

MARCELA DIAS PEREIRA COSTA

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA DE PRAIA GRANDE, SP:
NARRATIVAS DE GESTORES E DESAFIOS PARA A
GESTÃO EDUCACIONAL**

SANTOS

2025

MARCELA DIAS PEREIRA COSTA

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA DE PRAIA GRANDE, SP:
NARRATIVAS DE GESTORES E DESAFIOS PARA A
GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentados ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Profa. Dra. Mariangela Camba

SANTOS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

C837e COSTA, Marcela Dias Pereira

Evasão escolar na EJA de Praia Grande, SP: narrativas de gestores e desafios para a gestão educacional. / Marcela Dias Pereira Costa. – Santos, 2026.

239 f.

Orientador : Mariângela Camba

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

Título em inglês: School Dropout in Youth and Adult Education (EJA) in Praia Grande, SP: Narratives of Managers and Challenges for Educational Management

Keywords: • evasion;
• managers' youth and adult education;
• EJA management.

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora:	Prof. Dra.	– Ana Paula Gonçalves Pita
	Prof. Dra.	– Ana Paula Gonçalves
	Prof. Dra.	– Aline Martins de Almeida

Data da defesa: **14/10/2025**

A Dissertação de Mestrado intitulada “Evasão escolar na EJA de Praia Grande, SP: narrativas de gestores e desafios para a gestão educacional” e o produto educacional “Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA”, de Marcela Dias Pereira Costa, foram apresentados e aprovados em 14/10/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Profa. Dra. Ana Paula Gonçalves Pita Membro externo da banca examinadora	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dra. Aline Martins de Almeida membro interno da banca examinadora	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Michel da Costa Membro interno da banca examinadora	(X) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(X) Aprovado(a) () Reprovado(a)

Profa. Dra. Mariangela Camba
Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Ensino

Linha de Pesquisa: Gestão da Educação: Políticas Públicas Educacionais, Currículo e Avaliação

Macroprojeto: Gestão e Políticas Públicas do Ensino Fundamental

Data da defesa: 14/10/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe e, em nome dela, a todos os estudantes da EJA – os que tive, os que tenho e os que terei. Obrigada, mãe, por me apresentar o caminho dos estudos e nunca permitir que eu me desviasse dele.

AGRADECIMENTOS

Este espaço representa um campo minado, porque, se eu esquecer de alguém, jamais me perdoarei. Foram tantos aqueles que me trouxeram até aqui... Quero começar agradecendo a Deus por esta vitória, por ter me capacitado e me guiado. Posterior a Ele, agradeço aos meus pais, que me deram a vida – e porque foi inspirada pelo sonho de minha mãe pelo estudo e por sua trajetória de vida que escolhi a EJA como objeto de estudo: “mãe, você foi (e sempre será) um exemplo de coragem, humanidade, bondade e resiliência”.

Não posso me esquecer daqueles que sentiram minha ausência, nos finais de semana, nas noites e até em datas comemorativas: meu esposo e filha. Obrigada pela compreensão – às vezes nem tão compreendida; mas aqui estamos: essa conquista é tão minha quanto de vocês.

As pessoas que têm relevância acadêmica em minha vida, são muitas, mas vou começar pelo professor Fábio, meu professor de matemática, que plantou este sonho em meu coração e, em nome dele, todos os professores que passaram pela minha jornada educacional: eu devo a minha história profissional a cada um de vocês.

Entre os amigos que me deram a mão, eu poderia citar tantos e espero não ser injusta com nenhum deles, mas eu agradeço à Fernanda, minha irmã de outra mãe, uma amiga que esteve sempre comigo, no amor ou na dor. Meu amigo e chefe Israel, por acreditar em mim e motivar o retorno ao mundo mágico dos estudos. Agradeço à Nycolle, que também esteve ao meu lado desde o início até o fim, dando dicas, sendo uma amiga valiosa e querida. Agradeço também aos colegas de trabalho que leram meus escritos, que opinaram, que corrigiram, que deram ideias – isso não tem preço. Em meio a tanto que todos têm a fazer, dispuseram de tempo para me ajudar e não me deixar esmorecer. Não vou citar nomes, porque eu vou esquecer, mas eu sei que, se você estiver lendo, saberá que eu dedico estas linhas a você.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha orientadora, Mariangela Camba. Que mulher inspiradora e admirável você é; um dos maiores presentes que um mestrando ou um doutorando pode ganhar. É uma orientadora que de fato orienta e acompanha cada passo do processo. Você foi esta pessoa mais que querida que me fez crescer e chegar até aqui.

COSTA, Marcela Dias Pereira. Evasão escolar na EJA de Praia Grande, SP: narrativas de gestores e desafios para a gestão educacional, 2025. 239 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, SP, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Praia Grande, SP, buscando compreender as causas que levam estudantes a abandonarem os estudos e os desafios enfrentados pela gestão educacional diante da situação-problema. O tema nasceu da constatação da redução contínua das matrículas na modalidade e da carência de estudos locais que abordem o problema sob a perspectiva dos gestores escolares, configurando uma lacuna que motivou a investigação. O objetivo geral do estudo foi analisar os fatores que influenciam a evasão na EJA, por meio das narrativas dos gestores da rede municipal de Praia Grande, e propor ações integradas voltadas à permanência dos estudantes. Para alcançar tal propósito, adotou-se uma abordagem qualitativa, sustentada em revisão bibliográfica, pesquisa histórica e documental, além de aplicação da metodologia da pesquisa-ação. A coleta de dados envolveu questionário *online* e grupo focal com gestores de escolas municipais que atendem à EJA, cujas falas foram interpretadas à luz da Análise do Discurso. Os resultados evidenciaram que a evasão é um fenômeno multifatorial, associado a questões socioeconômicas, laborais, familiares e pedagógicas, bem como à falta de metodologias contextualizadas e à rigidez institucional. As narrativas destacaram também o papel do vínculo afetivo e da escuta como elementos determinantes para a permanência dos estudantes. Como desdobramento, foi elaborado o Produto Educacional “Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA”, que propõe uma carta ao gestor municipal e o Sarau FestEJA como estratégias de gestão e prática pedagógica. Concluiu-se que a problemática da evasão requer uma ação sistêmica que articule políticas públicas, formação continuada e práticas de gestão democrática, reafirmando a EJA como direito social, espaço de reparação histórica e instrumento de transformação de vidas.

Palavras-chave: evasão; Educação de Jovens e Adultos; gestão de EJA; narrativas dos gestores de EJA.

ABSTRACT

This research presents an analysis of school dropout in Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Praia Grande, São Paulo, aiming to understand the causes that lead students to abandon their studies and the challenges faced by educational management in addressing this issue. The theme arises from the observation of the continuous decline in enrollment in this modality and the lack of local studies that address the problem from the perspective of school managers, representing a gap that motivated this investigation. The general objective of the study was to analyze the factors influencing dropout rates in EJA through the narratives of municipal network managers in Praia Grande and to propose integrated actions aimed at ensuring student retention. To achieve this goal, a qualitative approach was adopted, supported by bibliographic review, historical and documentary research, and the application of action research methodology. Data collection involved an online questionnaire and a focus group with principals of municipal schools that offer EJA, whose statements were interpreted in light of Discourse Analysis. The results revealed that dropout is a multifactorial phenomenon, associated with socioeconomic, work-related, family, and pedagogical issues, as well as with the lack of contextualized methodologies and institutional rigidity. The narratives also highlighted the role of affective bonds and attentive listening as determining factors for student persistence. As an outcome, the Educational Product “Integrated Action Guide for Retention in EJA” was developed, proposing a letter to the municipal manager and the Sarau FestEJA as management and pedagogical practice strategies. It is concluded that the issue of dropout requires a systemic approach that articulates public policies, continuous training, and democratic management practices, reaffirming EJA as a social right, a space for historical reparation, and an instrument for transforming lives.

Keywords: dropout; youth and adult education; EJA management; EJA managers' narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto minha e de minha mãe na escola de meu bisavô.....	27
Figura 2 – Foto da formatura dos anos iniciais de minha mãe.....	41
Figura 3 – Foto construção do currículo da EJA de Praia Grande.....	55
Figura 4 – Foto Estudo das escolas no município nomeadas nos processos....	61
Figura 5 – Foto do Jornal A Tribuna sobre as escolas de EJA de Praia Grande.....	62
Figura 6 – Foto do Ondas sobre matrículas de EJA.....	63
Figura 7 – Foto de documento de pagamento de despesas com a modalidade	64
Figura 8 – Foto do processo 3.945, em seis laudas, sobre o convênio do MOBRAL com o município	65
Figura 9 – Foto do processo, em seis laudas, sobre a prestação de contas do MOBRAL.....	71
Figura 10 – Foto do processo, em três laudas, sobre a comissão do MOBRAL..	77
Figura 11 – Foto Mapa da Praia Grande localizando as 4 UE de EJA.....	85
Figura 12 – Foto do convite para participação na pesquisa do mestrado.....	104
Figura 13 – Foto do FestEJAr.....	106
Figura 14 – Foto do FestEJAr.....	106
Figura 15 – Foto do FestEJAr.....	107
Figura 16 – Foto do FestEJAr.....	108
Figura 17 – Foto do FestEJAr.....	108
Figura 18 – Foto do questionário relativo ao modo de avaliação.....	119
Figura 19 – Foto do questionário relativo à evasão.....	120
Figura 1 – Modelo de Convite (Produto Educacional).....	183
Figura 2 – Convite do 3º. Sarau FestEJAr (Produto Educacional).....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca acerca das temáticas em plataformas oficiais.	18
Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas do resultado da busca.....	18
Quadro 3 – Relação de cidades da Baixada Santista e do Vale do Ribeira e o analfabetismo.....	98
Quadro 4 – Evasão em todas as etapas de ensino.....	117
Quadro 1 – Ficha de inscrição dos participantes (Produto Educacional).....	184
Quadro 2 – Cerimonial – Roteiro (Produto Educacional).....	186
Quadro 3 – Ficha de avaliação do Sarau (Produto Educacional).....	190
Quadro 4 – <i>Checklist</i> para gestores da EJA (Produto Educacional).....	192
Quadro 5 – Ficha de registro de Boas Práticas (Produto Educacional).....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demanda em potencial – analfabetismo.....	115
Tabela 2 – Demanda em potencial – anos de estudos.....	115
Tabela 3 – Demanda em potencial – nível de instrução.....	116
Tabela 4 – Percentual de evasão Ensino Fundamental anos finais (2021-2024).....	116
Tabela 1 – Percentual de evasão do Ensino Fundamental anos finais (2021-2024) (Produto Educacional)	158
Tabela 2 – Demanda em potencial – analfabetismo (Produto Educacional).....	159
Tabela 3 – Demanda em potencial – anos de estudos (Produto Educacional)	159
Tabela 4 – Demanda em potencial – nível de instrução (Produto Educacional).....	160
Tabela 5 – Evasão em todas as etapas da EJA – Praia Grande (2024) (Produto Educacional).....	160
Tabela 6 – Indicadores de permanência (Produto Educacional).....	197
Tabela 7 – Proposta de módulos de formação continuada (Produto Educacional).....	197

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- AJUS** – Bolsas de Aperfeiçoamento Pedagógicos
- ATP** – Assistente Técnico-Pedagógico
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CADEJA** – Cadastro da Educação de Jovens e Adultos
- CAMPEJA** – Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPSI** – Centro de Atenção Psicossocial Infantil
- CEEBIA** – Centro de Educação de Jovens e Adultos Indígena e de Assentamentos
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE CEB** – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
- CONFITEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CP** – Coordenador Pedagógico
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- EaD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EJA ETP** – Educação de Jovens e Adultos com Educação Técnica Profissional
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- EP** – Bolsas de Aperfeiçoamento Pedagógicos
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GRALE** – Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PC – Pedagogo Comunitário

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PhD – *Philosophiae Doctor* (Doutor em Filosofia – título acadêmico)

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROTEJA – Programa de Proteção de Jovens e Adolescentes

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação

SEEL – Secretaria de Esporte, Educação e Lazer

SIREPA – Sistema de Rádio Educativo da Paraíba

SISDEPEN/MJSP – Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional / Ministério da Justiça e Segurança Pública

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

SP – São Paulo

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UE – Unidade Escolar

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

USAFA – Unidade de Saúde da Família

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	17
2 MEMORIAL DE UMA EDUCADORA.....	26
3 EJA: POLÍTICA QUE EXIGE LUTA, RESITÊNCIA E REPARAÇÃO.....	43
3.1 Uma história de exclusão.....	44
3.2 Acesso à EJA no século XX.....	44
3.3 As consequências da Ditadura Militar (1964-1985).....	45
3.4 Redemocratização e Constituição de 1988.....	47
3.5 A LDB de 1996 e a institucionalização da EJA	50
3.6 Da descontinuidade à reparação.....	54
4 PERSPECTIVAS SOBRE A EVASÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRAIA GRANDE (SP) E A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA.....	58
5 OS GESTORES DA EJA.....	81
5.1 Escola para quê?.....	82
5.2 E.M. Albert Einstein	85
5.3 E.M. José Padin Mouta.....	86
5.4 E.M. São Francisco de Assis	88
5.5 E.M. Dr. Roberto Shoji.....	90
5.6 Os desafios da gestão da EJA.....	92
5.7 Possibilidades de articulação	94
5.6 Evasão	96
6 PERCURSO METODOLÓGICO	102
6.1 Delineamento	102
6.2 Contexto de realização da pesquisa.....	102
6.2.1 Participantes	103
6.3 Intervenção pedagógica e procedimento de coleta de dados	104
6.4 Procedimento de análise de dados.....	111
7 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	115
8. PRODUTO EDUCACIONAL.....	154
8.1 Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA	155
8.2 Sarau FestEJAr	174
8.3 Validação do Produto.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES.....	222
APÊNDICE A – PROCESSO INVESTIGATIVO QUANTO À ESTRUTURA DAS UNIDADES ESCOLARES QUE ATENDEM A EJA, QUANTO AO PEDAGÓGICO E À EVASÃO.....	222

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL.....	225
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI.....	226
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	227
ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO	232
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) <i>online</i> ou em ambiente virtual	235
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA ESTE MANUAL	239

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido no Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na Linha 1- Gestão da Educação: Políticas Educacionais, Currículo e Avaliação, da Universidade Metropolitana de Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Mariangela Camba. O estudo busca analisar os motivos pelos quais jovens e adultos abandonam a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como instrumento de pesquisa as narrativas dos gestores das escolas de Praia Grande, SP.

A fim de encontrar caminhos para a promoção de ações de permanência e sugerir novos encaminhamentos nas políticas engendradas pelo município, a questão norteadora estabelecida foi: “Quais são as causas que levam os estudantes à evasão da EJA nos anos finais? ”.

Muitas foram as narrativas com as quais tive a oportunidade de vivenciar, em minha trajetória profissional e pessoal, no que tange à Educação de Jovens e Adultos. Quando se busca atuar para além da entrega de conteúdo, com o intuito de transformar vidas pela educação, torna-se necessário conhecer a fundo essas narrativas e atuar na busca de possíveis contribuições.

Em minha trajetória como docente, percebo que os contextos social, familiar, escolar e político – em que estudantes de EJA estão inseridos – são marcados pelo desamparo em diferentes aspectos. Como responsável pela EJA, há 5 anos, consigo ir além em alguns preceitos, pois percebo que existe uma série de fatores que são da escola – nos âmbitos estrutural, organizacional ou mesmo pedagógico – que interferem direta ou indiretamente na desistência do estudante – jovem ou adulto.

Para responder à pergunta central da pesquisa, foi feito um levantamento da literatura, no período de 2020 a 2024, nas bases de dados do Google Acadêmico; no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; no Banco de Periódicos da Capes; e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), consultando-se dissertações, teses, artigos e outras publicações, além de legislações e literaturas que abordam o tema da pesquisa. Para a busca realizada, utilizaram-se os descritores/as palavras-chave (ou sinônimos): “Gestores de Educação de Jovens e Adultos: As narrativas dos gestores da Educação de Jovens e Adultos, A evasão da Educação de

Jovens e Adultos, as narrativas da Educação de Jovens e Adultos, Gestores de EJA, as narrativas dos gestores da EJA, A evasão da EJA e As narrativas da EJA”. Obtendo-se, como resultado, o que foi descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Resultado da busca acerca das temáticas em plataformas oficiais

Palavras-chave	Total	2020 a 2024	Sinônimos	Total	2020 a 2024
Gestores de Educação de Jovens e Adultos	7	5	Gestores de EJA	1	1
As narrativas dos gestores da Educação de Jovens e Adultos	2	0	As narrativas dos gestores da EJA	0	0
A evasão da Educação de Jovens e Adultos	13	5	A evasão da EJA	4	0
As narrativas da Educação de Jovens e Adultos	6	2	As narrativas da EJA	4	3

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É preciso ressaltar que, mesmo as fontes mais conhecidas de pesquisas traziam estudos bem antigos versando sobre o ponto central da evasão, como pode ser observado no Quadro 2, sendo que poucos foram os achados, dentro do período de 2020 a 2024: apenas 10 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado se destacaram.

Quadro 2 - Dissertações e Teses selecionadas do resultado da busca.

#	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL (Mestrado ou Doutorado)
1	A política educacional para a EJA: um estudo em uma escola no Município de Uruaçu, Goiás	Silveira, Liévrê Xiol Morais	2023	PUC-Goiás	Tese
2	Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na	Souza, Isadora Fonseca de	2023	UEPG	Dissertação

	Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva, SP				
3	Por que os educandos não permanecem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021)	Sena, Lilian Cristina da Ponte e Sousa	2023	UNB	Dissertação
4	Gênero e evasão escolar: impedimentos que mulheres enfrentam para concluir os estudos na educação de jovens e adultos	CARMO, Jeanne Noronha do	2023	UFCG	Dissertação
5	Causas da desistência escolar no centro de educação para jovens e adultos (CEEBJA) de Palotina, PR	Welter, Rodrigo Marcos	2022	UNIOESTE	Dissertação
6	Evasão escolar na EJA: contextos e possíveis fatores de exclusão em uma escola da rede municipal de São Leopoldo	Pereira, Lílian de Oliveira	2021	UNISINOS	Dissertação
7	Estudo sobre o abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos Cosme Alves de Lima, em Jaguaribe, Ceará	Távora Neto, Cosme Norberto	2021		Dissertação
8	O que te faz continuar? Fatores de permanência na Educação de Jovens e Adultos	Fraga, Aline dos Santos	2021	UNISINOS	Dissertação
9	O fenômeno evasão escolar na educação de	Pedott,	2021	UFFS	Dissertação

	peças jovens e adultas no município de Tupanci do Sul, RS	Rafael			
10	Abandono escolar na EJA durante a pandemia da Covid-19: uma análise crítica do discurso	Ferreira, Dayane Belém Costa	2021	UNB	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Iniciamos a revisão da literatura pela ordem decrescente, pois o propósito era traçar uma linha do tempo e a visão que se tem das políticas públicas pensadas, para a EJA, pela ótica atual.

O primeiro estudo que tomamos como referência foi a tese de Silveira (2023), “A política educacional para a EJA: um estudo em uma escola no Município de Uruaçu”, que traz reflexões e críticas à descontinuidade das políticas públicas pensadas para educação de jovens e adultos e à fragmentação das agendas políticas, com vias de intenção àqueles que estão no poder, defendendo veementemente que, para a EJA, não bastam políticas públicas: é preciso uma mudança transformadora.

Na perspectiva de Silveira (2023), os sujeitos da EJA precisam deixar de serem vistos como uma dívida, uma compensação de um tempo perdido. Esses sujeitos devem ser entendidos como pessoas que estão em movimento constante e imersas em um espaço temporal historicamente constituído – o que não lhes deve impor uma ideologia daqueles que advêm da classe dominante, do capital intelectual e sociopolítico burguês. A autora busca compreender o porquê de as políticas serem voltadas ao assistencialismo e não à emancipação dos sujeitos.

Silveira também considera o abandono escolar – mas não após seu retorno, e sim em seu preâmbulo – e aponta a força da subsistência como motivo para sua busca pelo trabalho muitas vezes em tenra idade. Isto posto, vemos que as razões não são muito diferentes dos motivos pelos quais eles evadem na EJA.

Em Souza (2023), o pensamento sobre o acesso, a evasão e a permanência foi a base para sua dissertação, que questiona a desvalorização da modalidade, com o passar dos anos. O trabalho apresenta a estrutura da EJA de Itapeva, SP, bem como as prioridades da gestão pública naquele território. A autora pontua as causas que levam os estudantes da EJA à evasão:

A permanência escolar do aluno da EJA é comprometida por diferentes fatores, internos e externos à escola. Em relação aos aspectos internos, envolve ausência de currículo específico para a modalidade; práticas pedagógicas desmotivadoras e descontextualizadas da realidade do aluno; ausência de formação inicial e continuada aos profissionais da educação; e ausência de flexibilidade de horários escolares. Entre os fatores externos, estão o cansaço decorrente de jornadas de trabalho longas e exaustivas; a distância do trabalho à escola ou da casa à escola; a ausência de meios de transporte para a escola; e as obrigações profissionais e familiares (Souza, 2023, p. 31).

Sena (2023) analisa as políticas educacionais relacionadas à EJA no Distrito Federal, no período de 2013 a 2021, para compreender como essas políticas impactam a permanência dos estudantes. O trabalho aborda os desafios estruturais, sociais e pedagógicos que contribuem para a evasão e o abandono escolar, buscando identificar as lacunas e os pontos fortes das políticas existentes, a fim de propor melhorias que favoreçam a continuidade dos estudos dos jovens e adultos.

Jeane Noronha do Carmo (2023) trouxe, em sua dissertação “Gênero e evasão escolar: impedimentos que mulheres enfrentam para concluir os estudos na Educação de Jovens e Adultos”, uma temática de extrema relevância, tratada com demasiado cuidado e respeito às muitas mulheres que sofreram e sofrem violência domésticas, às jovens mulheres que, por sua situação de vida social e econômica, engravidam em tenra idade e o sistema não consegue atendê-las.

Na sociedade moderna, as mulheres “conquistaram o direito” ao estudo, ao voto, ao trabalho extradomiciliar, mas os afazeres domésticos ainda são culturalmente da mulher. Assim, hoje elas acumularam funções e são cobradas em todas as esferas: Se uma mulher engravida, ela precisa parar de estudar para cuidar do filho, mas o homem, não? Se a criança está doente, quem falta ao trabalho ou aos estudos? Carmo (2023) considera que é preciso discutir o gênero e a diversidade na EJA, uma vez que os sujeitos são diversos e, em sua maioria, são mulheres.

Carmo (2023) ainda nos traz reflexões feitas por Paulo Freire à luz da EJA para mulher; traça uma linha histórica de exclusão da classe trabalhadora e nos faz mais uma vez refletir. Se estamos inseridos há séculos em uma sociedade patriarcal e há bem pouco tempo as mulheres conseguiram algum direito sobre os direitos ditos dos homens, então o atraso do direito da mulher ainda é enorme quando o assunto é educação.

Aqui findam-se as análises de 2023, que trouxeram políticas públicas excludentes, corrompidas por interesses da classe dominante, em detrimento dos

homens e das mulheres da EJA, considerações e reflexões sobre a oferta, a permanência e a evasão dos sujeitos. Ressaltamos que os sujeitos dessas pesquisas se baseiam no discurso de professores e estudantes e que apenas uma delas considera parcialmente o discurso do Coordenador Pedagógico (CP).

Nossa análise continua, com o trabalho publicado (em 2022) por Welter (2022): “Causas da desistência escolar no centro de educação para jovens e adultos (CEEBA) de Palotina, PR”. Em sua pesquisa, Welter traz o mapeamento muito claro da estrutura curricular, a composição dos sujeitos enquanto estudantes e o perfil dos docentes, uma vez que concluiu que a metodologia do docente de Palotina, PR, ainda é o principal motivo do abandono dos estudantes da EJA, posto que os professores sujeitos da pesquisa não são entusiastas na modalidade, já trabalham há bastante tempo e têm idades acima de 30 anos.

Nos escritos, Pereira (2021) reafirma em sua pesquisa um dos motivos da evasão. Dentre outros, os que mais se destacam são as questões familiares, aqueles de ordem laboral, social, econômica e de aprendizagem.

Távora Neto (2021) estudou o abandono pela ótica da infraestrutura, material didática, da qualidade do ensino, da falta de formação docente, das deficientes estruturas escolares, da fragilidade no acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico, além do não cumprimento do tempo a ser destinado ao planejamento.

Pedott (2021) faz um conjunto dos dois anteriores, não desassociando as questões internas das externas, dando às duas um peso relevante na evasão.

Para Fraga (2021), a evasão vai na contramão de todos os outros autores, os quais seriam os motivos da permanência e, por mais espantoso que seja, o que os outros autores trouxeram, como um dificultador, também é o que os mantém na escola: o elo, vínculo com o docente. Embora seja antagônico, um reafirma outro: alguns evadem por falta de conexão e outros permanecem – pois a tiveram.

O estudo de Ferreira (2021) focou em analisar os fatores que levaram ao abandono e à evasão de estudantes da EJA durante o período da pandemia de Covid-19, buscando compreender (nas narrativas dos gestores escolares) esses fenômenos; investigando os motivos que eles consideram importantes para a permanência dos estudantes e as dificuldades enfrentadas – especialmente no contexto do ensino remoto. Ferreira também explorou as ações que as escolas implementaram para favorecer a permanência dos estudantes e o que pode ser melhorado.

Um ponto central da pesquisa de Ferreira é a análise de como as condições de

trabalho dos professores na pandemia podem ter contribuído para o abandono e a evasão. A autora também questionou se o abandono e a evasão são problemas antigos ou se foram agravados recentemente, buscando exemplos específicos que chamaram a atenção dos gestores. Em suma, o trabalho de Dayane Ferreira apresentou uma análise crítica sobre os desafios da EJA no cenário da pandemia, a partir da perspectiva dos gestores.

Para concluir a revisão de literatura, compreendemos que a EJA é considerada, para todos os autores acima citados, uma modalidade de relevância para o cenário educacional do Brasil – um país que se constituiu dizimando os povos originários; um país marcado pela educação feita para as elites; o último país a libertar os escravizados nas Américas; e um país que ainda hoje tem um alto índice de analfabetismo. Diante dessa literatura, nós nos dedicamos a refletir qual é a realidade que se apresenta no nosso território.

Praia Grande é um município jovem, com apenas 58 anos de emancipação política, tornando-se uma cidade emergente nos últimos anos, saindo do senso comum de uma cidade de “farofeiros”, para um dos destinos turísticos mais acessados do Litoral Sul de São Paulo.

No censo realizado em 2000, a cidade contava 193.582 habitantes e, em 2022, o número era 349.935. Com esse exponencial crescimento populacional, a rede de ensino precisou se adequar e um grande investimento foi feito na educação da rede municipal.

A cidade recebe migrantes de muitas partes do país. Entre eles, muitos das regiões Norte e Nordeste, que procuram, aqui, melhores oportunidades de emprego. No entanto, uma quantidade significativa dessas pessoas não finalizou a Educação Básica.

Atualmente, a rede municipal dispõe de 4 Unidades Escolares de Educação de Jovens e Adultos que atendem aos estudantes migrantes e mesmo aqueles residentes que, porventura, foram cerceados de concluir seus estudos – sejam eles mais jovens ou adultos, desde o Ensino Fundamental (anos iniciais) até o Ensino Médio.

Contudo, mesmo após terem retornado aos estudos, muitos estudantes acabam por evadir dessa modalidade de ensino, de forma que as equipes gestoras têm papel central na busca ativa, bem como no acompanhamento das ações pedagógicas que devem atender às especificidades dos discentes da EJA. É partindo-se desse pressuposto que delimitamos os objetivos da pesquisa:

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar, por meio das narrativas dos gestores, quais são as causas que levam os estudantes à evasão da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Investigar, nos documentos históricos e legais de âmbito nacional, o surgimento da modalidade da EJA e seus desdobramentos, bem como os registros documentados pelo “Centro de Memórias da Educação de Praia Grande”, no viés da implantação da EJA no município.
- Descrever, por meio de uma revisão de literatura, o que os autores discutem sobre evasão, ensino e gestão escolar de EJA.
- Intervir, por meio da pesquisa, nas tomadas de decisão dos gestores quanto à evasão de suas unidades escolares.
- Construir um produto educacional que contribua com a permanência dos estudantes, seja no âmbito pedagógico e/ou no administrativo.

A pesquisa se inicia com um memorial reflexivo da autora, abordando a trajetória pessoal e profissional e a relação intrínseca com a EJA. Descreve as experiências e influências que moldaram sua percepção sobre a modalidade e a motivaram a investigar a evasão escolar.

Na sequência, um capítulo explora a EJA sob uma perspectiva histórica e política no Brasil, fazendo um contraponto com a Praia Grande, discutindo a evolução da modalidade, as barreiras enfrentadas, os períodos de exclusão e as transformações ao longo do tempo, incluindo as implicações da ditadura militar no nascimento das primeiras escolas municipais, bem como as políticas do município.

O capítulo seguinte foca na análise da evasão de estudantes da EJA no contexto específico de Praia Grande, SP. Examina o papel da equipe gestora no enfrentamento da evasão, os desafios da gestão escolar e as possibilidades de articulação para promover a permanência dos estudantes, mencionando as realidades das diferentes escolas municipais.

No percurso metodológico, buscamos detalhar a abordagem metodológica da

pesquisa qualitativa, descrevendo o delineamento do estudo, o contexto de realização, o perfil dos gestores escolares (que são os participantes), os procedimentos de coleta de dados – que foram o questionário *online*, a pesquisa documental, a pesquisa histórica e o roteiro de entrevista com grupo focal –, além das estratégias de análise dos dados, como a Análise do Discurso.

Por fim, chegamos aos resultados, à análise e à discussão, apresentando e discutindo os resultados da pesquisa, categorizando as causas da evasão em EJA – em diversos aspectos, como questões socioeconômicas, mercado de trabalho, condições de vida, aspectos institucionais/pedagógicos (modelo da EJA, metodologia de ensino, calendário escolar, organização da EJA, regras de matrícula) e características dos estudantes (histórico escolar, indisciplina, falta de motivação).

