

O direito ao acesso e à permanência escolar na sua relação com o currículo da Educação de Jovens e Adultos: a ótica dos gestores

The right to access and school permanence in the scope of Youth and Adult Education curriculum: the perspective of the managers

Pedro Lopes da Silva
Universidade Federal do Acre (Ufac)
Cruzeiro do Sul – AC - Brasil
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis – SC- Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre o direito ao acesso e à permanência no contexto da EJA, na ótica de gestores de duas escolas pertencentes à Rede Estadual de Educação do Acre, na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, situando as causas e os conflitos existentes nessas relações. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativa de caráter exploratório e as análises dos dados ocorreram mediante a análise de conteúdo de forma categorial. Ressalta-se que, apesar de algumas contradições, as escolas dentro das suas possibilidades têm feito esforços para atender esses sujeitos, proporcionando condições mínimas para a não exclusão deles, que mesmo querendo estudar, são obrigados a deixar a escola, por falta de políticas públicas que possibilitem a apropriação do direito subjetivo à educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Acesso e permanência.

Abstract

The aim of this article is to analyze the relationships between the right to access and permanence in the scope of EJA from the perspective of the managers of two public schools of the State of Acre, in the urban area of the municipality of Cruzeiro do Sul, situating the causes and conflicts existing in these relationships. The methodological approach was qualitative and exploratory nature and the data analyses occurred through the content analysis in a categorial manner. It is emphasized that despite some contradictions, the schools, within their possibilities, have made efforts to serve these subjects, providing minimum conditions so as not to exclude them, who, even wanting to study, are forced to leave school, due to the lack of public policies that allow the appropriation of the subjective right to education.

Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; Access and permanence.

Introdução

Este artigo é derivado da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado intitulada *Educação de Jovens e Adultos na Amazônia acreana: direito ao acesso e à permanência dos educandos da rede estadual no município de Cruzeiro do Sul – Acre (2015 a 2019)*, defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A referida tese objetivou compreender as relações entre o direito ao acesso e à permanência dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas pertencentes à Rede Estadual de Educação do Acre, na zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, situando as causas e os conflitos existentes nessas relações. Nesse sentido, este texto tem como intencionalidade apresentar tais relações com o currículo na ótica de três gestores acerca das condições de acesso e de permanência na EJA nessas duas escolas.

Ao analisar o estado do conhecimento das investigações que tratam sobre essa relação entre o direito ao acesso e à permanência na EJA a pesquisadora Andrezza Meyer (2018) conclui em sua dissertaçãoⁱ de que:

A permanência na escola foi muito discutida nas pesquisas encontradas, tendo em vista que algumas trataram especificadamente da inclusão das mulheres ou de jovens e de suas permanências na EJA. Afirmam que a falta de políticas públicas e pedagógicas comprometem a permanência dos jovens e adultos da EJA, uma reorganização é fundamental, pois a EJA não é um depósito de sujeitos que não são mais “aceitos” no ensino regular, mas sim um lugar em que estão jovens e adultos trabalhadores, pais e mães de família e, portanto, é necessário o respeito a eles.

Essa pesquisadora aponta que:

[...] as práticas de ensino na EJA devem ser inovadoras para atender aos sujeitos e a escola, uma vez que ela ainda não está preparada para lidar com os problemas externos delas. Além disso, alguns problemas como de gestão, professores sem formação específica e metodologia adequada à modalidade, à juvenilização, à família e ao trabalho, as quais influenciam a evasão de certo modo. Constatou-se em grande parte das pesquisas que o fator trabalho é um dos maiores motivos para a evasão, mas como afirma Fernandes (2015), também é um dos maiores motivos do retorno, bem como a falta de pertencimento dos alunos da EJA (Meyer, 2018, p. 62).

Outro elemento destacado pela mesma pesquisadora é que uma parte das pessoas que desejam estudar consegue acessar a EJA, no entanto, nem todos conseguem permanecer nela e, portanto, relacionam a permanência escolar na EJA a [...] significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escolar [...] (Carmo; Carmo, 2014, p. 9).

É necessário assumir um papel estratégico para a garantia do direito, o acesso e a permanência à educação, num contexto em que “os altos índices de repetência e saída extemporânea da escola são expressões das condições desiguais de acesso, permanência e aprendizagem” (Moll, 2010, p. 137) e no qual muitos jovens e adultos ainda se encontram excluídos do sistema educacional e os que chegam, não consegue permanecer, representando em pleno século XXI, um grande desafio.

Desse modo, os principais desafios que os educandos da EJA enfrentam dentro e fora da instituição escolar, no decorrer do período de estudo formal, é de fundamental importância para que se repensem as práticas curriculares, as políticas públicas e, assim, possa garantir o acesso e a permanência desses sujeitos sem interrupções. Repensar até mesmo a função social da escola, que na sua origem no Brasil já se apresentou como movimento social, pois a busca por qualidade ao longo da história instituiu um movimento de conflitos de classe e de embates políticos, econômicos e sociais que confere à temática um caráter, principalmente, de luta pela educação, direito fundamental de todas as pessoas. Uma compreensão do que significa direito à educação encontra-se em Bobbio (1992, p. 4), sustentando que “[...] no plano histórico a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos [...]”. Ainda segundo o mesmo autor:

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...] (Bobbio, 1992, p. 5).

É preciso considerar que a efetivação de um direito no código legal de um país não se concretiza da noite para o dia. Trata-se da história da construção de um direito e que tem sua clara presença a partir da era moderna.

Assim, existe uma relação entre movimento social organizado e a educação e, nesse sentido, mais prática que teórica, uma vez que a ação dos movimentos que emergem da sociedade provoca mudanças importantes para a sociedade, corroborando, assim, para o processo de reeducação social, diferentemente das políticas públicas que, muitas vezes, permanecem apenas nas legislações, sem chegar à concretização do direito àqueles a quem elas se destinam.

Metodologia de desenvolvimento da investigação

A abordagem metodológica que sustenta a pesquisa é de cunho qualitativo e de caráter exploratório. No que se refere à abordagem de cunho qualitativa, González Rey (2005) afirma que o pesquisador é um produtor de conhecimento, dessa forma, a teoria que ele produz ganha lugar de destaque naquilo que ele vem chamar de epistemologia qualitativa e que a marca dessa abordagem é a interatividade, uma vez que acontece entre o sujeito e o objeto da pesquisa.

