

**GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
INTERFACES DA RELAÇÃO EVASÃO/PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA  
DA REDE MUNICIPAL DE ARARUNA/PB*****SCHOOL MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION:  
INTERFACES OF THE DROPOUT/STAY RATIO IN A SCHOOL IN THE  
MUNICIPAL NETWORK OF ARARUNA/PB******GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS: INTERFACES  
DE LA TASA DE ABANDONO/PERMANENCIA EN UNA ESCUELA EN LA RED  
MUNICIPAL DE ARARUNA/PB***Jobson Silva de OLIVEIRA<sup>1</sup>Marcos Angelus Miranda de ALCANTARA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar a atuação da gestão de uma escola da rede municipal de Araruna/PB na promoção da permanência na modalidade EJA. Para composição dos fundamentos teóricos dialogamos com Camargo e Martinelles (2006), Freitas *et. al.* (2018) e Paro (1998) os quais discutem em seus estudos as especificidades da EJA, da gestão e da relação evasão/permanência. Como alternativa metodológica utilizamos a investigação exploratória e de campo, elegendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A análise dos dados evidenciou que embora a gestão e os docentes saibam que seu público da EJA é composto por trabalhadores do campo, que veem na escola uma possibilidade de qualificação para melhoria das condições de vida, ainda carece de uma articulação desses saberes no sentido de desenvolver ações que tomem por objeto a relação evasão/permanência na EJA. Consideramos, portanto, que este trabalho contribuirá com o aprofundamento do debate e a elaboração de ações de enfrentamento à evasão na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Evasão/permanência. Gestão Escolar.

**ABSTRACT:** *This article aims to analyze in this work the performance of the management of the municipal School of Araruna/PB in the promotion of permanence in the Youth and Adult Education (YAE) modality. For the composition of the theoretical foundations, we dialogue with Camargo and Martinelles (2006), Freitas et. al. (2018), Paro (1998), who discuss in their studies the specificities of YAE, management and the dropout / permanence ratio. As a methodological instrument we conducted an exploratory and field investigation, electing as a data collection instrument the semi-structured. The analysis of the data showed that although management and teachers know that their YAE public is composed of field workers, who see to school as a in qualification possibility for the improvement of living conditions, they still lack an articulation of this knowledge in order to develop an action that takes as its object the relationship evasion/permanence in the YAE. Therefore, we consider that this research will contribute to deepen the debate and the elaboration of actions to combat dropout in YAE.*

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia. E.M.E.F. Antônio Cândido Ribeiro, Araruna/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4924-7122>. E-mail: [jobsonsaradao@hotmail.com](mailto:jobsonsaradao@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0276-3397>. E-mail: [marcos84angelus@gmail.com](mailto:marcos84angelus@gmail.com)

**Keywords:** *Youth and Adult Education. Evasion/Permanence. School management.*

**RESUMEN:** *Este artículo tiene como objetivo analizar el desempeño de la gestión de una escuela en la red municipal de Araruna / PB en la promoción de la permanencia en la modalidad EJA. Para la composición de los fundamentos teóricos, hablamos con Camargo y Martinelles (2006), Freitas et. al. (2018) y Paro (1998) quienes discuten en sus estudios las especificidades de EJA, gestión y la relación evasión / permanencia. Como alternativa metodológica, utilizamos investigación exploratoria y de campo, eligiendo entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos. El análisis de los datos mostró que aunque la gerencia y los maestros saben que su público de EJA está compuesto por trabajadores rurales, quienes ven en la escuela una posibilidad de calificación para mejorar las condiciones de vida, aún carece de una articulación de este conocimiento en el sentido de Desarrollar acciones que tengan como objeto la relación evasión / permanencia en la EJA. Creemos, por lo tanto, que este trabajo contribuirá a la profundización del debate y al desarrollo de acciones para combatir la evasión en la EJA.*

**Palabras-clave:** *Educación de jóvenes y adultos. Evasión / permanencia. Gestión escolar.*

## **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma Modalidade da Educação Básica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96) e pela Constituição Federal de 1988. Segundo o Ministério da Educação, essa Modalidade tem como desafio resgatar o compromisso histórico da sociedade brasileira de contribuir para a igualdade de oportunidades, para inclusão e para justiça social (BRASIL, 2006).

Muitos jovens e adultos que frequentaram a escola em momentos distintos de suas vidas, por diferentes razões, têm a marca da evasão impressa em sua trajetória escolar, seja porque foram obrigados a interromper seus estudos pela baixa autoestima, pela formação de família cedo ou por começar a trabalhar muito jovem, tendo até que sair de sua localidade para os centros urbanos em busca de trabalho. Com isso, pela dinâmica do dia-a-dia, marcada pela exaustão, jovens e adultos não querem ou não conseguem mais frequentar as aulas (PORCARO, 2011).

Considerando a diversidade de correlações constitutivas do problema, Faria (2013) analisa a evasão na EJA em sua relação com a gestão educacional. Ela busca identificar aspectos que garantem a permanência dos educandos e avança na compreensão dos fatores que levam à evasão. Ao falar sobre as condições que favorecem a ocorrência da evasão escolar, nota-se que este problema emerge como uma grande preocupação que se funde atrelado à retenção e à repetência, implicando uma

reflexão mais ampla e significativa sobre a qualidade do ensino na EJA. Há muitos desafios a serem enfrentados para construção de uma compreensão de maneiras institucionais de garantir o desenvolvimento e permanência escolar dos alunos da EJA. As propostas necessitam ser traçadas e contextualizadas com o cotidiano desses jovens e adultos.

Precisamos considerar porque esses sujeitos, principalmente os trabalhadores, devido às mais variadas circunstâncias cotidianas da vida interrompem os estudos. Segundo Arroyo (2006), os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares, pois, não tiveram acesso à escola na infância nem na adolescência. Todavia, não se pensa em uma lógica aberta à pluralidade de fatores correlatos ao fenômeno da evasão. Segundo Faria (2013, p. 48), é necessário “garantir o acesso à educação, como direito público, [...] exigir do poder público acompanhamento das dinâmicas do processo educacional e a sua efetivação”. Nesse contexto, estudar o papel da gestão escolar na construção de ações de promoção da permanência na EJA constitui-se um problema contemporâneo e relevante.

Vários programas de EJA são configurados nos moldes de ações filantrópicas com foco em campanhas de alfabetização, envolvendo parcerias entre poder público, empresas privadas e entidades civis. Em geral, são propostas pouco consistentes, oferecidas, por exemplo, em instituições privadas que, muitas vezes, sobrevivem de matrículas conseguidas por meio da promessa de aprendizagem rápida e com certificação fácil (FARIA, 2013). Para uma melhor compreensão do fenômeno da evasão escolar na EJA, configurada nos moldes de uma Modalidade da Educação Básica, é necessário não abrimos mão de seu legado histórico.

