somente por voluntários. Contudo, cabe ressaltar que houve perdas na tomada de tal decisão, já que a Escola deixou de cumprir uma das funções importantes para os estudantes: a certificação. Assim, passou a ofertar cursos preparatórios para as certificações de escolaridade básica, de acesso ao ensino superior e provas para certificação de idiomas.

Porém, a Escola consegue manter a diversificação da oferta de cursos, que garante que um número maior de necessidades seja abarcado. Os estudantes se sentem atraídos com tantas possibilidades de conclusão dos estudos e acesso ao ensino superior, oficinas, cursos de línguas, com a possibilidade de solicitar cursos e serem atendidos, inclusive nas escolas dos filhos por meio do Projeto levado a cabo pela Escola “Formação de familiares”, que oferece cursos aos pais dos estudantes das escolas primárias e secundárias do Distrito. Além disso, o ambiente de solidariedade e acolhimento faz do Centro um espaço importante também de socialização.

Frise-se, portanto, que do ponto de vista pedagógico, um conjunto de fatores contribui para a permanência dos estudantes, para que se sintam acolhidos naquele espaço. Um dos principais pilares é a prática da organização de grupos interativos, que heterogeneidade, fomentando a solidariedade, a troca de co-

nhecimentos e o clima de confiança entre os estudantes e com os professores, fatores que contribuem substancialmente para a permanência e a aprendizagem.

Para Gomes (2007), a participação ativa dos estudantes na organização do espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. A interação é fundamental para a construção da identidade da EJA.

[...] será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranquilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens? (GOMES, 2007, p. 39).

A organização da sala de aula em grupos que aprendem através da interação entre si encontra fundamentação, entre outros autores, em Vygotsky (1991), para quem a construção do conhecimento é um processo fundamentalmente social e interativo. Valoriza a intervenção pedagógica, pois se fundamenta na ideia de que a aprendizagem é um processo que surge da interação entre os dispositivos internos do sujeito e externos, pois possibilita a troca com o outro e permite ao ser humano completar-se para conquistar seu potencial. A cultura se integra ao ser humano pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais mediada pela linguagem.

## DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tensionar a educação escolar e a educação popular a Escola *La Verneda* avança em direção ao paradigma social de EPJA com as seguintes características: a) apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre as características da vida adulta e suas implicações para a aprendizagem de jovens e de adultos; b) considera os papéis sociais múltiplos e prioritários desempenhados pelas pessoas jovens e adultas como aspectos centrais na diferenciação dos

processos, ações e agências de EPJA; e c) considera as instituições escolares e não escolares envolvidas nos processos de EPJA, seus objetivos e dinâmicas (MELLO e FLECHA, 2012).

Assim, propõe-se garantir o direito EJA dentro do sistema de ensino, para que ela se beneficie das políticas educacionais, mas que ultrapasse a organização de tempos, espaços, currículo e gestão estritamente escolares e avance para a construção de uma identidade própria, focada nas especificidades da vida jovem e adulta e da realidade de cada território (SOARES, 2014).

Gomes (2007), Arroyo (2017), Di Pierro (2016) e Haddad (2007) alertam para o fato de que o espaço escolar pensado prioritariamente para atender as crianças e os adolescentes resulta inadequado às especificidades dos sujeitos da EJA. Geralmente os cursos são ofertados no período noturno, durante quatro horas-aula. Ocorre que este padrão de organização é incompatível com o vínculo que a maioria dos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados mantém com a escola, requerendo organizações distintas a depender de cada contexto, de cada grupo social e cultural.

[...] podemos dizer que a relação diversidade-escola se defronta com um dado a ser equacionado: os (as) educandos(as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas (GOMES, 2007, p. 38).

A construção coletiva do PPP ao longo dos anos garantiu que a Escola *La Verneda-Sant Martí* venha construindo processos voltados para as especificidades da EPJA. Os princípios do respeito às diferenças culturais, à pluralidade, à ampla participação dos estudantes em todas as esferas de tomada de decisões, perpassam todas as práticas da Escola, desde sala de aula, a gestão, passando pela formação docente, a relação educador-educando, a organização dos

tempos, dos espaços e do currículo e a relação com a comunidade do entorno.

Ressalta-se também que a ferramenta substancial para a construção da identidade da Escola é pautar-se pela gestão democrática. É na Assembleia que as decisões são tomadas de forma coletiva e reavaliadas periodicamente, tensionando a hierarquização dos sistemas de ensino e a homogeneização da organização dos tempos, dos espaços e do currículo escolares.