O trabalho também propõe soluções para flexibilização de calendário, matrícula contínua, ampliação de vagas, reclassificação e formação continuada de professores. Todas essas soluções deram escopo ao Produto Educacional que será um “Caderno de ações Integradas para permanência na EJA”.

2 MEMORIAL DE UMA EDUCADORA

O memorial acadêmico que apresento é mais do que um exercício de escrita autobiográfica: trata-se de um gesto de memória e resistência. Paulo Freire (1996, p. 23) nos lembra que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e que toda experiência educativa se entrelaça com a vida concreta de sujeitos históricos. Traduzir uma vida em texto é, portanto, narrar não apenas a minha trajetória individual, mas também situá-la em um contexto coletivo, social e político, no qual a EJA se configura como espaço de luta, reparação e esperança.

Ao longo destas páginas, busco revisitar minhas origens familiares, as condições sociais que marcaram minha infância e juventude, bem como as primeiras experiências escolares e profissionais que me conduziram à área da educação. Reconheço que, em cada etapa, estiveram presentes tensões de classe, gênero e território, que moldaram meu olhar crítico sobre a realidade e fundamentaram a escolha pela docência e pela pesquisa na área da EJA.

Assim, este memorial é também um testemunho: do chão da roça ao chão da escola, da oralidade familiar à escrita acadêmica, percorro caminhos de aprendizado e resistência que dão sentido ao meu presente como educadora e pesquisadora.

Sou mineira, cataguasense, tenho 40 anos, casada há 21 anos, mãe de uma linda menina de 9 anos. Sou da cidade de Cataguases, município de médio porte, com população um pouco maior do que 75.000 habitantes, situada na Zona da Mata.

Considerada uma cidade histórica, com arquitetura moderna da década de 1940, Cataguases é agraciada com obras e construções de diversos arquitetos e artistas, modernos como Oscar Niemeyer, Cândido Portinari, Burle Marx, Joaquim Tenreiro, Djanira, José Pedrosa e Jan Zach. Uma cidade que fomenta a arte do teatro, a literatura e o cinema. Eu tenho como contrerrâneo o propulsor do cinema nacional, Humberto Mauro. Na minha cidade, pode-se estudar em uma escola projetada por Oscar Niemeyer, com uma pintura gigante de Portinari, ou frequentar a igreja matriz, também projetada por Niemeyer. São espaços de cultura ao ar livre e foi neste ambiente que cresci.

Não posso desconsiderar a importância que essa cidade e essas pessoas tiveram para a mulher que eu me tornei, pois cresci e me criei nesse contexto, indo ao teatro – que era gratuito e de fácil acesso a todas as classes sociais – e também atuando nas peças de teatros amadores fomentados pelas grandes empresas. Participei de saraus e encontros poéticos nas praças da cidade, indo ao único cinema

da região – que dispunha de apenas uma sala e uma sessão por dia, mas o local era sempre um ponto de encontro, com sessões lotadas todos os finais de semana.

Posso destacar também as grandes indústrias que movimentam os espaços de cultura, como as fábricas de algodão. Tenho certeza que, em algum momento, já se ouviu falar do algodão “Apolo”: ele é fabricado lá, tecido da Companhia Industrial Cataguases, metalúrgica alemã, mineradora e até companhia de energia. A indústria interferiu e interfere diretamente no incentivo à educação, à arte e à cultura – e de certa forma, ela também me influenciou.

Meus pais foram criados na zona rural de cidades menores, vizinhas à que nasci. Quando crianças, eles concluíram apenas o primário (quarta série). Minha mãe, a filha mais velha de cinco irmãos, acreditava – e me ensinava assim – que só haveria possibilidade de termos uma vida melhor por intermédio da educação. Ela sempre almejou a finalização dos estudos, mas, pela tradição limitante de sua geração, uma mulher não precisava estudar: bastava ser uma boa esposa e mãe.

Para minha mãe, tudo sempre foi muito precoce e árduo. Ela morava na roça, plantava fumo e, desde muito cedo, decidiu que aquela vida não lhe servia. Assim, com 11 anos, ao terminar a quarta série, ela foi trabalhar na cidade como doméstica. Sofreu de tudo um pouco, da saudade de casa aos desmandos das patroas. Foi queimada com ferro elétrico e óleo quente, proibiram-na de se sentar durante o dia, proibiram de estudar – mas o cenário em sua própria casa não era muito diferente, pois ela apanhava por todo e qualquer motivo.

O que é contraditório, pois minha mãe só teve acesso às primeiras letras porque meu bisavô, Mariano Rodrigues Pires, doou uma parte da propriedade da fazenda para que a prefeitura construísse uma escola.

Figura 1 – Foto minha e de minha mãe na escola de meu bisavô



Fonte: Acervo Pessoal (2014)

Na área rural de Astolfo Dutra, moravam muitas crianças – e muitas dessas

eram netas e netos de meu bisavô: um homem de um outro tempo, mas com uma visão progressista, eu diria. Não posso afirmar que meu bisavô fez o que fez pensando em favorecer a todos, incluindo as meninas, mas o fato de valorizar a educação é, por si só, importante no contexto histórico do lugar.

Em 1966, a E.M. Mariano Rodrigues Pires foi construída e ofertou – aos muitos meninos e meninas da popularmente chamada de “Serra da Prata” – o ensino primário em duas salas multisseriadas. Um homem à frente de seu tempo? Talvez, mas o fato é que, em pouco tempo, surgiu a necessidade de educar os demais jovens e adultos da região para que pudessem tentar uma vida melhor na cidade e, assim, a escola passou a receber também a EJA.

Meu avô morreu recentemente, no dia 1º de junho de 2025, analfabeto. Minha avó sabia ler e escrever com certa fluência e minha mãe teve que parar de estudar, pois não havia possibilidade de seguir os estudos ali na roça. Assim, ela fez como todos os outros e foi trabalhar fora.

Não quero fazer deste trabalho uma bibliografia da vida de minha mãe; afinal, é o meu memorial, mas, após muito estudar o tema, vejo que a história dela se confunde com a de muitas mulheres por este Brasil – principalmente se o recorte for feito na década de 1960 em áreas menos urbanas ou nas áreas rurais. O sonho dela era ser enfermeira. Uma senhora, irmã de um patrão, quis colocá-la no antigo ginásio, mas meu avô não concordou. Ela tentou fazer até o ensino por correspondência, pelo Instituto Universal Brasileiro, mas, quando meu avô descobriu, também não aceitou que continuasse.

No entanto, quando foi a minha vez, ela não teve dúvida – não tinha muito o que me oferecer em recursos materiais, tínhamos o básico e necessário para viver, mas oportunizou aquilo que considerava ser mais valioso: os estudos.

Meu pai já via a vida de uma forma um pouco diferente. Ele era o 7º filho de 12 irmãos. Também criado na roça, em uma família grande, com um pai que os abandonou, deixando minha avó com 6 filhos ainda menores e 1 filho com deficiência.

Embora tenha frequentado a escola até a quarta série, ele sempre aprendeu tudo com muita facilidade, por ser extremamente inteligente, um autodidata. Mesmo que quisesse, meu pai não pôde seguir os estudos, pois teve que trabalhar para ajudar no sustento da família. Ele entendia que ir para a escola era perda de tempo e dinheiro. Por isso, meu pai não fazia questão que eu seguisse os estudos; todavia, era obrigado, por força da lei, a manter-me na escola e fazer concessões para que eu

nela permanecesse.

No momento do meu nascimento, meus pais já residiam na zona urbana, em Astolfo Dutra, MG. Minha mãe trabalhava na confecção e meu pai era motorista de ônibus intermunicipal. Quando eu fiz dois anos, nós nos mudamos para Cataguases, período que minha mãe pediu demissão para se dedicar unicamente aos meus cuidados. Naquela época, ela fazia faxina esporadicamente e me levava junto. Por conta disso, fiquei sem frequentar a escola até os seis anos. Muitas crianças, como eu, iniciavam diretamente no Ensino Fundamental, idade obrigatória da época, de modo que eu não fiz o jardim de infância, pois ingressei na 1ª série. A diferença é que eu já sabia escrever nossos nomes e conhecia o alfabeto e os números, pois minha genitora me ensinava em casa.

Esta era uma realidade comum no Brasil até os anos 1990, pois apenas com a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, de 1996) a educação infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado.

Nos anos 1980, quando vivi essa etapa, ainda estava em vigor a Lei 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º. e 2º. graus. Essa legislação dava ênfase à formação para o trabalho, sobretudo em áreas rurais, e isso se refletia em práticas pedagógicas como as aulas de agricultura.

Nascia aí um vínculo que eu nunca mais quebraria: eu e a escola. Como eu adorava ir para lá! Eu aprendia e tinha professoras maravilhosas! Eu estava num processo de encantamento; mas aos 9 anos parei de andar, pois fui diagnosticada com um problema renal chamado nefrite. Todos demoraram a perceber que estava cada dia mais doente. Eu estava inchada, mas pensavam que eu estava gorda – sempre fui uma criança grande. Eu tinha bolhas de água nas mãos e diziam que era cobreiro. Eu vivia no ribeirão pegando “barrigudinho” (peixe de rio), minha urina estava escura, mas ninguém percebeu, porque na nossa casa não havia vaso sanitário. Usávamos um balde preto como banheiro – o que dificultava perceber a cor da urina.

Quando fui diagnosticada, precisei ficar algum tempo afastada da escola. O hospital da cidade não dispunha de muitos recursos e foi um momento de muita tensão. Os professores mandavam atividades por uma amiga, mas minha saudade da escola era imensa.

Após meses de tratamento, obtivemos sucesso! Meus rins voltaram a funcionar e eu pude voltar à rotina de forma discreta; ainda fiquei afastada da educação física

por alguns anos, não me recordo por quanto tempo, mas o fato de retornar para minha sala foi um alívio e uma alegria.

Quando encerramos os anos iniciais, tivemos que nos transferir para a escola do estado, pois a do município só ofertava até a 4ª série; muitos amigos foram para a mesma escola. Naquela época, havia escolas que eram mais disputadas e eu fui para uma delas. Seu apelido era “Normal” e somente algum tempo depois entendi porque era denominada assim: era uma escola que disponibilizava o curso de Magistério, conhecido na época como “Normal”. Coincidência, ou não, eu cursei todo o fundamental e o ensino médio lá.

Minha predileção à matemática não era segredo para ninguém: desde que fui para os anos finais, eu amava a disciplina e não era por ter facilidade; ao contrário: ela me desafiava e isso era instigante! A professora da 5ª série, Márcia “Foginho”, era encantadora. Uma mulher jovem, que fora apelidada assim porque era muito brava e porque, sendo ruiva, ficava ainda mais vermelha. No entanto, eu a adorava.

Foi quando eu estava na 8ª série que algo aconteceu. Após o término de uma avaliação, meu outro professor de matemática, Fábio, questionou meu comportamento, pois eu estava introspectiva – o que não era comum. Eu expliquei que meu pai queria me tirar da escola...

A relação familiar era sempre conflituosa. De um lado, a motivação de minha mãe, de outro, meu pai que, para me castigar, quando achava necessário, ele me retirava o que eu gostava de fazer. Como minha rotina era casa, escola e igreja, ele já havia me tirado do grupo de jovens da igreja e o próximo castigo seria a escola.

Foi quando eu tive uma ideia: o aniversário de minha mãe estava se aproximando e eu queria muito presenteá-la! Afinal, ela fazia tanto por mim! Fui até meu pai e pedi dinheiro a ele. Meu pai nunca foi de dar presentes – nem para mim, nem para minha mãe –, por isso, eu sabia que seria especial.

Na mesma época, a escola havia solicitado que comprássemos os livros didáticos. Ele me deu o dinheiro para o livro e disse que não tinha mais para me dar. Então, eu pensei: “Tenho o dinheiro do livro. Eu compro um lindo buquê de flores para minha mãe; como o livro ia demorar um pouco para chegar, ele poderia repor o valor depois”.

O desfecho foi uma grande confusão: minha mãe chorou de alegria ao receber, pela primeira vez, um buquê de flores. Ela ficou tão feliz que foi contar o meu feito ao meu pai. A primeira pergunta dele foi: “Com que dinheiro? ”. Quando expliquei meu

plano muito elaborado, ele decidiu que, se a escola não era importante, então, eu não precisava mais ir para ela.

Foi então que o professor disse algo que mudaria minha perspectiva de futuro. Ele disse que não deveria permitir que isso acontecesse, pois, entre todos os estudantes que ele tinha, eu seria aquela que poderia ser “PhD”. Eu não entendi, mas respondi com um sorriso e aguardei o término de sua aula. Quando a próxima professora entrou, fui até ela e a questionei quanto ao significado daquela sigla. Ao receber a explicação, fiquei encantada! Afinal, se um professor que tinha minha admiração e acreditava que eu, uma menina de origem humilde, que não se sentia capaz de romper com os preconceitos e barreiras, poderia chegar tão longe, eu não faria por menos.

Ter tido professores na minha história, que me mostrassem um potencial que eu mesma não conseguia reconhecer, foi um fato decisivo na minha relação com a educação. Fortalecida, mobilizei minha família e pedi apoio; no final, meu pai concordou com a minha permanência após uma conversa com a diretora da escola.

Não foi fácil meu retorno: precisei atender a todos os seus pedidos e obviamente não tive nenhum livro comprado até terminar o Ensino Médio. Então, eu tirava cópia de algumas páginas para estudar, copiava as atividades de casa, todas no meu caderno, pois os professores sabiam da minha história. Quando havia prova com consulta é que era o problema, mas consegui superar esses desafios e seguir em frente.

Contudo, mais do que os conteúdos, foram as pessoas que marcaram meu percurso. Professores como Márcia e Fábio não apenas transmitiam conhecimento: eles olhavam para nós com humanidade. Paulo Freire (1987) nos ensina que “a educação é um ato de amor” e, de fato, o cuidado e a atenção desses docentes despertaram em mim o desejo de aprender e, mais tarde, de ensinar.

Foram também tempos de convivência comunitária intensa: a escola era um espaço de encontro, de partilha, de construção de identidade coletiva. Mesmo diante das dificuldades materiais, havia alegria nos momentos de estudo, nos recreios, nas festividades. Essa dimensão afetiva da escola seria, anos mais tarde, um dos pilares de minha prática pedagógica.

No ano seguinte, acessei o Ensino Médio, escolhi a linha de exatas, pois a matemática ainda me encantava e eu gostava muito dos professores, especialmente da Márcia e do Fábio, que me acompanharam até o término do Ensino Médio.

Eu tinha, naquela época, um grande sonho: ingressar no curso de aprendizagem industrial do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Eu tentei pela primeira vez e não consegui; fiquei desapontada, mas compreendi que devia estudar mais e tentar novamente no ano seguinte.

Nesse mesmo período, minha escola reabriu o curso de magistério e considerei estudar um pouco mais. Pensei: “Quem sabe poderia me ajudar a passar na avaliação no SENAI?”. Comecei a fazer, concomitantemente, os dois cursos de nível médio – o regular (chamado de científico em exatas) e o magistério – e estudava para o vestibulinho do SENAI nas horas vagas.

Continuei sendo uma estudante engajada e participava de todos os eventos estudantis. Fui vice-presidente do Grêmio Escolar e participava do conselho estudantil. O fato de eu ter ingressado no Magistério dava ainda mais destaque e autonomia na escola.

Eu estava me dedicando bastante aos estudos. Minha mãe, nessa época, tinha voltado a estudar por determinação da fábrica onde ela trabalhava. Assim, ela fazia o Telecurso 2000 e os professores do SENAI fizeram uma visita até o espaço onde os funcionários estudavam para divulgar que, se eles tivessem filhos com idade para fazer o SENAI, estes poderiam concorrer a uma vaga como menor aprendiz.

Quando minha mãe trouxe essa informação para casa, toda empolgada, eu também me enchi de esperança. Tentei novamente, passei em segundo lugar e ingressei como menor aprendiz da indústria onde minha mãe trabalhava (Industrial Cataguases – uma fábrica de tecidos). Nessa época, iniciei uma jornada bastante intensa, pois estudava três períodos: de manhã, o Ensino Médio; à tarde, o SENAI, no curso de eletroeletrônica; e à noite o Magistério.

Tive a oportunidade de frequentar o SENAI – uma instituição criada em 1942 para atender à demanda da industrialização brasileira. Estar no SENAI significava, de certa forma, ter acesso a um ensino de qualidade reconhecido socialmente e com inserção no mundo do trabalho.

Entretanto, ser mulher nesse espaço não foi simples. A presença feminina era rara nos cursos técnicos – historicamente associados ao universo masculino. Muitas vezes, eu precisei afirmar minha competência diante de olhares de desconfiança. Esse enfrentamento me trouxe consciência crítica sobre a desigualdade de gênero no mundo do trabalho.

Com o dinheiro que eu ganhava como menor aprendiz (meio salário-mínimo),

decidi investir num curso de inglês. Com o restante, eu ajudava com algumas contas em casa. Mas o curso intensificou ainda mais minha rotina, pois só me restavam os sábados para estudar – e assim eu fiz.

O curso de magistério veio como complemento naquele momento, pois eu estava focada em prestar vestibular para o curso de engenharia elétrica, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ou matemática – caso não fosse possível a engenharia.

Ao findar de três anos, eu me formei nos três cursos: concluí o Ensino Médio, o Magistério e o curso de aprendizagem industrial em Eletroeletrônica do SENAI. Foi uma vitória chegar até ali. Havia a promessa de a indústria nos chamar para trabalhar; havia a possibilidade de ser chamada para trabalhar em outra grande empresa. Já éramos formados pelo SENAI: as possibilidades eram infinitas.

No entanto, naquele fim de ano, dois sentimentos me abraçaram: a finalização de um ciclo e a satisfação por ter conseguido ir até o fim. Contudo, também foi um período de incertezas, pois eu não tinha recursos para pagar a faculdade que desejava. Em Cataguases, só havia uma faculdade particular, eu não tinha emprego para arcar com as despesas e meu genitor não permitiu que eu fosse para Juiz de Fora – a cidade grande mais próxima – para fazer a universidade federal.

Sendo assim, busquei alternativas, pois eu não queria parar de estudar. Existia um instituto federal (Cefet) em uma cidade vizinha, chamada Leopoldina, e o transporte para aqueles que passavam no vestibulinho era financiado pelo município de Cataguases. Não tinha o curso de matemática que eu queria, mas tinha um curso técnico de eletrônica que ia ao encontro do que eu gostava de estudar. Então, eu tentei.

Concomitantemente a isto, iniciei outra saga: a procura por emprego. Mais uma vez, meu pai não apoiava minha investidura no mercado de trabalho, dizendo que não era para eu trabalhar, argumentando que não era necessário trabalhar ou estudar. O pensamento do meu avô se fazia presente naquele momento histórico da minha vida e, após a intervenção de meus familiares, meu pai permitiu que eu entregasse um único currículo – e assim eu fiz.

Esse único currículo, que entreguei em uma loja, por indicação de uma amiga, proporcionou-me uma entrevista para uma vaga que eu pensei ser para balconista de uma loja de revelação fotográfica. Porém, chegando lá, os donos disseram que, por eu ter o curso do SENAI, eles me queriam no laboratório, revelando fotos e fazendo

manutenção nas máquinas. Havia, contudo, alguns pontos que eles estavam considerando: eu ainda não havia completado 18 anos e era mulher. A dona interveio e disse que o fato de ser mulher não era um problema, pois ela mesma já havia preparado os químicos, carregado os baldes e uma mulher poderia, sim, fazer o trabalho.

Eu precisava que desse certo, afinal, eu só podia entregar um currículo e aquela era minha única chance (assim eu acreditava)! Eu argumentei quanto à idade, pois eu chegaria a maior idade em menos de dois meses, seria um período em que eu poderia ficar em experiência e eu disse a eles que não precisavam nem me pagar por esse tempo.

Eles conversaram e me pediram para voltar na segunda-feira para fazer um teste. Eles me deram os manuais das máquinas para eu estudar. Fui para casa, estudei todos os manuais e, quando iniciei na segunda-feira, dei tudo de mim!

Na terça-feira, a vizinha me chamou pela manhã, para dizer que haviam ligado (não tínhamos telefone em casa) e avisaram que eu tinha sido aceita no trabalho. Depois do almoço, ela recebeu outro telefonema: de um amigo falando que a lista dos aprovados no Instituto Federal de Leopoldina saíra e eu tinha me classificado em 20º. lugar.

A oportunidade do trabalho se deu graças à formação técnica que tive no SENAI, mas minha dedicação era tanta que, depois de dois meses, ao completar os 18 anos, eu me tornei gerente do laboratório e a primeira laboratorista mulher da cidade.

A função exigia precisão, responsabilidade e atenção a detalhes. O trabalho, embora desafiador, proporcionou-me disciplina e senso de responsabilidade. Mais do que a experiência técnica, trouxe-me compreensão do valor do esforço diário e da luta pela sobrevivência em um país de tantas desigualdades e, mais uma vez, eu estava em uma posição onde o gênero era relevante.

Nessa época, eu já namorava um rapaz que residia em Praia Grande, SP. Iniciamos o namoro no curto período em que ele e sua família moraram em Cataguases. Depois de alguns meses, meu sogro descobriu um câncer e eles retornaram para Praia Grande – onde o resto da família se encontrava. Entre idas e vindas, depois de quatro anos de namoro à distância, decidimos nos casar. Eu tinha 19 anos e me mudei para Praia Grande. Precisei transferir o curso técnico de eletrônica para o Cefet de Cubatão.

Foi um período de adaptação: sair de uma cidade pequena e me enveredar pela cidade grande foi antagônico. Os aspectos geográficos e culturais eram muito distantes um do outro. Em Minas Gerais, a vida era muito mais tranquila, interiorana, embora minha rotina nunca tenha sido pacata. Em São Paulo, a agitação do litoral me deu um novo ponto de vista sobre a vida.

Assim que cheguei, eu me senti ansiosa, pois não estava habituada a não ter meu tempo todo preenchido. Busquei por laboratórios fotográficos para trabalhar, ao mesmo tempo, eu procurava casa para comprar. Assim, conheci a Praia Grande indo com minha sogra e os corretores à procura de minha futura residência. Logo comecei um estágio como técnica de manutenção em impressora e, posteriormente, saí do estágio para iniciar como laboratorista novamente.

Nesse meio tempo, comecei a fazer “bico” como garçonne nos quiosques da praia aos finais de semana. Meu marido estava no meio da faculdade de engenharia, ganhávamos pouco e, além do trabalho na Fotóptica e no quiosque, eu consertava impressoras em casa – tudo para conseguir melhorar o orçamento familiar. Eu estava ficando cansada dessa rotina. Finalizei o curso do Instituto Federal e prestei alguns concursos que surgiram naquele fim de ano.

Meu marido estava na metade do curso de Engenharia da Computação quando nos casamos, por isso, quando finalizei o Cefet, eu não tinha condições de ingressar na faculdade: precisei esperar um ano e meio, até que ele terminasse para que eu pudesse iniciar a minha graduação.

Foi quando vislumbrei a possibilidade de ingressar em uma universidade e de poder trabalhar com uma área esquecida até esse momento de minha trajetória: o Magistério. A procura inicial foi pelo curso de Licenciatura em Matemática. No entanto, em Praia Grande, não existiam cursos nessa área. Eu não tive uma experiência agradável ao ir para Cubatão, na época da Federal, pois me perdi: eu não conheci as cidades vizinhas ainda. Por isso, eu queria algum curso que fosse em Praia Grande – e só havia os cursos de Letras e Pedagogia.

Minha escolha foi pautada em uma outra disciplina que despertava meu interesse: o inglês. Em Minas Gerais, eu já havia estudado em centros de idiomas e eu me identificava com a língua. Assim, pensei que fazer pedagogia seria refazer o magistério – o que não é, obviamente, mas, naquela época, era o que eu imaginava. Então, eu me matriculei no curso de Letras.

Na vida profissional em Praia Grande, caminhei por caminhos diferentes. Iniciei

como estagiária de técnica de manutenção, três meses depois, consegui me efetivar em uma loja de revelação fotográfica, onde trabalhei por quase um ano; no entanto, comecei a prestar alguns concursos.

No segundo ano residindo em Praia Grande, ingressei no concurso público de Agente de Saúde na Praia Grande. Foi outro desafio: iniciamos o Programa Saúde da Família na cidade. Muitos moradores eram resistentes a nos receber, era um trabalho de rua, de porta em porta, de sol a sol; mas eu não desisti! Foi esse trabalho que me ajudou a arcar com os custos da nova vida de casada e a faculdade.

A graduação foi um divisor de águas! Ela mostrou ser tudo aquilo que eu imaginava e mais. Para minha surpresa, meu encantamento pela Língua Portuguesa foi instantâneo. A literatura criou forma, cor e sabor. Eu ainda adorava Língua Inglesa, mas outras possibilidades foram surgindo dentro dessa nova empreitada. A faculdade era excelente, os professores eram, em sua maioria, mestres e doutores. Era uma instituição nova, mas trazia no corpo docente muitos profissionais da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Nós nos beneficiamos com a experiência dos nossos professores.

Eu me tornei amiga dos donos da faculdade e, ao conviver com tantos acadêmicos, mais uma vez o desejo do mestrado rondou minha mente: “Quem sabe eu possa seguir os estudos após me formar? ”. Não foi fácil chegar até o final. Meu marido ficou desempregado, as faturas chegavam e, por vezes, abríamos mão de algo que fosse básico, para manter nossas contas em dia.

Quando finalizei a graduação, eu tinha claro o desejo de ir para escola, de fazer a diferença, de mudar o mundo! Educação para mim era salvação, afinal, ela havia me salvado, ainda é minha salvadora, fez quem sou e me deu tudo que tenho. Olhando para o passado, eu vejo que minha percepção sobre a educação só se ampliou e ratificou o que eu pensava sobre ela. Enfim, fiz o primeiro processo seletivo que abriu após a minha colação de grau e exonerei do cargo na Secretaria de Saúde. Eu não tinha dúvidas: era isso que eu queria – ser professora!

Todavia, não foram flores no início: ingressei como professora de projeto (contratada). Assim, eu não tinha uma disciplina pré-estabelecida para ministrar. Iniciei na rede estadual também, como eventual. Até então, eu não sabia de fato o que era ser professora: eu substituí.

Houve momentos de grande desafio: trote de estudantes do Ensino Fundamental, assédio do ensino médio; mas fui acolhida pelos colegas professores.

Os gestores também gostaram do meu trabalho e isso foi me fortalecendo e moldando a professora que eu queria ser, dando-me segurança para seguir.

Até que surgiu uma vaga no período noturno para trabalhar com a EJA. Foi amor à primeira vista! Eu atribuí duas turmas de ensino médio. O que eu havia planejado para uma semana, abarqueei em duas aulas. Eles queriam mais de mim e eu queria ser aquela que levaria mais até eles. Eu me preparava, estudava, buscava com os pares para que eu entendesse melhor essa modalidade de ensino. Foi quando me senti professora pela primeira vez!

A docência revelou-se uma prática que exige constante reinvenção. Paulo Freire (1996, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Essa máxima tornou-se o princípio norteador de minha atuação.

Recordo-me de projetos interdisciplinares em que a literatura se articulava com a história, a música e as artes visuais, despertando nos estudantes a percepção de que o conhecimento é ponte em múltiplas dimensões. A experiência com jovens e adultos revelou também a urgência de práticas pedagógicas que dialogassem com uma realidade concreta, respeitando suas linguagens e culturas.

A EJA, nesse percurso, começou a ocupar um espaço especial. Ao conviver com estudantes trabalhadores, mães, desempregados e idosos, eu percebi a potência de uma educação que reconhece trajetórias de vida e não apenas currículos formais. Cada estudante da EJA carrega consigo histórias de exclusão, mas também de resistência. Essa constatação foi decisiva para minha futura pesquisa no mestrado.

Depois desse início, eu senti que tinha que me especializar. Assim, fiz pós-graduação em Língua Portuguesa, pois sentia que meus conhecimentos não alcançavam aqueles que ainda estavam em um processo de alfabetização. A pós-graduação não foi suficiente; então, fiz licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Minha sede por conhecimento sempre foi aguçada à medida que os desafios foram surgindo.

Um ano depois, os meus professores da faculdade abriram uma escola particular – eles formavam um casal que inspirava a todos e que tinha nossa admiração. Minha surpresa foi imensa quando eles bateram à minha porta e me convidaram para assumir como Coordenadora Pedagógica da escola deles.

Naquele momento, eu recusei a oferta, pois eu me sentia muito inexperiente para assumir uma responsabilidade tão grande. Sendo assim, eles me convidaram

para ser professora de inglês – do maternal ao Ensino Fundamental – e de língua portuguesa do 6º. ao 9º. ano.

Comecei a trabalhar com uma equipe de professores comprometida – mas alguns estavam na faculdade ainda. Criamos ali uma grande fraternidade. No ano seguinte, eu aceitei o convite para ser coordenadora pedagógica e senti que também precisava me aperfeiçoar para ajudar os docentes que chegavam à escola sem a prática, às vezes ainda em formação ou sem o preparo devido. Para isso, fiz pós-graduação em Coordenação Pedagógica.

Nesse período, o desejo latente do mestrado sempre espreitava, mas a oportunidade não chegava.... Eu queria me efetivar em uma rede pública e nunca parei de tentar. Prestei concurso em várias cidades, efetivei-me no estado e no município de São Vicente ao mesmo tempo, mas entendi que o estado não tinha o meu perfil de trabalho e optei por permanecer no particular e em São Vicente. Nesse momento, havia acabado de me tornar mãe e queria ter a segurança de deixar meu bebê com quem eu conhecia.

Trabalhei na escola particular por seis anos. Aprendi muito. Com o tempo, os donos foram abrindo gradativamente o ensino médio e eu permaneci como docente, interrompendo minha jornada como coordenadora dois anos depois.

No ano seguinte, saí da escola particular, quando ingressei em Itanhaém como professora polivalente. Foi uma experiência nova, pois, até o momento, eu só havia trabalhado como especialista. Por fim, em 2019, eu ingressei na Praia Grande como professor adjunto I.

Hoje, sou professora especialista, no município de São Vicente, e professora dos Anos Iniciais, em Praia Grande, mas estou, há cinco anos, atuando na Secretaria de Educação de Praia Grande como Chefe de Seção do Ensino Fundamental Anos Finais, EJA II e Ensino Médio EJA.

