

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANEJAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RECIFE

Rebeca Dias da Silva Santos¹

Catarina Cerqueira de Freitas Santos²

RESUMO

Este artigo propõe analisar qual o lugar que ocupa a Educação de Jovens e Adultos no planejamento da gestão escolar de duas escolas municipais do Recife (PE). Buscamos caracterizar os principais problemas relativos a esta modalidade de ensino nas escolas na perspectiva dos gestores, analisar como a EJA e seus desafios são apresentados no PPP e no Plano de Gestão, além de identificar como ocorre a participação dos estudantes nos espaços democráticos escolares. Nos baseamos na produção teórica de autores como Paro (2010; 1994; 1991) acerca da gestão democrática; Veiga (2019), Ganzeli (2001) e Santos (2020) sobre planejamento escolar e Arroyo (2005; 2006) e Ferreira e Rodrigues (2016) a respeito da EJA. Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de campo exploratória, tendo como principal instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os gestores dessas instituições e a análise documental dos PPPs e dos Planos de Gestão. A análise dos dados esteve amparada na proposta de Bardin (1988) e os resultados apontaram que o maior desafio enfrentado pela gestão em relação a EJA é a evasão escolar. Apesar das gestoras falarem sobre a relevância e necessidade de se pensar estratégias específicas para esses estudantes, como a Busca Ativa, percebemos nos documentos analisados a inexistência de referências à EJA ou de propostas pedagógicas que contemplem as especificidades da modalidade. Conclui-se que no planejamento da gestão das instituições a EJA persiste o lugar da marginalização. Ademais, os espaços democráticos que poderiam promover o pertencimento dos estudantes, não são frequentados pelos estudantes de maneira consistente, o que os afasta dos processos educacionais decisórios e diminui uma possível centralidade da EJA na construção do planejamento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar; Planejamento Escolar

¹ Concluinte do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: rebeca.diassantos@ufpe.br

² Professora do Departamento de Política e Gestão da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: catarina.csantos@ufpe.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino historicamente atravessada por muitos desafios e preconceitos. De acordo com Di Pierro (2006), para muitos educadores e gestores ainda predomina uma concepção compensatória da Educação de Jovens e Adultos, que a compreende como uma mera reposição da escolaridade que não foi realizada na infância e adolescência. Faz-se necessário, portanto, pensar na EJA enquanto um direito social, resgatando a dimensão de uma formação integral ao longo da vida, baseada em uma perspectiva emancipatória. A trajetória desses sujeitos atravessou a minha, me senti em um processo imediatamente empático ao me reconhecer nos passageiros noturnos. Mesmo entendendo algumas diferenças que nos perpassavam, assim como tantas pessoas na EJA, sou uma mulher negra e mãe solo e vivo diariamente a marginalização social e educacional. Com isto, me senti motivada a pesquisar quais as políticas são direcionadas para os quem andam sobre as margens.

A EJA historicamente esteve marcada pela marginalização em várias instâncias, expressas também nas políticas públicas educacionais. Conforme os autores Di Pierro e Haddad (1992) descrevem, esse percurso tem início com campanhas educacionais para alfabetização em massa na década de 1930 no Brasil, que tinham como objetivo serem veículos para o fortalecimento das bases eleitorais e do sistema capitalista, como um todo. Os autores apontam que a visão do adulto incapaz por não estar alfabetizado era predominante, com uma culpabilização direcionada para estes, enquanto o próprio Estado esquivava-se de sua responsabilidade social.

Críticas a esses modelos de campanhas educacionais permearam a década de 1950, pois apontavam a superficialidade dos métodos de ensino e aprendizagem. Na década de 1960, com o advento dos ideais freirianos e as pressões exercidas por grupos de educadores populares, a Educação de Jovens e Adultos apresentou avanços em sua concepção e metodologias que tão logo foram reprimidas pelo golpe militar de 1964. O regime militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava uma alfabetização funcional e tecnicista, excluindo pensamentos de uma educação crítica e emancipatória. Só no final da década de 1980 ocorreu a extinção do Mobral, em meio aos debates de educação como direitos de todos, conforme foi instituído na Constituição Federal de 1988.

Esse breve panorama aponta para uma trajetória da EJA no Brasil marcada por avanços e retrocessos, o que dificultou a concretização do direito à educação de qualidade para jovens, adultos e idosos. De acordo com o IBGE, no ano de 2022, Pernambuco possuía uma taxa de

analfabetismo de 11% considerando a faixa etária de 15 anos ou mais, o que representa mais do dobro da taxa da população brasileira analfabeta - que é de 5,6% - no mesmo intervalo de idade.

Em um estado no qual o analfabetismo é tão elevado, é importante criar oportunidades e traçar estratégias para alcance dos grupos mais vulneráveis nas escolas. Ademais, além de promover a alfabetização inicial dos jovens e adultos, faz-se necessário garantir a continuidade da formação em todos os níveis. Para que seja possível tal tarefa, segundo Silva e Pereira (2018), a organização do trabalho pedagógico deve sistematizar concepções, práticas, projetos, objetivos e metas para concretização de um projeto político pedagógico comprometido com a educação como direito social. Nesse sentido, e entendendo a marginalização histórica da EJA na esfera das políticas educacionais, partimos do pressuposto que é fundamental o engajamento da gestão escolar com toda a comunidade escolar, a fim de garantir o direito à educação dos estudantes dessa modalidade.