As fontes da pesquisa foram bibliográfica, documental e pesquisa de campo. O estudo bibliográfico foi necessário para fundamentar e aprofundar a discussão teórica sobre o tema, proporcionando ao pesquisador uma maior fundamentação teórica para o aprofundamento da pesquisa. Segundo Severino (2017), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. De acordo com Gil (2017, p.33), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Quanto à documental, realizou-se um levantamento de documentos legais vinculados ao processo de construção da Educação de Jovens e Adultos, em nível nacional e estadual, uma vez que os documentos, segundo Lakatos e Marconi (2021), caracterizam-se como uma importante fonte primária. O objetivo dessa análise documental é compreender o processo de construção da EJA, levando em conta as dimensões de concepção, objetivos, amparo legal e função, bem como fichas de controle de matrículas dos alunos nas escolas pesquisadas, entre outros.

A investigação realizada na tese se deu por meio de estudos bibliográficos e documentais, do levantamento de dados estatísticos e qualitativos e da realização de entrevistas semiestruturadas e diálogos informais, cuja análise se deu por meio da análise de conteúdo de forma categorial. Segundo Bardin (2011) o termo análise de conteúdo:

[...] designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Assim, a sistematização das entrevistas semiestruturadas e das conversas informais, com base em Bardin (2011), permitiu a interpretação e a classificação dos discursos, segundo categorias que foram construídas a partir do levantamento temático gerado pelo conteúdo

destas. Essas conversas informais foram realizadas a partir de um roteiro e entrevistas semiestruturadas junto a dois gestores das duas escolas (uma que atendia exclusivamente EJA e outra que tinha EJA no noturno e turmas de crianças e adolescentes no diurno), uma ex-gestora, duas professoras, uma de cada escola e sete educandos, três de uma das escolas e quatro da outra, todos concluintes do ensino médio na EJA, pois o foco das entrevistas buscou saber os motivos e as ações que os levaram até a conclusão do curso e, portanto a permanência durante esse curso. No presente artigo, situa-se apenas o estudo desenvolvido a partir das entrevistas e dos diálogos junto aos gestores e gestoras dessas escolas.

Os documentos legais e de orientação se referiam ao processo de construção da Educação de Jovens e Adultos, em nível nacional, estadual e local.

Ressalta-se que, com a intenção de manter em sigiloⁱⁱ a identidade de cada sujeito participante da pesquisa, todos os sujeitos são codinomes: Roberto (Licenciado em matemática e especialista em administração pública), gestor da Escola de Jovens e Adultos Dr. Valério Caldas de Magalhães (Escola EJA Dr. VCM); Cândida (Licenciatura em matemática e especialista em gestão escolar), ex-gestora da mesma escola; e Augusto (Licenciatura em Letras Português e Matemática, especialista em Língua Portuguesa e em Planejamento e Implementação de Gestão da Educação a Distância e mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (PPEHL/UFAC), gestor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Kubitschek (Escola JK).

O que os gestores e a ex-gestoraⁱⁱⁱ pensam e fazem sobre o acesso e a permanência dos educandos da modalidade EJA

O objetivo deste item é situar a modalidade EJA sob o olhar dos gestores escolares e como esses profissionais da educação estão agindo para contribuir ou não com o acesso e a permanência deste grupo heterogêneo de sujeitos, que estão inseridos nessa modalidade por diversos motivos, sem que eles necessitem interromper os estudos até a conclusão da educação básica na modalidade EJA. Ouvir os gestores sobre as categorias de análise, acesso e permanência se faz importante para que se possa avançar no entendimento sobre o direito desses Jovens e Adultos participantes da EJA, como uma educação pública, gratuita e de qualidade. Para Lück (2009, p.23):

O direito ao acesso e à permanência e sua relação com o currículo da Educação de Jovens e Adultos: a ótica dos gestores

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos [...].

Nessa perspectiva, a gestão escolar é uma função educacional de competência do gestor que, de acordo com a autora citada, é o responsável por toda a ação que ocorre no interior da escola, incluindo as dimensões administrativa e pedagógica. É dever do(a) gestor(a) promover ações que estejam em conformidade com as legislações nacional, estadual e municipal, buscando meios para inserir a comunidade interna/externa nas ações desenvolvidas em prol da educação na escola. Desse modo, a gestão da escola que atende a modalidade de ensino EJA oferece um bem de suma importância na formação plena do sujeito, visto que o acesso/permanência à educação é um direito civil, político e social de todo cidadão, independentemente da faixa etária em que se encontre, ou seja, que a escola que atende a esses sujeitos seja eficaz. No sentido de uma escola eficaz, Nóvoa aponta que

[...] esboço do retrato de uma escola eficaz estão presentes conceitos como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto etc. A cultura de escola é uma das áreas da investigação que permite mobilizar estes conceitos, dando-lhes uma maior consistência teórica e conceptual [...](Nóvoa, 1995, p. 28).

A gestão deverá ser aberta ao diálogo, princípio necessário para estabelecer metas e ações que venham fortalecer a escola para cumprir com eficácia seu trabalho. Nessa perspectiva, é fundamental que o(a) gestor(a) da escola tenha o compromisso ético de criar um ambiente que possibilite a avaliação da comunidade interna/externa da escola, ouvindo educandos, famílias, professores e funcionários, para que, assim, possam tomar decisões que sejam coletivas e fortaleçam a instituição dentro de um contexto comunitário em que todos tenham conhecimento da sua responsabilidade e se comprometam com ela para o bem da comunidade atendida, pois é indispensável que uma boa educação leve em consideração as necessidades reais desses sujeitos presentes na EJA, para tornar o ambiente escolar um lugar de acolhimento, valorização e efetivação de experiências significativas que promoverão o crescimento educacional dos educandos.

Assim, compreende-se que o trabalho do(a) gestor(a) deverá sempre buscar o desenvolvimento da escola em que atua, por meio de um trabalho de qualidade, sempre mobilizando e utilizando todos os procedimentos cabíveis para obter os resultados dos

objetivos propostos em seu planejamento, mas, principalmente, aqueles que foram elaborados coletivamente e que constam no Projeto Político Pedagógico da escola.