O cargo na Secretaria de Educação veio em meio a muita insegurança. Fui convidada por minha ex-diretora (secretária da época) a compor a equipe pedagógica em 2021, período de pandemia, com uma filha pequena em casa, meu esposo havia acabado de perder o emprego e eu aceitei o desafio.

A gestão revelou-se um espaço de grande responsabilidade: articular demandas pedagógicas, ouvir professores, apoiar diretores e, sobretudo, pensar políticas públicas que façam sentido para estudantes e docentes. Compreendi que a função do gestor não é apenas administrativa, mas pedagógica e política,

pressupondo participação, diálogo e corresponsabilidade. Essa visão foi essencial em meu trabalho, mantendo-me sempre aberta à escuta, valorizando a experiência docente e buscando soluções coletivas para os desafios do cotidiano escolar.

Um dos projetos de maior impacto foi a construção de ações voltadas para a permanência dos estudantes na EJA, enfrentando o desafio da evasão escolar. Entendi, nesse processo, que a evasão não é responsabilidade exclusiva do estudante, mas resultado de um conjunto de fatores estruturais, econômicos, sociais e institucionais.

Nesta época, eu já acumulava cargo, trabalhava durante o dia em Praia Grande e à noite na EJA de São Vicente. Foi um período inquietante, de medo e de angústia, mas de extremo crescimento. Quanto aprendizado e quanta oportunidade de estar entre estudiosos em congressos, participar de feiras, simpósios e produzir documentos, estar à frente de projetos. Tudo isso foi me dando possibilidade de ampliar meus conhecimentos. Por conta disso – e com o incentivo da minha família, do meu chefe e dos meus amigos –, em 2024, tomei coragem para me inscrever no processo de seleção e ingressei no tão sonhado curso de mestrado.

O tema já estava escolhido há algum tempo, afinal, eu trabalho na educação há quinze anos e metade desse tempo trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos.

Atuei em muitas frentes, com crianças pequenas, na escola particular; com adolescentes de periferias; fui coordenadora de escola particular; trabalhei em universidade, com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Ou seja, minhas experiências como professora são vastas e me permitiram criar um olhar para cada uma dessas modalidades e cada um desses segmentos – e em cada eu cresci, aprendi, tive colegas e mentores que foram me construindo.

Contudo, eu descobri, em meio a tantas experiências, que minha paixão sempre me impelia à EJA, pois foi nesse chão que senti que o meu olhar poderia contribuir com aqueles iguais aos meus pais, que eu poderia ser, de alguma forma, importante nesse processo de descoberta.

Recentemente, meus estudantes em São Vicente evadiam-se por diversos motivos, por isso, alteramos o planejamento, aplicamos metodologias diferenciadas – mas parecia não surtir efeito. Enquanto parte da equipe técnica da Secretaria de Educação de Praia Grande, nós acompanhávamos de perto as equipes gestoras das Unidades Escolares e víamos o mesmo trabalho sendo aplicado.

Eu concluí que um dos maiores desafios que a escola enfrentava nessa modalidade de ensino era o combater a evasão – assim como eu sentia o mesmo efeito estando na sala de aula.

Durante todos esses anos de experiência com a EJA, a evasão escolar sempre foi um fator preocupante, o que sempre teve um grande impacto em mim. Perdíamos os estudantes para o mundo das drogas; as adolescentes que ficavam gestantes nunca retornavam; alguns paravam por conta do trabalho, outros por falta de apoio familiar.

No fechamento das notas, em 2023, comecei a refletir: “Por que a modalidade da EJA mexia tanto comigo? ”.

Lembranças da minha adolescência vieram à tona. Quando eu estava no Ensino Médio, meus pais voltaram a estudar. Minha mãe sempre quis finalizar seus estudos, mas meu pai não concordava. Ela trabalhava à noite e, para ele, aquilo seria um sacrifício desnecessário. No entanto, a empresa na qual ela trabalhava determinou que os funcionários que não tivessem concluído o Ensino Fundamental deveriam finalizar e aqueles que não o fizessem seriam demitidos. Devido à urgência, meu pai concordou com o regresso dela aos estudos. Depois de um semestre, ele decidiu voltar a estudar também.

Minha genitora sempre foi dedicada e esforçada; mesmo trabalhando à noite todos os dias, seis dias por semana, ela se empenhava nos estudos! Ajudei muitas vezes nas tarefas e no entendimento de algumas aulas e o deslumbramento de minha matriarca era cativante. Meu genitor, por outro lado, não seguiu pelo mesmo caminho. Ele dizia: “Os professores não sabem de nada; nem calcular qual a proporção de cimento e areia que é necessária para fazer uma massa” ou “Saber o valor de X não dá a ninguém sabedoria ou meios para se manter na vida”. Meu pai permaneceu apenas um semestre e abandonou.

Ambos estudaram em instituições diferentes. A empresa dela “financiou” o Telecurso 2000, que ficava nas instalações da fábrica, em um setor inativado, utilizado como espaço sociocultural da cidade. Ele foi estudar na escola estadual, com metodologias de trabalho bem diferentes. Ela conseguiu concluir o Ensino Médio e só não seguiu a vida acadêmica porque o horário das aulas não convergia com o horário de trabalho.

Figura 2 – Foto da formatura dos anos iniciais de minha mãe



Fonte: Acervo pessoal (2003)

Foi aí que acendeu uma luz. Minha relação com a EJA não datava da minha primeira experiência. Uma modalidade que me encanta, desafia e me aproxima de minhas raízes. Quantos Mário (meu pai) e Marta (minha mãe) nós encontramos em uma sala de aula, com histórias de vida diferentes, com percepções de mundo diversas.

Quando vejo a minha trajetória de vida e a de meus pais, reflito sobre a vida das centenas de estudantes para os quais já lecionei e percebo que cada narrativa expõe uma lacuna, uma falha de gestão, de entendimento, de investimento e até mesmo de responsabilidade para com o outro.

Meu pai, de fato, nunca mais voltou a estudar. Hoje, contudo, ele reconhece e valoriza minha trajetória – e tanto entende a importância dela que foi um dos mais ansiosos para saber se eu havia sido aprovada no mestrado ou não.

Minha mãe continua sonhando. Ela não fez faculdade, mas, quando se aposentou, foi fazer curso de confeitaria do Senac, depois de corte e costura e, por

fim, tirou sua habilitação para dirigir aos 60 anos. Para ela, a educação tem o mesmo peso que tem para mim: ela nos transforma!

Em 2024, tive a oportunidade de ser indicada, pela Secretária de Educação de Praia Grande, para estar como articuladora do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. Sou responsável, juntamente com mais duas pessoas, por 23 cidades da Baixada Santista e do Vale do Ribeira.

No mestrado, encontrei a possibilidade de me aprofundar e entender um pouco mais e ir além da minha prática. Eu me peguei encantada pelas aulas de Gestão Escolar, Políticas Públicas, Currículo.... Sinto que essas disciplinas reafirmam meus anseios e objetivos: conhecer as estruturas sociais, as relações de poder, o envolvimento do estado e suas políticas governamentais tem me dado aporte para seguir pesquisando.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que cada etapa da vida contribuiu para a construção da educadora que sou hoje. Das raízes familiares, herdei a coragem e a solidariedade; da infância escolar, a alegria e a afetividade; da formação técnica e superior, o rigor e a disciplina; da docência, o encantamento com o processo de ensinar e aprender; da gestão, a responsabilidade coletiva; e do mestrado, o compromisso com a pesquisa e a transformação social.

A Educação de Jovens e Adultos ocupa lugar central em minha identidade como educadora. Vejo na EJA não apenas uma modalidade de ensino, mas um ato político de reparação. Como afirma Arroyo (2011), “a EJA é uma pedagogia dos oprimidos que resiste a ser domesticada”.

Concluo este memorial com a convicção de que minha trajetória é, ao mesmo tempo, singular e coletiva. Singular, porque reflete minhas experiências, minhas dores e minhas conquistas; coletiva, porque ecoa as vozes de muitos que, como eu, lutam por uma educação pública, democrática e de qualidade.

A luta é a mesma – o que mudou foi apenas chão onde piso.

3 EJA: POLÍTICA QUE EXIGE LUTA, RESISTÊNCIA E REPARAÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está intrinsecamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas do país. Ao tratar da EJA como política pública, é necessário compreender sua condição de ação estatal destinada à garantia de um direito social historicamente negado às populações mais vulneráveis. Como afirmam Santos e Vasconcelos (2023), a implementação de políticas públicas educacionais é essencial para promover o acesso à educação, especialmente para aqueles que carecem de oportunidade e conhecimento.

Entretanto, o papel do Estado na promoção dessas políticas é permeado por contradições. Segundo Costa (2015), o Estado democrático tenta conciliar interesses distintos, mas, sob uma lógica capitalista, tende a concentrar poder e hierarquizar as relações sociais. Souza (2007) propõe que essas políticas, para se consolidarem como políticas de Estado, devem incorporar múltiplos agentes, como movimentos sociais e grupos de interesse, que influenciam seu desenho e sua execução.

No Brasil, as políticas públicas são classificadas como “distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas, frequentemente complementares no campo educacional” (Santos; Vasconcelos, 2023, p. 4).

Para entender seu desenvolvimento, adotamos a abordagem do “ciclo da política” (*policy cycle approach*), que prevê etapas como “definição de agenda, formulação, implementação e avaliação” (Souza, 2006, p. 29). Esse modelo foi refinado por Reader (2014, p. 128), que identifica cinco fases: “percepção do problema, formação da agenda, formulação de programas, implementação e monitoramento”. Mainardes (2016) destaca os contextos de influência e prática, inserindo a formulação da política em uma “Arena Pública do Debate”.

Neste capítulo, traçaremos uma linha temporal, intercalando os aspectos legais, em âmbitos nacional e local, iniciando pela Constituição Federal de 1988, que, ao incluir a educação como direito social, no artigo 6º., consolidou a legitimidade jurídica dessas ações (Brasil, 1988). No entanto, a prática revela que nem todos os brasileiros tiveram esse direito efetivamente garantido, como mostra a exclusão histórica de jovens e adultos do sistema educacional.

3.1 Uma história de exclusão

A exclusão educacional no Brasil remonta à colonização, quando a alfabetização era instrumento de catequese dos indígenas pelos jesuítas e era negada aos escravizados africanos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “além da difusão do evangelho, os jesuítas ensinavam ofícios úteis à economia colonial”.

A primeira Constituição, de 1824, mencionava a educação primária gratuita, inclusive para adultos, mas sua aplicação era quase inexistente. Durante o Império, o direito à cidadania e à educação era restrito a uma minoria, excluindo negros, indígenas e muitas mulheres. A Constituição de 1891 agravou essa exclusão ao negar o direito ao voto a analfabetos – que representavam a maioria da população (Haddad; Di Pierro, 2000).

3.2 Acesso à EJA no século XX

No século XX, os movimentos sociais e os educadores passaram a reivindicar ações efetivas para a alfabetização de adultos. O Censo de 1920 revelou que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta, evidenciando a necessidade urgente de intervenção estatal (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

Nos anos 1930, as transformações sociais e econômicas impulsionaram as lutas por uma educação mais inclusiva. Gadotti (2003) destaca o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), que defendia ensino gratuito, obrigatório e como dever do Estado. Neste ínterim, a Revolução de 1930 marcou a reformulação do papel do Estado, com as escolas assumindo o papel de “aparelhos ideológicos” de reprodução social, tornando “o Estado uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes assegurarem a sua dominação sobre a classe operária” (Althusser, 2022, p. 14).

Durante as décadas de 1940 e 1950, foram criados o SENAI e o SENAC – instituições voltadas à formação profissional. Em 1958, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) marcou a consolidação de campanhas educacionais. No entanto, em 1964, a Ditadura Militar interrompeu os avanços da educação popular.

3.3 As consequências da Ditadura Militar (1964-1985)

Com o golpe civil-militar de 1964, o Brasil mergulhou em um período de autoritarismo que impactou profundamente as políticas educacionais. Projetos populares de alfabetização, como os que vinham sendo articulados por Paulo Freire, foram abruptamente interrompidos. O educador foi preso e exilado – e as práticas educacionais libertadoras foram classificadas como subversivas.

As campanhas, movimentos, dirigentes, professores universitários, lideranças estudantis, todos foram tolhidos pelos órgãos de repressão e pela hierarquia católica (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

No lugar de práticas pedagógicas críticas, o regime instaurou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado oficialmente em 1967, mas operacionalizado a partir de 1968. Sob o controle da ditadura, o MOBRAL assumiu a missão de alfabetizar a população jovem e adulta com um modelo tecnocrático e descontextualizado. Seus objetivos declarados eram erradicar o analfabetismo e preparar cidadãos para o trabalho, mas sem permitir o desenvolvimento de consciência crítica.

O programa apresentava três características centrais, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.114):

1. Financiamento independente das verbas orçamentárias, utilizando 1% do Imposto de Renda das empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva;
2. Descentralização operacional, delegando a execução às administrações municipais e a representantes locais ligados ao regime, empresários, religiosos, líderes comunitários;
3. Gerência pedagógica centralizada, com produção de material didático padronizado por empresas privadas, ignorando as diversidades regional, linguística e cultural dos educandos.

Como destaca a Secretaria da Educação de São Paulo (2000, p. 14), a metodologia do MOBRAL era tecnicista, focada na aquisição mecânica da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas, sem vinculação à realidade dos estudantes.

A Lei nº 5.692/1971 reformulou o sistema educacional, mas manteve a EJA à margem das prioridades do ensino regular. Foi com essa Lei de Diretrizes e Bases

(LDB) que o Ensino Supletivo passou a integrar oficialmente o Sistema Educacional Brasileiro, substituindo o Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Uma das suas principais ofertas era o Curso de Madureza Ginásial, veiculado por rádio e televisão, com foco na preparação para os Exames de Madureza: uma forma de certificar etapas do ensino sem escolarização formal (Di Pierro, 2017).

Apesar da aparente modernização, esse modelo desconsiderava os sujeitos da EJA como sujeitos históricos. O ensino era organizado em quatro funções: “Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, todas pautadas em uma lógica funcional e instrumental” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 117).

Gadotti (1995) aponta que, nessa fase, a EJA se dividia entre duas tendências: a funcionalista, orientada para o mercado de trabalho, e outra com base nos princípios da pedagogia libertadora, a qual compreendia que “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” Paulo Freire (1967, p. 8).

No âmbito do território investigado nesta pesquisa, compreendemos que a EJA, como serviço municipal em Praia Grande, tem suas raízes nesse mesmo período histórico, uma vez que o município foi oficialmente emancipado em 1967 – o mesmo período em que se instaurou a ditadura civil-militar no Brasil. Até aquele momento, a oferta de educação para adultos na cidade era restrita às escolas estaduais.

Em 1970, dado o ingresso do primeiro prefeito do município, Dorivaldo Loria Júnior, foi expedido o Decreto nº 119, de 25 de fevereiro de 1970, que dispôs sobre a criação de classes de alfabetização de adultos e de ensino pré-primário na rede municipal. Nesse mesmo ano, a prefeitura celebrou um convênio com a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL Central –, formalizando a adesão do município ao programa nacional de alfabetização.

Ao longo da década de 1970, identificamos um movimento expressivo de municipalização da oferta educacional, com a criação de novas unidades escolares, inicialmente voltadas ao atendimento do ensino primário de adultos, mas que foram gradualmente ampliadas, atendendo em outros períodos a educação infantil e o ensino regular dos anos iniciais. Essa expansão pode ser constatada em dispositivos legais, como o Decreto nº 163, de 19 de janeiro de 1971, que instituiu o Grupo Escolar Municipal de Vila Mirim; o Decreto nº 172, de 5 de março de 1971, que organizou a criação de unidades escolares no setor do ensino municipal; e o Decreto nº 203, de 3

de janeiro de 1972, que tratou da lotação de classes de ensino supletivo noturno e ensino pré-primário – formalizando a constituição das chamadas escolas mistas.

Esse processo culminou, em 1974, com o Decreto nº 334, de 7 de maio de 1974, que tratou da extinção e da criação de classes nas escolas de ensino supletivo noturno e ensino pré-primário. Esse decreto extinguiu duas classes da Escola de Ensino Pré-Primário do Jardim Matilde e duas classes da Escola de Ensino Pré-Primário do Icaraí Paulista, na região do Campo da Aviação. Em contrapartida, estabeleceu a criação de quinze novas classes vinculadas à Diretoria Geral de Educação e Cultura, evidenciando o esforço do poder público municipal em expandir a escolarização de jovens e adultos, ainda que alinhado à lógica funcional da política educacional vigente no regime autoritário.

3.4 Redemocratização e Constituição de 1988

Nos anos 1980, o MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que buscou recuperar parte do compromisso pedagógico e formativo da EJA, com maior foco na formação de educadores e no acompanhamento pedagógico.

O fim da ditadura e o processo de redemocratização trouxeram novos ares para a Educação de Jovens e Adultos. A Constituição de 1988 representou um marco jurídico fundamental ao reconhecer a educação como um direito social e um dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 6º e 205 a 214). O artigo 208, inciso I, estabelece explicitamente que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo abriu caminhos para políticas mais consistentes e inclusivas, ainda que, na prática, a execução tenha se dado de forma fragmentada nas décadas seguintes.

Em Praia Grande, a década de 1980 foi marcada por um cenário instável no que se refere à oferta da EJA, com constantes aberturas e extinções de salas de aula. O Decreto nº 1.165, de 17 de abril de 1984, editado pelo então prefeito Wilson Guedes, dispôs sobre a criação de 23 classes destinadas ao Ensino Primário Noturno Municipal, subordinadas à Diretoria Geral de Educação e conveniadas com o MOBREAL.

Contudo, esse movimento de expansão foi seguido de cortes significativos. O Decreto nº 1.250, de 28 de agosto de 1985, declarou a extinção de quatro unidades e de onze classes de Ensino Primário Noturno Municipal, o que reflete a oscilação da política educacional local e suas dificuldades de consolidação no período.

Apesar dessas instabilidades, verificamos uma retomada de esforços com a Lei nº 660, de 11 de agosto de 1989, que autorizou a celebração de convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a implantação de um Centro de Educação Supletivo em Praia Grande. A legislação também autorizava o Poder Executivo Municipal a abrir créditos especiais e firmar termos de aditamento ou suplementação, conforme fossem destinados novos recursos ao referido centro.

Em âmbito nacional, com a extinção da Fundação Educar, promovida pelo governo Collor em 1990, a responsabilidade pela EJA foi descentralizada, ficando a cargo de estados e municípios – sem o apoio de um órgão federal estruturado. Nesse contexto, foi proposto o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que, embora sinalizasse uma tentativa de reorganização, não se consolidou como uma política pública efetiva. Assim, a década de 1990 foi marcada por múltiplas iniciativas de alfabetização e qualificação profissional para jovens e adultos, mas carentes de articulação sistêmica com o Ministério da Educação.

No município de Praia Grande, um importante avanço institucional foi a promulgação da Lei Orgânica da Estância Balneária, por meio da Lei nº 681, de 6 de abril de 1990. Esse marco legal fortaleceu a organização administrativa e educacional do município, oferecendo base normativa para o planejamento de políticas públicas mais autônomas – entre elas, a consolidação da EJA como responsabilidade municipal. Com isso, abriu-se uma nova etapa na gestão educacional local, alinhada às exigências democráticas do período pós-Constituição de 1988.

A legislação municipal define a educação como um direito de todos e um dever do Poder Público e da família, visando ao pleno desenvolvimento humano e à formação do cidadão, baseada na Constituição Federal e em princípios como liberdade e respeito aos direitos humanos (Art. 188) e, também, determina que o ensino nas escolas municipais deve ser gratuito (Art. 189).

Estabelece que o município é responsável por manter:

- Atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a doze anos (Art. 190, I).

- Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (Art. 190, II).
- Ensino noturno adequado às condições do educando (Art. 190, III).
- Programas suplementares para creches e pré-escolas, incluindo material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 190, IV).

A Lei também exige o recenseamento anual da população escolar e a chamada de educandos (Art. 191), além de garantir a permanência dos estudantes na escola (Art. 192). Ademais, os currículos escolares devem ser adequados às peculiaridades do município e valorizar sua cultura e patrimônio (Art. 193).

A valorização dos profissionais de ensino é assegurada por plano de carreira, piso salarial e concurso público (Art. 195). O Poder Executivo deve promover cursos anuais de atualização e aperfeiçoamento para docentes e especialistas (Art. 195, § 1º e § 2º). O município deve manter cursos profissionalizantes para jovens acima de 14 anos (Art. 196) e organizar seu sistema de ensino em consonância com as administrações Federal e Estadual (Art. 197). O sistema de ensino municipal deve assegurar condições de eficiência escolar para estudantes em situação de vulnerabilidade (Art. 198) e estimular a educação física (Art. 199).

A legislação determina, ainda, a aplicação anual de no mínimo 25% da receita de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino (Art. 200). Também prevê a vistoria anual de higiene, segurança e manutenção dos prédios escolares (Art. 201) e a manutenção de classe de educação compensatória de nível dois, chamada classe de estimulação (Art. 202). Por fim, o município deve zelar pelo pleno aproveitamento educacional de sua clientela (Art. 203).

A EJA não é explicitamente mencionada com esta nomenclatura na seção “Educação” da Lei Orgânica, o que é comum para leis mais antigas – que precedem a consolidação e a formalização da EJA como uma modalidade educacional específica nos preceitos atuais (como feito pela LDB de 1996).

No entanto, a garantia e a possibilidade de oferta para a EJA podem ser inferidas em seus artigos: Art. 190, III – “ensino noturno adequado às condições do educando”; Art. 196 – “O Município deverá manter cursos profissionalizantes, para jovens com idade superior a 14 (catorze) anos, de forma direta ou através de convênios com órgãos e entidades que os ministrem”; e Art. 188 – “A Educação, direito de todos e dever do Poder Público e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento

das pessoas e à formação do cidadão”. Sendo assim, a EJA tem, sim, seus direitos mencionados na Lei Orgânica do município.

3.5 A LDB de 1996 e a institucionalização da EJA

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) foi um divisor de águas para a Educação de Jovens e Adultos – ao incluí-la formalmente como modalidade da Educação Básica. No artigo 37, a LDB define que

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 (Brasil, 1996, art. 37).

A LDB também estabeleceu as idades mínimas para exames supletivos (Art. 38) – 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o ensino médio –, conferindo legitimidade à certificação de saberes obtidos fora da escola formal.

Esse novo marco legal possibilitou a formulação de políticas públicas específicas para a EJA, abrindo espaço para que os sistemas de ensino organizassem currículos e estratégias pedagógicas adequadas às realidades dos educandos.

Em 1997, com a realização da Conferência Internacional de Hamburgo sobre Educação de Adultos, a EJA foi reconhecida como um direito humano inalienável, sendo essencial para a promoção da justiça social. Esse evento influenciou diretamente as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e reforçou o entendimento da modalidade como meio de reparação histórica.

Outro avanço significativo foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, embora inicialmente excluísse a EJA da base de cálculo, representou uma tentativa de redistribuir recursos educacionais entre estados e municípios. A exclusão da EJA do FUNDEF foi duramente criticada por especialistas e movimentos sociais.

Já nos anos 2000, a EJA ganhou novos programas e articulações institucionais, como o Programa Brasil Alfabetizado, o ProJovem e o PROEJA. No entanto, a falta de articulação interministerial e de currículo específico persistiu – o que não favoreceu uma mudança significativa no cenário da EJA.

Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções (Arroyo, 2005, p. 33).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade. A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024/2025, trouxe metas específicas para a EJA, como a erradicação do analfabetismo e a oferta integrada à educação profissional, estabelecendo 20 metas e 254 estratégias, das quais três são diretamente voltadas à EJA.

Meta 8: Elevação da Escolaridade/Diversidade.

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.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

O percentual de matrículas na EJA na forma integrada à educação profissional foi de apenas 2,2%, em 2021. No início do PNE, estava em 2,8% (Brasil, 2014).

As metas citam, como estratégias, a oferta gratuita da modalidade e a busca da demanda ativa.

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente consignado na Lei n. 13.005/2014, após longos debates no Congresso Nacional (Haddad e Di Pierro, 2015, p. 213).

Voltando ao contexto municipal desta pesquisa, o Plano Municipal de Educação de Praia Grande (2014-2025) apresenta 16 metas específicas para a EJA (da meta 32 à meta 47), além de articular a modalidade com outras áreas, como educação profissional, cultura, trabalho e políticas sociais. Três delas têm por objetivo ampliar o acesso e a oferta; quatro versam sobre materiais didáticos-pedagógicos e sobre a estrutura curricular; cinco metas dispõem sobre a integração com a Educação Profissional e o Mundo do Trabalho.

Tais metas se mostram inclusivas, uma vez que fomentam a integração entre EJA e educação profissional, para públicos específicos, como quilombolas, indígenas e itinerantes, articulando a EJA com políticas de proteção e geração de empregos,

estabelecendo parcerias com organizações públicas e privadas para facilitar a inserção dos estudantes da EJA no mercado de trabalho.

O plano municipal contempla três metas focadas em garantir a qualidade e a permanência. Aqui destacamos a meta 35 “Reduzir em 30% a evasão escolar na EJA até o final da década”. Uma meta que não conseguimos mensurar, uma vez que os dados sobre a evasão de 11 anos atrás não estão disponíveis. Todavia, é preciso refletir quanto ao que ainda temos em termos de evasão no município.

Por fim, o plano municipal apresenta 4 metas com viés da integração cultural, social e metodológica, por meio do incentivo a empresas que criem programas permanentes de EJA para seus trabalhadores e ofereçam infraestrutura e integração entre a EJA e as políticas culturais, ampliando o acesso dos estudantes a experiências artísticas e culturais, assim como adotando o tema “trabalho” como eixo estruturante do Projeto Político-Pedagógico da EJA.

Em 2025, o Plano Municipal de Educação foi discutido e apresentado aos membros do Conselho Municipal de Educação. Enquanto conselheira, tive a oportunidade de sugerir a criação de algumas novas metas e a reformulação de outras – pois muito temos a melhorar para garantir que nossos estudantes tenham acesso de fato a este cabedal de oportunidades e saberes.

Outro documento de âmbito municipal, que passa por uma reformulação nessa década e está vigente até os dias atuais, é o Regimento Comum de 2018-2019 de Praia Grande. Nele, a Educação de Jovens e Adultos recebe uma atenção explícita e detalhada, uma vez que a EJA é expressamente listada como um dos cursos/modalidades ministrados pelas unidades escolares municipais. Isso demonstra mais uma vez o reconhecimento formal e institucional da EJA como parte integrante da oferta educacional do município.

O Regimento Comum organiza o horário de funcionamento das unidades escolares para que os cursos noturnos apresentem “organização adequada às condições dos estudantes”. Esta é uma organização necessária para a EJA, que atende a um público frequentemente trabalhador, mas não é a única forma em que deveria ser ofertada. Neste contexto, é importante pensar na infraestrutura da unidade escolar, no acesso, na segurança do bairro e, claramente, na demanda do público na região daquela escola.

O Regimento estabelece:

Carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas, em regime semestral, ministradas em no mínimo 100 (cem) dias de efetivo trabalho escolar, nos cursos de Educação de Jovens e Adultos correspondentes às séries do Ensino Fundamental e Médio (Praia Grande, p.4, 2019).

Isso indica uma organização semestral; no entanto, nos dias atuais, com o advento das novas diretrizes, é possível ofertar em outros modelos, de forma a atender melhor às necessidades do público da EJA, sendo imprescindível, também, uma revisão quanto ao número mínimo de horas ofertadas.

O documento deixa claro que o objetivo das escolas municipais é integrar os estudantes com deficiência nas classes do Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos, “oferecendo apoio técnico e acompanhamento na adaptação e no progresso pedagógico”. Isso reforça a política de inclusão em que se tem a EJA ao longo da vida.

O Regimento possui uma seção específica – “Seção III - Da Educação de Jovens e Adultos” – que se refere à organização por segmento, sendo de 1ª a 4ª séries iniciais e 5ª a 8ª séries finais, admitindo salas multisseriadas nos casos em que não haja demanda. Define os componentes curriculares para cada segmento e série da EJA, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, estabelecendo que os resultados das avaliações para a EJA devem ser registrados por meio de sínteses trimestrais, em meses específicos: abril e julho, para o 1º semestre, e setembro e dezembro, para o 2º semestre. Além disso, os resultados devem ser expressos em notas de 0,0 a 10,0.

Em suma, o Regimento Comum de 2018-2019 de Praia Grande reconhece a EJA como uma modalidade de ensino, estabelece diretrizes operacionais sobre sua organização, sua carga horária, sua estrutura curricular e seu sistema de avaliação. No entanto, é um documento que deve ser revisitado e atualizado. Novas resoluções dariam embasamento para que o estudante da EJA tivesse direito, por exemplo, a reclassificação – o que está expressamente proibido no Regimento Comum e ratificado na Síntese das Instruções Administrativas Escolares (SIAE) de 2022. Também é vedada ao estudante a transferência de unidade escolar, dentro do semestre letivo. Portanto, há que se considerar que algumas reflexões e alterações para melhor atender ao público-alvo se fazem necessárias.

3.6 Da descontinuidade à reparação

No início da década de 2020, a EJA enfrentou novos desafios, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. A normativa estabeleceu as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no país, orientando que o ensino nessa modalidade fosse estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora a intenção declarada fosse alinhar a EJA às demais etapas da educação básica, houve críticas à padronização dos currículos, que não consideravam suficientemente as especificidades da modalidade nem a heterogeneidade dos sujeitos. A resolução também reforçava a oferta por ciclos, sem previsão clara de educação profissional integrada – o que contrariava a Meta 10 do PNE.

Durante esse período, podemos observar o aumento das taxas de evasão escolar e a queda nas matrículas da EJA – agravados pela pandemia da COVID-19, que impactou fortemente os estudantes mais vulneráveis. Os programas federais voltados à EJA foram descontinuados e não houve investimentos expressivos na expansão da oferta, nem na formação continuada de professores.