Consideramos, entretanto, que em meio a uma sobrecarga de demandas que marcam as gestões escolares associadas, por exemplo, às pressões das avaliações externas, restrições de financiamento, inadequação dos espaços físicos, por vezes a EJA acaba ficando em segundo plano. Diante do exposto, nos interessou investigar: qual o lugar da EJA no planejamento da gestão em duas escolas do município de Recife?

O olhar para os gestores justifica-se pelo lugar de mediação que esses sujeitos ocupam na implementação das políticas (Paro, 2010) e pela centralidade que o planejamento ocupa na organização das suas atividades. Objetivamos, portanto, analisar o lugar que ocupa a Educação de Jovens e Adultos no planejamento da gestão escolar de duas escolas municipais do Recife (PE). Como desdobramentos desse objetivo geral, apontamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar os principais problemas relativos à Educação de Jovens e Adultos a partir da visão dos gestores; analisar como a Educação de Jovens e Adultos é apresentada no PPP e Plano de Gestão das escolas; identificar como ocorre a participação de estudantes da EJA nos espaços democráticos das escolas. Para alcançar tais objetivos realizamos uma pesquisa de campo em duas escolas municipais da região metropolitana do Recife, tendo como principal instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os gestores dessas instituições.

Isto posto, o presente texto está dividido em cinco partes além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte fizemos uma reflexão sobre a gestão democrática na escola, considerando que esse princípio constitucional é incontornável para a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos. No tópico seguinte, ressaltamos o planejamento, em

especial o PPP, como uma importante ferramenta da gestão escolar e, posteriormente, anunciamos os desafios da EJA na contemporaneidade que precisam estar no horizonte dos gestores escolares. Para fundamentar teoricamente nossas reflexões, nos baseamos na produção de autores como Paro (2010; 1997; 1994; 1991) acerca da gestão democrática; Veiga (2019), Ganzeli (2001) e Santos (2020) sobre planejamento escolar e Arroyo (2005; 2006) e Ferreira e Rodrigues (2016) a respeito da EJA.

Na seção subsequente descrevemos a metodologia adotada para o desenvolvimento da nossa investigação, caracterizando as escolas e os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida apresentamos nossas análises, a partir de três categorias: os desafios da EJA na perspectiva dos gestores; como (e se) a EJA aparece no PPP e no plano de Gestão e a presença - ou ausência - de participação dos sujeitos da EJA em espaços democráticos na escola.

2. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A função do diretor escolar foi avaliada de diferentes formas ao longo do tempo. Silva e Pereira (2018) discutem que o pensamento clássico da administração escolar compreendia os diretores como figuras centrais das instituições, assemelhando-se a chefes. A ligação entre a direção escolar e a política educacional parecia não ser um fato gerador de análises e discussões, nem causador de polêmicas, pois ao que parecia toda a hierarquização era muito “natural”. A lógica dos modelos de administração das empresas privadas deveria ser transferida para a educação, marcadas pela centralidade e voltada às relações de forma hierarquizada, nas quais as técnicas de controle e organização se sobressaiam diante do real objetivo da escola: a formação plena dos estudantes.

Para Paro (2010), o mais comum em nossa sociedade é que a direção esteja nas mãos de poucos, restando a maioria apenas a execução de ordens e não a reflexão ou construção da gestão. Segundo o autor, o diretor escolar é visto como o primeiro culpado pela ineficiência da escola, perdido em meio às múltiplas tarefas burocráticas que são afastadas dos objetivos pedagógicos, sendo levado a concentrar todas as decisões em suas mãos. A administração escolar paira no imaginário popular como a grande culpada do mal desempenho institucional, principalmente as mantidas pelo poder público. Ainda sobre o imaginário, comumente a imagem do diretor escolar é associada como a grande responsável pela execução das normas e bom funcionamento organizacional da instituição. Essa valorização da administração num modelo empresarial do ensino básico muitas vezes foca na dimensão técnico-financeira, sendo

excludente com questões pedagógicas que são atravessadas por questões sociais. Nesse sentido, a condução de um planejamento coletivo é fundamental para romper com essa perspectiva e colaborar com a consolidação de uma gestão democrática.

Conforme discute Veiga (2019), a gestão democrática é o ato de possibilitar a horizontalização das relações de poder, da descentralização e do diálogo no processo das decisões, de relacionamentos em cooperação, de uma visão do todo e da percepção dos sujeitos em todas as suas dimensões. Projeta-se assim um diretor que se articule de forma a estimular o bom desenvolvimento da escola e que tome como base a formação cidadã dos estudantes.

De todo modo, é preciso superar processos burocráticos e autoritários que ainda caracterizam alguns modelos de gestão na atualidade, pois todo o processo pedagógico deve ser marcado por uma relação necessariamente democrática. Carvalho *et al.* (2017, p. 79) descrevem que é importante “romper com a administração autoritária que se manifesta na hierarquização dos processos administrativos em busca da descentralização do poder e da participação efetiva da comunidade escolar em decisões relacionadas ao contexto escolar.”

De acordo com Paro (1991), a gestão democrática é considerada por muitas vezes utópica. Mas essa utopia traz também o desejo de realização que é importante para se construir um projeto de democratização das relações dentro da escola. O autor reflete que é importante que a escola se organize de forma democrática para que alcance objetivos transformadores que estejam articulados aos interesses dos trabalhadores. Assim, é necessário que a classe dominada tome consciência da necessidade do desmonte da hierarquização do poder, a fim de promover a autonomia da comunidade escolar.