A visão dos gestores e da ex-gestora sobre o que significa ser gestor/gestora em uma escola que atende a modalidade Educação de Jovens e Adultos

Os gestores foram unânimes acerca do tamanho dos desafios que a função impõe. Assim, é fundamental destacar a importância da função dos gestores que atendem à modalidade EJA. Eles têm a responsabilidade e o grande desafio de gerir uma modalidade de ensino em suas peculiaridades, em muitos casos, sem uma formação que os preparem minimamente para a função.

A modalidade EJA requer uma educação diferenciada que recebe, muitas vezes, estudantes oriundos de escolas que não tiveram sucesso no trabalho educacional para com esses jovens e adultos. Portanto, as atribuições do gestor, como já mencionadas neste trabalho, estão ligadas diretamente às dimensões pedagógicas, no sentido de orientar e coordenar a elaboração coletiva da ação educacional escolar, proporcionando uma gestão participativa e democrática, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9.394/1996. Nesse sentido, Paro (2017, p.19-40) aponta que:

[...] se quisermos caminhar para a democratização da escola, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola [...]. Não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade [...].

O desafio em trabalhar com a EJA é atender a um grupo de sujeitos composto por pessoas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, como aparece na fala da Cândida (2020): “[...] desafio porque é uma modalidade de ensino diferenciada, com pessoas que por algum motivo deixaram de estudar [...]”, ou seja, Jovens e Adultos com os quais a escola não conseguiu realizar um trabalho que possibilitasse não apenas o seu acesso, mas principalmente a sua permanência, tendo que interromper suas trajetórias escolares e, ao retornarem para retomar os estudos, continuam tendo resistência para serem aceitos, tendo dificuldade em lidar com aqueles que já construíram suas próprias famílias e que estão “inseridos” no mercado de trabalho.

De acordo com Augusto (2020, gestor da Escola JK), a causa principal da dificuldade em trabalhar com a EJA está em existir uma “[...] grande evasão, a maioria dos alunos são donos de casa, trabalham, e saem do trabalho direto para a escola [...]”. Sobre a exclusão dos

sujeitos, Cândida (2020) aponta que “[...] a maioria deixa de estudar pela necessidade de trabalhar [...]” e Roberto (2020) destaca que uma das dificuldades enfrentadas por ele na gestão é, “[...] a não valorização da EJA pelo sistema [...]”. Assim, de acordo com os gestores e a ex-gestora, as dificuldades/desafios na gestão das escolas que atendem a EJA e os motivos que levam os sujeitos a interromperem seus estudos no município de Cruzeiro do Sul-AC são diversos, mas principalmente a necessidade de sobrevivência, ficando difícil para eles conciliarem trabalho e estudo, pois, segundo os gestores e a ex-gestora, a maioria tem responsabilidades com o sustento familiar. Na visão de Cândida (2020),

[...] sabemos que tem alunos que não tem a menor motivação para estudar, aí acabam abandonando, mas, a maioria deles é a questão de sustentar família. Muitos deles já têm filhos, são casados e quando surge a oportunidade de um emprego eles não pensam duas vezes, vão ter que trabalhar para sustentar a família. Muitas vezes a gente ouvia dos alunos, diretora eu não posso deixar a minha família passando fome, estudar eu posso voltar em um outro momento. Essa desistência acontecia mais no período do verão, porque aí surgem aqueles trabalhos por diária, então era o pior período para a escola, pois começavam a se evadir. São alunos que formam família muito cedo, pois na verdade os alunos da Valério Caldas são de 22 e 23 anos, e não é aqueles alunos como a maioria das pessoas pensam que são pessoas já de 50, 60 anos. Não! Eles são jovens que construíram uma família muito cedo [...] (Cândida^{iv}, 2020).

Nesse sentido, a escola não pode desconsiderar em seu currículo que os sujeitos da EJA, principalmente, os que estudam no período noturno, por serem trabalhadores, pais e mães de famílias, que vêm de uma jornada de trabalho, que permite e garante o mínimo de sobrevivência para todos, precisa ser compreendido pela escola em suas características. Arroyo (2011) destaca que a reconfiguração da modalidade EJA não pode iniciar por questionarmos sobre o seu lugar no sistema de educação e muito menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino, e que o ponto de partida deverá ser questionar-nos quem são esses sujeitos Jovens e Adultos que fazem parte da modalidade EJA. É necessário considerar que esses sujeitos, principalmente os trabalhadores, devido às mais variadas circunstâncias do cotidiano, interrompem os estudos. Arroyo (2011, p.31) afirma que:

[...] de fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas [...].

Cândida (2020) faz um destaque sobre as idades dos alunos que frequentam a Escola de EJA Dr. VCM, os quais, em sua maioria, estão na faixa etária de “22 e 23 anos”. Vale ressaltar que a busca da modalidade EJA por pessoas cada vez mais jovens é denominado como

juvenilização e que tem sido cada vez mais frequente. De acordo com Sanceverino, Lódi e Laffin (2020, p. 23):

Esse fenômeno surge no cenário brasileiro, a partir da década de 90, em uma modalidade educacional, historicamente, dirigida às pessoas adultas e idosas. Pressupõe-se que, em função da aprovação da Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que legalizou a redução da idade para ingresso na EJA de 21 anos para 18 anos no ensino médio e de 18 para 15 anos, no ensino fundamental, subentende-se que a partir de então houve uma procura maior dos(as) jovens por essa modalidade da Educação Básica.

Corroborando esse posicionamento, Furtado (2015, p.113) aponta que:

[...] estamos falando de um grupo que cresce cada vez mais, devido a processos escolares mal resolvidos e deficientes desenvolvidos na Educação Básica. É o que conhecemos como juvenilização da EJA, marcada, principalmente, a partir dos anos 1990 [...].