Conforme dados do IBGE e do INEP, citados por Santos e Vasconcelos (2023), o Brasil ainda possuía cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas, em 2022, a maioria formada por adultos negros, periféricos e moradores das regiões Norte e Nordeste. Diante desse quadro, cresceu a pressão dos movimentos sociais e acadêmicos por uma ação federal articulada, contínua e reparadora.

Em resposta às demandas históricas, o governo federal, sob a gestão do presidente Lula da Silva, em 2024, lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, por meio do Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. A medida representa um novo ciclo de valorização da EJA no Brasil, ancorado em três eixos centrais: a reparação histórica, a justiça social e redistributiva e a valorização dos sujeitos da EJA.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos – EJA (Brasil, 2024).

Com orçamento inicial de R\$ 4 bilhões, o Pacto lançou ações integradas que compõem uma política articulada nacionalmente: Pé-de-Meia EJA, CampEJA, CADEJA, Rede Nacional EJA e Novo PNLD EJA.

Além disso, em 2025, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que instituiu as novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, com base em princípios de equidade, formação cidadã e integração com a educação profissional. A proposta rompe com o paradigma da “supletividade”, conferindo à EJA o *status* de modalidade plena da educação básica, com direito a políticas próprias de financiamento, avaliação e currículo.

Em Praia Grande, o cenário também foi se moldando de acordo com as mudanças nacionais. Esta pesquisa faz o recorte justamente deste período pós-pandemia, que registrou queda expressiva nas matrículas e altos índices de evasão.

Com o advento dessas mudanças e com o Novo Ensino Médio, foi necessário repensar os Parâmetros Essenciais que subsidiavam o modelo curricular. Em 2024, iniciamos de modo preliminar um levantamento de documentos legais e referenciais, a fim de aprimorar e dar início à construção do currículo oficial da EJA.

Figura 3 – Foto Construção do Currículo da EJA de Praia Grande



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Foi um trabalho cuidadoso de professores, coordenadores, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação que, nos anos de 2024 a 2025, reuniram-se para refletir, sonhar e planejar o currículo da EJA com base na realidade concreta dos

sujeitos que a compõe: estudantes, professores e comunidades. Foi um processo de escuta, partilha e compromisso com uma educação humanizada, crítica e emancipadora (Freire, 2007).

Atualmente, a Secretaria de Educação, junto aos demais representantes, está na etapa de replanejamento do que foi pensado no início de 2025 (na primeira reunião de planejamento). Nós nos reunimos com todos os docentes e coordenadores (por área de conhecimento), com o intuito de aproximar o currículo dos sujeitos e da comunidade escolar.

No segundo semestre, os encontros foram mensais. Fizemos uma pesquisa sobre os sujeitos da EJA e colhemos dados muito importantes para dar corpo ao currículo municipal. Assim, sabemos que temos, com maioria, mulheres, pretas e pardas, entre 30 e 40 anos; que suas maiores dificuldades são no raciocínio lógico; que deixaram os estudos para trabalhar; e que retornaram para ter um emprego melhor.

O resultado dessa pesquisa foi de extrema relevância para elencarmos os eixos sobre os quais trabalharemos. Por conta disso, definimos que, nos anos iniciais, o currículo será construído com base em Temas Geradores, enquanto, no Ensino Médio, será por área de conhecimento.

A construção do currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve ultrapassar uma perspectiva técnico-instrumental e assumir seu caráter político, histórico e cultural. A EJA é, por essência, um espaço de reconstrução da cidadania e da dignidade dos sujeitos, sendo o currículo o dispositivo que medeia essa ação educativa – ele não pode ser neutro, pois está imerso em relações de poder, ideologias e disputas por sentidos (Freire, 1996). O currículo deve ser entendido como uma construção social e cultural, um campo em que saber, poder e identidade se entrelaçam.

Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000), o currículo não é apenas o que se ensina, mas também o que se omite e como se ensina. Nesse contexto, ele atua como regulador das subjetividades e como dispositivo que pode tanto reforçar desigualdades quanto criar possibilidades de resistência e transformação.

Este foi um grande passo, uma conquista para a modalidade. No entanto, no início do ano letivo, as unidades escolares de EJA receberam as "Normas de Convivência" para a EJA do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo principal de assegurar a convivência harmônica e garantir a organização e a disciplina nas

escolas. O documento estabelece uma série de regras que devem ser seguidas por todos os envolvidos no processo educacional.

Gostaríamos de destacar duas delas:

- **Respeito aos Horários:** Tolerância de 10 minutos para entrada, com possibilidade de 20 minutos adicionais de atraso (até 6 vezes por semestre, com registro). Saídas fora do horário só são permitidas com responsável ou solicitação escrita para maiores de 18 anos.

Não queremos interferir na organização nem na rotina escolar das unidades, mas acreditamos que, em se tratando de EJA, cada caso deve ser analisado de modo individual. Nossos estudantes são trabalhadores, chefes de família, dependem de transporte público; assim, normas muito severas acabam por afastá-los – e este não é o objetivo.

- **Frequência e Matrícula:** Estudantes maiores de 18 anos, com 20 faltas consecutivas injustificadas, terão a matrícula cancelada. A permanência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) está vinculada à frequência no ensino regular.

Quanto a este item, gostaríamos apenas de destacar o curto prazo de inscrição e matrícula. A EJA conquistou o direito a ter matrícula a qualquer tempo; é preciso revisitar essa norma e dar acesso sem restrições. Este estudante que teve a matrícula cancelada poderá retornar somente no semestre seguinte – se ele não perder o período de inscrições.

O currículo pode prever os temas geradores, respeitar a individualidade dos sujeitos e aproximar a comunidade da escola, mas, se as regras que são postas continuarem a seguir por um caminho de segregação, todo o esforço terá sido em vão.

É preciso alinhar as necessidades pedagógicas aos preceitos legais; afinal, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil já é o resultado de uma longa história de exclusão, resistência e luta. Assim como afirma Freire (p.28, 2001), “Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica”. Não podemos continuar a reproduzir as mesmas práticas descontextualizadas, tampouco seguir com normatizações que mais afastam do que acolhem os estudantes.

4 PERSPECTIVAS SOBRE A EVASÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRAIA GRANDE (SP) E A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA

Como dissemos na introdução, Praia Grande é um município jovem do Estado de São Paulo, com apenas 58 anos de emancipação política. A rede municipal de educação busca adequar-se ao exponencial de crescimento da cidade, atendendo cerca de 56.000 discentes, sendo que, na Educação de Jovens e Adultos, são aproximadamente 700 estudantes matriculados.

A história da educação de Praia Grande tem seu marco no início da década 1970. De lá até os dias atuais, muito foi investido na construção e infraestrutura das escolas municipais, assim como em políticas públicas, contratação e efetivação de pessoal, sendo hoje a maior secretaria da cidade, com mais de 7.000 servidores.

Em uma pesquisa de campo e documental, no Centro de Memória da Educação de Praia Grande, tivemos a oportunidade de estar em contato com alguns documentos da década de 1970 – documentos estes que fazem menção a como se constituíram as primeiras escolas da cidade.

Em entrevista gravada¹, Denise Tavares de Oliveira, professora, relatou que, em 1969, foi apresentada ao primeiro prefeito eleito, Dorivaldo Loria Júnior, e propôs a ele a abertura de creches na cidade. Contudo, o prefeito não tinha intenção de ter a educação sobre a responsabilidade da rede municipal, pois a pretensão naquele momento era construir os prédios e entregá-los ao Governo do Estado. No entanto, o então prefeito pediu que ela procurasse o Dr. Jeferson, um consultor do prefeito e um entusiasta da educação. Este solicitou que ela fizesse um levantamento de como poderia funcionar. Ela não tinha vínculo empregatício com a prefeitura, tinha apenas uma ideia e um sonho.

Sendo assim, Denise foi pesquisar as dimensões adequadas das salas, como montar uma escola, a mobília e os espaços de recreação. Após apresentar o projeto, o Dr. Jeferson o aprovou e perguntou à Denise se ela aceitava o desafio. A professora, mesmo sem saber sequer o que era uma licitação, tornou-se a primeira professora contratada de Praia Grande, em 10/01/1969.

Em suas pesquisas, Denise descobriu que, à noite, funcionava nas escolas estaduais do bairro Jardim Guilhermina, que na época era E.E. República de Portugal e que hoje é a Escola Estadual Dr. Abraão Jacob Lafer. O Sr. Turiano, era o

¹ Acesso em: <<https://www.youtubeeducation.com/watch?v=09PVMJZ7NkM>>

supervisor, com quatro salas da Educação de Adultos, onde lecionaram Camargo Barbosa, Enice Pol, Cecília Madazio, professoras do curso de adultos. A professora Denise conversou com essas professoras, encaminhou-as para o gabinete e as contratou.

No bairro Mirim, também funcionavam duas classes com as docentes Jane Dark e Miriana Araújo, na primeira escola municipal que começou a funcionar na chácara Santa Maria, das irmãs da Congregação do São Gabriel. A Irmã Tarcísia dava, para a comunidade, aulas de datilografia, corte e costura. A Irmã Superiora autorizou a primeira turma de pré-escola. As primeiras professoras de pré-escola foram Ombreta Jovano Vita, Sônia Thomé Plácido e Maria Luiza do Amaral (esposa do major Amaral), responsáveis pelas três primeiras salas.

No bairro Solemar, fizeram parceria com uma escola estadual, onde operava mais duas salas de pré-escola; na Cidade das Crianças funcionava mais que uma escola, pois tinha de tudo um pouco: gráfica, sapataria, marcenaria...

Neste meio tempo, o prefeito autorizou a construção de algumas escolas. No bairro Boqueirão, a E.M. Manoel Nascimento Junior; e no Caiçara, a E.M. Mário Possani. Também formou-se um grupo escolar no bairro Mirim: a E.M. Maria Trujillo Torloni.

Na época, a verba da educação repassada pelo Governo Federal, os 20%, não podiam ser usados com a pré-escola, com isso abrangeu-se para o curso de Adultos e de 1ª a 4ª séries. Em 1970, já funcionava o ensino de 1º. grau na Praia Grande

Na Cidade das Crianças, havia um internato para meninos que trabalhavam em oficinas de marcenaria produzindo todos os móveis das primeiras escolas. A gráfica imprimia o material necessário, a sapataria confeccionava os tênis “Congas”, enquanto as mães, juntamente com as irmãs da Santa Maria, costuravam os uniformes aos finais de semana.

A ex-secretária relata no documentário que o curso de adultos crescia continuamente. Eram realizados bailes de formatura e há um relato marcante de um estudante da Vila Caiçara que, apesar de não saber ler nem escrever, sonhava em escrever um livro – sonho que se concretizou ao final do curso.

O desenvolvimento da educação em Praia Grande caminhou ao lado da cultura. Em 1970, foram realizadas as primeiras iniciativas culturais, como o tapete de Corpus Christi, o desfile cívico e a escultura de areia, consolidando um vínculo entre educação e cultura.

Nesse mesmo período, Praia Grande implementou o MOBRAL, destacando-se com um trabalho reconhecido pela Secretaria do Interior e tornando-se referência para outros municípios.

Denise assumiu o cargo de Coordenadora de Ensino Municipal, uma vez que ainda não existia a função de secretária, e foi figura central na formação da rede educacional praiagrandense. Sua trajetória, marcada por desafios e entusiasmo, inclui o período de 1969 a 1972 como contratada. Somente em 1982, ela assumiu como professora concursada, após anos em cargos de gestão. Posteriormente, atuou por 15 anos como professora na escola República de Portugal.

O Cônsul de Portugal, Fausto Amaral, junto de Alberto Mourão, doou o acervo para a biblioteca de uma escola homenageada com o nome República de Portugal. Em 1988, com Mourão como presidente da Câmara Municipal, foram criados a Carta Magna da Educação de Praia Grande e o Estatuto do Magistério, com a definição de cargos e funções. Laudelino e Turiano foram nomes importantes na formação continuada, ainda que com acesso limitado.

Inicialmente, todas as escolas foram construídas pelo município e doadas ao Estado. Era comum reservarem duas salas para creche. Durante o dia, o Estado utilizava o prédio e, à noite, funcionavam as turmas do curso de adultos – como ocorreu nas escolas ‘Pacheco, Abrão, Sítio I e Dorivaldo’.

É possível observar o número de escolas de EJA nos anos de 1968, 1970, 1971 – e como a abertura e o fechamento ocorriam de modo abrupto – na Figura 4

Figura 4 – Foto Estudo das escolas no município nomeadas nos processos

Estudo das Escolas no Município nomeadas nos Processos					
	Escola	1968	19/03/1970	20/06/1970	22/03/1971
1.	GE Jardim Guilhermina	X	X	X	X
2.	GE Jardim Matilde	X	X		X
3.	GE Jardim Icarai	X	X	X	X
4.	GE Jardim Bopeva		X	X	X
5.	E Manoel Nascimento Júnior		X	X	X
6.	GE Zilda de Abreu Sandoval (Sítio Campo)	X	X	X	X
7.	E Vila Sônia		X		X
8.	E Jardim Quietude		X		
9.	GE Mário Possani (Vila Calçera)	X	X	X	X
10.	Mário Possani (nova)				X
11.	E Vila Mirim (Trujillo)		X		X
12.	GE Vila Mirim	X	X		
13.	GE Solemar	X	X	X	X
14.	GE Cidade da Criança	X			
15.	E Jardim Real		X		
16.	GE Jardim Real		X		
17.	Ginásio Estadual de Praia Grande		X		X
	ESCOLAS ESTADUAIS	08	11	06	08
	ESCOLAS MUNICIPAIS	00	04	01	04
	CLASSES MUNICIPAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS	00	10	06	07

Legenda:
E = Escola
GE = Grupo Escolar

OUTROS ASSUNTOS

Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1968/1971)

Analisando os documentos encontrados no acervo do Centro de Memórias da Educação, podemos encontrar duas reportagens, uma de 1991 (Jornal Ondas) e outra de 1992 (A Tribuna). Ambas falam da oferta de vagas e das muitas escolas que ofertam o curso de adultos. Naquele momento histórico, parecia que a parceria estado e município de fato era um sucesso: havia, em média, 15 escolas que ofertavam EJA nesse período.

Figura 5 - Foto de A Tribuna sobre as escolas de EJA de Praia Grande

A TRIBUNA 23/05/92

Alfabetização de adultos atinge 15 escolas de Praia Grande

Da Sucursal de Praia Grande

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Praia Grande está mantendo cursos de alfabetização de adultos em 15 escolas de 1º Grau no Município. O curso é gratuito e os interessados, com no mínimo 14 anos de idade, devem procurar as escolas para se inscrever. Os livros são doados pela Prefeitura.

Os alunos passam por avaliação, para saber o nível em que será inscrito. A secretária da Educação, Maria Célia Hannickel Portella, informa que o curso foi elaborado

para adultos e o currículo é maior que o do ensino de 1º grau regular.

As inscrições para o curso de alfabetização podem ser feitas nas seguintes escolas que funcionam no período noturno: Ildefonso Guimarães; Maria Pacheco Nobre; Abraão Jacob Lafer; Sítio do Campo; Reverendo Augusto Paes de Ávila; Vila Sônia; Sylvia de Mello; Magali Alonso; Ofélia Cassetari dos Reis; Vila Mirim; Balneário das Palmeiras; Balneário Esmeralda; Alexandrina Santiago Neto; Rubens Paiva e Francisco Martins dos Santos.

Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1992)

Figura 6 – Foto do Jornal Ondas sobre matrículas de EJA

PRAIA GRANDE

Jornal ondas

REDAÇÃO E PUBLICIDADE:
RUA SÃO BERNARDO, 41
TEL.: 91-1634 - CX. POSTAL 371
CEP 11.700 - BOQUEIRÃO
PRAIA GRANDE.

PORTE FAGO
DESP.
PRT/SP - 5855/91

CADERNO DE PRAIA GRANDE

ANO XI

17 DE ABRIL DE 1992

Nº 287

Estão abertas matrículas para alfabetização de adultos em PG

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Praia Grande mantém cursos de alfabetização de adultos em 14 escolas primárias do Município, distribuídas em diversos bairros. As matrículas estão abertas aos interessados em qualquer uma das unidades relacionadas a seguir. A única exigência é que a pessoa deverá ter no mínimo 14 anos. O curso é gratuito e os livros utilizados são doados pela Prefeitura.

O planejamento do curso permite uma maior flexibilidade ao aluno. Aquelas que já possuem conhecimentos anteriores podem ser transferidos para outro nível (o curso divide-se em duas etapas, ou termos, com o primeiro correspondente à 1ª e 2ª série e o segundo à 3ª e 4ª). Todos os alunos passam por um prova de diagnóstico para, a partir desta avaliação, ser definido em qual dos dois níveis irá ficar.

"Este curso foi elaborado de forma específica para o aluno adulto que, por ter uma carga bem maior de conhecimentos, ultrapassa o currículo para o ensino primário", observa a secretária de Educação Maria Célia Hannickel Portela. Segundo ela, é dado maior ênfase às matérias básicas (Língua Portuguesa e Matemática), sendo também discutidas em classe temas atuais.

SUPLETIVO FUSFA

"Estamos solicitando junto a Secretaria Estadual de Educação uma

autorização para o funcionamento das classes de alfabetização de adultos no município, sendo estas vinculadas ao supletivo da Fundação São Francisco de Assis", afirmou a secretária Célia Portela. "Antes o Governo Federal mantinha a Fundação Educadora, que dava assistência aos cursos deste tipo mantidos no município. Mas, com o Governo Collor, este órgão foi extinto e em seu lugar foi implantado o projeto "Minha Gente" que não deu a mesma assessoria, quanto a linha de ação, que o anterior", conclui.

Com o regulamento e o Plano de Curso já definidos, a secretária de Educação declara que o acordo está em fase final e em breve o pedido da Prefeitura será atendido. A FUSFA possui, atualmente, cerca de 1.100 alunos do supletivo para 1ª e 2ª graus.

LOCAIS DE INSCRIÇÃO

As pessoas interessadas em matricular-se nestes cursos devem procurar uma das seguintes escolas primárias noturnas do município (EPNM): no Centro do Forte - EPNM Prof. Edson de Godimares Pigeiro; Boqueirão - EPNM Prof. Maria Pacheco Nobre; Jardim Guilherme - EPNM Dr. Abrão Jacob Lacer; Sítio do Campo - EPNM Sítio do Campo; Campo da Aviação - EPNM Reverendo Augusto Paes de Ávila; Vila Sônia - EPNM Vila Sônia; Vila Antártica - EPNM Prof. Sylvia de Mello; Vila Tupiry - Prof.

Magali Alonso; Jardim Anhangüera - EPNM Opélia Cacertari dos Reis; Vila Mirim - EPNM Vila Mirim II; Balneário Palmeiras - EPNM Baln. Palmeiras; Balneário Esmeralda - EPNM

Baln. Esmeralda; Balneário Esmeralda - EPNM Alexandrina Santiago Natto; Samambaia - EPNM Deputado Roberto de Paiva; Jardim Real - EPNM Francisco Martins dos Santos.

PREFEITURA DISTRIBUI AGASALHOS NAS CRECHES

A Prefeitura de Praia Grande iniciou este mês a distribuição gratuita de agasalhos adquiridos com recursos próprios do município, em onze creches e na Casa da Criança e do Adolescente.

No foto, o prefeito Dozinho participa da entrega dos agasalhos. PAG. 2

MOURÃO-YMAUTI Os candidatos do PMDB

Em meio a maior tranquilidade e, por decisão unânime dos Convençãoais, partidários do PMDB aprovaram a indicação de Alberto Pereira Mourão e Ricardo Akino Yamauti, como candidatos do partido aos cargos de prefeito e vice-prefeito de Praia Grande.

Ná mesma Convenção, foram aprovados em 57 votos nos candidatos a vereador, figurando na lista os atuais vereadores Vital Murilo Filho e José Flaminiano.

VEREADORES

1 - Alexandre Evandro Cunha; 2 - Antonio Cubo; 3 - Samuel Faustino da Silva; 4 - Antonio Carlos dos Santos; 5 - Antonio Carlos Gouveia Souza; 6 - Antonio Duarte; 7 - Antonio Luiz Ramos; 8 - Antonio Tavares de Santana Filho; 9 - Aurélio Carmeide; 10 - Carlos Alberto Nasir; 11 - Carlos Amador Lobato; 12 - Celso Ferreira dos Santos; 13 - Celso Luiz Campolongo; 14 - Cesário Reis Lima; 15 - Cipriano Gimenez; 16 - Daniel Fragozo; 17 - Denis Chiofi Saabag; 18 - Felipe Aquilino Moraes; 19 - Francisco Eládio dos

Santos; 20 - Gildo Francisco Guimarães; 21 - Graziella Baptista Mendes; 22 - Hernani Gonçalves de Carvalho; 23 - Joaquim Quirino Filho; 24 - Jorge Vitorino Ribeiro Filho; 25 - José Aurélio de Melo Taveira; 26 - José Flaminiano; 27 - José Fernandes de Sousa; 28 - José Roberto de Lima; 29 - José Roberto Tonolo; 30 - José Wilson Crestez; 31 - João Couto; 32 - Leôncio Peçarati; 33 - Leize Juliana da Silva; 34 - Luiz Antonio da Silva; 35 - Manoel Mourão Ribeiro; 36 - Maria Nêza Nicácio dos Santos; 37 - Marilú Guimarães Santana; 38 - Mário Donizetti Landell; 39 - Moitaviano dos Santos; 40 - Milton de Oliveira; 41 Nelson Mesiano; 42 - Nelson Ribeiro; 43 - Nelson Roberto Salameim Cruz; 44 - Nereide Maria Pedrosa; 45 - Oscar Vieira Filho; 46 - Osvaldo Valério Miranda; 47 - Rafael José de Ávila; 48 - Reginaldo Pedro Barbosa; 49 - Renato Bastiani; 50 - Roberto Martins; 51 - Roberto Ilustre Pereira; 52 - Salvador De Cássio Neto; 53 - Tatiana Maria Reis; 54 - Vicente Pereira da Silva; 55 Vital Murilo Filho; 56 - Wanderlei Malhão Franco; 57 - Wilson Ferreira de Lima.

MUITO ESPORTE NO DIA 1º DE MAIO

Torneio de pesca na Área de Lazer Ezio Dall'Acqua junto ao Pontinho do Mar Pequeno e uma das atrações da Secretaria Municipal de Esportes, para comemorar em Praia Grande o Dia do Trabalho.

Pedestrianismo, futsal, futebol de campo, vôlei de praia e bochas também estão incluídos no programa do próximo dia 1º de maio em nossa cidade.

PAG. 3

CONVITE

A presidência do PDS de Praia Grande, convida os convençãois para a Convenção que será realizada no dia 26 de Abril de 1992 das 9:00 às 17:00 horas, na Praça 19 de Janeiro, nº 24.

Praia Grande, 15 de Abril de 1992

LAYDE RODRIGUES REIS DE LÓRIA
Presidente

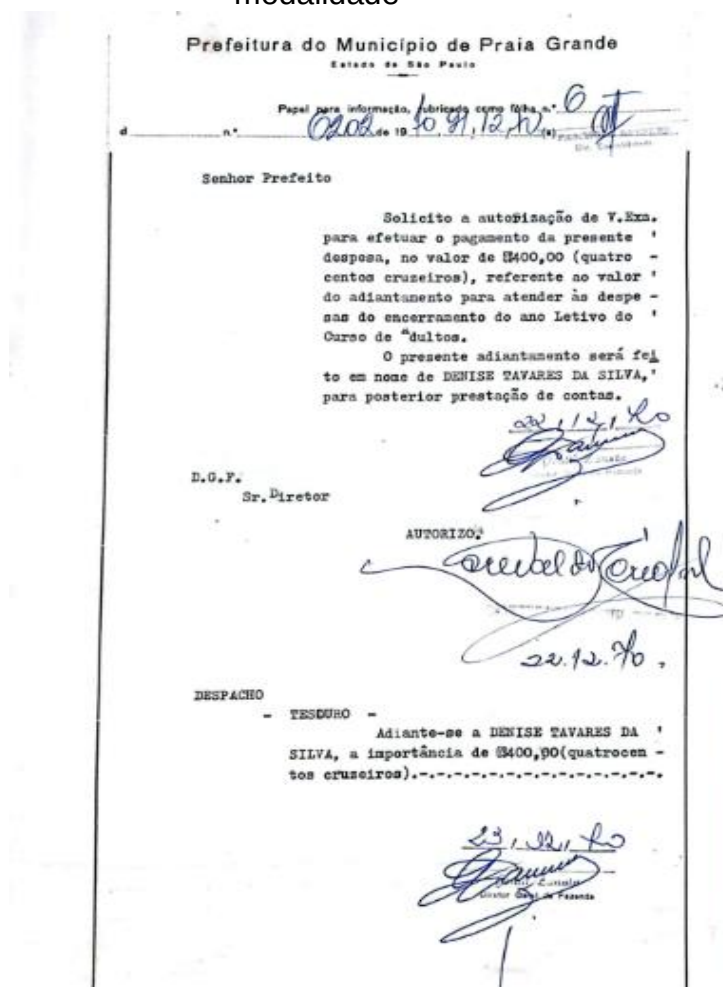
Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1991)

Encontramos um documento de solicitação em nome de Denise Tavares, direcionado ao prefeito, requerendo Cr\$400,00 – valor referente a um atendimento às despesas do encerramento do ano letivo do Curso de Adultos, como era chamado. Essa quantia, convertida a moeda corrente, representaria R\$ 145,20.

Salientamos que todas as imagens presentes nas figuras – que compõem os

processos administrativos identificados na pesquisa documental – estão reproduzidas na íntegra, devido à importância histórica do material coletado.

Figura 7 – Foto de documento de pagamento de despesas com a modalidade



Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1970)

Foi encontrado, também, o processo de adesão ao MOBREAL (Figura 8), que foi um programa de alfabetização funcional para jovens e adultos, com o objetivo de capacitá-los em leitura, escrita e cálculo.

Durante a ditadura militar, mais precisamente em 1967, o Governo Federal prepara o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que inicia suas atividades somente em 1970 (São Paulo, p.14, 2020).

Não cabe aqui criticar os esforços que o município fez para trazer fomento à educação de base aos grandes e pequenos, mas hoje o cenário é bem diferente. Ou seja, havia um interesse político, naquele tempo histórico, em manter pelo menos

duas salas do curso de adultos no noturno para garantir que, durante o período diurno, o espaço escolar pudesse receber os estudantes da pré-escola.

Figura 8 – Foto do Processo 3945, em 6 laudas, sobre o convênio do Mobral com o município

01 06 01 01 38

021584

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO
DE PRAIA GRANDE**

PROCESSO N.º 3945 6.9. DE 19 71.

INTERESSADO: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

LOCAL:

ASSUNTO: ENCAMINHANDO CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM
A FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETI-
ZAÇÃO MOBRAL E A COMISSÃO MUNICIPAL DO MO-
BRAL NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE.

OBSERVAÇÕES:

8.200 - 2.00

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL

3945

Protocolado
com 1- documentos
61 9 11
Alu

CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL E A COMISSÃO MUNICIPAL DO MOBRAL NO MUNICÍPIO DE PRATA-GRANDE..... COM A INTERVENIÊNCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO..... E DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PRATA-GRANDE..... PARA FINS DE EXECUÇÃO DO PLANO DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL E EDUCAÇÃO CONTINUA DA DE ADOLESCENTES E ADULTOS.

Ros 16... dias do mês de ...JULHO... do ano de 1971, a FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - MOBRAL, neste ato representada por seu Presidente Dr. Mário Henrique Simonsen ou por quem por ele delegado e a COMISSÃO MUNICIPAL DO MOBRAL DE PRATA-GRANDE..... por seu Presidente Sr. JOSÉ DE ANDRADE E SILVA..... ou por quem couber por delegação, com as interveniências do ESTADO de SÃO PAULO..... por seu Governador Sr. LAURO NABEL..... ou seu representante, e da PREFEITURA MUNICIPAL DE PRATA-GRANDE..... pelo Prefeito Sr. JOSEVALDO LÓRI JÚNIOR..... ou seu representante, doravante designados simplesmente MOBRAL CENTRAL, MOBRAL MUNICIPAL, ESTADO E PREFEITURA, respectivamente, ajustam a celebração do presente Convênio mediante a adoção das seguintes cláusulas e condições:

PRIMEIRA - O presente Convênio tem por objetivo a implantação do programa de erradicação do analfabetismo, em âmbito Municipal, atividade prioritária permanente de que trata a Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

SEGUNDA - O presente Convênio vincula-se ao Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos aprovado pelo art. 3º da cita da Lei nº 5.379.

TERCEIRA - Para a execução do presente Convênio, no Município, que por sua Comissão Municipal do MOBRAL é o executor e fundamentalmente o responsável do movimento objeto do presente Convênio, instituir-se-á Fundo Especial para Alfabetização que se constituirá de:

I - recursos orçamentários que lhe forem consignados pela PREFEITURA;

2.

- II - recursos oriundos do MOBRRAL CENTRAL mediante Convênio e liberados por etapas;
- III - recursos da comunidade;
- IV - auxílios, subvenções, doações, legados que lhe forem concedidos por entidades públicas ou particulares, bem como por pessoas físicas;
- V - juros bancários de suas contas;
- VI - recursos de outras fontes.

Fls. 2	de 100
n.º 2945, 1971	
Protocolo (s) 244	

Parágrafo Único - Em caso de comprovada incapacidade de obtenção de verba orçamentária ou contribuição da comunidade (renda tributária nula, calamidade pública, ausência de produção etc...) o Fundo constituir-se-á de recursos exclusivamente consignados pelo MOBRRAL CENTRAL.

QUARTA - São obrigações do MOBRRAL CENTRAL:

- I - Acompanhar o desenvolvimento do programa em todas as suas fases, através de participação efetiva de seus técnicos nas atividades de coordenação, supervisão, planejamento e avaliação de acordo com as normas operacionais.
- II - Incumbir-se da Coordenação Geral do Convênio, com a finalidade especial, entre outras, de manter a integração dos trabalhos previstos no Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, em âmbito nacional.
- III - Realizar, a qualquer tempo, auditorias e correções que se fizerem necessárias, bem como manter a fiscalização para perfeita execução das finalidades do presente Convênio.
- IV - Conceder a quantia de Cr\$...12,00...(DEZ DOIS MILHÕES.....), estabelecida como custo-aluno/programa no âmbito do Estado de GOIÁS.....
.....