Em função desses diálogos com Arroyo (2006), Faria (2013), Neves e Martins (2017), o objeto deste estudo consistiu na *atuação da gestão de uma escola da rede municipal de Araruna/PB<sup>3</sup> na promoção da permanência na modalidade EJA*. Considerando a delimitação do objeto, formulamos a seguinte questão/problema: de que modo a gestão dessa escola lida com a relação evasão/permanência na EJA? Sendo assim, nosso objetivo geral consistiu em *analisar os modos como a gestão dessa escola*

<sup>3</sup> Situado na mesorregião do Agreste paraibano, microrregião do Curimataú Oriental, localizado no alto da serra que lhe empresta o nome, numa altitude de cerca de 590 metros acima do nível do mar, Araruna é um município paraibano. De acordo o Censo do IBGE em 2020, há uma população estimada de mais de 20 mil habitantes e 140 anos de história. Está localizada a 165 quilômetros de João Pessoa, capital do estado da Paraíba; cerca de 110 km de Campina Grande e 120 km de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Sua característica socioeconômica predominante é a agricultura. Para saber mais, acesse: <https://www.araruna.pb.gov.br/turismo/conheca-araruna/>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

*em Araruna/PB lida com a relação evasão/permanência na EJA.* Nossos objetivos específicos consistiram em: compreender a relação da gestão e dos docentes com os jovens e adultos que frequentam a escola; identificar que saberes a gestão e os docentes têm sobre a relação permanência/evasão na EJA; entender o que leva os jovens e adultos a permanecerem na escola em questão.

### **Considerações teórico-metodológicas sobre o estudo acerca das ações da gestão escolar para a permanência dos jovens e adultos na escola**

A gestão democrática é um princípio positivado na Carta Constitucional de 1988, também presente na LDB/9394/96. Trata-se de uma conquista contextualizada na redemocratização brasileira, forjado na práxis dos movimentos sociais populares que lutam por direitos sociais, civis e políticos antes, durante e depois da ditadura militar. Os anos de 1980 marcam a reorganização da sociedade brasileira, que se orientava pelo anseio popular de participação ativa na vida política do país. Desde os setores progressistas da igreja, movimentos de estudantes, de trabalhadores da cidade e do campo, artistas, intelectuais etc. Em suma, a gestão democrática como princípio organizativo da esfera pública brasileira consiste na conquista de um espaço historicamente construído.

Nesse sentido, é necessário pensar sobre os problemas, tanto da compreensão quanto da efetivação da gestão, como um processo político no qual as pessoas que atuam na EJA identifiquem problemas, discutam, planejem e avaliem o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da escola na busca por solução dos problemas. As diversas funções presentes na escola devem ter como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, ser adequada às normas constituídas para a tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações pelos sujeitos da EJA.

Segundo Freitas *et al.* (2018, p. 5), “a gestão educacional pode ser entendida como o gerenciamento da escola em todas as suas facetas, partes constituintes e finalidades”. Os autores apontam que a autonomia das escolas é fundamental para o oferecimento de uma educação de qualidade, sendo a autonomia de trabalho e de gestão e, inclusive de docência, essencial/imprescindível para a construção de uma educação de qualidade. Há dimensões distintas que caracterizam a gestão na EJA. Um dos principais pontos que podem contribuir para o desenvolvimento da qualidade da educação é o envolvimento dos segmentos escolares nas deliberações institucionais, ou

seja, deve haver uma participação ativa dos discentes na construção da política escolar (FREITAS *et al.* 2018).

Mesmo com o avanço político e institucional no âmbito da gestão democrática e da educação como um direito de todos, ao longo dos anos 1990 a EJA foi negligenciada pelo Estado brasileiro. Ficou muito tempo relegada a ações filantrópicas como, por exemplo, programas como Alfabetização Solidária<sup>4</sup>. Além disso, diante desse cenário de exclusão, as metodologias e ações desenvolvidas também descaracterizavam a EJA, pois não atendiam às especificidades, visto que essa Modalidade de ensino exige uma atenção diferenciada e um trabalho especial (FIALHO; REIS, s/d, p. 02).

A qualidade da Educação Básica é objeto de discussão pedagógica, acadêmica e política e está igualmente no centro das atenções quando o assunto é a Modalidade EJA. Ao pensarmos sobre esse problema em sua correlação com a gestão escolar, vemos que:

[...] muito se tem falado, nos últimos anos, sobre qualidade do ensino e produtividade da escola pública. O discurso oficial, sustentado inclusive por argumentos de intelectuais que até pouco tempo atrás faziam sérias críticas ao péssimo atendimento do estado em matéria de ensino, assegura que já atingimos a quantidade, restando, agora, apenas buscar a qualidade, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda. Quando se referem à quantidade, ressaltam que não há carência de escolas [...]. (PARO, 1998, p. 01).

O sistema educacional brasileiro enfrenta muitos desafios, em especial, destaca-se a efetivação das políticas comprometidas explicitamente com a formação do ser humano sócio-histórico, que forme jovens e adultos não somente para o trabalho, mas também crie as condições de possibilidade de apropriação da herança cultural acumulada, transformando o mesmo em sujeito de aprendizagem, que possa construir e modificar a sua realidade social.

Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que o olhar da gestão escolar para a EJA necessita ser redimensionado, devendo ser mais abrangente no que tange à formação cidadã e englobar uma função política, uma função cultural e uma função social. Essa construção do cidadão é uma tarefa altamente complexa e dinâmica, é necessário um

<sup>4</sup> O Programa Alfabetização Solidária parte de um modelo de Estado proposto pelo governo FHC (1997-2002), caracterizado por elementos como terceirização, filantropia e empregabilidade temporária. Era um subprograma da Comunidade Solidária, estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, tais como parcerias com empresas, duração dos módulos, mudança de alfabetizador após seis meses de desempenho, utilização de alfabetizadores leigos, entre outras. Seu público-alvo era o jovem de 12 a 18 anos. Para saber mais consultar Barreyro (2010) em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

trabalho sistemático da gestão, o que não implica uma ação burocratizada. Nessa linha de raciocínio:

[...] assumida uma concepção peculiar de qualidade e de produtividade da escola, é importante considerar as implicações de ordem administrativa daí decorrentes. Em nossa [sic] dia-a-dia, administração (ou gestão, que será aqui tomada como sinônimo) costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir administrar, seja confundido com mandar, chefiar. (PARO, 1998, p. 4).