Nesse sentido, pode-se dizer que a juvenilização é uma consequência do insucesso no chamado “ensino regular”, não que a EJA não seja regular, mas se referindo a uma modalidade da educação básica”. Haddad (2015) apontava para essa mudança no perfil do aluno da modalidade EJA que vem se configurando, no decorrer dos anos, cada vez mais com a presença de alunos jovens. Nesse sentido, as instituições de ensino que ofertam essa modalidade de ensino procuram atender a alunos jovens que retornam em busca da escolaridade na perspectiva de melhores condições de vida.

Em relação aos desafios enfrentados pelos gestores, é importante destacar o que Cândida (2020) ressaltou:

O maior desafio no início foi fazer com que os alunos entendessem que qualquer instituição que eles participem, têm que ter ordem. Eles queriam chegar qualquer horário e entrar, eles queriam entrar na escola sem uniforme e isso foi um período de dois três meses, até foi um curto prazo para a gente conseguir colocar eles nos eixos como se fala né, respeitando as normas da escola. Foram três meses de muito trabalho de muita conversa, de muita conscientização, mas logo a gente conseguiu. Muitas vezes, chegam na escola, estão cansadinhos e acham que não precisa estar cobrando. Não, pelo contrário, a gente não ajuda o aluno se fizer isso. Então a gente conversou muito, conscientizou, fazia rifa, fazia cota entre os servidores para comprar uniformes para aqueles que não tinham condições. A gente fazia muito isso, a gente recolhia o uniforme dos alunos que estavam concluindo e distribuía para outros alunos. Então foram muitas ações que fizemos para poder fazer com que eles seguissem as normas. [...] A gente dava o prazo de 15 dias para quem não tinha uniforme adquirir, quem podia comprar e que não podia a gente distribuía [...] (Cândida, 2020).

A fala da ex-gestora aponta para um disciplinamento, quando a escola exige desses jovens e adultos, com todas as especificidades já apresentadas neste trabalho, um rigor no horário e na utilização de uniforme como pré-requisito para participar das aulas. Vale ressaltar que essa prática de exigência de uniforme na EJA acontece em toda rede escolar pertencente

ao estado do Acre, o que é complicado para se pensar nisso na EJA. No entanto, de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre, nº 201 de 13 de setembro de 2013, que revogou as Resoluções CEE/AC nº. 10/2004 e 26/2007, a EJA deverá ser norteada “[...] pelos princípios éticos, políticos, **da flexibilidade**, da autonomia e da identidade, mediante situações de ensino que sistematizem a aprendizagem e contribuam para a integração do aluno à cultura do seu meio e do seu tempo [...]” (Acre, 2013, p. 1, grifos acrescentados).

Olhar para esses sujeitos com suas histórias de vida é ter certeza de que o currículo, para atender suas necessidades, não poderá ser o mesmo que contribuiu para que suas trajetórias escolares fossem interrompidas. Como afirma Cândida (2020), “[...] muitos deles já têm filhos, são casados e quando surge a oportunidade de um emprego eles não pensam duas vezes [...]”. Questiona-se que tipo de trabalho esses jovens estão submetidos? Eles têm algum controle sobre horário de entrar e sair? Segundo Arroyo (2017, p.61):

A caracterização do desemprego e das formas de trabalho instáveis a que são submetidos esses jovens e adultos, além de interrogar os currículos, interroga também a organização da própria EJA e da escola, e a organização dos seus tempos, sobretudo. Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra e a hora que sai nas oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivências. Conseqüentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado conforme o ganho de cada dia. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar [...].

Nesse aspecto, aponta-se o desafio da escola em quebrar com a rigidez dos tempos que fazem parte do currículo historicamente estabelecido. Um bom momento para que, por meio do diálogo com esses sujeitos, possa flexibilizar horários, uso de uniformes, tempos de entrega de trabalhos, enfim, “quebrar a rigidez de seus tempos”, como declara Arroyo (2017, p. 61). Segundo o mesmo autor:

[...] há formas rígidas de aprender o conhecimento para quem não tem outra coisa a fazer na vida, e há formas que tem que ser repensadas e reinventadas para quem não tem controle do seu tempo. Lembremos que muitos/as dos educandos/as chegam com percursos truncados devido à dificuldade que já tiveram de articular tempos de sobrevivência e tempos de escola desde a infância-adolescência. [...] A maior parte dos jovens e adultos é vítima da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar, e ainda teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez ao voltarem a escola vivendo como jovens-adultos ainda tempos mais instáveis [...] (Arroyo, 2017, p. 62).

Quem sabe já passou da hora de se experimentar, de forma mais robusta, outras formas de conceber as propostas curriculares que atendam à realidade dos sujeitos concretos

da EJA. Conforme nos aponta Haddad, a flexibilidade do currículo em relação aos tempos e aos espaços implica uma nova forma de fazer a Educação de Jovens e Adultos.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries [...] (Haddad, 2007, p. 17).

Nesse contexto, entende-se que os gestores escolares são sujeitos capazes de potencializar e desenvolver experiências educativas significativas na Educação de Jovens e Adultos, ampliando os sentidos da escola e da formação para os educandos e, até mesmo, os educadores; posto que demandam, em sua trajetória profissional, espaços de formação que contemplem fundamentação e práticas articuladas com a complexidade do trabalho que realizam frente à demanda dos sujeitos.

Ações realizadas pela escola para promover o acesso e a permanência dos educandos: o que dizem os gestores

A EJA é constituída por uma diversidade de sujeitos que possuem interesses, necessidades e saberes diversos. Dessa forma, a escola precisa estar preparada para receber e trabalhar com esse grupo de jovens e adultos distintos, mediante a utilização de práticas pedagógicas também diversificadas, na intenção de reduzir a exclusão deles. A “evasão” escolar na EJA tem suscitado muitos debates nos espaços educacionais e instigado diversos pesquisadores a aprofundar essa temática, por se tratar de uma questão educacional de difícil solução. Diante desse cenário, as escolas públicas precisam rever suas práticas pedagógicas e administrativas, para que possa encontrar possíveis soluções e, assim, reduzirem os índices de exclusão. Nesse sentido, faz-se necessário ouvir os gestores e a ex-gestora da Escola JK e da Escola de EJA Dr. VCM. De acordo com o gestor da Escola JK, Augusto (2020):

Sempre que vamos iniciar o ano letivo a gente procura alguém que estudou na EJA, como por exemplo, esse ano procuramos alunos egressos da EJA e estavam concluindo a faculdade, para poder mostrar para os educandos que, na EJA também eles conseguem fazer vestibular e cursar o ensino superior. Sempre buscamos trazer esses depoimentos, inclusive temos professores aqui que foram estudantes na EJA. Tudo isso, são formas de incentivar esses alunos [...] (Augusto, 2020).