Paro (1994) também aponta que a educação emancipatória é antagônica ao capitalismo. Ela deve possibilitar o desenvolvimento de um ambiente de transformação, contribuindo para a construção da criticidade, superação da alienação e enfrentamento ao sistema atual. Sendo assim, a administração escolar torna-se fundamental para o desenvolvimento de ações anti-sistêmicas que contribuam para que as camadas sociais excluídas caminhem por novos percursos, com mais visibilidade e acessos às políticas públicas. O autor acredita que a melhoria nos padrões de ensino ocorre por meio de uma educação crítica e criticizadora, dando aparatos que ampliem a capacidade dos estudantes de captar os desafios do seu tempo e armando-os contra a irracionalidade.

De acordo com Paro (1994), a democracia na escola não é um princípio fácil de consolidar, pois exige a participação crítica e criativa de todos os envolvidos. Consonante a isto, a gestão democrática também deve desenvolver políticas administrativas que se comprometam com questões relativas à exclusão, reprovação e evasão dos estudantes, além de

considerar o contexto social que vem provocando a marginalização das classes populares. Esses elementos devem estar presentes desde a construção do PPP às ações cotidianas da escola. Nesse sentido, o exercício de uma gestão democrática também exige uma sistemática entre organização e planejamento de ações coletivas.

3. O PLANEJAMENTO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO ESCOLAR

Paro (1976), conceitua o planejamento inicialmente como um processo contínuo e sistemático. Para o autor o planejamento tem como característica a aproximação dos acontecimentos futuros, trazendo uma previsibilidade, sendo o plano uma linha de ação que envolve a procura de procedimentos necessários para a promoção dos objetivos desse sistema, utilizando as melhores ferramentas para que sejam alcançados com mais facilidade. O autor menciona ainda que o planejamento educacional se divide em duas etapas: a primeira, refere-se ao diagnóstico que compreende o levantamento de dados sobre a realidade, e a segunda, perpassa à elaboração do plano em si. Enquanto na etapa inicial é necessário observar a multiplicidade da sociedade, na etapa subsequente a participação social é um elemento fundamental.

Nesse sentido, o planejamento é um processo contínuo, de inúmeras possibilidades e que deve garantir a participação de todos. Segundo Veiga (2019), o planejamento consiste num processo reflexivo a partir da ação educativa. Deve ser colocado em diversos níveis de discussão, estando sempre em processo, não sendo estático ou momentâneo. A partir da coletividade é possível compreender melhor o desenvolvimento das relações institucionais profissionais e interpessoais para enfrentamento dos problemas postos pelas práticas pedagógicas. O planejamento deve ser dialógico, porque traz ênfase para o grupo, fundamentando-se sobre o olhar da totalidade. Outro princípio que emana do planejamento é o da contradição que possibilita a crítica e avaliação do processo de forma continuada.

O processo de planejamento educacional se organiza em três níveis de intervenção: o macro, o meso e o micro (Veiga, 2019). Assim, o nível macro engloba os setores ou unidades administrativas, pedagógicas, científicas, colegiadas e estudantis, objetivando que os diálogos ocorram de forma compartilhada e interdisciplinar; já o nível meso envolve a participação de diretores, assessores, coordenadores, representação estudantil e todos os envolvidos com a educação que tem como objetivo o planejamento e estruturação da escola. Por fim o nível, o micro, que abrange a sala de aula e todas as suas perspectivas.

Dentro desta esfera mesmo, observa-se o projeto político pedagógico de espaços escolares como um ponto de partida e chegada para a comunidade. Com base na realidade local que deve ser manifesta e legitimar a identidade sociopolítica e cultural que dará alicerce para o trabalho pedagógico, o PPP deve estar em sincronia com uma visão de mundo, integrando as ações educativas com o contexto social. Sendo assim, a gestão democrática exige que as práticas administrativas devem enfrentar a exclusão e a evasão escolar, que tem provocado a marginalização principalmente das classes populares. Diante disto, faz-se necessário o compromisso com a construção coletiva do PPP que esteja alinhado com os interesses e necessidades da população.

De acordo com Ganzeli (2001), o planejamento pretende ser mais que uma mera ferramenta para a gestão escolar, indo além de técnicas que planejam apenas o crescimento da instituição, pois deve ter como objetivo a construção de uma sociedade com novas perspectivas. Assim, é necessário que a comunidade escolar esteja envolvida dentro das ações planejadas pela gestão escolar. Dessa forma, “cabe lembrar que todo processo de planejamento participativo tem por função transformar uma dada realidade.” (Ganzeli, 2001 p. 4).

O planejamento escolar, portanto, deve observar a pluralidade e especificidades de cada instituição de ensino tendo em vista as influências externas e internas por estas sofridas. Dentro dessa conjuntura, o PPP deve ter sua construção democratizada com a participação da comunidade escolar, o que poderá garantir o rompimento de antigas práticas autoritárias dando espaço para os novos métodos mais democráticos. (Santos, 2020). É importante, através da escuta à comunidade, desenvolver ações em conjunto para o fortalecimento da escola, a partir de projetos e práticas que deem um novo significado à aprendizagem do educando. Por meio de “uma gestão democrática é possível que as pessoas sejam escolarizadas com uma educação de qualidade dando melhores condições para o exercício da cidadania” (Santos, 2020, p. 4).