É importante destacar que essa gestão deve ocorrer de uma forma democrática, através do diálogo crítico sobre a responsabilidade do poder público para com o direito à educação. Isto implica a consciência da escola como instituição pública, que deve atender tanto ao direito do jovem, do adulto quanto do idoso. Nesse sentido, o poder que a gestão tem na organização escolar, precisa ser mobilizado no intuito de garantir as especificidades educativas desses sujeitos.

A gestão escolar, numa instituição que se propõe à oferta da EJA, precisa estar aberta à escuta do sujeito dessa Modalidade. Cabe destacar que a EJA constitui, para muita gente que não teve acesso à educação escolar, a possibilidade do desenvolvimento de uma aprendizagem formal. Desse modo, a tarefa da gestão é complexa, pois a EJA é uma forma de educação com características singulares e antagônicas ao estado de coisas impostas historicamente.

Considerando que o sistema econômico impõe diretrizes às políticas educacionais, tomando o mercado como ponto de partida e de chegada (NETO, 2016), pode-se fazer a crítica de que a formação cidadã, reflexiva e para a autonomia não tem centralidade no sistema educacional. O ato de se posicionar como gestão democrática, nesse contexto, vai além de uma atuação formal de conselhos ou eleições. É necessário demarcar um espaço que se contraponha, muitas vezes, às determinações econômicas que orientam a política educacional executada pela secretaria de educação ou pelo governante de plantão.

Fala-se de educação destinada a adultos desde o Brasil Colônia, mesmo que isso só tenha se dado de maneira efetiva ao final do século XX, com a LDB/9394/96. “No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional”



(PORCARO, 2011, p. 28). Ainda segundo o autor, no Brasil Império isso não se modificou muito, mesmo com as iniciativas implementadas no âmbito da educação de adultos analfabetos. Em 1940 “[...] começa-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que provoca a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta” (PORCARO, 2011, p. 29).

Na virada da década de 50 para 60, o analfabetismo era visto como causa da pobreza e da marginalização. Depois de mobilizações e discussões a respeito das reformas de base direcionadas às políticas de educação voltadas para os jovens e adultos, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (PORCARO, 2011, p. 30). Essas mudanças tiveram como principal referência as ideias de Paulo Freire.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/5692/71), implantou-se o Ensino Supletivo, constando dentro dessa Lei um capítulo exclusivamente voltado para a educação de adultos. Em 1974 o MEC programou os Centros de Estudos Supletivos (CES). Já no ano de 1988, com a promulgação da Constituição, com a implicação do Estado no dever de garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, Porcaro (2011) considera como sendo o marco para a EJA.

Pode-se dizer então que a Constituição de 1988 e a LDB/9394/96 marcam importantes avanços no caminho para o que se tem hoje na EJA e na concepção de gestão democrática. Nesse sentido, também é responsabilidade da gestão escolar a criação democrática de condições político-pedagógicas para que educadores estabeleçam uma relação dialógica com os educandos. Losso (2012) nos diz que essas experiências de aprendizagem pelo diálogo abrem espaço para uma infinidade de possibilidades para leituras de mundo e intervenção sobre a realidade.

A concepção de educação desenvolvida por Paulo Freire não pode ser apresentada somente como crítica ao autoritarismo da Pedagogia Tradicional, mas como uma práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica profundamente democrática e libertadora (NASCIMENTO, 2013). Dessa forma, gestores escolares e educadores têm uma grande responsabilidade com a EJA, sendo necessário, muitas vezes, construir alternativas de trabalho pedagógico adequado à realidade dos estudantes, inserindo no currículo a experiência do educando. Como destaca Freire (1998, p. 153): “não há razão para se envergonhar por desconhecer algo,

testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

Em função do objeto, do problema anunciado e do objetivo de investigar a permanência dos alunos na modalidade EJA em uma escola no município de Araruna /PB, desenvolvemos um trabalho de campo, a fim de criar situações de interação com a gestão da escola, com docentes da EJA e com alguns educandos. Este trabalho se configura em uma pesquisa qualitativa, porque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

A classificação como pesquisa qualitativa demanda a resposta de questões voltadas para as relações entre gestão e EJA no interior na escola, e isto não pode ser reduzido a processos e fenômenos mensuráveis quantitativamente (MINAYO, 2003, p. 28). Conforme Gil (2002, p. 41) articulamos metodologicamente os procedimentos da seguinte maneira: “[...] (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos [de falas, ideias, expressões ou palavras-chave] que estimulem a compreensão” de nosso objeto de pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa foram a gestora da escola; duas educadoras da EJA<sup>5</sup>; e alguns jovens e adultos que estudam na escola. A gestora ocupa esse cargo aproximadamente 4 anos, tem 38 anos de idade, graduada em Pedagogia e até o final do ano de 2019, quando realizamos a coleta dos dados, cursava uma especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. A docente P1 atua na EJA há 5 anos, tem 37 anos de idade, graduada em Pedagogia, especialista em orientação educacional, com ênfase em supervisão escolar. A docente P2, atua na EJA aproximadamente 4 anos, tem 25 anos de idade e ainda está cursando a graduação em Pedagogia. Quanto aos discentes que participaram de nossas interações, foram 12 alunos (5 homens e 7 mulheres) do 4º ano e 14 alunos (7 homens e 7 mulheres) do 5º ano, com idades que variam dos 18 aos 50 anos.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada à gestora, professoras e alunos. De acordo com Manzini (2004, p. 02),

---

<sup>5</sup> Para efeito de identificação das docentes, nos referimos daqui em diante às professoras entrevistadas como P1 e P2.



[...] a entrevista semi-estruturada [sic] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para a realização das situações de interação, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com a gestora, as duas docentes e os alunos das duas turmas da EJA da escola. Ao considerarmos o objeto da pesquisa, o roteiro elaborado buscou contemplar as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Buscamos por meio de questões abertas mediar situações de interação, no sentido de construir um diálogo crítico e ao mesmo tempo subsidiar nossa coleta de dados para a análise apresentada a seguir.

### **A gestão escolar, os docentes e os educandos diante da relação evasão/permanência na EJA**

A discussão foi organizada a partir de três categorias de análise, a saber: os sujeitos da EJA; a relação evasão/permanência; e, as ações da gestão. Pelos sujeitos da EJA, entendemos que são os jovens e adultos que frequentam a Modalidade EJA na escola pesquisada, caracterizados por uma determinada faixa etária, trabalhadores que vivem da própria força de trabalho ou da de seus familiares. Eles têm uma rotina diária caracterizada pelo trabalho e pela tentativa de conciliação com a escola. No que tange à relação evasão/permanência, entendemos como algo presente, embora não constitutivo da Modalidade EJA, que pode ser objeto de ação/reflexão da gestão escolar, de educadores e de educandos. Finalmente, por ações da gestão, chamamos as formas de enfrentamento da relação evasão/permanência na EJA, no PPP da escola, em projetos pedagógicos e em demais políticas institucionais no âmbito escolar e sua correlação com as motivações para os jovens e adultos retornarem à escola e/ou permanecerem estudando.