Na sociedade brasileira, o ato de estudar representa, em grande escala, a inserção social e financeira, pois, normalmente, possibilita aos sujeitos melhor colocação junto ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a não escolarização é um dos fatores que faz com que

uma parcela da população brasileira não se prepare adequadamente para o progresso no mercado de trabalho. Os sujeitos da EJA são jovens e adultos de camadas menos favorecidas que, em sua maioria, começaram a trabalhar precocemente; são crianças e adolescentes, cuja motivação, no atual momento de suas vidas, é a sobrevivência financeira.

Para Vernon (1973, p. 11), “[...] a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes [...]”. Entende-se que uma pessoa pode ser motivada por várias razões internas e externas. Nesse aspecto, a motivação influencia no processo de ensino e aprendizagem, assim, motivar os educandos da EJA é importante, já que muitos chegam à escola desacreditados de si mesmos.

No entanto, para Freire (2013, p. 16), “[...] o problema da motivação paira sobre as escolas como uma pesada nuvem [...]”. Desse modo, é necessário reconhecer e especificar claramente quais aspectos ligados à motivação despertam o sujeito da EJA no desenvolvimento do interesse cognitivo-educacional. Nesse processo, é importante destacar que, possivelmente, eles apresentem características motivacionais diferentes de outros educandos, pois viveram na pele histórias de exclusão educacional. Assim, o que os motiva a estudar pode estar ligado a outras realidades diferentes das experimentadas por alunos que, em nenhum momento, interromperam seus estudos.

Todos os gestores destacaram que uma das formas que reduziram os índices de exclusão dos sujeitos da EJA nas escolas que dirigem foi através de projetos. Augusto (2020, gestor da Escola JK) apontou o “projeto resgate”, a respeito do qual ele diz: “[...] fazemos um trabalho de resgate dos alunos que vêm faltando. O professor que já tem, em sua carga horária, horas destinadas a isso, começa a entrar em ação, ligando e se necessário, fazendo visita à residência do aluno, e muitos são resgatados e retomam as aulas [...]”. O gestor da Escola JK também destacou que a escola desenvolve projetos educacionais:

[...] nós fazemos projetos para a outra modalidade, aí para não deixar eles de fora, a gente desenvolve com a EJA também. Eles se envolvem e isso é muito bom. Assim, quando é só palestra eles não se envolvem muito, mas quando é coisa que tenha a participação deles, eles se envolvem mais [...] (Augusto, 2020).

Aqui nos chama atenção a seguinte fala do gestor: “[...] porque nós fazemos projetos para a outra modalidade, aí para não deixar eles de fora, a gente desenvolve com a EJA também [...]”. De acordo com essa afirmação, não existe um projeto pensado para a modalidade EJA, mas, para a “outra modalidade”. É interessante destacar que, mesmo assim, os educandos da EJA “se envolvem”, ou seja, é importante para o educando sentir-se parte,

ter envolvimento. Como o gestor afirma, fazendo uma comparação com palestras de “motivação”, “[...] quando tem a participação deles, eles se envolvem mais [...]”. Nesse sentido, é possível afirmar que os sujeitos da EJA não são pessoas apáticas, pelo contrário, envolvem-se com prazer nas atividades propostas pela escola, mas sofrem a discriminação dentro da própria instituição.

Em relação aos projetos, o gestor Roberto (2020), da Escola de EJA Dr. VCM, destacou que:

[...] nós tentamos resgatá-los por meio de projetos. A gente acha que foi onde surgiu a redução da evasão, foi através do desenvolvimento dos projetos, porque o jovem, gosta de coisas assim, gosta de praticar um esporte, gosta de falar, de se expor. Então esses projetos que a gente realiza, percebemos o envolvimento deles. Nós fizemos um projeto de leitura e tivemos textos dissertativos, narrativos, poesias, fantásticos. Temos alunos verdadeiros poetas. Alunos nossos que foram destaques no viver ciências [...] (Roberto, 2020).

A leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que, por meio dela, é possível a ampliação dos conhecimentos, com isso, o educando estará sempre se aperfeiçoando e adquirindo novos saberes. Nessa perspectiva, a leitura se faz necessária aos educandos da EJA, até mesmo como forma de ampliação dos seus horizontes sobre o conhecimento, até porque a maioria dos educandos da modalidade não tem acesso a meios que lhe proporcionem o hábito da leitura. Nesse aspecto, Freire nos diz que:

[...] aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar [...] (Freire, 2013a, p. 58).

O Viver Ciência, também mencionado pelo gestor Roberto, é um evento científico de educação, ciência, tecnologia e inovação, organizado pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Acre (SEE/AC), em parceria com várias instituições, envolvendo todas as escolas da rede estadual do Acre, para incentivar a promoção de ações inovadoras.

Para tentar reduzir a exclusão dos educandos, a Escola de EJA Dr. VCM utilizou diversas estratégias. Uma delas foi oferecer cursos, como aponta a ex-gestora Cândida (2020):

Para que a evasão diminuísse, nós começamos a oferecer cursos. Cursos de doces, bolos, bordados e de pinturas para os homens, porque homens ainda tem aquela coisa de não fazer de bolo, mas um ou outro fazia o curso de confeitaria, através da Secretaria de Estado e Educação do Acre. Muitas vezes quando eu ia visitar minha filha em Rio Branco (capital do estado), eu ia na Secretaria de Educação e trazia cursos de cabelereiro e manicure. A Fernanda que era a coordenadora da EJA me deu 28 kits para manicure. Ai a gente ofereceu os cursos para os alunos e distribuiu o material. Isso fez a evasão diminuir na nossa escola. Todos os anos a partir de 2013 até 2019 a gente ofereceu esses

O direito ao acesso e à permanência e sua relação com o currículo da Educação de Jovens e Adultos: a ótica dos gestores

cursos de bordado, tricô e crochê. Eram as próprias servidoras da escola que ofereciam para os alunos no contra turno [...] (Cândida, 2020).