Com isto, o PPP pode tornar-se parte essencial do desenvolvimento e engajamento dos discentes da EJA, transformando os agentes historicamente excluídos em parte integrante do processo da gestão escolar e de seu planejamento. Este processo deve “fazer parte da cultura de organização escolar, pois é a partir disso que é possível percorrer os melhores caminhos para desenvolver as ações alcançando objetivos e metas” (Santos, 2020, p. 7).

4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para Arroyo (2006), a Educação de Jovens e Adultos tem sua história tensionada, já que cruza interesses menos consensuais que na infância e adolescência, principalmente quando estes são trabalhadores, negros, pobres, subempregados, pertencentes a classe dominada, oprimida e excluída. A EJA sempre estará emaranhada na busca por direitos e lutas mais amplas, sendo a expressão do entrelaçamento entre educação e os direitos mais básicos (Arroyo, 2005). Os jovens que retornam à escola, voltam em busca de cidadania, dignidade, e um futuro com novas expectativas. Assim, a história da EJA se confunde com o histórico do lugar social ocupado pelo setor popular.

A LDB 9394/1996 descreve no capítulo II da Educação Básica, Seção 5:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Tal artigo apresenta a EJA como direito e ressalta o princípio da aprendizagem ao longo da vida. Assim, por este caminho, a EJA carrega especificidades que tensionam outras maneiras de educar, a fim de tornar os discentes mais ativos na sociedade e capazes de entender o lugar que ocupam e que poderão vir a ocupar. É importante destacar a necessidade de observar as especificidades dos estudantes, considerando alguns desafios a serem enfrentados: alto índice de analfabetismo, alfabetização tardia, evasão escolar, falta de acesso e condições de trabalho (Ferreira e Rodrigues, 2016).

Um dos documentos que preconiza a necessidade de superar o analfabetismo é o PNE (2014-2024) que dispõem na Meta 9:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Contudo, de acordo com Ferreira e Rodrigues (2016), as políticas neoliberais continuam controlando o mercado, decidindo deliberadamente onde investir as verbas públicas, alargando a marginalização da educação básica para jovens e adultos. Os autores indicam que as políticas excludentes de aceleração escolar visam a diminuição do analfabetismo, porém aumentam a

disparidade entre a população, pois a partir de uma perspectiva vinculada a meritocracia, apenas uma parcela fará parte dos dirigentes e a outra seguirá fazendo parte dos executores. É importante garantir o direito à educação, equiparando as dívidas sociais do Estado com a sociedade, voltando o olhar principalmente para a EJA, para que seja possível garantir o direito igual a todos os cidadãos. Nesse cenário é imprescindível que a escola se torne um espaço de reparação histórica e que mobilize a comunidade para a tomada de decisões, com a responsabilidade de construir uma educação que acompanhe as mudanças ocorridas socialmente de maneira inclusiva.

De acordo com Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos é uma área que segue em construção, ressaltando que muitos educadores da EJA não se conformam com o lugar da marginalidade que ela ocupa nas políticas. O autor reflete que esta modalidade deve promover emancipação dos indivíduos, o que geralmente não ocorre, pois o sistema é baseado muito mais em uma perspectiva regulatória do que emancipatória. Comenta ainda sobre a importância de observar o perfil destes estudantes e que esse ponto seja levado em consideração na construção dos planejamentos. Menciona que os jovens, adultos e idosos nunca deixaram de ser observados nos currículos, contudo muitas vezes a imagem que perpassa é da subalternidade, na qual são percebidos como sujeitos-mercadorias e possíveis empregados. A criticidade, no entanto, que deveria ser discutida como ponto crucial na formação do indivíduo, nem sempre é levada em consideração.

Para Arroyo (2005), profissionais devem conhecer muito bem o perfil desses estudantes, visto que a trajetória destes, possuem especificidades que vivenciam opressão, exclusão e a marginalização. O autor reforça a importância de que os profissionais lancem seus olhares para a educação de jovens e adultos, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, direcionando as práticas pedagógicas específicas para estes indivíduos. O currículo deve ser elaborado a partir das experiências vividas, dando espaço para a construção de novos significados para a formação dos sujeitos. Esse movimento só é possível se os estudantes da EJA participarem ativamente do planejamento das propostas, não apenas no âmbito da sala de aula, mas também da escola como um todo. Por isso, não há, portanto, como superar os desafios postos a EJA sem o exercício de uma gestão democrática e participativa, na qual esses estudantes sejam protagonistas.

5 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida teve um caráter qualitativo que, de acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016), permite a interpretação de ações a partir do cotidiano, aprofundando no mundo dos significados que o não é visível imediatamente, precisando ser analisado por meio de um processo compreensivo e interpretativo. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de campo de cunho exploratório em duas escolas municipais, localizadas em Recife, Pernambuco.

A escola A encontra-se localizada em um bairro popular da cidade do Recife, possui as ofertas de ensino fundamental I, no turno da manhã, e da EJA no turno da noite, que está dividida em duas turmas em média 10 alunos cada com a faixa etária entre 40 e 70 anos. Os alunos em sua maioria são residentes do próprio bairro em que está situada a escola, alguns são trabalhadores do mercado formal e informal e outros já estão aposentados. Nesta escola a entrevistada foi a vice gestora que ingressou no cargo há seis anos. No ano de 2017, tornou-se vice-gestora por meio de um convite da diretora atual. Posteriormente, em 2023, as duas participaram de um processo seletivo dividido nas seguintes etapas: primeiro realizaram um curso, ofertado pela Secretaria de Educação do município, depois elaboraram um plano de ação, que após ser aprovado, as tornaram aptas a participar de um processo eleitoral que também foi realizado no ano de 2023 - quando foram eleitas democraticamente pela comunidade escolar.