QUINTA - O MOBRRAL MUNICIPAL se obriga a:

- I - Observar as diretrizes e normas para execução do programa, estabelecidas pelo MOBRRAL CENTRAL como Coordenação Geral.
- II - Executar o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos como parte fundamentalmente responsável.

3.

- III - Conhecer, pesquisar e diagnosticar os aspectos negativos e positivos, bem como a capacidade operacional humana e material.
- IV - Determinar as normas de integração da sua capacidade operacional e a sua melhor aplicação no atendimento das finalidades do presente Convênio.
- V - Diligenciar a inclusão, no Orçamento da PREFEITURA, de verba para o Fundo Especial para Alfabetização, do Município.
- VI - Prover os recursos humanos necessários a execução dos objetivos ora ajustados.
- VII - Gerir o Fundo Especial de Alfabetização, complementando a dotação fornecida pelo MOBILAL CENTRAL com os recursos que obtiver na Comunidade e com recursos obtidos na forma da alínea V da presente cláusula, a fim de atender ao que exceder àquela dotação do MOBILAL CENTRAL.
- VIII - Elaborar relatórios mensais de atividades, bem como prestação de contas mensal.

SEXTA - A interveniência do ESTADO far-se-á através de sua participação junto às Comissões Municipais no que tange a recursos humanos e apoio técnico, em compatibilização com as diretrizes do MOBILAL CENTRAL.

SÉTIMA - A interveniência da PREFEITURA far-se-á, entre outras, através de apoio legal, material, humano e financeiro.

ÓTAVA - Para execução do presente Convênio fica estabelecido o preço por aluno alfabetizado de Cr\$. 10,00 (.....).

Parágrafo Único - Incluir-se-á no preço por aluno alfabetizado a importância de Cr\$ 2,83 (dois cruzeiros e oitenta e três centavos) referente ao material didático fornecido pelo MOBILAL CENTRAL.

NONA - Farão parte integrante deste Convênio as informações prestadas pelo MOBILAL MUNICIPAL, a saber:

- a) levantamento completo (zoneamento);
- b) localização e quantidade de postos para alfabetização;
- c) número de alunos matriculados;
- d) número de alfabetizadores.

Fls. <u>3</u>	de <u>11</u>
Assinatura <u>[assinatura]</u>	
Data <u>11/11</u>	

DÉCIMA - O presente Convênio, no montante de Cr\$. 4.140,00 (.....) tem como base a documentação a que se refere a cláusula anterior, apresentada pelo MOBILAL MUNICIPAL na data da assinatura deste Convênio.

4.

Parágrafo Único - A primeira parcela será liberada 20 (vinte) dias após a assinatura deste Convênio.

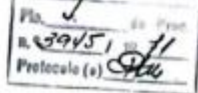
DÉCIMA PRIMEIRA - O presente Convênio terá a duração de 5... meses a contar da data de sua assinatura, com o início das atividades letivas dia 2... de ABRIL..... do corrente ano podendo ser rescindido, a qualquer tempo, pelo não cumprimento de qualquer das obrigações nele previstas.

DÉCIMA SEGUNDA - O montante declarado na CLÁUSULA DÉCIMA refere-se a 730... alunos matriculados de que trata a CLÁUSULA NONA.

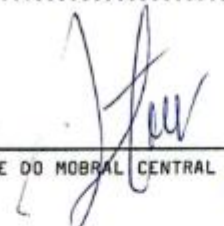
Parágrafo Único - A liberação far-se-á em 6... parcelas que excetuando-se a primeira, serão repassadas mensalmente, na razão direta da matrícula efetiva comprovada.

DÉCIMA TERCEIRA - Os casos omissos que surgirem na execução do presente Convênio serão solucionados por comum acordo entre as partes convenientes.

DÉCIMA QUARTA - Fica eleito o foro da cidade do Rio de Janeiro, Sede do MOBIL, para dirimir quaisquer questões resultantes do presente Convênio.



SÃO PAULO 16... de JUNHO..... de 1971.


PRESIDENTE DO MOBIL CENTRAL

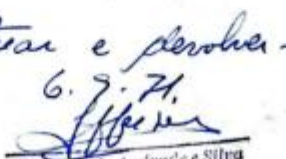

PRESIDENTE DO MOBIL MUNICIPAL


GOVERNADOR DO ESTADO


PREFEITO MUNICIPAL

RECEBIDO PARA AUTUAR

Em 6. Setembro 1971


Jefferson de Andrade e Silva

Assessoria Jurídica

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE PRAIA GRANDE
ESTADO DE SÃO PAULO

Papel para informação, rubricado como folha n.º *5- Anexo*
do processo: 3945. de 19 71. 6 / 9 / 71 (a) *Shun*

G.P.002.

Remetemos conforme solicitação de folhas quatro.

6.9.71.

Shun
Relecia Rodrigues de Mello
Escrituraria

7 Set.
Tommas da Silva
João Carlos

1-1
Jornal de Notícias - São Paulo
Diretor Geral de Imprensa Jurídica
e Abolicionismo

4. Sr. Presidente

Ciente
15/9/71
João Carlos da Silva

João Carlos
deu nota reformada e setas por
de apontar no (Sr. do Secret.)
13/05/71

Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1971)

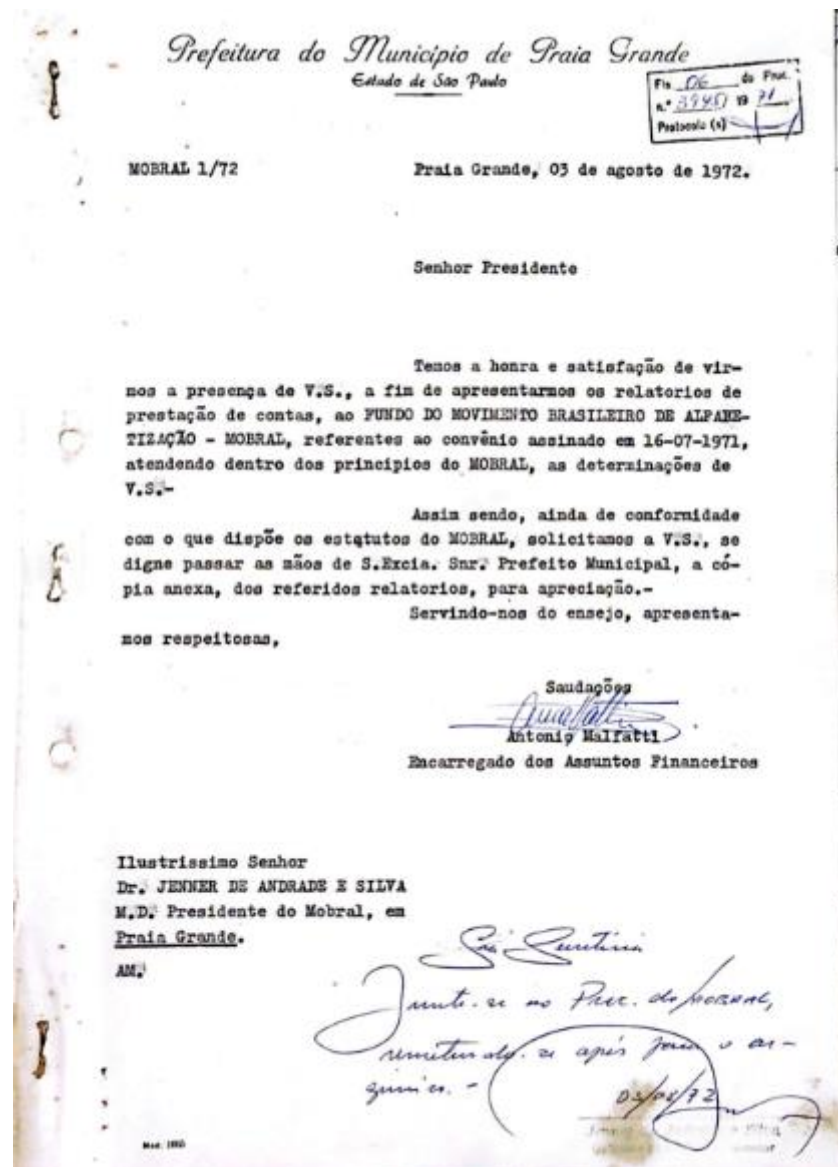
O processo, apresentado acima, data de 6 de setembro de 1971 e trata-se do documento comprobatório que instituiu a Comissão Municipal do Mobral, bem como os recursos enviados ao município, com vigência de 6 meses, atribuindo (por estudante alfabetizado) o valor de Cr\$18,00, alcançando o total de Cr\$4.140,00 por

230 estudantes matriculados – o que representaria, nos dias atuais, ao valor de R\$6,54, com total de R\$1.502.82.

Foi solicitada a criação de um Fundo Especial para Alfabetização, que se constituísse em recursos orçamentários da prefeitura, do MOBRAL Central, da comunidade, de juros bancários, de auxílios e outros. Delineava-se, ainda, um Plano de Alfabetização que deveria ser acompanhado pela Comissão Municipal.

O documento foi assinado pela então Secretária de Educação, Denise Tavares, pelo prefeito Dorivaldo Loria Júnior, pelo governador do Estado, Laudo Natel, e pelo Sr. Jenner de Andrade e Silva, presidente do MOBRAL.

Figura 9 – Foto do Processo, em seis laudas, sobre a prestação de contas do Mobral



Ministério da Educação e Cultura
Movimento Brasileiro de Alfabetização
Fundação Mobral

Fls. <u>02</u> de <u>02</u>
n.º <u>3981</u> / 19 <u>72</u>
Protocolo (s) <u>7</u>

Curso de: Alfabetização Funcional
Ofício nº 1/72

Da Comissão Municipal de: Praia Grande
Para Mobral Central - Sub Setor de Análise de Prestação de Contas - sala 206
Assunto: ENCAMINHA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Senhor Diretor,

Com a presente encaminhamos a V.Sª a anexa PRESTAÇÃO DE CONTAS no valor de Cr\$ 4.140,20 (QUATRO MIL CENTO E QUARENTA E DOIS REAIS E VINTES CENTAVOS), referente a 6 (SEIS) parcelas transferidas a esta Comissão para a realização de despesas de Gratificação aos Monitores do Programa de Alfabetização Funcional neste Município.

Seguem anexo os documentos exigidos que comprovam a mencionada PRESTAÇÃO DE CONTAS.

Atenciosamente,



Nome do Encarregado de Assuntos Financeiros

- Assinatura -

Antonio Melfatti

Nome do Presidente da Comissão Municipal

- Assinatura -

Dr. Jenner de Andrade e Silva

RECEBI
19 * AGO 1972 de 19
OSVALDO DE PINHO MONTEIRO

FUNDO ESPECIAL PARA ALFABETIZAÇÃO

n.º 3945 / 19 71
Protocolo (s) 1

Recursos	Valor Recebido Cr\$	Valor Pago Cr\$	S a l d o Cr\$
MOBRAL Central	4.140,20	4.140,20	-0-
Prefeitura	-0-	-0-	-0-
Comunidade	-0-	-0-	-0-
T O T A L	4.140,20	4.140,20	-0-

...Praia Grande... .. 27 Julho de 1971 2

Elaborado e Conferido por:


 Nome do Encarregado de Assuntos Financeiros
 -Assinatura-

Antonio Malfatti

V I S T O :


 Nome do Presidente da Comissão Municipal
 -Assinatura-

Dr. Jenner de Andrade e Silva

AT/mrarc.

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE PRAIA GRANDE

ESTADO DE SÃO PAULO

Papel para informação, rubricado como fôlha n.º

d o proc. n.º

3945

de 19 71.03.1 CV 72 (a)

13 (Tus)

RUELI GONÇALVES DE OLIVEIRA
Secretaria

D.J.204:

Conforme determinação de fls. 6, encaminho o referido processo para as devidas providências.

04.08.72

RUELI GONÇALVES DE OLIVEIRA
Secretaria

ARQUIVO
PROCESSO DE ARQ. VAGO
CONFORME REQUISIÇÃO DE

SGDUC-11368

26/08/2014

Vanderlei Martins
RF. 18946

Prefeitura do Município de Praia Grande
Estado de São Paulo

Papel para informação, rubricado como folha n.º 6
d. n.º 0202 de 19 10.12.70 (s) Dr. Celso

Senhor Prefeito

Solicito a autorização de V.Exa. para efetuar o pagamento da presente despesa, no valor de R\$400,00 (quatro - centos cruzeiros), referente ao valor do adiantamento para atender às despesas do encerramento do ano Letivo do Curso de "dultos.

O presente adiantamento será feito em nome de DENISE TAVARES DA SILVA, para posterior prestação de contas.

D.G.F.
Sr. Diretor

22.12.70
[Assinatura]
AUXILIAR

AUTORIZO:
[Assinatura]
22.12.70

DESPACHO
- TESOURO -

Adiante-se a DENISE TAVARES DA SILVA, a importância de R\$400,00 (quatrocentos cruzeiros).-----

23.12.70
[Assinatura]
Diretor Geral de Fazenda

Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1968/1971)

O processo (em seis folhas) acima, contempla a prestação de contas, do convênio firmado em 1971, apresentado em 3 de agosto de 1972, com o direcionamento da verba. No documento, consta que a verba foi recebida em 6 parcelas para fins de pagamento de monitores.

Figura 10 – Foto do Processo, em 3 laudas, sobre a Comissão do Mobral

01.06.01.03.22

PREFEITURA DO MUNICÍPIO
DE PRAIA GRANDE

PROCESSO N.º 1611 19.3. DE 19 73

INTERESSADO: DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

LOCAL:

ASSUNTO: MEMO M/112 - D.E.C.
SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA QUE SEJA COMPOS-
TA A COMISSÃO MUNICIPAL DO MOBRL.

OBSERVAÇÕES

Prefeitura do Município de Praia Grande
Estado de São Paulo

Em, 17 de março de 1973.

Of. 03/73-DEC Protocolado
com 1 documento

19/03/73

DD. Sr. Prefeito

DA 12
licença de ausência para
17/03/73
18/03/73

1611

O Diretor Geral da Educação e Cultura, pelo presente solicita de V.Excia. se digne autorizá-lo compor a Comissão Municipal do MORRAL.

Indica, salvo melhor juízo de V.Excia. os seguintes cidadãos que deverão compor aquela comissão, devendo sair dos mesmos respectivamente um Presidente, um Tesoureiro e um Secretário:-

Luiz de Souza Negrão

Wilson Cardoso Rebello

Cyrol Martins

Cláudio Conte

Jurema Vieira de Camargo

Vicente Fernandes

Isabel Figuerôa Brafere

RECEBIDO PARA AUTUAR

19/03/73

Raul Luiz de Oliveira

Diretor Geral da Educação e Cultura.

RLO/jvc.-
Mar. 1973

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE
ESTADO DE SÃO PAULO

Papel para informação, rubricado como fôlha n.º 2 Daig

o processo nº 1611 de 19 73 19 3 / 73 (a) LAERTE AP. C...

D.N.A.

Remetemos para os devidos fins.

19.3.73

[Assinatura]
Márcia Rodrigues de Mello
ENCARREGADA DO SETOR
PROTOCOLO E ARQUIVO

DA-12.

Arquive-se em virtude de
haver o assunto sido tratado por
Ordem de Serviço do Gabinete do
Prefeito.

Em, 28-3-73.
[Assinatura]
R. [Assinatura]
Diretor [Assinatura]

ARQUIVO
PROCESSO DESARQUIVADO
CONFORME REQUISIÇÃO DE
Seduc-1136B
07/ JAN / 2015
P/ Jairo Pires
Vanderlei Martins
RP. 16948

MOD. 3807

Fonte: Centro de Memórias da Educação de Praia Grande (1973)

Em 19 de março de 1973, foi aberto o processo para a criação da Comissão Municipal do Mobral, com a indicação de nomes para os cargos de presidente, tesoureiro e secretário. No entanto, o processo foi arquivado ainda naquele mesmo mês, uma vez que a questão já havia sido tratada diretamente no Gabinete do Prefeito, como se observa nos documentos (em três folhas) mencionados anteriormente.

A experiência de ter em mãos uma pequena parte da história da EJA no município de Praia Grande é indescritível. O sentimento que fica é que todos nós, que fazemos educação, fazemos história! Conforme relatado pela gestora municipal da época, tudo foi feito com grande dedicação. É possível perceber, no documentário e em seu discurso, a alegria ao recordar o empenho conjunto da igreja, do comércio e

da população em geral na implementação da educação básica em Praia Grande.

Contudo, algo curioso se destaca: a escola era voltada para a EJA, os recursos também eram para a EJA e até os professores eram da EJA, ainda assim, a EJA acabou não sendo o centro das atenções. A ironia é que, atualmente, o movimento parece ser o inverso: dá-se a impressão de que a EJA foi "encaixada" nos moldes do ensino regular, perdendo sua identidade. Foi com base nesta pesquisa documental que iniciamos o percurso para compreender como atuam os gestores da EJA no contexto atual.

5 OS GESTORES DA EJA

Após este levantamento histórico, passamos a tratar da atuação dos gestores da Educação de Jovens e Adultos, com foco no enfrentamento da evasão escolar na atualidade. Para isso, algumas vertentes importantes devem ser consideradas: a estrutura da unidade escolar, a comunidade do entorno e as atribuições que regem a função dos gestores – especialmente considerando os avanços significativos observados em Praia Grande nas últimas décadas.

Atualmente, em Praia Grande, a equipe gestora das unidades escolares é composta por cinco membros: Diretor, Assistente de Direção, Assistente Técnico Pedagógico, Pedagogo Comunitário, incluindo o Supervisor.

Até o ano de 2022, o provimento desses cargos ocorria por meio de um Processo Seletivo de Função Gratificada. Os critérios para ingresso exigiam ser professor efetivo na carreira do magistério com, no mínimo, três anos de efetivo exercício, e estágio probatório concluído para os cargos de Assistente de Direção, Assistente Técnico Pedagógico e Pedagogo Comunitário.

Para se candidatar ao cargo de Diretor, era necessário ter exercido ao menos dois anos em um dos cargos técnicos, enquanto, para concorrer à vaga de Supervisor, exigia-se no mínimo três anos de experiência como Diretor.

O processo seletivo consistia inicialmente em uma inscrição aberta a todos os que atendessem aos requisitos citados, seguida da apresentação de títulos e de um projeto, que passava por avaliação de uma comissão. Essa etapa era eliminatória. Os candidatos aprovados seguiam para a segunda etapa, composta por uma entrevista. Por fim, os classificados realizavam uma terceira etapa: a avaliação escrita. Para a classificação final, eram considerados os títulos, o tempo de serviço e as notas obtidas em cada etapa do processo.

Esse tem sido o modelo de constituição da equipe gestora na rede municipal até o momento. Contudo, esse modelo poderá ser alterado, visto que, em 2023, o Ministério Público considerou inconstitucional esse tipo de provimento de cargo em Praia Grande – o que exige que o município promova adequações até o final de 2024.

Dessa forma, e devido à intervenção do sindicato, a formação da equipe técnica permanece inalterada até o presente momento. Com isso, temos uma equipe gestora composta por profissionais de carreira do magistério, embora ainda não efetivados no cargo público específico de gestor.

De acordo com as atribuições estabelecidas pela Lei Complementar nº 735/17,

cada uma dessas funções deve garantir o cumprimento das legislações vigentes, a efetivação do fazer pedagógico, o acesso e a equidade a todos os estudantes (incluindo ou não o público-alvo da Educação Especial), além de planejar, junto aos docentes e à comunidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico. Cabe ainda aos gestores o acompanhamento dos encaminhamentos pedagógicos e a atuação direta na redução da evasão escolar.

Em consonância com essas atribuições, o papel do diretor tem sido reforçado por teóricos, como Vasconcellos (2009), que afirma ser sua responsabilidade principal gerenciar as atividades para que o projeto da escola seja implementado de forma satisfatória. No entanto, esse autor adverte que um risco significativo é o diretor focar apenas em garantir que a escola "funcione" operacionalmente, negligenciando a essência mais profunda da gestão escolar.

Conforme a análise, o papel do diretor transcende a mera execução burocrático-administrativa, consistindo em uma função de coordenação, articulação e intencionalidade, a qual, embora envolva as questões administrativas, está fundamentalmente ligada à gestão pedagógica da instituição (Oliveira e Vasques-Menezes, 2018, p. 881).

O coordenador pedagógico, por sua vez, desempenha um papel de extrema importância na gestão dos processos escolares, com destaque para a formação continuada dos professores. Sua função não se restringe apenas a atividades rotineiras, mas abrange aspectos de articulação, formação e transformação do ambiente escolar (Placco; Souza; Almeida, 2012). Ainda que a legislação preveja a figura do coordenador e suas atribuições, a pesquisa indica que a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser sua principal função, nem sempre é efetivada, muitas vezes sendo suplantada por outras tarefas administrativas e demandas externas. O papel central desse profissional, conforme o pressuposto das autoras, é o de formador dos professores sob sua coordenação.

5.1 Escola para quê?

A função social da escola tem – por caráter ideológico, filosófico e prático – a missão de formar o estudante como cidadão pleno e prepará-lo para a sociedade atual, conectando o conhecimento às vivências do discente. Nesse contexto, a escola deve adotar um olhar mais personalizado para a EJA, considerando que a visão de

mundo dos estudantes dessa modalidade é distinta. Suas vivências, muitas vezes marcadas por trajetórias de luta e resistência, podem contribuir significativamente para a própria formação.

Para que a escola cumpra essa função social, a administração escolar deve ser entendida como uma gestão democrática, participativa e inclusiva, conforme aponta Oliveira (2014). Essa abordagem implica a responsabilização coletiva pelas deliberações e ações relacionadas ao funcionamento, à organização e à estrutura da escola. Essa autora ressalta que a essência da prática educativa exige o envolvimento coletivo, sendo necessário que todos os aspectos do trabalho e os compromissos sejam compartilhados.

Dessa forma, para que, de fato, a escola cumpra seu papel de preparar o educando, é necessário que ela esteja aberta ao diálogo, promovendo a participação da comunidade escolar. A criação de assembleias, a valorização do protagonismo dos educandos e o fortalecimento dos vínculos com o território são estratégias essenciais para enfrentar e minimizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Em um panorama mais amplo, no que se refere à educação pública de qualidade, a democratização do ensino se concretizou no Brasil a partir da década de 1990, transformando a educação em um direito de todos. Esse marco tardio contrasta com o de países vizinhos, como a Argentina, que democratizaram o acesso a uma educação laica, gratuita e universal ainda no final do século XX.

A busca por uma escola democrática e popular foi central na gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Segundo a análise de Gadotti (2023), Freire concentrou-se na implementação de uma "escola pública popular democrática", concebida para o resgate científico da cultura popular e para promover uma transformação educacional profunda. Essa política foi guiada por quatro diretrizes fundamentais: a Democratização da Gestão (por meio da participação e do fortalecimento de conselhos e grêmios); a Democratização do Acesso (com ampliação de vagas e ciclos de aprendizagem); a busca por uma Nova Qualidade de Ensino (baseada em currículo interdisciplinar e formação contínua dos educadores); e a atenção especial à EJA, materializada na criação do MOVA-SP em parceria com movimentos sociais.

A principal mudança estrutural foi a ênfase na autonomia da escola, permitindo que as unidades desenvolvessem seus projetos pedagógicos. Para Freire, a qualidade da educação era um conceito político voltado à formação de alunos críticos,

opondo-se à visão neoliberal de competitividade. A gestão democrática baseou-se na participação e na escuta da comunidade, exigindo a postura "impacientemente paciente" para superar a "cultura do silêncio" (Gadotti, 2023).

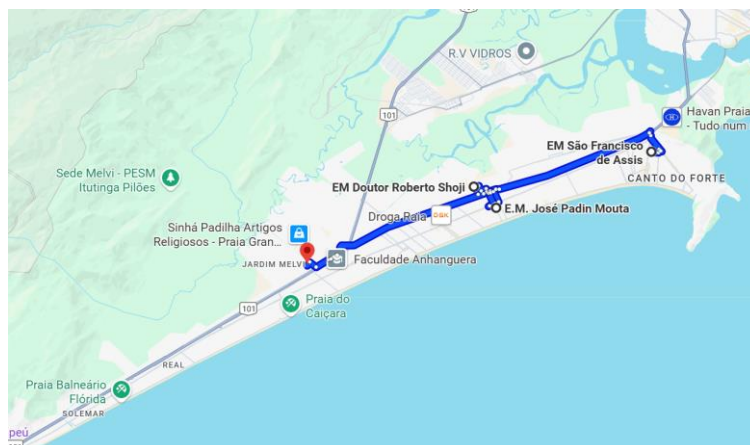
A realidade da escola atual, profundamente marcada pela democratização do acesso, contrasta com a escola mais homogênea do período anterior. Essa diversidade modificou as relações escolares, tornando a garantia do acesso e da permanência dos estudantes um elemento central das prioridades dos governos e das políticas públicas educacionais.

Em consonância com o arcabouço legal, a legislação prevê que os sistemas de ensino assegurem, gratuitamente, oportunidades educacionais adequadas à EJA, considerando as características dos estudantes, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho. A EJA tem, portanto, o papel de construir um currículo voltado à formação desses sujeitos, oferecendo subsídios para que se afirmem como pessoas ativas, críticas e democráticas (Gadotti, 2023).

Nesse contexto de avanço legislativo e de princípios democráticos implementados, propõe-se uma reflexão: "se as políticas públicas de incentivo estão operantes e a escola é democrática, oferecendo estrutura e subsídios para o docente, cabe então investigar a metodologia adotada e como esse processo tem se consolidado na prática". Paro (2000) argumenta que a democracia é fundamental tanto para o desenvolvimento pessoal/individual quanto para a convivência entre grupos na resolução de problemas sociais.

Para iniciar a análise prática e a contextualização deste estudo, vale traçar uma descrição das escolas do município que atendem à modalidade de EJA. São quatro unidades localizadas em bairros relativamente distantes entre si, porém, estratégicos, no sentido de viabilizar a locomoção e o acesso dos estudantes. Duas dessas unidades situam-se em áreas mais centrais e próximas à orla, enquanto as outras duas estão em bairros periféricos, localizados após a via marginal.

Figura 11 – Mapa de Praia Grande localizando as 4 UE de EJA



Fonte: Google Maps

As características elencadas a seguir tratam da fundação, da estrutura física e material das unidades, do perfil da comunidade escolar, bem como do mapeamento dos responsáveis e estudantes da EJA.

Os dados apresentados têm origem documental e foram obtidos no *site* oficial². Eles compreendem todas as etapas atendidas pela unidade escolar, não apenas aqueles referentes aos discentes da EJA. Essa informação é relevante, pois compreendemos a dinâmica da escola desde a abertura até o fechamento diário, o que revela muito sobre sua organização e funcionamento.

5.2 E.M. Albert Einstein

Esta unidade escolar está localizada na Zona 3, região que se encontra em grande expansão, recebendo diariamente novos moradores.

A escola atende Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (1ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio). Atualmente, atende 1.138 estudantes, distribuídos em três períodos de aula, sendo 98 da EJA.

O prédio escolar possui três andares, com boa estrutura física, com nove anos de sua inauguração até o dia de hoje. A UE está estruturada com 18 salas de aula, no período da manhã, e 16 salas, no período da tarde. No período noturno, são 11 salas de aula. Além disso, a escola conta com 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1

² Acesso em: <<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/escolas/>>

sala multifuncional, 1 sala de professores, 1 sala do diretor, 1 sala de assistente de direção, 1 secretaria, 1 arquivo morto, 2 depósitos, 1 elevador, 1 quadra coberta, 1 cozinha, 1 despensa, refeitório e 12 banheiros.

As ruas do bairro são asfaltadas, há rede de saneamento básico e instalações públicas à disposição, como: Unidade de Saúde da Família (USAFA), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). O bairro apresenta moradores de diversas classes sociais e poder aquisitivo. Dispõe de uma biblioteca pública, ginásio de esportes, escola de Complementação Educacional, praça de skate, igrejas católicas e evangélicas, além de ONG e associações de bairro.

O comércio local em sua maioria é informal, constituído por pequenos comerciantes e autônomos, farmácias, padarias, restaurantes, lojas de utilidades, roupas e calçados. Algumas redes de supermercados vêm sendo instaladas, assim como um terminal de ônibus que interliga a cidade aos municípios vizinhos.

Muitos dos moradores trabalham em outras cidades; no entanto, devido ao número de equipamentos públicos instalados no bairro, há funcionários que residem e trabalham no bairro.

Há um conjunto habitacional que, na época, foi construído para atender às necessidades das pessoas que moravam em Santos e trabalhavam na área portuária, tornando-se, assim, moradores fixos. Hoje, o bairro está todo construído, unido aos bairros vizinhos. Há um crescimento na área da construção civil, pois as incorporadoras estão aproveitando bem os espaços e construindo sobrados. As casas na maioria são de alvenaria, com diversas estruturas de construções, de grande e pequeno portes.

Todas as ruas são de fácil acesso à rodovia. Um viaduto faz a interligação do bairro às marginais, dando acesso ao bairro Caiçara – que dispõe de comércio variado, feira livre em espaço específico, recursos municipais para atender às demandas dos moradores (como creches e escolas, ginásio de esportes e áreas de lazer).

5.3 E.M. José Padin Mouta

A Unidade Escolar possui aproximadamente 104 servidores efetivos. Observa-se que 100% dos professores possuem nível superior completo. Já, entre os educadores de apoio, em quase em sua totalidade, eles possuem Ensino Médio

Completo e Superior Completo. Pode-se afirmar que os servidores são de classe média e que alguns utilizam outros recursos para garantir a permanência nesse nível econômico, estendendo sua jornada de trabalho para além dos muros da escola.

O bairro onde a escola se localiza é considerado litorâneo e tem uma parte de sua população flutuante. O comércio, que se concentra na Avenida Presidente Kennedy e na Avenida Castelo Branco, é variado. Prevaecem as imobiliárias, as construtoras e as incorporadoras. Tem também grande número de comerciantes informais, principalmente na área da praia. No entorno, há farmácias, supermercados, ambulatório médico, padarias, restaurantes, feira livre, USAFA e outras escolas.