Entende-se ser uma iniciativa interessante por parte da escola, pois, por meio desses cursos, os educandos poderiam ter a possibilidade de conseguir melhorar a renda e, assim, ajudá-los na permanência na escola. De acordo com a ex-gestora, “[...] isso fez a evasão diminuir [...]”. Vale ressaltar que, conforme os dados de fluxo escolar levantados de 2015 a 2019, não foi possível perceber essa diminuição. Para a ex-gestora Cândida, existem egressos da EJA que hoje estão atuando profissionalmente nas áreas dos cursos que realizaram no decorrer do período em que estudaram na escola. Cândida (2020) indicou que “[...] temos casos de alunos que são confeiteiros profissionais e estão atuando mesmo depois de sair da escola [...]”. A ex-gestora Cândida (2020) destaca ainda que:

Os projetos tinham o poder de envolver os alunos. Se precisasse, eles ficavam praticamente o dia na escola. A gente sempre teve a preocupação em fazer esses projetos, mas o horário de sala de aula não era mexido. Esses projetos envolviam toda a comunidade. Projetos que envolviam o meio ambiente a gente visitava os bairros. Muitos alunos construíam materiais lindos, que inclusive usavam para ter uma renda. Jarros, artesanatos e outros que vendiam e ali entrava um dinheiro. Além de um recurso extra, nós desenvolvemos projetos que descobriam os talentos dos alunos da escola como por exemplo, cantores, jornalistas, pintores (artes). Todas essas e outras habilidades eram descobertas nesses projetos [...] (Cândida, 2020).

Aqui, também, aparece a questão do poder de envolvimento proporcionado pelos projetos aos sujeitos da EJA. No entanto, a escola tem dificuldade em flexibilizar o currículo, pois não consegue inserir as horas trabalhadas nos projetos extraclasse na carga horária dos educandos. Conforme aparece na citação acima, havia “[...] a preocupação em fazer esses projetos, mas o horário de sala de aula não era mexido. Quando tinha que confeccionar um material, fazer alguma pesquisa que levava mais tempo, eles vinham no contraturno com o professor [...]”.

Os sujeitos reais da EJA que estudam na Escola de EJA Dr. VCM, mesmo gostando de se envolverem nos projetos realizados pela instituição escolar que fazem parte, torna-se quase impossível voltar ao contraturno para participar das atividades escolares exigidas, já que são trabalhadores e trabalhadoras, pais e mães de famílias, a maioria sem trabalho formal e/ou sem trabalho, mas que necessitam procurar o sustento do dia a dia e, sem contar, a distância da escola que muitos moram. Desse modo, tem-se uma situação que poderá contribuir não para a permanência desses sujeitos, mas para a possível exclusão deles.

No que se refere aos projetos, principalmente, aos que “envolviam o meio ambiente”, achou-se interessante, pois quando a escola adota um currículo que se aproxima do cotidiano

do educando, é possível alcançar bons resultados, pois eles são mobilizados, potencializando suas experiências com a realidade vivida na cidade, comunidade, bairro, permitindo a valorização das experiências vividas pelos educandos, ocorrendo a troca de experiências e a criação de vínculos importantes no processo educativo na modalidade EJA. É importante destacar que, em sua grande maioria, os sujeitos da EJA fazem parte de grupos e da classe social em situação e/ou estado de vulnerabilidade socioambiental, decorrente dos riscos a que estão submetidos em função de preconceitos e/ou desigualdades econômicas na atual sociedade. Portanto, a escola deve incluir em seus currículos e programas temas que abordem a Educação Ambiental. Interessante observar essas práticas, pois se articulam com elementos do Plano Estadual de Educação, ao trazer em suas diretrizes, nos incisos X e XI a:

[...] X – Preservação da natureza em defesa do equilíbrio ecológico, considerando o ideal de sustentabilidade e do desenvolvimento socioambiental e XI – Integração da educação pública com as políticas de desenvolvimento sustentável, científico e tecnológico do Estado [...] (Acre, 2015, p. 1-2).

Nesse sentido, pensou-se em novas formas de trabalhar a educação ambiental e a Escola de EJA Dr. VCM, junto com toda a comunidade escolar, no decorrer de três meses, procurou desenvolver atividades interdisciplinares por meio do projeto sobre o meio ambiente, para que houvesse a integração de componentes curriculares e proporcionasse aos educandos e educandas, professores e professoras uma aprendizagem mais relacionada diretamente com os problemas sociais enfrentados no dia a dia por todos, mediante atividades que visassem ao desenvolvimento intelectual do educando, iniciando com a valorização do seu conhecimento, indo para o interior da sala de aula, mas que ultrapasse os seus limites, como deve ser todo o conteúdo trabalhado na escola. O projeto envolveu os conteúdos escolares, englobando os artístico-culturais da comunidade escolar e alcançou locais públicos da cidade de Cruzeiro Sul. Para a ex-gestora Cândida (2020),

[...] a principal função desse projeto foi proporcionar uma contribuição para a formação de cidadãos conscientes, que estarão aptos para atuarem na realidade socioambiental mais conscientes e comprometidos com a vida, com o planeta e com o bem-estar da sociedade local onde residem. O projeto, mostrou também a importância do trabalho coletivo em diferentes âmbitos, já que tal prática é capaz de reproduzir-se em diversas instâncias da vida social [...] (Cândida, 2020).

Os projetos que envolviam o lado artístico dos educandos causaram surpresa à própria gestora, chegando-se a pensar sobre determinado educando: “[...] esse danado que não fazia nada e olha como ele canta bem [...]”.