A organização dos cursos a partir das necessidades e das possibilidades para conciliar o estudo com as demais responsabilidades da vida adulta, garante maior acesso e permanência dos estudantes na Escola, conforme observamos, por exemplo, a oferta de curso voltado ao letramento digital. Além dos cursos preparatórios para as provas, os moradores do entorno têm a possibilidade de demandar cursos e oficinas de interesse comum.

Para Arroyo (2017), os tempos e os espaços de vida dos jovens e dos adultos devem ser o norteador da organização dos espaços pedagógicos escolares, já que o princípio educador da EJA é o trabalho, pois seus sujeitos estão situados no polo do trabalho explorado e precarizado. São jovens e adultos que lutam pela sobrevivência diária, que buscam na escola passagem para uma vida mais digna. Daí que o autor sustenta que a EJA é uma questão de justiça social e que a flexibilidade dos seus tempos e espaços é de fundamental importância para o acolhimento das trajetórias e expectativas destes sujeitos, impondo-se a adequação dos tempos da escola aos da sobrevivência dos jovens e adultos pouco escolarizados. Indaga Arroyo (2017):

[...] que tempos de EJA e da escola se atreverão a ser estáveis? Há propostas, ainda raras, da organização dos tempos construídos em diálogo entre os tempos escolares e os tempos de trabalho. Difícil às escolas quebrar a rigidez de seus tempos. Muito mais difícil à EJA (p. 61).

Segundo Arroyo (2017) apesar da LDBN/96 admitir a diversidade de formas de organização escolar, não existe uma opção política nacional

para a construção de formas mais igualitárias e democráticas de organização escolar para o enfrentamento da estrutura seletiva e reprovadora do nosso sistema educacional. Para o autor,

[...] as opções a favor de reestruturar as escolas respeitando os tempos-ciclos humanos são parte de nossas opções político-pedagógicas que radicalizam para avançar na construção de uma sociedade e um sistema escolar menos segregadores e mais igualitários (p. 386).

Vincent *et al* (2001) colaboram para a compreensão da persistente falta de flexibilidade para organizar a oferta de EJA ao buscarem na história da consolidação da escola como lugar legitimado socialmente para processos de ensino-aprendizagem, separados de outras práticas sociais que se inserem em processos amplos de educação que se dá por toda a vida do ser humano. O conceito de forma escolar, para os autores, refere-se à consolidação de um modelo homogêneo de ensinar e aprender e sua relação com a sociedade. As marcas da permanência da forma escolar consolidadas com a educação moderna, sobretudo a partir do séc. XIX, são encontradas nos elementos estruturantes da organização da sala de aula: a presença de lousa, giz, caneta, suporte para escrever, alunos enfileirados, divididos por grupos da mesma idade, sentados em cadeiras, geralmente olhando para a frente e o professor em pé. Por estarem consolidados, estes elementos podem ser encontrados em qualquer escola do mundo. Este lugar específico de socialização está separado de outras práticas sociais, onde se produzem efeitos duráveis sobre os estudantes, extravasando os limites da instituição escolar para outras instituições sociais, colaborando para o predomínio do modo escolar sobre as demais agências de socialização.

As evidências empíricas demonstraram que em grupos heterogêneos, como é o caso da EJA, a troca constante entre os estudantes, a mediação horizontalizada por parte dos docentes, o respeito aos diferentes repertórios dos estudantes e a construção coletiva do

conhecimento são processos que colaboram para a construção de ambientes seguros que facilitam a aprendizagem, corroborando autores que afirmam a potencialidade da educação popular para a garantia do direito à educação ao longo da vida (LIMA, 2007; ARROYO, 2005; 2017; DI PIERRO, 2017).

Além da construção de espaços democráticos de decisão nos centros, a construção da gestão democrática passa pelo encorajamento dos estudantes para a participação em espaços públicos que envolvem exposição de argumentos, já que esta exige segurança e autoestima, um grande desafio a ser enfrentado pelos grupos sociais historicamente excluídos do direito à educação pública (DI PIERRO e GALVÃO, 2012). Decorre disso a importância do diálogo igualitário em sala de aula, como ressalta Freire (1979), porque é na consciência da incompletude que as pessoas e os grupos sociais podem se fortalecer e impulsionar processos de mudança. Mas não basta convocar formalmente os estudantes, como fazem muitas escolas, para espaços de participação, faz-se necessário construir um processo permanente, cotidiano, de escuta ativa dos sujeitos em torno de projetos coletivos que abarquem a realidade concreta dos sujeitos jovens e adultos inseridos na EJA.