Já a escola B, está localizada em um bairro nobre da cidade do Recife, pela manhã oferta as etapas do ensino fundamental 1 e 2, e, no turno da noite, há a oferta da EJA que se divide em quatro turmas, com média de 25 alunos cada. As turmas são heterogêneas e contam com indivíduos de idade entre 15 e 45 anos, a grande maioria reside no próprio bairro nas regiões periféricas, alguns são trabalhadores do mercado formal e informal e outros não ingressaram no mercado de trabalho ainda. Nesta instituição a entrevistada foi a vice gestora que ingressou no cargo há nove meses. No ano de 2023 tornou-se vice gestora por meio de um processo seletivo interno feito pela secretaria de educação, que passou pelas seguintes etapas: avaliação, entrevista e curso de gestão. Diferentemente da Escola A, não houve eleição nessa instituição.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as dirigentes das duas instituições mencionadas, que de acordo com Ludke e André (2022), é uma estratégia de coleta de informações que tem como grande vantagem a captação imediata da informação desejada, podendo permitir o aprofundamento de pontos de interesse da pesquisa. Destacamos que não conseguimos encontrar as diretoras escolares no turno noturno em nossas visitas às escolas, o que, de imediato, denotou uma falta de centralidade das necessidades específicas desse turno em detrimento dos turnos matutinos e vespertinos. De todo modo, para efeito da nossa pesquisa, compreendemos que as entrevistas com as vice-diretoras poderiam suprir os nossos objetivos.

Além disso, solicitamos às duas instituições tanto o Projeto Político Pedagógico quanto o Plano de Gestão com o objetivo de identificar como a EJA figura nos principais instrumentos orientadores do planejamento da gestão escolar.

Para analisar o material coletado, tanto as respostas das entrevistas quanto os documentos fornecidos, adotamos a perspectiva de Bardin (1988) sobre a análise de conteúdo. Essa abordagem busca compreender uma comunicação ou discurso, com o objetivo de aprofundar e extrair os aspectos mais relevantes das mensagens, sejam elas verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas ou documentais. Considerando as orientações de Bardin (1988) organizamos a análise em três grupos temáticos a saber: os desafios da EJA na perspectiva dos gestores; como a EJA aparece no PPP e os espaços de participação democrática dos sujeitos da EJA

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 EJA na perspectiva dos gestores: A evasão como principal desafio

As duas gestoras entrevistadas apresentaram a evasão como o principal desafio a ser superado na Educação de Jovens e Adultos. As gestoras das escolas A e B se mostraram bastante preocupadas com este fator, mencionam:

Escola A: O principal desafio é manter os alunos, manter a frequência, manter a frequência e o número de estudantes, porque depois da pandemia a procura pela EJA diminuiu consideravelmente [...]

Escola B: Questão da evasão escolar, desafio grande a gente manter os alunos da EJA [...]

De acordo com Moreira (2014) fatores como a metodologia, material didático, desconsideração das vivências dos estudantes, contribuem para a evasão. Os efeitos são múltiplos tanto na esfera individual quanto social: afeta a autoestima, limita o campo de possibilidades dos estudantes, se relacionando com indicadores de pobreza e exclusão social.

Segundo Lima (2019), a evasão é um processo contínuo de desengajamento acarretado pelo desânimo. O autor ressalta que o processo contínuo de faltas é pensado e repensado diariamente por quem o faz. A escolarização dos estudantes da EJA é marcada pela modelagem das experiências, que, ao vivenciarem experiências negativas de forma reiterada acabam abandonando a escola.

Nesses abandonos o autor menciona:

O “nomadismo” escolar provocado pelo abandono e pela retomada dos estudos faz-se por meio de uma constante reconsideração sobre como se sentem em relação à escola e à aprendizagem, fazendo da evasão uma decisão emocional-reflexiva e uma ferramenta de contestação. (Lima, 2019, p.268)

A gestora da escola A ressaltou que a evasão aumentou após a pandemia. Os dados do Censo Escolar de 2023 confirmam essa afirmação, haja vista que a taxa de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve uma queda de 7,0% quando comparada aos dados do Censo Escolar de 2022.

As duas gestoras apontaram estratégias para tentar reduzir a evasão escolar. As escolas A e B realizam uma ação chamada Busca Ativa, em que percebendo a ausência dos estudantes, buscam a sua localização para que retornem a frequentar as salas de aulas. Essa busca ocorre com a colaboração de funcionários, seja por meio de mensagens ou indo diretamente na residência dos estudantes, considerando que em ambas as escolas a maior parte dos alunos mora próximo a escola.

A escola A, também promove campanhas para ampliar o número de matrículas, a partir de anúncios e convites para uma escola aberta em datas comemorativas para que outras pessoas sintam-se interessadas a frequentá-la, com o objetivo de envolver a comunidade, trazendo possíveis novos estudantes.