Os dados apontam para o quanto a escola precisa conhecer os sujeitos da EJA e como é necessário preparar espaços pedagógicos, culturais, mediante atividades em que o educando possa não só mostrar os seus conhecimentos artísticos e culturais, mas que sejam valorizados pela escola. Quando não se permite que isso aconteça, a instituição escolar impede que as vozes dos sujeitos ecoem nesse espaço importante na formação do ser humano e mostra para eles que os seus conhecimentos prévios não são valorizados e, como consequência, há um sujeito inseguro no processo de aprendizagem, convencendo-se, muitas vezes, que é incapaz de aprender os conteúdos ensinados na escola. Andrade e Di Pierro (2004) aponta que:

[...] valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica [...] (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 51)

Quando o educando e a educanda percebem que a escola aceita e valoriza os conhecimentos que ele possui, é possível que adquira mais segurança em si no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, Arroyo (2011, p. 42) diz que “[...] os jovens e adultos que voltam ao estudo carregam expectativas e incertezas à flor da pele [...]”. Por isso, faz-se necessário o conhecimento da história da EJA como um todo, mas especialmente a história de vida dos educandos, a diversidade de contextos que vivem, os problemas e os entraves que passam na vida, para que a escola, por meio de uma prática educacional sensível – aberta ao diálogo entre a gestão, os educadores e os educandos – possa vivenciar temáticas, projetos que humanizem cada vez mais o ensino tão necessária na vida desses sujeitos, pois:

[...] as turmas da EJA precisam ser vistas como sujeitos sociais e não simplesmente como ‘alunos’ ou qualquer outra categoria generalizante. Por isso a escola e seus profissionais que desejem estabelecer um diálogo com as novas gerações deverão se mexer, sair do lugar! Um dos caminhos apontados é conhecer os jovens e os adultos com os quais trabalham [...] (Soares; Gomes; Giovanetti, 2011, p. 11).

Essa proposta de trabalho com projetos são espaços de mobilizações para que os educandos expressem o desenvolvimento de ações voltadas para a preservação ambiental, embora sem a certeza de sua efetivação, já que transformar posturas é um processo que ocorre em longo prazo, complexo e adverso. A participação ativa dos educandos nas atividades que envolviam o projeto chamou a atenção dos gestores, mesmo com a falta de

alguns, principalmente por motivos de trabalho, Cândida (2020) menciona que “[...] a participação dos alunos nas atividades superou as nossas expectativas [...]”.

Assim, a realização dos projetos mostrou-se eficiente em estimular a participação dos alunos, orientando-os quanto às diversas formas de preservar o meio ambiente, contribuindo para a construção de uma mentalidade crítica acerca das problemáticas ambientais. Acerca disso, Cândida (2020) destaca que “[...] a aprendizagem dos conteúdos sobre o meio ambiente se deu de forma integrada a abordagem de preservação ambiental, minimizando o enfoque somente preservacionista e a visão fragmentada da educação ambiental, comumente evidenciada nas escolas [...]”.

A ex-gestora Cândida se lembra dos movimentos que realizavam na área social, arrecadando alimentos junto ao empresariado local e à comunidade como um todo, para atender às necessidades básicas de alimento aos necessitados, incluindo os educandos e os familiares da Escola de EJA Dr. VCM. Nesse aspecto, Cândida (2020) aponta que:

No mínimo duas vezes por ano a gente fazia essas arrecadações de alimentos e distribuía para os nossos alunos, pois a gente sabia das dificuldades deles. Tinha um aluno passando fome eles tinham essa liberdade, pois viam a nossa preocupação em ajudá-los. Eles tinham essa liberdade de dizer “diretora eu estou passando por dificuldade”. Ai rapidinho a gente fazia uma arrecadação ali mesmo entre os professores e arranjava uma sexta básica para aquele aluno. Nós sempre tivemos essa preocupação no social [...] (Cândida, 2020).

Fica clara, na fala da ex-gestora, a situação dos sujeitos da EJA, pois são jovens pertencentes a um grupo que estão sempre em uma situação de vulnerabilidade, inclusive do que é indispensável à vida, ao alimento. Não se consegue ouvir histórias como essa trazida pela ex-gestora, “[...] às vezes tinha aluno que trazia um vasilho de casa e dizia diretora se sobrar me der um pouquinho de comida para minha irmã, para o meu [...]”, e não se olha para o retrato da EJA no Brasil. Uma modalidade de ensino que aponta para jovens e adultos traumatizados, excluídos e com muitas histórias que desafiam o cansaço após um dia, em condições de trabalho desiguais e vulneráveis, como destaca a ex-gestora, “[...] muitas vezes chegam na escola, estão cansadinhos [...]”. Como aponta Arroyo (2011, p.24):

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História [...] que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas [...]

Aqueles que têm a responsabilidade para com a oferta educativa precisa pensar em construir e implementar políticas públicas que efetivamente possam garantir a esses sujeitos

o direito estabelecido de acessar a escola e de permanecer nela até a conclusão das etapas de formação básica sem mais interrupções. São sujeitos com marcas impossíveis de mensurar, devido às dificuldades causadas pela exclusão social, a complexidade desses educandos trabalhadores, negros, mulheres, entre outros grupos, o que reafirma a necessidade e o dever de os governantes e da escola em garantir uma participação ativa social e a emancipação desses sujeitos.

Considerações finais

É necessário romper com a visão negativa e reduzida em relação à EJA, para isso, é fundamental entender que, muito mais que jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, são sujeitos que carregam vivências de exclusão social e econômica, por isso, a EJA deve ter como pressuposto atender a esses sujeitos, respeitando o seu tempo e percurso, deixando de ser somente uma compensação de escolarização e tempo. Não podemos olhar para esses sujeitos como “carentes de escolarização”, como aqueles que necessitam “suplementar” sua formação. Não! Eles têm o direito constitucional à educação, portanto, discorda-se quando os documentos legais e alguns autores situam a escolarização na EJA como uma “oportunidade”. Laffin (2018, p. 60) rejeita o termo e, segundo a autora, a oferta na EJA não é para proporcionar oportunidade, mas, para “[...] que se possa efetivar o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso a um direito já institucionalizado [...]”.

Existe um disciplinamento, quando a escola exige desses jovens e adultos, com todas as especificidades já apresentadas neste trabalho, um rigor no horário e na utilização de uniforme como pré-requisito para participarem das aulas. Vale ressaltar que essa prática de exigência de uniforme na EJA acontece em toda rede escolar pertencente ao estado do Acre, o que é complicado ao se pensar nisso na EJA. Olhar para esses sujeitos com suas histórias de vida é ter certeza de que o currículo e as ações de permanência na escola possam atender às suas necessidades e não se pode contar com as práticas que contribuíram para que suas trajetórias escolares fossem interrompidas.