Como evidenciou Singer (2008), para que a escola pública se democratize, é preciso descentralizar os processos decisórios em relação a orçamentos, gestão de pessoal, gestão de edifícios e vários outros. Os progressos na conquista da universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, deixam claro que não basta garantir o atendimento, é preciso conquistar a democratização desta escola. As crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos estão todos lá nas escolas, mas é ali mesmo que eles são discriminados, desrespeitados, silenciados, excluídos de processos de conhecimento e cidadania. Nesse sentido, se torna vital conhecer experiências que demonstram capacidade de acolher, de forma mais democrática, os diferentes grupos sociais que

conquistaram o direito à escola pública, nas últimas décadas, e que têm um potencial para influenciar as políticas educacionais.

A relação horizontal em sala de aula é um dos fatores importantes para a garantia do direito à educação ao longo da vida. Como ressaltou o Coordenador da Escola *La Verneda*, a sala de aula “é o ponto zero” do processo de empoderamento dos jovens e adultos da EJA. É o espaço no qual os estudantes e os professores passam a maior parte do tempo, onde se realiza o processo de ensino-aprendizagem e a construção do ambiente democrático na escola. É um dos espaços em que as relações de poder ou de diálogo podem se estabelecer, a depender do paradigma que se toma para as relações entre os sujeitos da escola. Caso contrário, como afirma Freire (2015, p. 113) “[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Loza Miguel. **La tertulia dialógica en el centro penitenciário Araba, Nanclares de La Oca (Álava)**. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado., n. 13, p. 1-26, 2016.
- ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N.L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_. **Tempos humanos de formação**. In: Dicionário de Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2017.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos**. Revista *Época on*

line. 2016. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/maria-clara-di-pierro-perdemos-3-2-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/> Acesso em: 19 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Centros públicos de Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo.** São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/148>

ESCOLANO, Agustín Benito. **La invención del tiempo escolar.** In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Christina Venâncio (orgs). O tempo na escola. Porto: Ed. Profedições, 2008.

FARIA, Vanessa Elsas de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo.** 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2004. 18 (2), p. 27-43.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Tertúlia Literária Dialógica:** espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. In: 3ª CONGRESSO BRASILEIRO de EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, out. 2006.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).** In: HADDAD, Sérgio (Org). Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos (EJA). São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os modelos de educação e jovens, adultos e idosos na cidade de São Paulo:** reflexões sobre demandas e ofertas. Revista Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 27-43, maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Social Impact of Community-Based Educational Programs in Europe.** Oxford Research Encyclopedia of Education. Education and Society Online Publication Date: Dec 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1997.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo:** heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387 f. Tese (Doutorado)-Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo.** In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HADDAD, Sérgio (Coord). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

LIMA, C. Licínio. **Educação ao Longo da Vida:** entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Roseli *et al.* **Tertúlia Literária Dialógica:** espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. In: 3ª CONGRESSO BRASILEIRO de EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, out. 2006.

\_\_\_\_\_; FLECHA, Ramón. **A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas:** perspectiva dialógica. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, jan./jun. 2012

\_\_\_\_\_; BRAGA, F. M. GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem:** outra escola é possível. São Carlos, EDUFSCAR, 2012.

\_\_\_\_\_; *et al.* **Contribuições da Aprendizagem Dialógica para as ações desenvolvidas pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA – São Carlos).** In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL 2010 - Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://each.usp-net.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0418-2.pdf>>. Acesso em: 19/02/2023.

MOLL, Jaqueline. **Redes Sociais e Processos Educativos:** um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). 1998. Tese (Doutorado)-Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1998.

MOLL, Jaqueline; VIVIAN, Denise. **Institucionalização e criação na EJA:** perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, Sérgio. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos.

São Paulo: Global, 2007, p. 27-49.

Projecte Educatiu I Social. Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí. Àgora e Heura. Barcelona, 2005.

SILVA, Jaqueline Luzia da.; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de.; RIBEIRO, Vera Masagão. **Escolas eficazes na Educação de Jovens e Adultos:** estudo de casos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 367-392, jun/2012.

SINGER, Helena. **A gestão democrática do conhecimento:** sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. Tese (Pós-doutorado)- Unicamp, Campinas, 2008.

SOARES, Leôncio. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos:** um estudo sobre propostas de EJA. Educ. Rev. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011.

\_\_\_\_\_; SOARES, Rafaela C. **O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e**

**Adultos:** constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, jun/2014. v. 22, n. 66.

VALLS, Rosa Maria *et al.* **Lectura dialógica:** interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 46. Pgs. 71-88, 2008.

VEJA, José Luiz; BUENO, Belén; BUZ, José. **Desenvolvimento psicológico na idade adulta e na velhice.** In: COLL, César et al. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, vol. 1. Porto Alegre, Artmed, 2004, p. 389-437.

VIERO, Anezia. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre.** 2008. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

*Recebido em: 11/04/2023*

*Aprovado em: 17/04/2023*