### **Os sujeitos da EJA na perspectiva da gestora, das educadoras e dos jovens e adultos entrevistados**

A pouca escolarização é uma característica marcante dos jovens e adultos que frequentam a Modalidade EJA, ao menos do ponto de vista da gestora entrevistada. Isto é evidenciado ao longo de toda interação, na menção de que “a escola atende a um público pouco escolarizado [...]”. Santana (1996) afirma que a busca pela escolarização por parte dos adultos está atrelada a exigências sociais e à busca por independência na vida cotidiana. Contudo, não podemos restringir nosso olhar ao sujeito da EJA a pouca ou nenhuma escolaridade. Freire (1987) já dizia que a relação gnosiológica entre sujeito e objeto, ou a leitura de mundo, são possibilidades humanas e isto independe do sujeito ser ou não escolarizado.

Nessas interações comunicativas com a direção da escola fomos informados que os alunos que frequentam a modalidade EJA estão em “[...] uma faixa etária de 18 a 50 anos [...]”. Cada aluno, por ser de uma idade diferente, vivencia a experiência escolar de maneira distinta, neste aspecto, são turmas marcadas pela heterogeneidade. O aluno da EJA possui suas particularidades, a gestão acredita que por esses jovens e adultos serem de uma faixa etária completamente diferente, uns dos outros, os mesmos precisam de seu apoio, além dos professores e da família.

A gestora da escola chama a atenção para sua percepção de “sentimento de inferioridade [...]” expresso pelos jovens e adultos. De certo modo, Sousa (2017) também reconhece a existência desse sentimento em muitos jovens e adultos da EJA, contudo sua superação passa, necessariamente, pela construção de uma trajetória escolar bem-sucedida. Conforme Camargo e Martinellis (2006), não podemos perder de vista a vinculação entre alfabetização e valorização da autoestima. Esse é um vínculo mediado pelas possibilidades de elevação do patamar de qualidade de vida.

A gestão ainda cita as “marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações [...]” que esses sujeitos têm em suas trajetórias escolares. Sabemos que experiências de sucesso e de fracasso são comuns na vida independente da cor da pele, da raça, do credo, do gênero etc. Contudo, o fracasso escolar é uma produção manifesta nas dimensões ideológica, política e pedagógica (PERRENOUD, apud. SOUZA, 2014, p. 55). Nessa linha de raciocínio, embora o fracasso em sua generalidade abstrata possa ser comum na experiência humana, não pode ser naturalizado, sobretudo, quando falamos em fracasso escolar, pois não pode ser explicado como algo que é comum em todas as classes sociais, nem pode estar limitado ao âmbito das determinações cognitivas, mas como um produto histórico-social.

Além da pouca escolarização, da diversidade etária e da trajetória de fracasso escolar, a gestão informa que alguns desses sujeitos “tiveram a oportunidade de estudar quando eram mais jovens [...]”. Para Santana (1996), os adultos buscam a escolarização devido às próprias exigências impostas pelo mundo letrado e acreditam que, dominando as habilidades de ler e escrever poderão conquistar autonomia. Sem dúvidas o estudo é uma oportunidade para melhorar as condições de vida e obter o crescimento pessoal. É esse o pensamento de muitos dos que tiveram que parar de estudar na infância ou na juventude, em função da dinâmica da vida, mais tarde viram na EJA a oportunidade de retomar os estudos. Conforme Oliveira (1996), retornar à escola, para jovens e adultos significa reestabelecer relações com o saber historicamente construído, acumulado e sistematizado.

A gestora também reconhece que esses sujeitos estão marcados pelo que ela qualifica como uma “dura trajetória de vida, [trabalho] [...]”. Essa menção expressa o fato de que os alunos da Modalidade EJA têm grandes desafios a serem enfrentados. Muitos têm os problemas inerentes à vida adulta, como administrar a casa, cuidar dos filhos e dar conta das coisas do trabalho. A gestora ainda ressalta que os alunos da EJA vivem em constante “[...] luta pelo sustento da família [...]”. Nesse sentido, observamos que a gestão reconhece que alunos são marcados por um perfil socioeconômico de vulnerabilidade, que precisam trabalhar para manter seu sustento e de sua família. São pessoas que recorrem ao trabalho informal como modo de sobrevivência básica, pagamento de contas, moradia, alimentação etc.

Ao ressaltar as “experiências de vida [dos educandos como algo] que lhes permite aprender em meio às dificuldades [...]” a gestora trouxe um elemento que nos permite afirmar a necessidade da escola estar atenta ao saber constitutivo desses sujeitos. Segundo Oliveira e Carvalho (2004, p. 60) as relações sociais em que o adulto está inserido distinguem-se daquelas próprias da infância. O sujeito da EJA “traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiência sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”. Essas são condições essenciais para alcançar os objetivos de aprendizagem, mas também para a construção de políticas de permanência por parte da gestão escolar.

As docentes entrevistadas, por sua vez, ao compreenderem as diversas dificuldades que os jovens e adultos tem de estudar, ressaltam que a maioria dos alunos moram na zona rural do município. Esse elemento constitutivo da identidade camponesa, presente nesses educandos, é um dado importante para afirmarmos a

necessidade de aprofundamento da compreensão, não somente docente, mas da escola como um todo, a respeito do que significa morar na *zona rural*. A partir desse dado faz-se necessário pensarmos a relação evasão/permanência, inserida em uma pedagogia do campo. Do ponto de vista histórico, sabemos que mais de duas décadas de ditadura militar interromperam e reprimiram as experiências de educação popular no Brasil.

Desse modo, reduzir os jovens e adultos que moram no campo à visão de que a escola consiste numa possibilidade de melhoria de suas condições econômicas individuais, configura-se em uma compreensão estreita de um debate sobre a identidade desses educandos da EJA. Além do mais, denota a redução de possibilidades da efetivação de uma gestão pedagógica que enfrente democraticamente essa relação evasão/permanência na EJA.

Ao reconhecer que o sujeito da EJA “trabalha e vive da agricultura [...] um trabalho bastante pesado [...]” (P1), as educadoras expressam um saber relativo à exclusão social dos trabalhadores do campo, evidenciada na ideia de que para se trabalhar no campo não precisa de nenhum tipo de estudo. Diante da pobreza e da concentração de renda, uma grande parcela desses jovens está inserida no trabalho da agricultura desde a infância. Reside neste aspecto mais um dos fatores que contribuem para a não permanência desses jovens e adultos na escola.