Além das salas de aula, a Unidade Escolar conta com laboratório de informática, almoxarifado, cozinha, sala externa para prática de esporte, quadra esportiva, sala dos professores, biblioteca, secretaria, diretoria, sala de coordenação, pátio interno, seis banheiros e área verde externa.

A escola possui dois pavimentos, 13 salas de aulas, em média com capacidade para 35 estudantes cada. Conta com um espaço para comercialização de alimentos, pátio, cozinha, sala dos professores, secretaria, sala da diretoria, sala para o ATP (assistente técnico pedagógico) e a pedagoga comunitária, sala de informática (contendo 20 computadores, 70 *chromebook*, 40 tablets), almoxarifado, sala de leitura, quadra poliesportiva (de aproximadamente 20x15m coberta) e elevador (para atender aos estudantes com deficiência). A UE possui amplo espaço verde, com árvores usadas para atividades lúdicas.

A sala de informática possui ótimo espaço físico e computadores disponíveis para as atividades pedagógicas específicas. Para as atividades de Educação Física e eventos, a escola conta com uma quadra – que passou por uma reforma em 2022.

A direção, a secretaria, a sala dos professores e a sala de coordenação são bem localizadas, arejadas e de fácil acesso.

Os recursos multimídias disponíveis são: retroprojetores, lousas digitais, tablets, *chromebook*, computadores, aparelhos e caixas de som. Os recursos e os equipamentos auxiliam no desenvolvimento das atividades pedagógicas e contribuem para a aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e atrativas.

Em 2023, esta UE passou a funcionar em quatro períodos, atendendo crianças do Ensino Fundamental Regular I (2º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6ºano) e EJA (Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio). O horário de funcionamento da escola é das 7h às 23h.

No período matutino, doze salas são ocupadas pelo Ensino Fundamental anos iniciais (4º e 5º anos), no horário das 07h às 11h. No período intermediário, doze salas são ocupadas com o Ensino Fundamental anos iniciais (2º e 3º anos), no horário das 11h às 15h. No período vespertino, nove salas são ocupadas com o Ensino Fundamental anos iniciais (4º anos) e Fundamental anos finais (6ºano), nos horários das 15h às 19h. No período noturno, sete salas são ocupadas com a Educação de Jovens e Adultos, no horário das 19h às 23h.

A comunidade é atualmente constituída de famílias em que os pais geralmente são os precursores de recursos financeiros das mesmas, a maioria das mães trabalha fora e deixa suas crianças sob cuidado dos avós, algumas possuem incentivos de programas de governo, como o Bolsa Família. Tem pais atuantes que buscam sempre a qualidade do ensino oferecido; geralmente, quando solicitada a presença, os pais comparecem.

A clientela da escola 2º e 6º ano têm predominância de classe média. Em grande parte, os estudantes utilizam transporte escolar ou particular, porém hoje atende também estudantes oriundos da terceira zona, principalmente na EJA.

Os pais são muito críticos e procuram, por iniciativa própria, a direção da unidade e, por vezes, o setor de ouvidoria da SEDUC. A comunidade é muito participativa nos eventos, gosta de prestigiar a escola – principalmente quando há apresentações dos filhos.

Nas reuniões de pais, eles comparecem e aqueles que não podem estar presentes são convocados posteriormente. A escola tem buscado diversas ações com o corpo docente, com objetivo de não ter prejuízos no ensino dos estudantes. Os pais dos discentes exercem as mais diversas profissões, tendo como sua formação vários níveis escolares – inclusive alguns com nível superior.

A comunidade, em sua grande maioria, tem a praia, o shopping, os bares, as atividades esportivas e as viagens como formas de lazer.

5.4 E.M. São Francisco de Assis

Em 17 de março de 1981, a UE foi autorizada a funcionar como Educação de Jovens e Adultos, de 5ª a 8ª séries. No ano seguinte (03/06/1982), acrescentou-se a realização do Ensino Médio na EJA. Em 2004, foi autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental regular. Hoje, a unidade escolar atende do 6º. ao 9º. ano e a

Educação de Jovens e Adultos (ensinos fundamental e médio).

A UE está localizada na 1ª zona da cidade, bairro central urbano em pleno desenvolvimento, próximo à praia. Ali, a fonte de renda e trabalho gira em torno do comércio, tendo o turismo como fonte de geração de emprego. As principais atividades econômicas do bairro são: microempresas em geral, prestadores de serviços, turismo, escolas estaduais, municipais e particulares, praças de eventos, Hospital Irmã Dulce, igrejas evangélicas e católicas, faculdade, curso de ensino técnico, distrito policial, Unidade de Saúde da Família (USAFA), Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), espaço de convivência destinado à melhor idade, com diversas modalidades, shoppings, academias, Palácio das Artes, pista de skate etc.

O bairro possui um aspecto limpo e organizado, existem muitos moradores idosos e aposentados que se reúnem no espaço de convivência em frente à praia para jogar dominó e outros jogos.

Os responsáveis pelos estudantes têm profissões autônomas, sendo empregados de construção civil, zeladores de prédios, funcionários públicos, alguns proprietários de comércio e outros.

As famílias são de classe média baixa e, em sua maioria, têm formação do ensino médio e alguns, ensino superior. Exercem as mais diferentes profissões, sendo um número mínimo de pais analfabetos ou com Ensino Fundamental incompleto. Os pais trabalham fora e apenas a minoria das mães trabalha com prendas domésticas do seu lar e mora nas proximidades da escola e bairros vizinhos. A escola também atende ao público da EJA vindo de diversos bairros do município.

A clientela é bastante diversificada, embora muitos estudantes sejam do próprio bairro. Há número significativo de estudantes provenientes de outros bairros do município, necessitando de ônibus municipais e peruas escolares para chegar à escola.

A UE está instalada em um prédio de três andares, organizado para atender às necessidades socioeducacionais e de aprendizagem dos discentes, com 14 salas de aula, um pátio coberto (refeitório), sala da direção com banheiro, secretaria, sala dos professores com dois banheiros, sala de recursos multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de leitura, uma sala de laboratório de ciências, uma sala subdividida em almoxarifado e depósito, arquivo morto, cantina, cozinha, dispensa, área de serviço na cozinha com banheiro para funcionários, seis banheiros para o corpo discente, uma quadra poliesportiva com vestiários masculinos

e femininos, pátio coberto alternativo para atividades físicas e elevador para acessibilidade.

Quanto aos equipamentos, a escola possui projetor, material de educação física, 4 bebedouros elétricos, 45 ventiladores de parede, 16 lousas digitais, 70 *chromebooks*, 40 tablets, 10 computadores para administração, 1 impressora, 4 impressoras multifuncionais, 1 TV de 32 polegadas, 1 caixa amplificadora de som, instrumentos de fanfarra, laboratório de ciências itinerante, 1 mesa de tênis de mesa, 3 geladeiras, 2 freezers, 1 fogão industrial, aparelhagem para a rádio escola.

Os pais são participativos nas reuniões em que o assunto é o rendimento escolar dos filhos; contudo, não são frequentes nos eventos escolares, ficando esta responsabilidade para a escola.

5.5 E.M. Dr. Roberto Shoji

A está localizada na 3ª Zona, atende três períodos: período da manhã, das 7h30h às 11h30h (4º anos, 5º anos E 6º anos), além da Sala Multifuncional; período da tarde, das 13h30h às 17h30h (1º anos, 2º anos e 3º anos), além da Sala Multifuncional; e período da noite, das 19:00h às 23:00h (EJA - 1ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio).

Há um anexo à Unidade que atende a Complementação Educacional, atendendo no contraturno com atividades diversificadas, nos horários das 7h às 11h e das 13h às 17h. Além dos estudantes da escola, a Complementação atende escolas estaduais e particulares do entorno.

Esta escola conta com dois pavimentos, onde estão distribuídas 18 salas de aulas, todas com lousa digital, além de armários de alvenaria, dois ventiladores, varais e cortinas. Além das salas de aula, o estabelecimento conta com sala de informática, sala de recursos multifuncionais (AEE), sala de vídeo, sala de reunião, mathemoteca, biblioteca e laboratório de ciências (que dividem o mesmo espaço).

Os espaços administrativos são compostos por direção, secretaria, cozinha, dispensa, lavanderia, sala de professores, arquivo morto, depósito de produtos de limpeza e sala de materiais esportivos. A unidade tem quadra poliesportiva com dois vestiários (feminino e masculino), quatro banheiros (2 femininos e 2 masculinos) com múltiplas cabines e banheiros com acessibilidade. Toda a escola conta com piso tátil

(específico para deficientes visuais).

Na UE, há quatro bebedouros, com múltiplas torneiras, sendo que dois são refrigerados. Há amplo espaço verde, com gramados, que podem ser usados para diferentes atividades. Além disso, o imóvel conta com garagem para veículos e seis bicicletários.

A escola dispõe de materiais de alfabetização e letramento, desenvolvimento de raciocínio lógico, 6 aparelhos de som, 2 caixas acústicas, 2 aparelhos de TV, 1 DVD, 2 copiadoras, 2 impressoras multifuncionais, 1 máquina fotográfica, 2 microfones sem fio, 2 projetores digitais, 6 computadores administrativos, materiais esportivos e de papelaria.

Esta escola atende nos três períodos: no período da manhã, das 7h30 às 11h30, os 4º, 5º e 6º anos, mais uma sala AEE. À tarde, das 13h30 às 17h30, os 1º, 2º e 3º anos, mais uma sala de AEE. À noite, das 19h às 23h, da 1ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

A Complementação possui 4 salas, que são distribuídas em: sala de atividades diversificadas, sala de artes, sala de rotina de estudo e sala de educação para valores. Além disso, há secretaria, cozinha, despensa, 2 banheiros (feminino e masculino) com múltiplas cabines e acessibilidade e sala de professores. O espaço escolar possui 1 bebedouro refrigerado com várias torneiras e conta também com garagem para veículos e um bicicletário. O atendimento ocorre em dois períodos, de manhã, das 7h às 11h, e à tarde, das 13h às 17h.

O bairro possui saneamento básico, com esgoto regular, coleta de lixo e energia elétrica; conta com diversos equipamentos da rede de educação, saúde, esporte e lazer do município, oportunizando assistência básica para a comunidade, além de outras unidades escolares nas medições, com a Unidade de Saúde da Família (USAFA) e com o Polo Esportivo e a sede da Secretaria de Esporte e Lazer (SEEL) – que oferece atendimento para o Super Escola.

Próximo à unidade, encontram-se pracinhas, centros religiosos de diferentes matrizes, sendo predominante a religião evangélica, e um abundante centro comercial. Por ali, apresentam-se também uma Associação de Bairro, além de casas estruturadas, de alvenaria, com calçamento e visivelmente organizadas. Mas, o aparente crescimento da comunidade, sem planejamento civil, fez surgirem ruas e residências com aspecto desordenado, sem estruturação, não respeitando os limites de calçamento, sendo grande parte das moradias inacabadas, apesar de hoje as ruas

estarem com asfalto.

Destaca-se, ainda, um percentual médio de 10%, composto por casas construídas em madeiras e lonas. A comunidade é marcada por uma situação socioeconômica de alta vulnerabilidade social, com um percentual de 30% que não possui o Ensino Fundamental completo, enquanto um percentual médio de 26% apresenta o Ensino Médio incompleto e apenas 5% concluíram ou estão concluindo o Ensino Superior.

Tem como principal fonte de renda a ocupação de mão de obra do trabalhador, como apresenta uma intensa atividade comercial, emprega grande parcela dos moradores, mas ainda apresenta ocupações como as de diarista, pintores, pedreiros e seguranças patrimoniais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Unidade compreende, além de seus estudantes, os matriculados em outras Unidades Escolares. As famílias que frequentam o AEE são convidadas a participar ativamente do processo de aprendizagem de seus filhos.

A comunidade demonstra apreço pelas ações escolares, comparecendo a reuniões, festas e projetos.

5.6 Os desafios da gestão da EJA

Sabe-se que a educação é direito de todos garantido por lei, mas, ao inserir a palavra “todos”, a proporção que se tem é enorme. E, de fato, deve ter essa abrangência, uma vez que todo e qualquer indivíduo tem direito à educação, ao acesso, à permanência e à qualidade.

Quando se pensa em escola, alguns atores vêm imediatamente à mente: estudante, professor, comunidade, servidores e equipe gestora. Para que o estudante tenha seus direitos garantidos, é preciso que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam empenhados e coordenados, motivados e formados. Para isso, é necessária uma gestão que entenda este processo como democrático e participativo, onde equidade, inclusão e garantia de direitos sejam de fato efetivas.

O ponto de vista é ainda outro quando a modalidade de ensino é a EJA. É fato que gerir uma escola de Educação Infantil não é o mesmo que gerir uma de Ensino Fundamental ou Médio. Assim, o mesmo ocorre quando se fala de Educação de Jovens e Adultos: a ótica se amplia ainda mais.

Geralmente, as escolas que recebem a modalidade da EJA a acolhem no noturno, sendo esta uma escola regular nos períodos matutino e vespertino. O que inicia discussões: “Quem da equipe ficará à noite? A comunidade na hora da saída é segura? ”.

A maioria dos gestores é composta por mulheres que, muitas vezes, não se sentem seguras ao fechar uma unidade escolar às 23h. Muitas são mães, casadas e isso também dificulta a dinâmica familiar.

Salientamos este aspecto, pois, antes de se falar do aspecto técnico da função do gestor na escola de EJA, precisa-se verificar como é vista a modalidade, podendo-se fazer uma discussão, pois se trata de uma modalidade que não gera índices e não promove vários discentes nos vestibulinhos ou nos vestibulares.

Em alguns casos, esta modalidade não é desejada pelos profissionais que lá estão. É fato que os que amam o trabalho com jovens e adultos se desdobram para atender da forma mais justa possível, mas muitos lá estão porque precisam completar a jornada de trabalho ou ampliar a carga horária, pois têm outro cargo em outro município – ou seja não é dada a atenção necessária.

No geral, o estudante atendido na EJA não teve possibilidade de concluir sua escolarização no tempo regular, com idades variadas, compreensões e concepções de aprendizagens diferentes e condições sociais equidistantes. Este grupo é marcado por exclusão e desigualdade, de modo que o direito à educação de forma plena foi negado. Por isso, é preciso haver valorização:

A estratégia de escolarização (...) é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos, e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação (ANDRADE, 2009, p. 41).

Não é incomum ouvir, na sala dos professores, discursos como: “Ano que vem, vou pegar umas aulas na EJA para descansar”. Esta fala precisa ser combatida! E, para que haja uma intervenção efetiva, é preciso que a equipe gestora forme esse docente para o trabalho. Nesse sentido, o gestor também precisa acreditar e ter propriedade para entender que dessa modalidade muito já foi tirado, de modo que tudo que for dado de nós – enquanto profissionais – para este jovem e adulto ainda será pouco, porque ele perdeu algo precioso que nenhum de nós é capaz de repor: o

tempo.

No âmbito da gestão escolar, há diversas questões a serem discutidas e consolidadas – e não apenas de inovações. Assim como afirma (Luck, 2000, p.15), “a prática do gestor é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si”. Mas, quando se fala do gestor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), busca-se um perfil que vá além, que valorize a história do estudante, que o enxergue como um indivíduo dotado de direito e que reflita junto aos pares muitos desses direitos já negados a este estudante.

5.7 Possibilidades de articulação

Quando se pensa em um modelo de gestão, automaticamente pensa-se em gestão democrática. Este conceito provavelmente vem à tona para todo educador, uma vez que, em sua formação acadêmica, o termo vem carregado de um ideário sociopolítico, impregnado de vertentes para além do procedimental.

Uma gestão democrática envolve mais que um indivíduo imbuído de poder, vai muito além do gestor, que é responsável pelo andamento de um prédio – seja ele público ou privado. Gestão é parceria com todos os agentes que fazem a educação: servidores, professores, comunidade escolar, estudantes, pais e responsáveis.

Em nosso país, as propostas de normas educacionais resultantes de processos de formulação democráticos têm sido, lamentavelmente, destinadas ao desgaste da longa tramitação, à desfiguração pelas emendas que descaracterizam as intenções iniciais dos proponentes, ou à sumária revogação, pelos projetos personalistas e autoritários, tirados do bolso do colete à última hora (Romão, 2010, p.75).

A gestão requer uma visão de educação em que, ao estudante, seja garantido o acesso ao conhecimento construído pela humanidade. Contudo, segundo Vasconcellos (2014), uma educação de qualidade deve formar um educando crítico e criativo, para inseri-lo no mundo contemporâneo; ou seja: deve desenvolver um ser humano pleno.

O fluxo em uma escola de EJA é marcado por tantas situações adversas que chega a ser impossível ter uma rotina. Ainda assim, se faz necessário ter momentos de escuta ativa, reunião com representantes da comunidade, com as personalidades importantes que atuam dentro das escolas – isso engloba todos os servidores. É

preciso que toda e qualquer situação que ocorra e influencie na rotina da escola seja do conhecimento de todos os envolvidos.

(...) à responsabilização coletiva pelas ações da escola e pelas decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. Tudo deve ser compartilhado: responsabilidades, compromissos, ações, enfim, tudo o que caracteriza o trabalho educativo, o qual, por princípio e essência, inevitavelmente deve se constituir como uma prática que exige o envolvimento coletivo (Oliveira, 2014, p.1).

O primeiro aspecto a ser considerado é: quem é o estudante da EJA? Um jovem que deixou os estudos devido a problemas pessoais ou por ter sido retido diversas vezes? É alguém de mais idade, que foi impedido de estudar por questões sociais, geográficas, de acesso, questões financeiras ou de saúde?

Muitas podem ser as causas de evasão ou de não conclusão dos estudos do estudante dessa modalidade de ensino e é necessário entender essas causas.

Outro ponto a ser considerado pelos gestores da EJA é: para onde queremos levar o estudante? Qual foi a motivação desse estudante para retornar à escola? Ele busca ascensão no trabalho ou vida pessoal, ele deseja continuar seus estudos, prestar vestibular, fazer um curso técnico, um concurso?

Essas variáveis traçarão os planejamentos, as ações do Projeto Político-Pedagógico que devem ser pensados especificamente para EJA. Para Oliveira (2014, p.3), esses projetos devem apresentar ações de curto, médio e longo prazos.

O gestor precisa ter autonomia financeira para gerir os insumos, bem como os recursos. Muitos gestores não se atentam aos prazos e submetem à escola a uma escassez de material para manutenção, aquisição ou preservação por não se atentarem ao que lhe compete na prestação de contas. Isso engloba a autonomia administrativa, que versa sobre a elaboração e a gestão dos planos, programas e projetos, o que interfere na autonomia pedagógica, entendendo que todas as outras ações administrativas são um meio para que no fim o objetivo seja atingido; ou seja, que o discente aprenda; que ele se emancipe filosoficamente falando, fortalecendo o indivíduo como um cidadão pleno, crítico, autônomo; e que enfim ele termine a etapa de ensino.

Segundo Luck (2000, p.16), os quatro pilares para uma escola autônoma são a existência de recursos, a liderança do diretor, a autonomia da gestão e a participação da comunidade. Tendo esse trajeto procedimental em mente, o gestor precisa eleger

prioridades, estar atento às necessidades de todos, ter o estudante como foco, centro de todo o trabalho, tendo clara a missão, buscando sempre responder: “Quem, o que e como quero formar o estudante? ”. A gestão deve ter mediação e reflexão constantes.

As instituições de ensino precisam garantir o acesso à escola, o direito à permanência, à terminalidade e à qualidade. Para além dessas garantias, o gestor deve ter em mente a gestão democrática inclusiva, abarcando todo e qualquer indivíduo.

Para Oliveira (2012, p.3), “todos somos responsáveis e devemos nos comprometer na construção de uma escola inclusiva, aberta à diferença, plural e, portanto, democrática”.

As redes de ensino devem dispor de uma equipe multiprofissional que acompanhe os estudantes, atendendo à diversidade, mas isso nem sempre ocorre da forma como deveria; neste caso, os equipamentos deveriam funcionar em rede dando subsídio para o acompanhamento.

A escola deve manter com as famílias e/ou com o próprio estudante um diálogo constante, aproximando-se dos relatórios enviados pelos profissionais que o acompanham externamente.

Vale nos debruçarmos mais uma vez sobre o currículo, entender se este está a serviço da justiça curricular – assim como afirmam (Almeida Costa, T.; Araújo, W. B.; Jurema Ponce, p.12, 2023): “um currículo encarnado ao território, enraizado no chão da escola, encharcado de conhecimentos sobre o contexto em que se vive, condição essencial para compreender o mundo em escalas cada dia mais amplas”.

É necessária uma anamnese para identificar possíveis necessidades ou adaptações, bem como traçar um Plano Educacional Individualizado, inserindo estratégias pedagógicas diferenciadas e constantes no Plano Político-Pedagógico.

5.6 Evasão

A evasão no contexto escolar pode ocorrer em qualquer etapa ou modalidade de ensino. No entanto, neste trabalho, o foco está na evasão na Educação de Jovens e Adultos. O que diferencia esse público dos estudantes do ensino regular? São muitas as diferenças. A EJA é uma modalidade que admite, no Ensino Fundamental, pessoas com 15 anos completos e, no ensino médio, com 18 anos completos.

É importante ressaltar que, em sua maioria, são estudantes que já vivenciaram anteriormente o abandono escolar; ou seja, não é a primeira vez que tentam se inserir no sistema de ensino. Segundo Soares (2015), existem diversos motivos que levam às desistências consecutivas – tanto no Ensino Fundamental quanto no ensino médio.

O principal fator para a não conclusão dos anos finais do ensino regular, especialmente para o ensino médio, é a necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho. É urgente pensar em políticas que atendam à essa transição. A mais recente, nesse sentido, é o Programa Pé de Meia:

Em números absolutos, o estado de São Paulo concentra a maior quantidade de beneficiados, 538.604, [...]. O programa foi lançado como incentivo para que os estudantes concluam o ensino médio. O Censo Escolar de 2023 mostrou que a etapa concentra a maior taxa de repetência, 3,9%, de toda a educação básica, que vai da educação infantil ao ensino médio. A etapa também tem a maior evasão, 5,9% dos estudantes deixam os estudos. Os dados mostram ainda que as populações mais vulneráveis são as mais impactadas. [...] Em relação à evasão, esses percentuais foram 4,6% na educação quilombola, 5,2% na indígena, 5,9% na rural e 6,2% na educação especial (Tokarnia, agenciabrasil, 2023, p.1).

A causa do abandono escolar é diversa, sendo preciso entender que os fatores internos à instituição escolar – como a atitude e a metodologia dos professores, o *bullying* e o planejamento pedagógico – propiciam esse abandono tanto quanto os fatores externos – como a falta de interesse pela escola, a gravidez, as desigualdades sociais e a necessidade de cuidar de familiares.

Os dados relativizados são do ensino regular:

Entre os principais motivos para abandonar os estudos está a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar. Segundo o estudo Educação brasileira em 2022 – A voz de adolescentes, realizado pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 48% dos adolescentes entrevistados deixaram de estudar porque precisavam trabalhar. Em seguida, 30% disseram não mais frequentar a escola por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores (Unicef, Educação brasileira em 2022, 2022, p.11-12).

Segundo (Haddad, 2011), no Brasil, a evasão escolar é um fenômeno histórico, sempre ocorreu em decorrência da exclusão, da miséria e da pobreza, mas, quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, o que se vê é a privação de direitos desde a oferta, o acesso e a permanência. Por isso, a evasão escolar ainda é pauta de agendas políticas. Em 2024, o Programa Federal Pé de Meia foi estendido aos

estudantes entre 19 e 24 anos – quase o mesmo público que pode ser atendido por outra política, que é o Projovem Urbano.

As políticas públicas estão para reparação assim como o remédio está para prevenção. Em um Estado Democrático de Direito, a garantia à educação é um critério mínimo de enfrentamento às desigualdades – mas continuamos a perder os estudantes da EJA.

A efetivação de políticas públicas é de extrema importância no combate ao problema da evasão, mas há de se tomar cuidado ao apontar unicamente na sua direção afastando do ambiente escolar as responsabilidades (Krindges, 2022, p. 87).

A realidade vai de encontro com a premissa dos direitos. No Brasil, por exemplo, 1.009 municípios não ofertam EJA (IBGE, 2022). Mas, e o direito à oferta? Será que nesses municípios não há sujeitos analfabetos ou que não concluíram a educação básica? A resposta é negativa, como exposto em um breve levantamento feito nas cidades da Baixada Santista e do Vale do Ribeira (Quadro 3).

Quadro 3 - Relação de Cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista e Vale do Ribeira e os índices de analfabetismo

POLO 12	
CIDADE	Analfabetismo
SANTOS	1,6
PRAIA GRANDE	2,7
SÃO VICENTE	3,2
BERTIOGA	3,5
REGISTRO	3,6
GUARUJÁ	3,8
MONGAGUÁ	3,8
PERUÍBE	4,0
ITANHAÉM	4,1
ILHA COMPRIDA	4,2
CUBATÃO	4,5
CANANÉIA	4,7
PARIQUERA-AÇU	4,9
JACUPIRANGA	5,6
IGUAPE	5,8
ITARIRI	6,2
CAJATI	6,5
JUQUIÁ	6,9
PEDRO DE TOLEDO	7,3
ELDORADO	7,6
MIRACATU	7,9

SETE BARRAS	8,6
BARRA DO TURVO	12,2

Fonte: IBGE, 2022

A pesquisadora como articuladora do Pacto da EJA e tem a responsabilidade de promover a abertura de salas, informar, capacitar e preparar esses municípios, a fim de superar o analfabetismo e proporcionar a qualificação profissional aos estudantes da EJA.

Se observamos esses dados de analfabetismo, podemos perceber que os municípios com o maior índice são as localidades menos metropolizadas – o que deveria facilitar o acesso até o estudante. Existe um número expressivo de sujeitos com baixa escolarização nas zonas rurais.

Se a oferta não tem sido garantida, vamos avaliar o acesso. Em Praia Grande, como já foi dito, temos 4 unidades que ofertam EJA. Será que todos aqueles que gostariam de voltar a estudar têm acesso? É garantida a ele a matrícula, em qualquer tempo, na escola de sua escolha?

Por fim, sobre a garantia da permanência, acreditamos ser o ponto mais difícil, pois ela pode ser comprometida pela ausência de um currículo que atenda a modalidade, por práticas pedagógicas inconsistentes para o público-alvo, pela falta de formação docente (tanto inicial, quanto continuada) e pela incompreensão quanto à flexibilidade de horários escolares.

Estes são apenas alguns casos entre tantos outros que perpassam as longas e pesadas jornadas de trabalho: o transporte para o labor, às vezes feito de bicicleta, a pé ou as intermináveis horas em pé no transporte público; a não oferta de transporte escolar; e as questões de ordem familiar.

A evasão na EJA vai muito além do estudante. Há que se pensar no desenho em que a EJA é ofertada, os tempos e os espaços, pois ela continua seguindo padrões que o ensino regular obedece. Vale perguntar: já não é hora de mudar até o ensino regular?

Essa padronização de propostas pedagógicas atende alguns, não a todos; portanto, a estrutura dos sistemas de ensino precisa começar a pensar no porquê do abandono e, conseqüentemente, da evasão.

Este modelo engessa e coíbe a riqueza que a EJA tem enquanto modalidade de ensino, de um fazer pedagógico mais condizente com a realidade em que o sujeito

está inserido. O estudante da EJA é um sujeito sócio-histórico e traz consigo um currículo próprio, que pode ser compartilhado e enriquecido com propostas pedagógicas que atendam às suas demandas, atraindo cada vez mais este discente para escola.

Art. 2º § 1º Os sistemas de ensino e as escolas poderão, no âmbito de sua autonomia federativa, propor formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos, tais como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, desde que se cumpram as cargas horárias mínimas estipuladas para cada etapa (Brasil, 2025).

Quem gesta a EJA precisa ter empatia pedagógica, buscar entender quais são as necessidades e expectativas que os sujeitos têm quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, é fundamental propiciar um ambiente acolhedor. O professor, por exemplo, precisa antes de tudo entender o perfil do seu alunado e planejar suas aulas em conjunto com os discentes.

A formação inicial do professor não tem (ou pelo menos não tinha, uns 10 anos atrás) em sua ementa um espaço para discutir as especificidades da modalidade. Do outro lado, temos este mesmo docente ingressando nas redes e não sabendo o que fazer ao atribuir uma sala de EJA. Por isso, a formação continuada é de extrema relevância nesse segmento.

Com isso, perpetua-se a exclusão dos oprimidos. Segundo Freire (2002), os excluídos no meio social acabam sendo marginalizados, um ciclo marcado pela injustiça social que conseqüentemente os oprime.

O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE 5) apresentou, em 2024, os desafios mundiais emergentes:

As grandes questões de nossa época incluem pobreza, degradação ambiental, aquecimento global, migração, exploração de populações indígenas e ameaças à tolerância e à democracia nas sociedades, bem como o multiculturalismo que inspira as políticas públicas. A globalização, a competição e o individualismo exercem uma pressão sem precedentes sobre a aprendizagem ao longo da vida e a educação de adultos, especialmente no seu potencial de promover o progresso moral e social, imbuindo valores como tolerância, respeito, compaixão, empatia e compreensão para com o outro, sua capacidade de permitir que os indivíduos desenvolvam uma visão que transcenda interesses próprios limitados e sua capacidade de melhorar a compreensão individual de si mesmos e do mundo em que habitam. Os formuladores de políticas e a sociedade civil precisam endossar uma

abordagem integral da educação para a cidadania dentro da AEA, abrangendo direitos humanos, paz, diversidade e questões ambientais. A ambiguidade conceitual da educação para a cidadania tem implicações para contextos formais e não formais e, a menos que seja fundamentada por conexões tangíveis e mensuráveis a valores e resultados específicos, pode dissipar-se em um sentido vago de solidariedade (Grale 5, 2024, p. 159).

A escola deve rejeitar qualquer expressão de opressão ou dominação, bem como educar os sujeitos com vias ao respeito à diversidade cultural. Sendo assim:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar (Gadotti, 2010, p. 7).