Aponta-se o desafio de que a escola possa quebrar com a rigidez dos tempos que fazem parte do currículo historicamente estabelecido e que, por meio do diálogo com esses sujeitos, possa flexibilizar horários, uso de uniformes, tempos de entrega de trabalhos, enfim, quem sabe já passou da hora de se experimentar, de forma mais robusta, outras formas de conceber as propostas curriculares que atendam à realidade dos sujeitos concretos da EJA.

Assim, ficou evidente que a escola precisa conhecer os sujeitos da EJA e de que é necessário preparar espaços pedagógicos, culturais, por meio de atividades em que o educando possa não só mostrar os seus conhecimentos artísticos e culturais, mas que sejam valorizados pela escola. Quando não se permite que isso aconteça, a instituição escolar impede que as vozes dos sujeitos ecoem nesse espaço importante na formação do ser humano e mostre para eles que os seus conhecimentos prévios não são valorizados e, como consequência, há um sujeito inseguro no processo de aprendizagem, convencendo-se, muitas vezes, que é incapaz de aprender os conteúdos ensinados na escola, pois, quando o educando e a educanda percebem que a escola aceita e valoriza os conhecimentos que ele possui, é possível que adquira mais segurança em si no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que as escolas, dentro das suas possibilidades, têm feito esforços para atender aos sujeitos da EJA na tentativa de acolher e proporcionar condições mínimas para a não exclusão deles. No entanto, a escola sozinha, muitas vezes, não consegue, pois necessita do empenho dos demais órgãos responsáveis que, muitas vezes, se omitem e, como resultado, repetem-se índices não aceitáveis de exclusão desses sujeitos que, mesmo querendo estudar, são obrigados a deixar a escola por falta de políticas públicas que visualizem ações para garantir o direito à educação que eles têm.

Referências

ACRE. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015**. Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Legislação Estadual. Rio Branco, AC, 2 jul. 2015. p. 1-148. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf> . Acesso em: 22 mar. 2024.

ACRE. **Resolução CEE nº 201, de 13 de setembro de 2013**. Fixa normas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos Sistema de Ensino Estadual e Municipais do Estado do Acre, de conformidade com a legislação educacional vigente. Legislação Estadual. Rio Branco, AC, 18 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nhPXdvKDLKc57pjmUEBYcUzNZonW2j40/view> . Acesso em: 14 fev. 2019.

ACRE. **Resolução CEE/AC Nº 26, de 20 de abril de 2007**. Fixa normas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos sistemas de ensino estadual e municipais do estado do Acre, de conformidade com a legislação educacional vigente. Legislação Estadual. Rio Branco, AC, 20 de abril de 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ac/sites/forumeja.org.br.ac/files/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2026-2007%20-%20EJA.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2019.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di;

- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (org.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 19-54.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8ª Impressão. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004.
- CARMO, Jerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], p.1-15, 30 jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. Acesso em: 04 set. 2024.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. [Recurso digital]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013a.
- FURTADO, Quêzia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar/ Quêzia Vila Flor Furtado**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015. 262p.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005.
- HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. In: Reunião Anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, n.18, 2007.
- HADDAD, Sérgio. Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje. In: Reunião Anual da Anped, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, Anped, 2015. p. 1-23.
- LAFFIN, Maria Hermínia L. Fernandes. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228> . Acesso em: 24 set. 2024.
- LAKATOS Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2021.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MEYER, Andrezza. **O cabo de uma enxada ou cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências**

de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José. 203 Fls. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Programa De Pós-Graduação Em Educação/. Orientadora: Maria Hermínia Lage Fernandes. Laffin, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205940> . Acesso em: 24 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In. NÓVOA, Antônio. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. [livro eletrônico]. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

SANCEVERINO, Adriana Regina; LÓDI, Emeline Dias; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As pesquisas de Pessoas Jovens e Adultas: o fenômeno juvenilização. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 21-47, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7334> . Acesso em: 24 set. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. [Livro eletrônico] . São Paulo: Cortez, 2017.

VERNON, Magdalen Dorothea. **Motivação humana**. Tradução de Luiz Carlos Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.

Notas

ⁱ Dissertação defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, com orientação da segunda autora deste artigo.

ⁱⁱ A pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, conforme rege a Resolução CNS 466/2012. É importante destacar que se obteve a aprovação do projeto no CEP, por meio do Parecer Consubstanciado nº 4.536.495 de 11 de fevereiro de 2021.

ⁱⁱⁱ Cândida, foi coordenadora pedagógica da Escola de EJA Dr. Valério Caldas de Magalhães nos anos de 2009 a 2011 e gestora de 2012 a 2020. Quando iniciamos a pesquisa, era a gestora da escola, por isso, está inserida na pesquisa como ex-gestora.

^{iv} Ex-Gestora da Escola de EJA Dr. VCM.

^v Modalidade explicitada no Art. 37 e parágrafo primeiro (§ 1º) da LDBEN, 9.394/1996: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Sobre os autores

Pedro Lopes da Silva

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - Ufac (1999). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2015), na Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores (EFE). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa

Catarina (2022), na Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped). Bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica de São Paulo (2008). Especialista em Saúde Pública (Unaerp). Psicopedagogia pelo Instituto Várzea-grandense de Educação - (IVE). Formação de Professor para Educação *on-line* pela Universidade de Brasília - UNB. Professor adjunto II do quadro efetivo do Magistério Superior, em regime de Dedicção Exclusiva na Universidade Federal do Acre - Ufac, lotado no Centro de Educação e Letras (CEL)/Campus Floresta. E-mail: pedrolopes.ac@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3878-3712>

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Pós-doutoramento pela Universidade do Estado da Bahia - Uneb. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino -ACE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pesquisadora Visitante CNPq na UFBA de dezembro de 2022 a novembro de 2023. Coordenadora do Eixo 13- Educação de Pessoas Jovens e Adultos na Anped/Sul e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – Epeja /UFSC/CNPq. E-mail: herminialaffin@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

Recebido em: 16/10/2024

Aceito para publicação em: 10/11/2024