No diálogo com as educadoras, P2 destaca o fato de que os educandos “têm a força de vontade de vir à escola para aprender a ler e a escrever [...]”. A busca pela escolarização diante das necessidades de qualificação, embora tomem como ponto de partida o desenvolvimento de habilidades de ler e escrever precisam avançar para níveis posteriores de formação, corroborando com o pressuposto da educação ao longo da vida, conforme o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010).

Os jovens e adultos entrevistados trazem a informação de que sua vida cotidiana é marcada pelo trabalho no campo, desde o momento em que o sol nasce até a hora que se põe. Ao escutarmos, percebemos que a maioria tem as mesmas atribuições no dia a dia, segundo eles mesmos: “acordar cedo e ir para roça todos os dias”. Com isso, alegam que se sentem muito cansados, ainda assim, encontram disposição para ir à escola e permanecer estudando.

Rosa e Navarro (2014, p. 158) reconhecem que “o trabalho no corte da cana pode ser caracterizado como alienado e brutalizante”. Em nossas interações, os jovens e adultos da EJA ressaltam que o “[...] trabalho na agricultura não é maneiro [...]”. Essa é

uma formulação que reafirma o caráter brutalizante a alienado, não somente nos canaviais, mas no campo em geral, sobretudo, nos contextos de exploração, de negação dos direitos sociais vinculados ao trabalho e à educação, que, por muitas vezes, expulsam o trabalhador do campo e também da escola. Deste modo, também podemos compreender esses sujeitos a partir da “[...] forma de remuneração, as condições e relações de trabalho, de moradia etc., [...] [que] revelam uma superexploração do trabalho, característica do processo de objetivação do capitalismo no país” (ROSA; NAVARRO, 2014, p. 145).

Um dos estudantes afirma que “precisa do trabalho para sobrevivência da família [...]”. Outro diz que tem “[...] família para dar de comer” e um terceiro ressalta que sabe, “[...] que quando chegar em casa tem o pouco para comer [...]”. Diante dessas questões os mesmos veem na agricultura a alternativa para o sustento e para a sobrevivência de suas famílias. Os mesmos dizem ser felizes “[...] por ter trabalho na roça digno [...]”. Observamos que o fato de terem trabalho é um dado importante para eles, pois determina as condições familiares de subsistência.

Contudo, o fato de trabalharem *na roça* não é o que lhes traz felicidade, em geral. Esse é um dado que expressa uma certa insatisfação que fica evidenciado em afirmativas do tipo: “se tivesse escutado minha mãe e estudado como estudo hoje, estaria em outro trabalho [...]”. Embora seja relevante a consciência da importância da educação e também de que não há impossibilidade dela ocorrer mesmo na vida adulta, é necessária a desconstrução dessa tendência de individualização do problema. Isto porque a existência de jovens e adultos que não estudaram durante a infância não pode ser compreendida como uma simples deliberação do sujeito.

Neto (2016) chama a atenção para nosso sistema econômico a partir de elementos como o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, que espalham a desigualdade, sobretudo, nas regiões do mundo que já são as mais pobres. Corroborando com essa ideia, ao falar em inclusão excludente, Kuenzer (s/d, p. 14) afirma que “[...] as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de superexploração [...]” dos trabalhadores. Contudo, reafirmamos a importância desses jovens e adultos buscarem a escola como meio de superação das condições de vida e também de enfrentamento político e social de questões mais amplas.

Quanto às expectativas desses estudantes, quando se referem ao trabalho e à escola, afirmam esperar “[...] uma melhor condição de conseguir um trabalho e poder ajudar a família [...]”. Ou seja, eles veem a escola como algo fundamental para promover oportunidades de conseguirem um outro trabalho, que na visão deles seja melhor que o trabalho no campo. Todos os alunos que participaram de nossa interação comunicativa fizeram questão de afirmar que gostam “[...] muito da escola que estudam e da professora [...]”. Diante disso, é notável que a educação e a modalidade da EJA têm uma função social significativa para a vida de seus alunos. Nesse sentido, o desejo de outro tipo de ocupação, em função da elevação no nível de escolaridade, vai sendo evidenciado como uma das razões que explicam a permanência desses jovens e adultos na escola. Assim como a frustração dessas expectativas pode ser relacionada, em parte, à evasão.

### **A relação entre evasão e permanência na EJA e os desafios enfrentados pela Escola**

O fato da gestão escolar buscar soluções que possam contribuir com a superação do desafio da permanência é fundamental, pois, o ambiente escolar é um importante espaço social. A gestora alega a existência de uma série de desafios relacionados à evasão: “[...] experiência de vida e realidade social diferente; dificuldades de aprendizagem; cansaço físico [...]; estrutura familiar precária; dificuldade de conciliar tempo de estudo e trabalho e dificuldade de encontrar significados para rotina escolar [...]”. Tendo em vista esses desafios, cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo (LUCK, 2002). O objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa. O cotidiano que da escola precisa ser gerido de modo a se desenvolver competências demandadas socialmente.

O desafio para se garantir a continuidade dos estudos dos alunos da EJA é longo e complexo. Conforme relata a gestora: “chama atenção e impressiona a baixa frequência; o número de alunos evadidos que cresce a cada semestre, que chega a ser superior ao número de alunos que permanecem até concluir os estudos [...]”. De acordo com Campos e Oliveira (2003), os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Em tese, eles evadem por motivo



de vaga, por falta de professor, por falta de material didático e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa.

Sob a perspectiva docente, podemos analisar que elas reconhecem que a escola tem “expressiva influência nessa relação entre evasão e permanência nessa modalidade [...]” (P1). Não obstante às determinações econômicas, e da política educacional que tem como característica aprofundar as desigualdades educacionais, a interação com as docentes da EJA incita pensarmos como a relação evasão/permanência também é produzida no âmbito da relação entre sala de aula e instituição escolar, como um todo.

Esse reconhecimento por parte do corpo docente garante uma exigência maior da escola quanto à “[...] tomada de posição mais ativa diante do desafio de reduzir a evasão nessa modalidade de ensino [...]” (P2). Conforme Villas Boas (2008, p. 26): “[...] é importante que o aluno possa buscar seus caminhos de aprender e de demonstrar o que e como aprendeu. [...] Seu caminhar tem presença constante do professor como orientador e encorajador”.