Enfim, se conseguirmos atrelar justiça social e respeito à diversidade, teremos professores formados, espaços que contemplem as necessidades e calendários que permitam aos sujeitos tanto sua subsistência quanto sua formação inicial garantida. Só assim teremos a superação do analfabetismo e a conclusão da educação básica.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Delineamento

A estruturação da pesquisa se deu por uma revisão de literatura e uma pesquisa documental, com embasamento da literatura científica utilizada como referencial teórico, partindo de uma análise do problema do ponto de vista qualitativo, na qual os dados obtidos, no contato direto com o ambiente, e o problema a ser analisados serão importantes para enfatizar o processo.

A pesquisa tem como ferramenta a análise do discurso, o qual, do ponto de vista de Bakhtin (1999), deve se ater ao que ele denomina de dialogismo, onde a fala de um indivíduo interfere no diálogo do outro; por exemplo: tudo que aqui trago como fala é fruto do discurso de outros que li ou ouvi e o mesmo ocorre com quem me ouve e lê ao reproduzir seus diálogos.

As entrevistas e os questionários aplicados no grupo focal têm este aporte teórico como premissa para a análise do discurso; mesmo que muito do que for levantado seja constituído de dados possíveis de mensuração, a pesquisa vai além de uma análise quantitativa, de modo que o foco seja o poder do discurso. Segundo Bakhtin:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochínov, 1999, p.113).

Concomitantemente à revisão de literatura, uma pesquisa documental e histórica foi feita no Centro de Memórias da Educação de Praia Grande, a fim de conhecer como se deu a implementação da EJA na rede municipal e como isso se desenrolou com o passar dos anos.

6.2 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa ocorreu em Praia Grande, no litoral paulista. Ela é considerada a cidade que mais cresce na Baixada Santista. Trata-se de um balneário turístico, com 22,5 quilômetros de orla, dividida em 12 praias diferentes. No entanto, há áreas mais

afastadas da praia que merecem nossa atenção, tendo em vista que os bairros mais populosos se encontram nas chamadas terceiras zonas – uma terminologia de uso local. Essas zonas delimitam a periferia da cidade.

Praia Grande vive da arrecadação de impostos e do turismo; tem uma população bastante diversa, com pessoas advindas de todos os estados do país. O que era uma cidade de veraneio no passado, tem se tornado o lar de muitas pessoas. Esse movimento populacional tem feito com que o município cresça bastante.

A economia da região também sobrevive do turismo. Todavia, conta com outras ocupações econômicas, como as indústrias de Cubatão, o Porto de Santos, as comunidades ribeirinhas (que sobrevivem ao tempo em algumas cidades do Vale do Ribeira), bem como o plantio de bananas.

No aspecto cultural em Praia Grande, o sentimento é de busca por pertencimento. Até existe investimento e fomento à cultura regional, mas a miscigenação de culturas faz com que muitos dos moradores da cidade não se sintam pertencentes a ela. Enfim, um espaço diverso com pessoas diversas, habitando uma cidade bem jovem de emancipação política e, ainda assim, emergente,

6.2.1 Participantes

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o grupo focal, composto por 1 diretor, 1 Pedagogo Comunitário (PC) e 2 Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP). O critério para o agrupamento foi ser membro da equipe gestora das unidades escolares de EJA. Como na Praia Grande temos apenas 4 instituições de ensino que ofertam esta modalidade, indicamos o diretor, que tem a visão mais ampla e administrativa, o ATP, que se debruça sobre os afazeres pedagógicos, e o Pedagogo Comunitário, que trabalha diretamente com a evasão e a busca ativa. A intenção inicial era trabalhar com 12 sujeitos, mas não houve adesão.

As unidades de ensino são de fácil acesso geográfico; porém, sabe-se que um aspecto característico da Educação de Jovens e Adultos reside no fato de que nem sempre o seu público-alvo mora nas imediações da escola. Por isso, inicialmente, escolhemos trabalhar com todas as escolas que oferecem EJA no município; no entanto, apenas duas unidades conseguiram participar dos encontros.

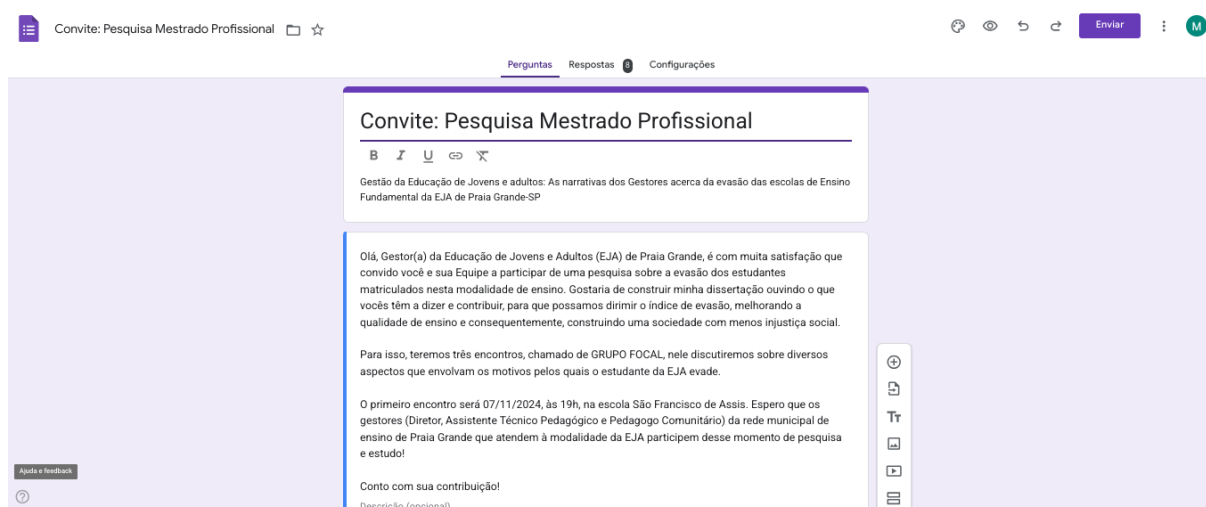
Acreditamos que os três profissionais que compõem a gestão das unidades proporcionam aspectos diferentes que justificam a pesquisa, trazendo ao grupo focal

a homogeneidade/variação que tem relação com o propósito da análise – o que pode facilitar a interação entre os membros do grupo (Gatti, 2005).

6.3 Intervenção pedagógica e procedimento de coleta de dados

Inicialmente, encaminhamos ao Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos toda a documentação necessária, com os termos devidamente preenchidos e assinados pela Secretária de Educação de Praia Grande. Após a aprovação, recebida em 28 de setembro de 2024, foi enviado aos potenciais participantes um convite, por meio de um formulário de inscrição, que já continha questões referentes a dados pessoais, formação acadêmica e aspectos do percurso profissional. Os questionários foram respondidos de forma anônima, garantindo que os participantes pudessem expressar suas opiniões com segurança.

Figura 12 – Foto do convite para participação na pesquisa de mestrado



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O encontro do grupo focal foi programado para ocorrer presencialmente e realizou-se em 21 de novembro de 2024, com a participação da orientadora da pesquisa. Para garantir um ambiente adequado, escolhemos uma unidade escolar disponível no período, reunindo-nos em sua sala de leitura. Para registro do encontro, utilizamos recursos de gravação de áudio em celular e notebook, além de um *chromebook* com ferramenta de transcrição instantânea.

A abertura do encontro foi dedicada às apresentações dos membros do grupo

e da pesquisadora, seguida de uma breve explicação sobre a pesquisa e seus objetivos. Após esse momento, iniciamos os questionamentos previamente selecionados (e descritos nos termos submetidos ao Comitê de Ética). No entanto, conforme o diálogo avançou e o projeto foi sendo apresentado, as participantes passaram a apresentar, espontaneamente, contribuições essenciais ao debate – enriquecendo a discussão com elementos significativos de suas vivências.

Esse encontro ofereceu subsídios importantes para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes, pelos professores e pelos gestores – desafios que culminam, muitas vezes, na evasão escolar.

Ainda em 2024, no dia 5 de dezembro, ocorreu mais uma edição do Sarau da EJA de Praia Grande, atividade construída de forma colaborativa por estudantes, professores e gestores. Esse evento, já consolidado como motivo de orgulho e expectativa entre os envolvidos com a modalidade, tornou-se um espaço de valorização das experiências da EJA, razão pela qual é aqui apresentado, pois será analisado posteriormente – como proposta de produto educacional interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, como afirma Fazenda (2002, p. 39), constitui “um regime de copropriedade” que possibilita o diálogo entre diferentes áreas e sujeitos. Trata-se de uma atitude que favorece a colaboração e a intersubjetividade, condição essencial para um trabalho verdadeiramente interdisciplinar.

A 3ª edição do Sarau FestEJA foi marcada por forte engajamento e emoção. Atuando como mestre de cerimônias, eu pude acompanhar a participação ativa de estudantes, docentes e gestores – todos contribuindo para um evento que valorizou vidas, memórias e culturas. Uma das escolas apresentou um documentário de 30 minutos, intitulado “Quando elas escolhem saber”, que retratou o cotidiano das mulheres da EJA, destacando suas rotinas, os desafios, as histórias de superação e o impacto da modalidade em suas vidas. Essa produção abriu o sarau e revelou, de forma sensível, narrativas de abuso, proibições, expectativas e sonhos: um momento de profunda potência coletiva.

Figura 13 – Foto do FestEJAr

Fonte: Banco de Imagens da prefeitura (2024)

Na sequência, a segunda escola trouxe ao palco uma vibrante apresentação, inspirada na cultura nordestina, com contos e cantos sobre o Boi-Bumbá. Professores e estudantes atuaram conjuntamente, utilizando instrumentos, figurinos e referências regionais, compondo um espetáculo que dialogou diretamente com as raízes culturais de grande parte dos estudantes da EJA de Praia Grande. Esse momento confirmou a perspectiva de Vasconcellos (1995), ao afirmar que a escola deve cumprir seu papel social de humanização e emancipação, permitindo, ao estudante, desenvolver-se como pessoa e cidadão e, ao professor, refletir e ressignificar sua prática.

Figura 14 – Foto do FestEJAr

Fonte: Banco de Imagens da prefeitura (2024)

A terceira escola apresentou o trabalho desenvolvido pela “Ejinha” (anos iniciais), que realizou um estudo do território da Praça da Paz – espaço central da cidade e muitas vezes pouco compreendido pelos munícipes. Os estudantes investigaram o significado das esculturas presentes na “Praça das Cabeças”, que

homenageiam personalidades que lutaram pela paz no mundo. A apresentação encerrou-se com um coral sobre a paz, emocionando o público.

Nesse contexto, é pertinente retomar Arroyo, que destaca que o conteúdo escolar não pertence exclusivamente ao educador. Os saberes são construídos na relação entre o ensino e os modos de pensar dos sujeitos da EJA. Para o autor, a produção do conhecimento deve considerar as culturas, as identidades e as memórias desses estudantes – historicamente pouco reconhecidos como autores de sua trajetória intelectual –, bem como suas necessidades, suas visões e suas experiências de vida e trabalho.

Figura 15 – Foto do FestEJA



Fonte: Banco de Imagens da prefeitura (2024)

Encerrando o evento, a quarta UE apresentou uma escola de samba composta por professores, servidores e estudantes – resultado de um trabalho já existente nas “Quartas Culturais” do PPP da unidade. Vasconcellos (2002, p. 25) afirma que o PPP é um instrumento teórico-metodológico que tem como premissa ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia da escola, só que de uma “forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa”. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Figura 16 – Foto do FestEJAr

Fonte: Banco de Imagens da prefeitura (2024)

Com isso, as apresentações trouxeram esses talentos, sobre os quais poderíamos facilmente dizer que se tratava de um grupo profissional composto por donas de casa, trabalhadores da prefeitura, professores de química, língua portuguesa, enfim, tudo junto e misturado. Como fechamento, uma mulher negra, empoderada e estudante do Ensino Médio veio nos agradecer com sua história de superação. Por mais que tenha ouvido de todas as colegas que se apresentaram antes, ela trouxe uma mensagem que ficou marcada em cada um de nós: “a gente precisa se amar acima de qualquer expectativa que outra pessoa tenha sobre nós, se não deu hoje, amanhã vai dar!”.

Figura 17 – Foto do FestEJAr

Fonte: Banco de Imagens da prefeitura (2024)

Em síntese, o evento, que teve duração aproximada de duas horas, marcou profundamente os mais de 200 participantes – entre estudantes, professores e gestores presentes. Ele reafirmou o valor da EJA, demonstrou a potência das práticas pedagógicas, que extrapolam os limites da sala de aula, e evidenciou o que foi apontado pelas gestoras durante o grupo focal: é preciso ter “perfil” para atuar na modalidade. Não cabe ao educador limitar-se a avaliações tradicionais ou a discursos culpabilizadores, do tipo “ele não entregou a lição”. O FestEJA mostra, de forma incontestável, a força do trabalho por projetos e sua capacidade de transformar subjetividades e fortalecer vínculos na EJA.

No grupo focal, as participantes enfatizaram que um dos motivos da evasão escolar está no cerne do trabalho docente. Assim, compreender que “não há idade certa para aprender, pois a idade certa é o agora” tornou-se um ponto central para afirmar que o professor precisa estar comprometido e motivado, visto que sua prática é decisiva para o engajamento dos estudantes.

A fala das gestoras dialoga com a perspectiva freireana de que somos “seres históricos inacabados, em constante vir a ser” (FREIRE, 1996), o que reforça a necessidade de uma ação docente que reconheça o estudante como sujeito de direitos e de possibilidades, independentemente da idade ou trajetória.

A modalidade da EJA é militância, é resistência, é crença na vida daqueles que buscam por saber, por crescimento social e por dignidade. Nós pudemos observar, nesse mesmo evento, a fala de um senhor para uma professora: “A senhora me ensinou a enxergar, porque, antes de aprender a ler, eu não via, eu era cego”.

Tal relato se articula com a compreensão de que a educação é também um processo de reconstrução das identidades culturais e históricas dos sujeitos, já que “o homem é capaz de se produzir e se modificar na relação com os demais seres humanos” (Lukács, 1981 *apud* Moura, 2007). Se, com essa fala, não formos capazes de mobilizar as políticas públicas de educação em prol da EJA, não sabemos qual será.

Foi planejado um segundo produto, pois a narrativa trazida pelos gestores foi o ponto de partida para a construção de uma carta. Acreditamos que esse produto pode servir como um mapa para os gestores municipais, pois traz dados recentes, emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), além de outros, levantados pela pesquisadora com a autorização da Secretaria de Educação, para ter acesso ao quadro de atendimentos e verificar os índices de evasão entre os anos de 2021 a 2024, bem

como todos os apontamentos compartilhados no grupo focal.

A construção desse documento é coerente com a defesa de Moura, de que toda organização curricular e pedagógica precisa estar ancorada no diálogo entre sujeitos e em análises críticas da realidade (Moura, 2007).

Enquanto o festEJA é uma proposta de engajamento dos atores envolvidos na EJA, fica o questionamento quanto às estratégias e às metodologias, sobre o perfil docente e até mesmo da assiduidade do professor – pois isso foi suscitado. As gestoras trouxeram as problemáticas de docentes que, para completarem a carga, atribuem aulas na EJA, mas faltam e, com isso, os estudantes ficam desmotivados e começam a não ir para escola.

Essa problemática encontra respaldo em Placco (2012), quando afirma que o coordenador pedagógico atua em meio a tensões internas à escola, especialmente nas relações com os professores, e que tais tensões podem comprometer a função formativa e o funcionamento pedagógico da instituição.

A carta, portanto, dialoga diretamente com as políticas públicas municipais que, em muitos casos, acabam limitando o acesso e a permanência dos estudantes. Os relatos das gestoras evidenciam que existem leis municipais que podem ser ajustadas, ampliando o alcance da EJA e garantindo a terminalidade da educação básica. Essa necessidade ecoa o princípio da contextualização da aprendizagem, que deve problematizar as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam a trajetória escolar dos sujeitos (Moura, 2007).

Partindo para a análise da pesquisa documental, esta nos mostrou que a EJA veio antes do ensino regular na cidade de Praia Grande e que foi graças à EJA que foi introduzida a Educação Infantil e, posteriormente, foram introduzidas as outras etapas de ensino.

Foi uma experiência bem impactante ter em mãos os documentos originais, que datam de 1970, de sentir o quanto de história estava impregnada aquele papel. Perceber que muito foi feito pela educação de jovens e adultos em Praia Grande. Assim, o que buscamos com esta pesquisa foi contribuir para as próximas décadas, para que os novos documentos contêm histórias semelhantes a essas, nas crenças que, para além da oferta pura e simples, possamos, em um curto período, levar o nome de Praia Grande como “a cidade de menor índice de analfabetos da Baixada Santista” ou “aquela que mais forma profissionais na EJA”. São tantos títulos que podemos trazer para a cidade, mas o principal é que estaremos “mudando vidas”.

Após a coleta de dados, a discussão e a análise, será proposta a carta, indicando alterações e observações que foram discutidas, refletidas e evidenciadas na pesquisa, para que a Secretaria de Educação possa se aproximar mais do que os gestores elencaram como possibilidades de adequação, no intuito de proporcionar o ensino que todos queremos: um ensino inclusivo, acessível e de qualidade, no qual todos os envolvidos se sintam acolhidos e representados, criando em si uma identidade.

Por fim, optou-se pela construção de um “Caderno de Ações Integradas para a Permanência na EJA”, contendo ferramentas práticas de caráter pedagógico, administrativo e de gestão, em consonância com a defesa de que a flexibilização e a constante reorganização da prática pedagógica são essenciais para lidar com as demandas da contemporaneidade (Freire, 1996).

Esta pesquisa, portanto, propõe um olhar reflexivo sobre aqueles que historicamente tiveram seus direitos cerceados, apoiando-se em uma abordagem qualitativa que valoriza o diálogo como produção conjunta de conhecimento. Como afirma Peirano (1995), para que “o resultado da pesquisa não seja fruto de observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista”.

6.4 Procedimento de análise de dados

A escolha da Análise do Discurso, a partir de Bakhtin, justifica-se pela centralidade que o autor atribui à linguagem como prática social e constitutiva das relações humanas. Para Bakhtin, a enunciação não existe de forma isolada, mas sempre em interação, respondendo a enunciados anteriores e antecipando respostas futuras. Nesse sentido, a análise não busca apenas identificar o “conteúdo” do que foi dito, mas compreender como os sujeitos produzem sentidos nas relações dialógicas que estabelecem.

O ponto de partida da análise é a enunciação como unidade real da comunicação. Para Bakhtin (1997, p. 124), não se deve separar as formas enunciativas de seu curso histórico: todo discurso se constitui na relação com outros discursos – passado e presente. Assim, ao analisar as falas do grupo focal, observa-se como cada gestora responde à outra, concordando, discordando, ampliando ou ressignificando o que foi dito. Cada turno de fala é compreendido como ato responsivo, carregado de sentidos que ultrapassam o imediato.

O procedimento analítico envolve identificar as múltiplas vozes presentes no discurso. As falas das participantes não expressam apenas opiniões individuais, mas revelam vozes sociais que atravessam o campo da EJA: a voz institucional (das normativas), a voz da experiência prática (das gestoras e técnicas), a voz dos estudantes (evocada nos relatos), a voz das famílias (presentes nos depoimentos), entre outras. A análise procura explicitar como essas vozes coexistem, entrecruzam-se ou entram em tensão, configurando a polifonia típica dos gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin (2002), cada esfera da comunicação produz seus gêneros discursivos, os quais orientam a forma e o conteúdo do que é dito. No caso em estudo, o grupo focal constitui um gênero marcado pela interação face a face, pela mediação de perguntas da pesquisadora e pela construção coletiva de sentidos. Entretanto, dentro dele emergem outros gêneros (narrativas pessoais, relatos técnicos, argumentos acadêmicos), revelando a heterogeneidade das falas. O procedimento analítico busca mapear essas alternâncias e suas funções na produção de sentido.

Outro elemento fundamental é o cronotopo, a inseparabilidade entre tempo e espaço no discurso. Ele se materializa nas falas sobre a organização escolar (salas “de baixo” e “de cima”), nas menções ao calendário do turismo local, que se interfere na frequência dos estudantes, ou nas diferenças entre escolas centrais e periféricas. Cada referência temporal e espacial carrega valores, afetos e significados sociais que ajudam a compreender a evasão na EJA não apenas como dado estatístico, mas como fenômeno vivido.

Com isso, para que as falas se tornem dialógicas, elas precisam ganhar forma em enunciados concretos, carregados de sentidos históricos e sociais (Bakhtin, 2002, p. 184). O procedimento, portanto, consiste em analisar como as preocupações abstratas (evasão, falta de vagas, insegurança dos estudantes) são concretizadas nos relatos das gestoras e nos exemplos práticos que evocam. A análise busca evidenciar esse processo de materialização semântica.

O método bakhtiniano também permite observar os pontos de convergência e divergência entre as falas. As gestoras, ao mesmo tempo em que compartilham preocupações, revelam diferenças de visão sobre modelos da EJA, os critérios de matrícula, a reclassificação ou sobre o papel da escola. Essas tensões não são “ruídos”, mas momentos privilegiados da análise, pois mostram como o sentido se constrói no conflito dialógico.

Por fim, Bakhtin entende que não há neutralidade absoluta: todo pesquisador

também ocupa uma posição discursiva. Ao analisar o grupo focal, reconhecemos que nossa própria voz se entrelaça às demais, constituindo um processo de coautoria na produção de significados.

Neste trabalho, faz-se necessário pensar nas relações e nas construções humanas. Na forma como a linguagem interage e constrói sentido, é onde se debruçam as reflexões bakhtinianas e onde sua teoria crítica pode nos levar a múltiplas manifestações em variados planos de expressão.

Mas, justamente, para estudar as formas dessas enunciações, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 1997, p. 124).

Antes de iniciarmos a análise, fica estabelecido que a transcrição não seguiu normas especiais: há sobreposição de vozes, trechos inaudíveis e incompreensíveis, bem como traços de oralidade. Mantivemos as marcas de oralidade assim como foram pronunciadas.

A utilização da letra “L” (Locutor) é para preservar a identidade do participante. Quando um trecho está grafado em negrito, ele expressa uma fala direta, contando com o uso das aspas; quando grafado sem o uso do negrito, é quando este é mencionado. Nos momentos de pausa ou de reconstrução de fala, utilizamos as reticências (...); quando é feita observação pela pesquisadora, o comentário estará entre os sinais de maior e menor (<>).

O gênero discursivo escolhido para análise é o próprio grupo focal, com suas convenções: interação face a face, perguntas da pesquisadora, relatos das participantes, busca por diferentes perspectivas. As gestoras compartilham narrativas de suas experiências na EJA, com exemplos de casos, desafios enfrentados e soluções encontradas.

Em alguns momentos, a discussão se aproxima de um gênero mais acadêmico ou técnico, com a apresentação de dados, reflexões teóricas e propostas de mudanças nas políticas educacionais.

No grupo focal, temos a presença de seis participantes que dialogam entre si, mas ocupam posições em diferentes estágios. Assim, temos a L2, pesquisadora; a L1, orientadora; a L3, uma diretora escolar; as L4 e L5, duas Assistentes Técnico

Pedagógicas; e a L6, uma Pedagoga Comunitária. A diversidade de vozes traz as experiências e as perspectivas que cada uma tem sobre a EJA.

Para além de seu cargos, podemos identificar as diferentes vozes sociais das participantes: L1 é uma acadêmica, mas que traz uma vasta experiência em educação, pois atuou em diversas frentes e esferas do ensino; L2 traz sua paixão pela EJA, de origem humilde, com pais que estudaram na EJA, hoje atua como técnica municipal; a diretora, uma doutora em educação, defende as relações sociais e humanas; L4 e L5 são duas coordenadoras que acreditam na EJA; L5 atuou por anos na educação de adultos, trabalhou em cursos como voluntária; L4 trouxe a pedagogia de projetos para sua EJA; L6, uma pedagoga recém-aposentada, esteve sempre muito focada nas relações familiares e sociais, mas esteve bebendo desse sistema por muitos anos.

7 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para corroborar a visão atual do cenário do analfabetismo no Brasil, trarei alguns números que se mostram alarmantes. Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2022), existem mais de 11,4 milhões de pessoas não alfabetizadas, com idade a partir de 15 anos (7%), dentre elas, 10,1% se declararam pretas e 8,8% pardas – isso representa mais que o dobro das pessoas brancas (4,3%).

Outro dado importante trazido pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), em 2023, aponta que o número de pessoas com 18 anos ou mais, que não concluíram a educação básica, chega a 68 milhões. Ademais, cerca de 81% das pessoas privadas de liberdade não concluíram a educação básica (SISDEPEN/MJSP, 2023), enquanto 60% das pessoas com 18 anos ou mais, que não concluíram a educação básica, são negras.

O Censo Escolar de 2023 estima que, da população que não concluiu a educação básica, 57,7 milhões estão no meio urbano (79,3%) e 15 milhões estão no meio rural (20,5%). Ainda assim, existem 1.009 municípios que não ofertam EJA no país.

Os dados expostos (Tabelas 1 a 3) são do Ministério da Educação (MEC), foram divulgados em 2023 e representam o analfabetismo, os anos de estudos e o nível de instrução do Brasil. Também apresentamos um recorte feito do Estado de São Paulo, cujos números, comparados aos das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), estão longe do ideal.

Tabela 1 – Demanda em Potencial - Analfabetismo**Demanda em Potencial - ANALFABETISMO**

Tabela 7111 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade		
Variável - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (Mil pessoas)		
Ano - 2023		
Brasil	5,4%	9.328
São Paulo	2,3%	894
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre		

Plano Estadual da Educação

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,5% (noventa e sete inteiros e cinco décimos por cento) até o 5º (quinto) ano de vigência do PEE e, até o final da vigência, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional no Estado.

Fonte: IBGE (2022)

Tabela 2 – Demanda em Potencial – Anos de Estudos**DEMANDA EM POTENCIAL - Anos de Estudos**

Tabela 7126 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais, por sexo e grupo de idade		
Variável - Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade		
Ano - 2023		
Brasil		10,1
São Paulo		11,0
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre		

Plano Estadual da Educação

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência do PEE, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade dos Municípios do Estado, dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Fonte: IBGE (2022)

Tabela 3 – Demanda em Potencial – Nível de Instrução

DEMANDA EM POTENCIAL - Nível de Instrução

Tabela 7128 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por sexo e nível de instrução	
Nível de Instrução Sem instrução + Ensino fundamental incompleto ou equivalente + Ensino médio incompleto ou equivalente (Mil pessoas)	
Ano - 2023	
Brasil	67.406
São Paulo	11.858
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre	

Plano Estadual da Educação

Meta 9

9.1. Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração com Municípios, a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

Fonte: IBGE (2022)

Eu leciono há mais de 15 anos e, desse tempo, mais da metade foi trabalhado com o público jovem e adulto. Por mais que me dedicasse para utilizar novas metodologias com diversidade de estratégias, o estudante, de uma forma ou de outra, se evadia.

Quando ingressei na Secretaria de Educação, como Chefe de Ensino Fundamental dos anos finais do ensino regular, da EJA II e do Médio, encontrei um cenário semelhante, porém com uma ótica maior.

Tabela 4 – Percentual de evasão no Ensino Fundamental anos finais (2021-2024)

Ano	Março	Junho	% Evasão 1º Semestre	Agosto	Dezembro	% Evasão 2º Semestre
2021	394	340	13,7%	360	339	5,8%
2022	406	330	18,7%	420	301	28,3%
2023	357	309	13,4%	315	268	14,9%
2024	249	221	11,2%	302	224	25,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Tabela 4 expressa o número de matriculados nos últimos quatro anos, no Ensino Fundamental (anos finais), em cada abertura e fechamento de semestre. Como é possível verificar, o número de estudantes se reduziu em todos os semestres, provando que a evasão ocorre de forma expressiva, sendo que, em alguns casos, foram centenas de estudantes em um semestre.

Em Praia Grande, no aspecto quantitativo, os números expressam que, em 2024, nas três etapas de ensino, ingressaram 744 estudantes e finalizaram o 1º semestre apenas 674; ou seja, 70 estudantes abandonaram – uma evasão de aproximadamente 10%. O número de evadidos no 2º semestre foi 199, uma vez que ingressaram 811 e finalizaram 612 – dando o total de 269 evasões em um ano.

Quadro 4 - Evasão em todas as etapas de ensino

EJA PG 2024 - Todas as Etapas			
	Ingresso	Finalização	Evasão
1º Semestre	744	674	-70
2º Semestre	811	612	-199

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Secretaria de Educação de Praia Grande, em 2024, fez sua adesão ao Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, lançado em 6 de junho de 2024 (Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024) – pacto que recebeu a adesão dos 26 estados, do Distrito Federal e de 5.000 municípios.

Esse Pacto prevê uma série de ações e programas, no intuito de superar o analfabetismo no Brasil e oportunizar – além do término da educação básica – uma qualificação profissional que dê ao estudante, mobilidade social.

O município aderiu, também em 2024, ao Programa Pé-de-Meia, que oferta bolsa de incentivo à matrícula, à frequência e à conclusão aos estudantes do Ensino Médio. Uma vez que esteja dentro dos critérios estabelecidos, essa ação pode contribuir para a redução da evasão. No entanto, a bolsa é direcionada apenas aos estudantes do Ensino Médio, entre 18 e 24 anos, que estejam cadastrados no CadÚnico e que tenham renda de meio salário-mínimo – o que deixa muitos

estudantes de fora.

Todas as adesões e programas que vierem com o Pacto podem contribuir com a redução dos índices de evasão, mas, ao refletirmos, juntamente com os gestores do município, encontramos outros pontos de divergência a serem considerados, pois o regresso do estudante não é fácil. Sabemos que muitos já estão no mercado de trabalho ou em busca dele. No entanto, após retornarem à escola, no meio do percurso, esses estudantes se evadem. Fica a pergunta: “para além das situações socioeconômicas, o que leva os estudantes da EJA à evasão escolar? ”.

Foi com uma pergunta como esta que traçamos o plano de pesquisa e elencamos os gestores de EJA, na ânsia de ter os dados acerca da perspectiva do gestor, uma vez que muitas pesquisas já se debruçam sobre o olhar do docente ou do discente.