Retomando as reflexões de Arroyo (2005), a população que frequenta a EJA é a expressão do entrelaçamento entre educação e lutas por direitos básicos, e o problema da evasão se relaciona com condicionantes estruturais da sociedade. As escolas A e B promovem ações para a recuperação de alunos já evadidos, porém, é importante que os dirigentes das instituições educacionais em conjunto com as esferas estatais, reconheçam o perfil das pessoas que frequentam esta modalidade e entendam sua vulnerabilidade econômica e social, a fim de promover condições materiais de permanência destes indivíduos na escola.

6.2 As ausências e presenças da EJA nos PPPs

De acordo com Veiga (2019), o planejamento escolar deve ser coletivo e democrático, porém os PPPs das escolas A e B foram elaborados sem participação dos estudantes. Enquanto

a escola A não realizou o convite à comunidade, a escola B, informa que alguns professores e pais participam dessa construção. Para Santos (2020), essas construções das escolas A e B elaboradas independentes da comunidade escolar esbarra na possibilidade do rompimento das antigas práticas autoritárias.

Veiga (2019) afirma que é necessário que haja a participação de todos no planejamento escolar, e se tratando da colaboração da comunidade escolar na construção do PPP, nas escolas A, existe participação apenas de professores, já na escola B, os estudantes da EJA não foram incluídos na elaboração do documento. Esta falta de participação distancia os estudantes do planejamento e das tomadas de decisões, impedindo que as necessidades e especificidades deles sejam entendidas através do ponto de vista deles e possam ser pautas a serem dialogadas em conjunto. Consideramos que o estímulo ao protagonismo dos estudantes pode ampliar a sensação de pertencimento, elemento importante para a construção do ensino-aprendizagem e permanência.

Sobre como a modalidade EJA é apresentada nos PPPs das duas escolas, as duas gestoras ratificaram a relevância de pensar a especificidade da EJA no planejamento. A diretora da Escola A descreveu que essa era uma necessidade, “principalmente para o fortalecimento e a ampliação, e a gente precisa fortalecer a EJA, para captar muito mais alunos para a escola” (Escola A).

Buscamos então analisar o PPP das escolas para compreender como a EJA está sendo apresentada. Na escola A, não constava nenhuma referência a EJA no PPP, contrariando as afirmações da gestora sobre a relevância da EJA no planejamento. Só foi possível identificar menções sobre a EJA no Plano de Gestão, que avaliaremos mais adiante. Na escola B foi possível identificar passagens no PPP que propõem o exercício da gestão democrática e ações que estimulam a permanência dos estudantes e melhoria nas taxas de aprovação de uma maneira geral. No item *Ações Pedagógicas* é mencionada a EJA nos seguintes termos:

- Propor um conjunto de ações que favoreça a consolidação de uma gestão democrática.
- Programar e executar ações que estimulem a participação e a permanência dos alunos na escola, minimizando assim os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar (PNAIC, MAIS EDUCAÇÃO)
- Reduzir a taxa de reprovação escolar e elevar a taxa de aprovação nos níveis fundamental e EJA no período de dois anos a contar de 2019. (Escola B, PPP, p. 04)

No documento consta um item que ressalta o desenvolvimento e implantação de uma proposta pedagógica que contemple as necessidades dos estudantes da EJA:

Os professores das turmas de Ensino Fundamental e EJA precisam mergulhar no universo das necessidades de aprendizagem, recuperando a autoestima dos estudantes das turmas regulares e de EJA que por inúmeras situações que a vida lhes ofereceu não conseguiram concluir os estudos da Educação Básica. (Escola B, PPP, p. 19)

Ao analisar o PPP da escola B consideramos que houve uma abordagem superficial em relação às especificidades da EJA. Não há indicativos de metodologias que desenvolvam a criticidade dos estudantes, nem estratégias específicas de avaliação para essa modalidade. Não existe uma formulação conceitual sobre a EJA, nem sobre suas potencialidades a partir das experiências vividas. Os indivíduos são vistos apenas como sujeitos passivos, que aguardam apenas um novo percurso delimitado pela instituição. Menciona-se também a preocupação com a taxa de evasão, porém além da busca ativa, não existem ações para a mudança desse contexto no campo das práticas pedagógicas.

Considerando que não havia nenhuma menção direta à EJA no PPP da Escola A e referências à EJA no PPP da Escola B, estão aquém do necessário, nos debruçamos sobre o Plano de Gestão, que é a ferramenta solicitada pela Secretaria de Educação com o intuito de sanar as principais dificuldades apresentadas pela escola.

O plano de gestão da escola A menciona: “Elaborar projetos de recomposição da aprendizagem, elencando atividades que favoreçam a alfabetização dos estudantes que ainda não se apropriaram no Sistema de Escrita Alfabética e da Matemática” (Plano de Gestão, Escola A, 2023 p. 1). Nesta ação os professores da Educação de Jovens e Adultos foram incumbidos da realização dos projetos. Para além desta ação específica, nenhum outro aspecto foi mencionado. No plano de gestão da escola B, não existem ações direcionadas para a EJA. Observamos uma frequência de propostas relacionadas a melhoria dos indicadores do ensino fundamental, em especial às avaliações externas, indicando a centralidade dessa questão no planejamento da gestão.

Entendendo a necessidade de transformação de diversos aspectos relacionados à inclusão da EJA no planejamento escolar, foi indagado às gestoras quais os principais desafios na execução do planejamento. Elas se posicionaram da seguinte forma:

Escola A: Na verdade o principal desafio é pôr em prática.