Os docentes demonstram ter ciência que o acesso e a permanência dos alunos da EJA “é um direito para além da oportunidade, refletindo que o acesso e a permanência devem comungar de objetivos que proporcionem a eficácia de oferta dessa Modalidade [...]” (P1). Destacam também que “as oportunidades devem ser igualitárias, possuindo mais flexibilidade de horários para aqueles sujeitos que tem outra jornada de trabalho [...]” (P2). Cabe ressaltar que esses aspectos estão garantidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB/9394/96.

O aluno da EJA, segundo a experiência das duas docentes que conversamos, “[...] desiste da escola por diversos motivos, como exclusão e a isso se soma a própria estrutura de política pública de educação que não favorece essa permanência do aluno na escola [...]” (P1). Chamamos atenção para o fato desse entendimento, evidenciado pela docente, ser fundamental à articulação de uma gestão que enfrente a evasão escolar, não como uma característica ou especificidade da EJA, mas como expressão histórica da ausência de políticas sociais que garantam o direito não somente ao acesso à escola, mas à qualidade e às condições objetivas de permanência.

Percebe-se que os desafios para permanência e a busca por soluções para evasão são acentuados, tanto para os estudantes como para os professores. Este é um objeto de preocupação que precisa ser posto em uma via de mão dupla: professores e estudantes unidos no propósito de enfrentarem as dificuldades, reverem objetivos, projetos, currículos, práticas metodológicas etc. (NEVES; MARTINS, 2017). Contudo, não se

deve perder de vista os elementos das políticas públicas. Conforme o que diz Neves e Martins (2017, p.13), de fato o dever para se tentar diminuir os índices de evasão escolar precisa ser um compromisso mútuo, já que “a evasão chega a afetar o trabalho em sala de aula [...]”, bem como a própria garantia de oferta, visto que a evasão pode ser utilizada como pretexto para redução de vagas ou mesmo a extinção da Modalidade EJA em determinadas escolas.

Conforme ressaltam as docentes: “é necessária a permanência dos alunos em sala de aula para que o trabalho possa continuar e os mesmos possam aprender a ler e escrever chegando a concluir o ano letivo [...]” (P2). Se ocorrer a evasão, “o trabalho em sala de aula não se produz [...]” (P1), as experiências não se desenvolvem, o saber pedagógico também não se aprimora. Para o trabalho “fluir e alcançar os objetivos propostos em sala de aula é preciso que os alunos estejam, ou seja, permaneçam frequentando as aulas [...]” (P2). Fica evidente que a questão é muito mais que didática, envolve a gestão escolar e também as políticas públicas.

Garantir a permanência do educando na sala de aula é fundamental para que se possa alcançar uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, cabe à gestão escolar promover as condições para que o papel do professor vá muito além de um simples transmissor de conhecimento, é importante conhecer a dificuldade e a realidade, orientando o currículo e os conteúdos na direção dos diversos contextos de EJA. Nessa perspectiva, Alcantara e Carlos (2015, p. 215), chamam atenção para o fato de que:

[...] a trajetória da EJA é marcada por elementos como: movimentos sociais populares, ONGs, organizações sindicais, projetos de extensão popular universitária, entre outros. São territórios forjados em torno de outras séries de enunciados, como a luta pela terra, pela moradia, por condições de trabalho, em suma, pelo paradigma da Educação Popular. Estamos diante de outro modo de funcionamento discursivo, outro campo de domínio, enfim, outra perspectiva educativa, uma identidade militante.

Miranda (2012, p. 28), corroborando com essa mesma ideia, diz que, “o currículo da EJA deve ser voltado para questões como ordem social, econômico e cultural que são questões relevantes e que vão além da simples questão da idade”. Losso (2012, p. 110) ressalta que é “através de seus encaminhamentos, [que] o professor pode ir sinalizando e orientando a atenção de seus alunos, para as variadas dimensões dos objetos de estudo”. Ou seja, não basta apenas cumprir os conteúdos do currículo, é

necessário orientar os alunos para a construção crítica de saberes e de sujeitos atuantes na transformação da realidade.

Os sentimentos relatados pelos estudantes em relação à escola foram: “que as aulas são muito boas, as professoras sempre trazem algo que motiva e encoraja a ficar na escola [...]”. É muito importante para a gestão conhecer e compreender a abordagem dos processos de aprendizagem adotadas pelos docentes da EJA. A prática na sala de aula põe em evidência as bases teóricas de currículo, da gestão pedagógica da escola, a relação que o educador consegue estabelecer entre a teoria e a prática na sociedade. Há necessidade de se debater constantemente as bases teóricas que fundamentam a prática docente e sua relação com a gestão escolar. Nenhuma prática pedagógica é neutra, por isso, a gestão precisa ter clareza da função da escola e do seu trabalho, em especial na EJA porque tem especificidades que necessitam ser atendidas (DOLINSKI, 2017).

Uma dessas especificidades é que já abordamos, mas que os educandos fizeram questão de destacar é que passam “[...] o dia inteiro no trabalho [...]”. Eles sentem a necessidade de abordagens que lhe “[...] chamem a atenção na aula [...]”, reforçando a importância do que já discutimos em torno da condução didático-pedagógica de contemplar a realidade concreta dos sujeitos da EJA, tendo em vista a construção de significados e sentidos.

A necessidade de emprego é um dos motivos mais evidentes, pois assim como é motivo para evasão, também se torna um dos motivos para o retorno à sala de aula (BRASIL, 2006), pois “a EJA representa a possibilidade de transformação social, que pode vir pelas melhorias no campo de trabalho” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 168). Nessa direção, o retorno à sala de aula pode nascer da motivação do sujeito buscar melhores condições de vida, de trabalho e familiares, em função da elevação do nível de escolaridade. Enfim, a EJA se caracteriza pelo fato de grande parte dos educandos serem trabalhadores que chegam à aula após um dia intenso de trabalho. Muitas das vezes são trabalhadores temporários ou informais. Além do mais, há também o receio do desemprego (BRASIL, 2006, p. 19).

Nessa linha de entendimento, uma compreensão da relação evasão/permanência na EJA, passa conhecimento dos sentidos e significados que a escola tem ou pode vir a ter para os educandos. Sendo assim, a gestão só pode desenvolver ações de enfrentamento desse fenômeno na EJA, com a devida consciência de que, em geral, jovens e adultos até procuram a escola, contudo, só tendem a permanecer se esse local representar possibilidades de melhoria nas condições de vida, através do trabalho.

## **Ações e projetos da gestão voltados à EJA e as motivações dos educandos diante da escola**

Com relação às ações e projetos voltados à EJA a gestão informou que “no momento não há projetos de intervenção nessa Modalidade de ensino, tendo apenas ideias de um projeto futuro [...]”. Não obstante ao fato de ser preocupante não haver ações mais amplas ou projetos mais específicos da gestão no sentido de enfrentar a evasão na EJA, é possível identificar que a gestão tem interesse na implantação de ações. Segundo Mota (2007, p. 7), “[...] uma das principais vantagens de trabalhar por meio de projetos é que a aprendizagem passa a ser significativa, centrada nas relações e nos procedimentos”.

Considerando essas intenções de implantação futura de projetos, a gestora ressalta que terá como objetivo “a redução da evasão escolar [...] almejando ter mais alunos e que esses cheguem a permanecer em sala de aula até concluir o ano letivo e terminar seus estudos [...]”. A escola tem também o interesse em criar um espaço de leitura para os discentes, isto se evidencia durante as entrevistas, na menção de que “a escola não possui uma sala de leitura, a leitura é realizada na própria sala de aula. Inclusive, uma das necessidades previstas no Projeto Político-Pedagógico seria o de criar um espaço denominado de cantinho da leitura [...]” que incluía os alunos da Modalidade EJA.

As docentes, por sua vez, afirmam que não participam, até mesmo porque na própria escola não existem projetos destinados a essa finalidade. Porém, reconhecem que a escola adotando as ações mencionadas pela gestora será de grande importância e valia para “combater a evasão escolar, e garantir a permanência dos alunos em sala de aula até a conclusão dos estudos” (P1). Isto evidencia o papel indutor da gestão na tomada de iniciativas coletivas, que transcendam a sala de aula.

A formação do educador de jovens e adultos, além de ser um direito garantido na LDB/9394/96, é objeto de reflexão no âmbito dos fóruns de EJA. Desde os anos 1990, os fóruns se apresentam como instâncias de interlocução entre a sociedade e a elaboração de políticas públicas (MOURA, 2009). Sem dúvidas, esse é um movimento que implica o aprimoramento das práticas pedagógicas, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva, condizente com as especificidades da EJA. Considerando também a perspectiva do educador, Freire (1993, p. 28) ressalta que:

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensino lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacidade, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensino. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Assim, a inserção dos educadores de EJA em ações articuladas pela gestão pedagógica da escola contribuirá muito mais na conquista da qualidade da educação para aqueles que buscam na escola o sentido de fazer parte da sociedade, de serem reconhecidos e respeitados como cidadãos (LIMA, 2014).

Segundo os educandos, as motivações apontadas para frequentarem a escola, mesmo já sendo adultos, e dar continuidade aos seus estudos são várias, como: “o interesse de se alfabetizar [...]; aprender a assinar o nome [...]; poder concluir os estudos [...]”. Muitos desses motivos já são conhecidos e estão previstos na legislação, ao se falar em oportunidades de acesso na idade certa, ou na menção ao trabalho como elemento marcante na trajetória individual desses sujeitos, por exemplo. A questão que se coloca à gestão escolar é como articular esses elementos em função da elaboração de uma política institucional de promoção da permanência do sujeito da EJA.

Os educandos também relataram que, “não tinham oportunidade de estudar próximo de casa, pois a escola era muito distante; começou a trabalhar muito cedo com seus pais e isso fez com que desistissem de estudar”. Contudo, alguns relataram que tinham como motivação para permanecer na escola a necessidade de “cuidar dos pais doentes, pois [essa tarefa] demandava ler e escrever para dar a medicação aos pais na hora certa”. Outros relatam a vontade de “conseguir ler jornais”. Alguns já até conseguem atingir essas metas pessoais depois de frequentar as aulas e avançarem no processo de alfabetização. Outros motivos são: “oportunidade de melhoria de vida; fazer cursos; concluir os estudos; ajudar a família; alcançar os objetivos ao concluir os estudos; dar continuidade aos estudos para ter uma vida melhor e assegurada”.

Diante de todos os motivos apontados pelos alunos, relacionados ao passado, ao presente e às perspectivas do futuro, o que podemos destacar é a satisfação pessoal do educando em construir conhecimento e a necessidade de possuir estudo. Suas experiências prévias e as motivações relatadas são significativas e devem ser inseridas no contexto das aulas, mas também precisam ser objeto de articulação da gestão no desenvolvimento de ações de enfrentamento à evasão. “Todo o processo de

conhecimento, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar” (FONSECA, 2007, p. 26).

Desse modo, entender os motivos e expectativas dos estudantes da EJA é fundamental para uma atuação transformadora da gestão, capaz de compreender e valorizar a bagagem cultural que esses alunos possuem. É preciso um olhar diferente por parte da gestão, em relação aos alunos da EJA. Há características distintas dos alunos que frequentam a escola na infância e na adolescência e necessitam de uma forma de trabalho específica, pois, “a vivência profissional, social e pessoal dos alunos os provê naturalmente de informações e estratégias, construídas e/ou adquiridas nas leituras que vêm fazendo do mundo [...]” (FONSECA, 2007, p. 52). Nesse sentido, precisamos:

[...] ter uma atitude de respeito com os adultos [e isto] significa ter clareza do que devemos respeitar para poder considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que os adultos sabem em lugar de partir do que ignoram. Isso pressupõe romper com a nossa própria ignorância acerca dos sistemas de conceitos desses adultos bem como de suas condições de vida e experiências socioculturais. (MOURA, 1999, p. 125).

Assim, é importante a gestão escolar adotar uma postura no sentido de estimular docentes e alunos, acreditando e, se necessário, dizendo também, que são capazes, utilizando os conhecimentos que os mesmos já possuem e integrando não somente aos conteúdos de sala de aula, mas a organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

Através da escola, podemos formar cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres. Nesse sentido, “o homem tem uma capacidade que lhe permite pela ação, pelo trabalho, como uma dimensão criadora, transformar a natureza, transformar a si mesmo e o mundo [...]” (MOURA, 1999, p. 68). A EJA pode proporcionar aos alunos uma reflexão sobre seus direitos, ampliando seus conhecimentos e provocando um aumento de suas perspectivas em relação à qualidade de vida. Portanto, propor ações voltadas à relação evasão/permanência na EJA implica uma gestão escolar que provoque os especialistas, os docentes e também os discentes a se envolverem em ações que objetivem a democratização do espaço escolar.

## Considerações finais



O exercício de pensar sobre a relação entre a gestão escolar e EJA remete ao desenvolvimento de uma prática educativa que inclua toda a escola. Isto implica a necessidade de uma gestão que não fique centralizada somente no gabinete da direção escolar. A gestão tem a função de integrar os setores da escola e deve estar na comunidade como um todo. Precisa da participação dos técnicos, dos especialistas, do conselho, dos alunos, enfim, de toda comunidade escolar.