Escola B: Na verdade é a questão da verba né, quando chega para a gente se sentar, para ver o que está precisando, está faltando para poder liberar a verba, então geralmente é questão de verba.

A representante da escola A reforça a distância do discurso e da prática. Já a Escola B aponta a falta de financiamento adequado como um dos dificultadores para a implementação das ações da EJA. Cardoso Júnior, Santos e Musial (2023), descrevem que a EJA sempre esteve marcada por uma ausência de financiamento para garantia do direito à educação. Os autores abordam que o Estado Brasileiro iniciou o processo de investimento educacional a partir do século XX, enquanto países europeus realizavam estas ações desde o século XVII. Contudo, quando o investimento se refere à EJA o atraso é ainda maior, se comparado com as outras etapas da educação básica. O estabelecimento do FUNDEF, por exemplo, com foco exclusivo no ensino fundamental para atender as expectativas internacionais, reforçou a discrepância entre os segmentos educacionais. O FUNDEB no período de 2007 à 2020, e, posteriormente, o FUNDEB Permanente, buscou equalizar essas diferenças, mas o subfinanciamento histórico da EJA ainda não foi superado. O efeito da falta de uma política de financiamento concreta e reparatória para a EJA tem implicações no “chão da escola”, dificultando a efetivação do planejamento, conforme mencionado pela gestora da escola B.

Embora ambas as gestoras tenham relatado nas entrevistas a importância da EJA e a relevância de ter propostas específicas para essa modalidade, principalmente para superar o principal desafio identificado - a evasão escolar - não foi possível observar nos instrumentos de planejamento analisados, os PPP e os Planos de Gestão, a materialização das preocupações verbalizadas com a modalidade. Embora a falta de verbas possa ser um elemento relevante para explicar o descaso do poder público com a modalidade, ele não é suficiente para explicar as ausências encontradas no âmbito das decisões da gestão escolar. Como veremos no tópico subsequente, a participação dos estudantes da EJA nos processos decisórios, que é um fator relevante para o planejamento e que não demanda financiamento específico, não é concretizada.

6.3 A importância da participação dos sujeitos da EJA na gestão democrática

A escola A passou por um processo eleitoral para o provimento do cargo de gestão, enquanto a escola B o processo ocorreu por meio de uma seleção interna da Secretaria de Educação, sem consulta à comunidade escolar. A partir disso é possível observar um elemento importante para a construção da democracia na escola, uma vez que a comunidade escolar pode posicionar o seu desejo elegendo quem irá representá-los na instituição.

Ocorre que só a existência de eleições não é suficiente para estabelecer se uma gestão é democrática. Souza (2009) nos lembra que, para além da forma de provimento dos cargos de gestão, é a maneira como ocorre a participação dos sujeitos nos espaços de decisão que define a democracia na escola. Souza (2009) reflete que se a escola deve reconhecer que o diálogo é uma pré-condição para uma política mais democrática. Nesse sentido, o engajamento do coletivo é essencial para que a democracia seja concretizada na esfera escolar, da cidade ou até mesmo de um país, sendo necessário estabelecer estratégias adequadas para que as pessoas possam realizar uma participação efetiva. O autor afirma ainda que processos engessados, podem tornar-se expressões de violência que ao invés de promover a democracia, posto que simulam que decisões verticalizadas foram construídas coletivas.

Uma das instâncias mais importantes para a construção de uma agenda democrática na escola é o Conselho Escolar. Conforme Marques (2003), o Conselho Escolar é uma instância de decisão colegiada democrática, colaborando para descentralização do poder, processo quando utilizado de uma forma crítica, colabora para formação de uma escola autônoma, democrática e universal. Sobre a participação dos estudantes da EJA como representantes no conselho escolar as gestoras das instituições A e B comentam:

Escola A: Tem, a gente tem, porque assim, fica um estudante, né? E como a gente teve a mudança agora, saiu uma e entrou uma outra.

Escola B: Existem representantes, os que estão atualmente são alunos do fundamental, tanto pais, quanto alunos, mas não são da EJA.

Enquanto a gestora da Escola A indica a existência da representação estudantil dos estudantes da EJA no conselho, a gestora da escola B, informou que não havia essa participação. Veiga (2019) discute que para que haja descentralização de poder é necessária a visão de um todo realizado a partir das percepções dos diferentes sujeitos na escola. Segundo a gestora da escola A, existe a participação ativa dos estudantes da EJA, que participam

periodicamente das reuniões do conselho escolar. A gestora aponta que uma estudante da EJA representa o grupo neste espaço, sendo esta eleita democraticamente pelos próprios estudantes.

Além da participação no Conselho Escolar, também existem reuniões periódicas com estudantes para resolução de possíveis conflitos, as escolas A e B informam realizá-los periodicamente com quantitativo de 3 a 4 reuniões por ano. Não há, em ambas as instituições, grêmios estudantis. Um dos argumentos utilizados pela gestora da escola B refere-se à rotatividade dos alunos na modalidade.

Escola B: Até então a gente não tem não, até porque fica um pouquinho difícil porque tem alunos só fica 6 meses, agora a EJA é 6 meses de 6 meses, por exemplo se ele tá no oitavo ele termina o oitavo em seis meses, aí o nono em 6 meses, é uma rotatividade muito grande de alunos.