Em função do diálogo teórico e de nossas interações comunicativas na escola em questão, podemos considerar que a evasão ocorre porque, embora os alunos tenham o acesso garantido, sua permanência não é assegurada em virtude da frustração das motivações iniciais, das condições de trabalho e das relações familiares. Em um âmbito mais geral o fenômeno também não deixa de estar relacionado às políticas públicas. Contudo, podemos visualizar que a evasão também ocorre mediante a ausência de ações, de projetos e de iniciativas da gestão, no sentido de enfrentamento sistemático do problema, conforme os relatos analisados. Cabe ressaltar que a gestão apresenta planos de atuação no sentido de promover o enfrentamento da questão, com uma metodologia mais clara para a EJA, a criação de uma sala de leitura e a consideração dos elementos sociais constitutivos dos sujeitos.

Foi possível também perceber diante do olhar de cada estudante, embora alguns ainda sintam vergonha de não ter retornado à escola antes, que eles agora demonstram a alegria, o orgulho da condição de estudante, confiança em sua capacidade em aprender e superar as dificuldades, não pensando mais em abandonar a escola. A EJA é uma política relevante para fazer com que os sujeitos acreditem e permaneçam na escola para a conclusão de seus estudos, no sentido de acolhê-los, contrariando a exclusão vivida por eles.

No desenvolvimento desta pesquisa pudemos interagir com vários sujeitos e obtivemos uma diversidade de respostas. Consideramos esta uma experiência relevante porque proporcionou o envolvimento com a gestão, com os docentes, com os sujeitos, em suma, com a escola. Assim, pudemos ouvir sobre as experiências, como também os anseios, os sonhos e as inquietações. No decorrer da pesquisa tivemos a oportunidade de contemplar as mais diversas experiências de vida, com sujeitos que por motivos variados tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Em função desse processo, podemos concluir que ações de permanência promovidas pela gestão escolar são

essenciais para formação pessoal e profissional de jovens e adultos críticos, reflexivos e com ampliadas possibilidades de busca por melhoria de suas condições de vida.

### Referências

- ALCANTARA, A. M. CARLOS, E. J. O discurso sobre a institucionalidade da Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Educação Popular. *In: Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 211-221, jan./jun. 2015. p. 211-221.  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1328/907>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, L., GIOBANETTI, M.A., GOMES, N.L. (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 38, p. 175-191, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de março de 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentospdf/700-passoapasso9anos-pdf>. Acesso em: 15 agosto de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**. Brasília, MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 de março de 2019.
- CAMARGO, P. S. A S.; MARTINELLIS, C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. V. 10, n 2, Jul/Dez, 2006, p 197-209.
- CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC>

85KK9Z/2/os\_significados\_da\_alfabetizacao\_e\_do\_letramento\_para\_adultos\_\_alfabetizados.pdf. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

DOLINSKI, S. H. **As práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos**: uma reflexão necessária. Educere: XIII Congresso Nacional de Educação: 2017.

FARIA, R. S. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede Municipal de Belo Horizonte, 2013. Dissertação (mestrado em educação), 47-88 p. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>. Pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

FIALHO, E. A.; REIS, A. G. **Gestão educacional de Jovens e Adultos**. s/d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_gestao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf). Acesso em: 24 de setembro de 2019.

FONSECA, M.C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. M. O.; CAVALCANTE, T. R.; AMORIM, A; FREITAS, K S. A Prática da Gestão da Educação de Jovens e Adultos no Serviço Social da Indústria no Estado da Bahia. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, 2018. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/06/1982-6621-edur-34-e185697.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Araruna/PB. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/araruna.html>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Z. **Exclusão incluyente e excluyente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. (s/d, p. 14). Disponível em: <https://docplayer.com.br/18935581-Exclusao-incluyente-e-inclusao->

excludente-a-nova-forma-de-dualidade-estrutural-que-objetiva-as-novas-relacoes-entre-educacao-e-trabalho.html. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

LIMA, A. P. de. **O pedagogo na EJA: desafios e perspectivas**. Guarapuava-PR. UNICENTRO: 2014.

LOSSO, A. R. S. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. São Leopoldo, R.S: UNISINOS, 369 fls.(Tese em Educação), 2012.

LUCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MANZINI, E. J. **Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, S.P. 2004. Disponível em: [http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf]. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2003.

MIRANDA, A. A. S. **Educação de Jovens e Adultos no estado do Amazonas**. 2 ed. Manaus: EDUA, 2012.

**Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2017. Disponível em:

MOTA, A. C. **Projetos pedagógicos**. Jornal Mundo Jovem, nº 373, p. 7, fev. 2007.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: INEP/EDUFAL, 1999.

MOURA, T. M. M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidades, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista/BA. v. 5. n. 7. p. 45-72. jul/dez. 2009. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

NASCIMENTO, S. M. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire**, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD\_EDUMTE\_2014\_2\_116.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

NETO, Antônio Cabral. Política Educacional: contexto e significados. In: NETO, Antônio Cabral; FRANÇA, Magna. **Políticas educacionais: dimensões e perspectivas**. 1. Mercado das Letras. 2016.

NEVES; K. L. S.; MARTINS, K. S. B. S. **Evasão e permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto escolar de Parintins-Amazonas: desafios e perspectivas**. Educere: XIII Congresso Nacional de Educação: 2017.

OLIVEIRA, C. K.; CARVALHO, C. C. **A gestão escolar e os desafios da permanência em Educação de Jovens e Adultos**. ALFA e EJA. II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: 2004.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/716-2189-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/716-2189-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 21 de novembro de 2019.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**, São Paulo, abril de 1998. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf). Acesso em: 23 de setembro de 2019.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Universidade Federal de Minas Gerais (tese), Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: 16 de abril de 2019.

ROSA, L. A., NAVARRO, Vera Lucia. Trabalho e trabalhadores dos canaviais: perfil dos cortadores de cana da região de Ribeirão Preto (SP). **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2014, vol. 17, n. 1, p.143-160 – DOI: 10.11606/issn.1981-.0490.v17n1p143-160. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17n1/a11v17n1.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

SANTANA, L. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém alfabetizados**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/412>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

SOUSA, F. da S.. **Fatores que favorecem a permanência dos alunos na Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura**. TCC. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2017.

SOUZA, J. A. da S. **Permanência e Evasão Escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), 52-63 p. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/645/1/juarinaanadasilveirasouza.pdf>. Acesso em: 30 setembro de 2019.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Papirus Editora. Campinas. São Paulo: 2008.

Enviado em: 06/04/2020.

Aceito em: 29/08/2020.

Publicado em: 20/12/2020.