Esse argumento também foi utilizado para justificar a não presença dos estudantes da EJA no Conselho Escolar. Considerando a importância da participação dos estudantes nos espaços democráticos, a ausência destes traz consigo o não pertencimento e a falta de possibilidade de argumentar sobre os acontecimentos e planejamentos escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que orientou nossa investigação versava sobre qual o lugar da EJA no planejamento da gestão escolar. Para tanto, realizamos entrevistas com duas gestoras de escolas de Recife e avaliamos os PPP e o Plano de Gestão das respectivas escolas. De imediato ouvimos que o maior problema enfrentado pelas escolas no que se refere a EJA é a evasão. Nas duas escolas identificamos políticas como a Busca Ativa para resgatar esses estudantes, porém não observamos propostas que os façam permanecer considerando o âmbito pedagógico.

Não foi possível identificar nos instrumentos de planejamento analisados propostas voltadas para a permanência, que estimulem o pertencimento e o protagonismo estudantil e que se proponham a construção de novas metodologias pedagógicas direcionadas especialmente para a EJA. É válido ressaltar as ausências e lacunas que encontramos: Na Escola A, a EJA não constava no PPP, apenas no Plano de Gestão, enquanto na Escola B a EJA só aparece no PPP e não há nenhuma ação no Plano de Gestão.

Analisando o PPP da escola B, foi possível identificar menções à gestão democrática, e a importância de ampliar a participação, permanência e a redução da taxa de reprovação.

Porém, não são apresentados os caminhos usados para que essas propostas entrem em ação, não são apresentadas no documento metodologias de ensino e atividades avaliativas específicas para os estudantes da modalidade, que valorizem suas experiências. Sendo assim a EJA foi apresentada superficialmente, permanecendo às margens quando comparada com a educação do ensino fundamental regular.

No plano de gestão da Escola A, a única ação direcionada diretamente para a EJA se relaciona à projetos de aprendizagem para estudantes ainda não alfabetizados. Apesar da importância desta ação, estes estudantes necessitam do olhar da gestão direcionado para suas especificidades e potencialidades, portanto, o lugar ocupado não é de centralidade.

Considerando o contexto de produção dos dois documentos - PPP e Plano de Gestão - observamos que em ambas as escolas não houve a participação dos estudantes da EJA, ou seja, seus anseios, angústias e expectativas não foram ouvidos. Nota-se também que os estudantes não participam ativamente de todos os espaços democráticos da escola, a maioria segundo o argumento das gestoras são trabalhadores e não se interessam por estar nesses espaços. Se faz necessário realizar pesquisas futuras que tenham como foco a escuta dos estudantes, a fim de verificar se essa perspectiva das gestoras é válida. Acreditamos, antes de tudo, que é importante que haja acolhimento e que a gestão possa criar estratégias para que esses indivíduos se sintam parte das instituições.

Dito isso, percebemos que o lugar da EJA no planejamento dos gestores é de pouca visibilidade, não havendo proposições concretas que tornem esses sujeitos pertencentes aos espaços escolares, evitando que se tornem estudantes evadidos. Os lugares em que suas vozes deveriam ser ouvidas não os pertencem, já que não existe movimento para ocupá-los. Talvez pela falta de se sentirem convidados e estimulados a participarem dos processos que democratizam a escola. Assim suas especificidades e potencialidades continuam invisíveis no processo educativo, corroborando para o processo de marginalização que os atravessam por toda sua trajetória individual, social e histórica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O currículo e o ambiente escolar: A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Editora Educação para Todos, 2006. p. 221-230.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2005.

CARDOSO JUNIOR, Washington Luís de Andrade; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Gerencialismo e o novo regime fiscal constitucionalizado: limites ao direito à Educação de Jovens e Adultos. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 87–106, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023087. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24081>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CARVALHO, Rita et al. Gestão escolar democrática e EJA: o ideal e o real nas escolas públicas municipais. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 78-90, ago./dez.2017.

CÂMARA, site da Câmara Legislativa, 1996. Legislação Informatizada - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto (v. 11, n. 56, Brasília, Inep, out.-dez. 1992).

FERREIRA, VALDIVINA ALVES; RODRIGUES, MARCILENE FERREIRA. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional. In: RBPAAE. 2 ed. Belo Horizonte: revista brasileira de política e administração da educação, 2016. p. 571-583.

GANZELI, P. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 1, p. 26–41, 2001.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adulto. Horiz. Antropol. Porto Alegre, v.25, n.54.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. Educação e Sociedade, vol. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a14v2483.pdf>.

MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. Gov.br, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOREIRA, Valéria da Silva. Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre o abandono escolar. 2014.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 18, p. 63-73, set. 1976.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Revista de Educação*, São Paulo, n. 6, p. 33-35, nov. 1991.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: alguns Fundamentos. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.75, n. 179/180/181, p. 395-467, jan./dez.1994.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179/180/181, p. 441-449, jan./dez. 1994.

PNE, site do PNE, 2014. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PIERRO, Maria Clara Di. Políticas públicas de educação de jovens e adultos: trajetórias: Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Editora Educação para Todos, 2006. p. 17-28.

SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva. *Gestão escolar e o trabalho do diretor*. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. EXPLORANDO E CONSTRUINDO UM CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. In: *Educação em Revista*. 3 ed. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2009. p. 123-140.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Planejamento Educacional: Uma abordagem político-pedagógica em tempos de incerteza*. Curitiba: CRV, 2019.