No levantamento da literatura, quando foi feito um recorte dos últimos quatro anos, encontramos apenas 6 dissertações que se debruçaram sobre o olhar do gestor quanto à evasão de jovens, adultos e idosos da EJA. Assim, após delimitar os sujeitos da pesquisa, veio o momento do convite para participação no grupo focal.

Intencionávamos trabalhar com todos os gestores. Hoje, o município de Praia Grande oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em quatro unidades escolares. Com isso, teríamos pelo menos três gestores de cada uma das unidades; todavia, apenas quatro gestores, de duas escolas, aceitaram. De 16 gestores, apenas 8 responderam e, por fim, 4 participaram ativamente da pesquisa. Este levantamento nos proporcionou um perfil do gestor da EJA de Praia Grande.

Dos que responderam à pesquisa, a maioria tem mais de 5 anos de docência e mais de 5 anos de gestão; 85,7% dos gestores têm pedagogia e os demais são habilitados em disciplinas específicas. Encontramos que 100% delas cursaram uma pós-graduação específica para área de atuação que exercem na equipe.

No formulário-convite, foi questionado sobre a infraestrutura e sobre o quanto os gestores entendiam estar adequado o espaço para o público-alvo da EJA. Como resultado, 85% consideraram as salas de aulas como um espaço bom e adequado; 85,7% apostaram na conectividade e no acesso digital. Quanto aos uniformes, 85% classificam como bom e adequado; já o material escolar, 57,1% consideram adequado, enquanto o material didático teve apenas 16,7% de adequação (considerando que o município não dispõe de material didático para EJA há anos). Concluindo o espaço externo, 100% consideram as quadras, os refeitórios, as salas

de informática e as sala de leitura bons e adequados para os estudantes da EJA.

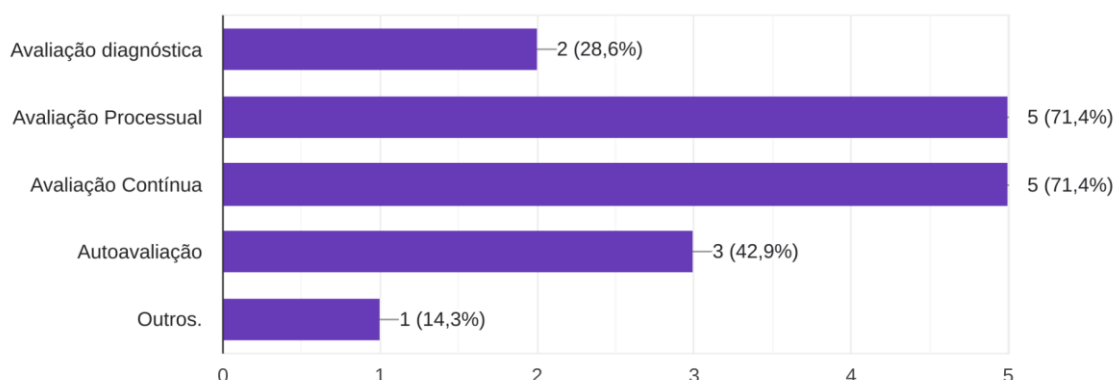
Com relação ao pedagógico, nós pudemos observar que as aulas e os projetos têm uma vertente interdisciplinar; no entanto, os passeios culturais não tiveram a mesma oferta e o mesmo ocorreu com a participação em feiras, mostras e oficinas – o que é um contrassenso, pois, com relação ao engajamento e à participação dos estudantes, os gestores responderam que estes são bastante engajados.

Outro ponto a ser questionado no formulário foi quanto ao modo como o estudante da EJA é avaliado. Preocupa-nos a pouca adesão à avaliação diagnóstica, pois é ela que direciona o planejamento, assim como a autoavaliação, para o jovem e adulto, tem um potencial enorme, uma vez que promove autoconhecimento, autogestão e contribui com o avanço do estudante.

Figura 18 - Foto do questionário relativo ao modo de avaliação

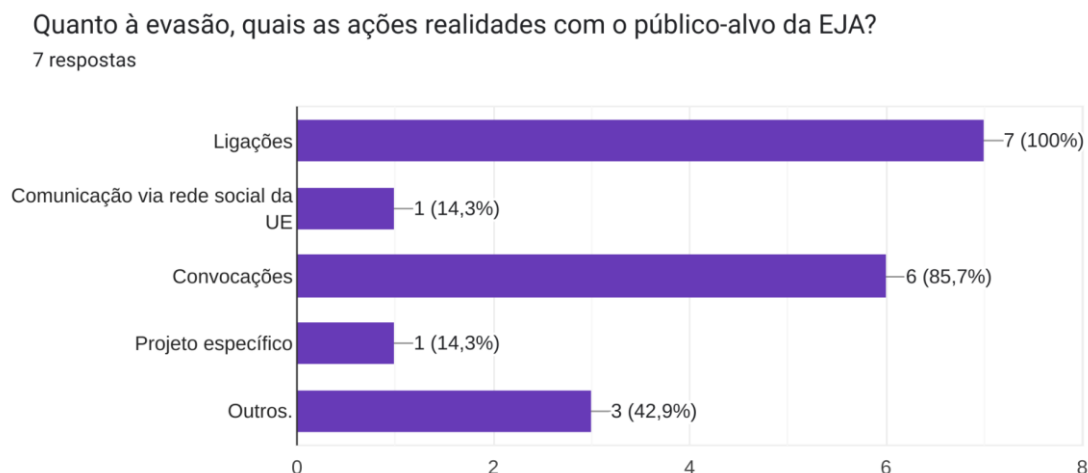
Avaliação é feita de que modo?

7 respostas



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Uma pergunta que vem ao encontro da pesquisa veio logo a seguir – e sentimos falta dos projetos específicos pensados para evasão do contexto escolar, pois, afinal, a Secretaria de Educação precisa ter ações e projetos institucionais de busca ativa. A escola, conhecendo os sujeitos e a comunidade, tem a chance de ser mais assertiva em um projeto local?

Figura 19 - Foto do questionário relativo à evasão

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Partindo desses dados prévios, porém contundentes, vamos sistematizar os motivos pelos quais os estudantes da EJA de Praia Grande abandonam a escola – com a contribuição do grupo focal das gestoras.

A evasão escolar na EJA emerge como um fenômeno que ultrapassa a dimensão individual do estudante e se materializa como expressão de desigualdades históricas, sociais, de gênero, de classe e de território. As lideranças entrevistadas reconhecem esse processo como uma preocupação cotidiana que exige olhar sensível, políticas intencionais e escuta atenta. Essa percepção encontra eco na reflexão de Arroyo (2017), para quem compreender o sujeito da EJA pressupõe reconhecer que sua permanência educacional se inscreve em contextos de vulnerabilidade e em trajetórias de exclusão recorrente.

Assim, compreender a evasão demanda colocar em diálogo as falas das gestoras com os autores que fundamentam este trabalho, não para explicar linearmente o fenômeno, mas para fundamentá-lo. Como argumenta Freire (1996), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”; por isso, interpretar a desistência exige também interpretar o caminho percorrido pelos sujeitos até a escola e dentro dela.

O presente capítulo analisa as narrativas das lideranças escolares à luz desse referencial, articulando as preocupações manifestadas por elas, a atuação da gestão e as múltiplas camadas que constituem a evasão na EJA.

L5: “Ele veio aí esses dias, veio dar um abraço nos professores. E é interessante porque ele arranhou um emprego. Ele era um aluno de inclusão do ensino regular. Ele já terminou a EJA no meio do ano agora. E está trabalhando no quiosque, naquele Ibiza. E nós fomos no aniversário lá. E eu falei, não é porque ele não está no ano. Ele saiu e veio e cumprimentou a gente. Aí depois, uns dias depois, ele passou as fotos. E a mãe dele fala... foi um marco na sua vida. Ele ter migrado do regular para a EJA foi muito bom, entendeu? ”

L3: “E uma das coisas que agregou muito, é esse acolhimento, gente tem, não importa se você é negro, não importa se você é homossexual, trans, não sei o quê. Primeira coisa quando eles iniciam... (L2 – do Candomblé), eu chamo, chamo na minha sala”.

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa (BAKHTIN, 2002, p. 184).

Referente ao cronotopo, compreendido por Bakhtin como a indissociação do tempo e do espaço, as gestoras discutem a organização do espaço físico, a transição entre diferentes etapas da EJA (Ensino Fundamental – anos iniciais e finais). Há neste contexto, também, uma materialização das relações lógico-semânticas no discurso de como as preocupações (evasão, falta de vagas) se tornam enunciados concretos. A preocupação com a evasão ganha corpo nos relatos de estudantes que abandonam a escola por conta do trabalho ou da falta de acolhimento.

L3: <fala sobre os estudantes dos anos iniciais que não quererem ir para as salas de cima onde estão as salas dos anos finais> “Aí eles falam em subir. E como as duas salas estão embaixo e as outras são em cima, ‘não estou pronto ainda para subir’ – e esta fala se repete”.

O espaço físico da escola pode influenciar as experiências. Nos discursos, a fala sobre a relutância dos estudantes – em “subir” para as salas dos anos finais – revela uma relação específica com o espaço. Vem carregada de signos e significados a referência sobre subir para o estudante: tem mais a ver com o “ascender academicamente” do que com o ato de “subir as escadas”.

L6: “Um grande detalhe. Eles não querem passar de ano. Eles querem permanecer com a professora. Eles têm medo. Eles não querem”.

L5: “Eles não se sentem seguros para ir para o fundamental 2. Quando eu

cheguei aqui”.

Nessa última fala, há uma reflexão. Por que os estudantes não se sentem seguros para ir para os anos finais? O que os assusta? Pode ser a quantidade de matérias e professores; pode ser o nível de dificuldade. Temos aqui um ponto a ser trabalhado: a autoestima.

Uma fala importante sobre o lugar é quando as gestoras mencionam a diferença de procura de acordo com a região – sendo ela periférica ou central. Fica evidente que esta é uma preocupação que pode gerar evasão. Em sua maioria, as pessoas que necessitam da EJA estão nos bairros mais afastados. As participantes trazem no discurso outras vozes, como a dos estudantes (“Eles não querem passar de ano”). Isso os aproxima dos sujeitos.

L5: “Você sabe que o interessante? É que você tem aqui um extremo aqui, você tem a EJA no centro comercial e uma EJA na periferia”.

L5: “E eu posso te falar que é gritante a diferença, mesmo porque eu posso te falar porque eu trabalho aqui e moro próximo à EJA de lá. E a clientela que eu tenho aqui é anos-luz diferente da clientela que vocês têm lá na <escola periférica>. É bem interessante”...

Esta situação evidencia outro problema, que vem logo a seguir: se temos escolas centrais e duas periféricas, as duas periféricas são as mais cheias. Fica a afirmação da gestora.

L5: “Zona três e zona um, a quantidade de alunos que nós temos aqui difere muito da quantidade”.

L5 estabelece um contraste entre as escolas localizadas em diferentes zonas (periferia e centro). Sua voz expressa uma percepção de desigualdade na distribuição de estudantes, sinalizando uma possível preocupação com a menor procura na escola central onde ela atua. Há uma implícita questão sobre a justiça dessa distribuição e se a demanda da periferia está sendo adequadamente atendida.

Essa compreensão se aproxima da análise de Di Pierro (2010), que defende que a EJA, historicamente, atende grupos sociais impactados pela descontinuidade escolar e pela necessidade de conciliar estudo e trabalho.

L4: “Mas a gente perdeu bastante”.

L4 introduz a voz da experiência de uma das escolas periféricas. O uso do advérbio de intensidade “bastante” vem carregado de uma crítica, carregado de pesos emocional e quantitativo, indicando uma significativa diminuição no número de

estudantes. Essa voz ecoa uma preocupação com a evasão e a sustentabilidade da escola periférica.

L6: “Mas, mesmo assim, vocês têm muitos”.

L6 tenta relativizar a perda mencionada por L4, focando no número absoluto de estudantes que a escola periférica ainda possui. Sua voz pode ser interpretada como uma tentativa de oferecer uma perspectiva mais otimista ou talvez de minimizar a gravidade da perda – possivelmente por não vivenciar a mesma situação diretamente.

L5: “Mas, mesmo assim, nós estamos aqui. O que que você perdeu que nós estamos aqui? Nós temos cento e pouco”.

A réplica de L5 revela uma dificuldade em compreender a magnitude da perda relatada por L4, especialmente quando contrastada com o número de estudantes na sua própria escola central (“cento e pouco”). Há um tom de questionamento e talvez uma sutil crítica à situação das escolas periféricas, implícita na pergunta “o que que você perdeu que nós estamos aqui?”. Essa fala também reforça a percepção de uma disparidade na distribuição de estudantes.

Vale salientar que a L5 é gestora da escola central e questiona o porquê de não termos mais escolas na periferia. No entanto, L3 é gestora da escola periférica e nos diz que sua escola diminuiu muito o número de estudantes e, para ela, isso é muito significativo.

L3: “Nós tínhamos antes quase uns 500 uns 460 alunos. Hoje, nós temos uns trezentos, trezentos e poucos”.

A voz de L3 é factual e busca explicar a dimensão da evasão, contrastando o antes e o agora.

L3: “Diminuiu bastante <incompreensível>. Todos os dias. Hoje, a gente tem dividido os primeiros e os segundos numa classe multisseriada. Uma classe terceira e quarta. Aí nós temos hoje duas salas de quinta e sexta lotada e sétima e oitava lotada; dois primeiros, dois segundos e dois terceiros”.

A descrição da organização das classes (“dividido os primeiros e os segundos numa classe multisseriada...”) ilustra as consequências práticas da diminuição do número de estudantes.

L5: “O Ensino Médio é sempre cheio”.

A afirmação de L5 introduz uma observação geral sobre outra etapa da EJA, contrastando a situação do Ensino Fundamental com a aparente estabilidade do Ensino Médio. Essa voz pode indicar uma percepção de que a evasão é mais

problemática nas etapas finais – o que se confirma com os dados trazidos pela pesquisa.

L3: “No Ensino Médio, a gente sempre tinha três, três de cada um ensino médio e no fundamental. No Fund. 2, nós tínhamos duas. Ano passado, a gente fechou, até porque realmente o número de evasão aumentou, e aí o que acontece, a gente não conseguiu segurar a sala”.

L3 retoma a palavra para ratificar o que foi dito e conecta a diminuição do número de estudantes no Ensino Fundamental à evasão. Sua voz estabelece uma relação de causa e efeito, ligando a perda ao fechamento de turmas e à incapacidade de reter os estudantes.

L4: “A gente tinha uma quantidade de vagas e o que excedia essa quantidade de vagas, acabava não podendo fazer a matrícula”.

O que é ratificado pela gestora quando explica o que é feito com as vagas que não podem ser preenchidas.

L3: “E a gente teve um problema também: para não fechar as outras EJA, que a gente acabava abraçando, a gente teve que dispensar, porque eles na inscrição eles começaram a enviar para as outras escolas, por isso que a gente”... <a outra escola central, a que tem menos alunos>.

L4 apresenta a limitação de vagas como a causa da impossibilidade de matricular todos. L3 explica a consequência dessa limitação – que é a necessidade de “dispensar” estudantes para manter outras unidades funcionando.

L4: “A gente até tinha, chegamos a ter até 400 inscritos”.

L3: “A gente até tinha o número da série, era muito grande. [**L4-** A gente dispensou quantos? Uns noventa, né?] A gente conseguiria abrir mais salas, mais o que a gente não mandar, eles iam fazer todas as inscrições mesmo com os endereços próximos da Tupi, perto do Boqueirão... E eles queriam fazer a matrícula pra ir pra lá”.

A fala de L4 sobre o alto número de inscritos contrasta com a ideia de vagas limitadas, ampliando a percepção da demanda não atendida. Fica exposto seu descontentamento, ao usar a palavra “dispensou”, que revela um possível desconforto ou eufemismo diante da situação. Para quem pesquisa EJA e sabe da dificuldade de trazer estes estudantes até a escola, dizer que “dispensou uns 90” tem um peso semântico que vai além do explícito: busca concretizar uma tensão. Justifica-se ainda que, com a necessidade de manter outras EJA, mas a implicação é que a escolha dos estudantes e a demanda local não são priorizadas.

L3 afirma a possibilidade de abrir mais salas, mas essa possibilidade é confrontada com a política de direcionamento de estudantes, gerando uma tensão dialógica sobre a autonomia da escola em atender à demanda.

L6: “É que na verdade a EJA não tem esse critério do georreferenciamento, né também né, tem isso também. A gente tem alguns aqui que moram lá no Samambaia”.

Essa fala é importante, pois ficou naturalizado que não é preciso seguir o georreferenciamento. No caso da escola central, ela também é importante, pois os que trabalham por perto ou vem das cidades vizinhas podem acessá-la, uma vez que fica próxima ao terminal rodoviário.

Sabe-se que não há uma imposição, por força da lei, que exija o georreferenciamento na EJA. No entanto, se o estudante está procurando vaga naquela escola, isso representa uma necessidade individual do sujeito. Uma vez que as gestoras afirmam que poderiam abrir mais salas, por que não garantir esse direito?

Essa informação causa uma animosidade no grupo. Todos ficam perplexos com o fechamento de tantas salas. O diálogo é sempre respeitoso, mas a indignação fica presente nas falas.

L5: “Quando você assim, mas acabamos não aceitando essa matrícula, de repente se as pessoas tivessem ficado na <escola periférica>, ele estaria estudando”.

L4: “Sim, mas nós não tínhamos vaga”.

L5: “De 90, você fecha sete salas e não tem vaga? ”.

L4: “Não tem, não foi disponibilizado”.

L5: “Então, é disso que eu estou falando, aí você disponibiliza para outro lugar? E a pessoa acaba também não indo, ela fica fora da escola, então também dificultam o acesso dela à escola. Isso é muito complicado”.

L5 fica bastante impactada e, quando usa a expressão “então, também dificultam o acesso dela a escola” este verbo – na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, mas que também pode ser usado na forma pronominal – indica que alguém se recusa a fazer algo. Fica implícito: quem “dificultam”? O advérbio “então” traz a temporalidade, como se algo precisasse ser mudado. Expressa uma voz de hipótese e preocupação com o destino dos estudantes não matriculados. Há uma crítica implícita à decisão de não aceitar as matrículas, sugerindo que isso pode ter impedido alguns estudantes de estudar.

Antes que a resposta viesse, L6 (colega de trabalho de L5) interpela e traz um outro apontamento quanto à sua visão sobre a evasão.

L6: “O que também percebo, no fundamental, [é] uma evasão é maior. O aluno que vem para ele, fundamental, ele é retirado lá do ensino regular por indisciplina, por mau comportamento, por ser reincidente, repetido várias vezes, pa... pa..., aí vai para EJA. Como se fosse a salvação da vida dele. Eu sempre falei nas reuniões das pedagogas. Eu falava: gente, não manda! ”.

L6 traz outro aspecto que molda a EJA nos dias atuais: muitos jovens que estão no ensino regular, por uma questão de terem completado os 15 anos e estarem com um atraso idade-série, são levados para a EJA.

Podemos observar aqui os turnos de fala como atos responsivos: cada fala se conecta e responde à fala anterior. Por exemplo: a preocupação de L5 com a evasão (“Então, é disso que eu estou falando...”) é uma resposta à discussão sobre o fechamento de salas. A fala de L6 sobre os estudantes encaminhados da EJA por indisciplina introduz uma nova voz e nova perspectiva sobre a evasão.

Há um contraste implícito entre a expectativa de “salvação” da EJA e a realidade enfrentada por esses estudantes. A comparação entre a disciplina do ensino regular e a situação na EJA também estabelece um contraste.

L6: <a fala é eloquente> “Eu já tive dos dois lados e depois vim ser pedagoga aqui de EJA. Aí vem toda a região aqui perto os alunos de 15 anos – que é a idade que ele precisa ter para vir para EJA. Porém, ele tá no oitavo ano, aí ele vai fazer o sétimo né, que a sétima série da EJA ele vai fazer a Sétima Etapa ou não vai acabar porque também o ensino médio tem que ter 18 e ele tem 15, 16, e o que que você faz com a vida desse estudante e você dá um tiro no pé dele, porque quando você manda ele para EJA para completar porque você não sabe se ele tá a fim mesmo, se vai trabalhar aí ele abandona geral o estudo porque ele não vai conseguir fazer dois e ele não vai dar continuidade do ensino médio”.

A fala de L6 é tão vívida que o desejo é trazer toda ela para o trabalho. No entanto, o que fica claro, em sua fala, é que, ao encaminhar o estudante para EJA, em muitos dos casos não se está pensando no sujeito e sim na dinâmica da sala de aula do ensino regular. Esse momento estabelece relações de causa e efeito entre o encaminhamento do ensino regular e a evasão na EJA, bem como entre a defasagem e as dificuldades de progressão.

L6: “Conclusão: ele não vai fazer nem os seis primeiros. Aí eu já imaginava. Ensino Médio: esquece. Ele não vai fazer. Porque aí já se envolvem em outras coisas que normalmente já estão envolvidos. Por isso que vem para... não tem a disciplina

do regular, fica só causando e tem os problemas deles lá. E aí eu falava, poxa, é um tiro no pé, né? A gente mandar o aluno para a EJA, e a gente também tem aluno de regular aqui, né? E raramente a gente mandava, porque a gente pensava nisso. Por que eu vou mandar e trocar de horário? Às vezes, vou facilitar uma situação ainda pior, porque a noite tudo é mais fácil, as coisas que já estão envolvidos. A mãe pensa que vai dar na escola, que a maioria dos casos de evasão é esse. Quando eu entrava em contato com as mães, porque essa é a função da pedagoga, ir atrás, e tal. Nossa, imagina: eu deixo ele todo dia aí na porta”.

As questões de ordem social e familiar estão muito presentes no discurso de L6, uma vez que foi Pedagoga Comunitária por mais de 15 anos. Ela busca entender o olhar das mães que pensam que, ao levar seus filhos para escola, estão levando para ajudá-los, mas muitas vezes, ela afirma que não.

L6 traz as vozes dos responsáveis ("A mãe pensa que vai dar na escola"). Isso demonstra o quanto este discurso a fez refletir, a tal ponto de se colocar no lugar da mãe e compreendê-la.

L6: “Porque eu entendo também que a família faz para salvar. Vamos tirar daquela escola que ele não está se adaptando e vamos tentar a EJA? Vamos, quem sabe, ele a noite e eles sempre escutam quando vem fazer matrícula, aqui só fica quem quer estudar, não é mais assim”.

L5 toma a palavra e recorda do encontro ocorrido para a construção de currículo da EJA, demonstrando ter gostado da forma vem sendo feito – com a participação de todos os docentes, na elaboração de um documento democrático que faça sentido para o estudante de Praia Grande.

L5: “E foi muito lindo de ver que realmente estava sendo construído um currículo voltado para a necessidade daquele grupo de EJA da Praia Grande”.

O tempo também é problematizado pelas gestoras em relação ao calendário escolar, às demandas do mercado de trabalho, que competem com os estudos dos estudantes, e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos jovens e adultos na EJA.

L3: “Eu tenho a questão do turismo, as datas, o calendário, que nem importa para os alunos. Tem conteúdos que estão mais próximos da realidade deles”.

L6 toma a palavra novamente e traz uma outra problemática quanto à evasão.

L6: “Mas tem essa situação da evasão, né, que eles, a gente fala muito desses projetos, dessas situações, eles até se envolvem, mas nós temos uma clientela aqui, eles querem aula. Eles querem aula com a lousa, com o caderno, escrito, a cópia, a

prova... eles querem aquela coisa tradicional”.

L1: “É, o exemplo é o que? É, é. Porque é o que eles carregam aqui dentro... É o modelo de escola”.

Há concordância de L1 com L6 no que tange ao modelo tradicional.

L6: “Mas isso é aula também: uma atividade de arte, uma exposição do que eles fizeram. E eles reclamavam”.

L6 tenta ampliar o conceito de aula, mas encontra resistência na experiência dos estudantes. O que contrapõe L3, para quem, mesmo o estudante da EJA querendo uma aula mais próxima daquela que ele teve no passado, precisamos apresentar algo novo, isso faz parte de um processo.

L3: “A gente quer olhar e ver que eles (inaudível). Eles querem aula, querem lição. Eu faço isso quando eu vou dentro do esporte. E eu, a gente fez uma mudança, acho que o número de evasão melhorou também, assim também, diminuiu, porque a gente tem a quarta cultural, onde a gente traz não só palestras, a hora do intervalo a gente estende um pouquinho mais, a gente traz as apresentações deles, que eles desenvolvem, e coisas do cotidiano, também mostrando que essa região... Então, a maioria lá, de identificar são pessoas nordestinas. Então, a gente valoriza essa cultura nordestina”.

L3: “Aí já fazia, um eles acabam se sentindo pertencentes. Por exemplo: eles querem realmente apresentar. Olha, mas eu tenho uma coisa, eu estou no lugar, eu queria... eu tenho uma coisa. Então isso faz com que eles tenham, vamos dizer assim, desejo de estar ali, naquele momento”.

L3 buscar mediar e mostrar, por meio de suas experiências, que é possível sair do tradicional e motivar estudantes e professores a pensarem de modo diferente.

A partir desse momento, a questão do mercado de trabalho começa a tomar forma.

L3: “A gente... Nossa, como gestora, como instituição, se eu fosse ir em questão de políticas públicas... A gente tem que modificar essa... modular as características. Exato. Em questão de políticas públicas [...]. O calendário daí tem que ser diferente. E, também, eu acho que tem que ser módulos”.

Houve uma concordância geral quanto a esta fala. Isso nos leva a refletir sobre as condições socioeconômicas do estudante: “Ele vive da temporada, o turismo é quem o mantém?”. Quando se escolhe entre o estudar e a subsistência, o estudante não tem dúvidas: abandona a escola.

O modelo da EJA de Praia Grande não mudou. As Diretrizes Operacionais da EJA trazem diversas possibilidades de modelos possíveis: modular, semestral, EaD, semipresencial. Para acessar essa população, é preciso lançar mão de todos os recursos que temos.

Ainda pensando no modelo, L4 traz sua experiência de um planejamento pedagógico mais progressista, que valoriza a cultura e os saberes individuais do sujeito.

L4: “Então, eu estava tentando entrar nessa questão. Tem mais coisas por exemplo. Por exemplo: muitas vezes, eles falam que não conseguem acompanhar o que o professor está dando, de acordo com aquele currículo que estava mais ou menos pré-estabelecido. E toda vez que o professor (...) modifica a forma de trabalhar, eles se engajam de uma forma muito grande. Então, por exemplo, época. Quando tem atividades às quartas, está sempre cheio. Isso, eu acho que dá algum indício para a gente. Isso dá. Isso dá para a gente lá”.

Quando L4 traz essa provocação: “eu acho que dá algum indício para a gente. Isso dá. Isso dá para a gente lá”, ela busca mostrar que os estudantes não querem só as aulas tradicionais. No começo, é trabalhoso, mas, quando começam a ter retorno, um estudante traz o outro.

Farei uma observação minha, enquanto pesquisadora: esta escola – que oferece atividades culturais diversas de identidade e pertencimento – é a escola que tem mais procura na rede municipal. Agora, utilizarei o mesmo enunciado de L4: “eu acho que dá algum indício para a gente”.

L3: “E qual o nosso papel lá? É mesmo, o aluno quer ter autonomia. Independente do modelo, o que a gente faz lá? Faz com que ele, se ele tenha qualquer... coisa que ele vai depois ser capaz de fazer sozinho. Não é isso que você mesmo prega? O empreendedorismo e a autonomia dele. Não é isso?”.

O diálogo versa sobre as possibilidades que o Pacto da Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA traz: as mudanças que o corpo gestor, o docente e o discente percebem ser necessárias.

L5: “Eu vou discordar só em relação ao modelo da EJA”.

L1: “Você acha?”.

L5: “É, é assim, né?”.

L1: “Pode falar”.

L5: “Eu acredito que já mudou muito, certo? É, em 98...99...”.

L1: “O desenho mudou? ”.

L5: “Sim, em 98 e 99, eu trabalhei com o EJA, trabalhei com a alfabetização de jovens e adultos, coisas distintas. EJA na escola e uma alfabetização numa escola estadual que eu trabalhava. Nós resolvemos alfabetizar os pais da comunidade. Nós resolvemos abrir aos sábados e tinha a Escola da Família, e tinha eu e mais duas professoras, nós montamos um grupo de pais, para alfabetização. E foi muito legal”.

L1: “Isso é EJA”.

L5: “Sim, é EJA, mas com modelos diferentes. Trabalhava a EJA no dia a dia na escola municipal e no sábado nós trabalhávamos com esse grupo de pais”.

L1: “Modelos diferentes”.

L5: “E no sábado nós trabalhávamos com esse grupo de roteiros. E assim, é interessante, porque quando a gente fala assim, ah, não mudou, na década de 90 pra cá, e hoje a turma de EJA, o prédio em si não mudou, a grade curricular não mudou. Mas o olhar profissional...”.

L1: “Então, não mudou o desenho. Não, a gente não está falando de metodologia, a gente está falando de desenho. Ou seja, a transformação...”.

L5: “Mas o desenho não tem como mudar...”.

L1: “Como não? Se você já fez um trabalho lindo lá com a comunidade? ”.

L5: “Mas você sabe o que acontece? A pessoa em si, o nosso aluno em si, eles vão para o mercado depois, igual a gente vai sair daqui e vamos para a faculdade. Saio daqui do lado, do médio e vou para a faculdade. Quando eu chego na faculdade, eu vou encontrar o mesmo modelo que eu encontro no regular. A faculdade também não mudou, se for pensar”.

L1: “Mas nós estamos falando de EJA”.

L5: “Não, eu sei. Mas o nosso aluno da EJA também vai para esse mercado”.

L1: “Vai, é verdade. Temos vários alunos lá na pedagogia”.

L5: “O nosso aluno da EJA também vai para esse mercado de educação. Então, assim, quando o nosso aluno sai, quando eu levo eles, eu vou fazer o dia diferente, eu só atravessei a rua. Só para ele ver, levei o primeiro, segundo e terceiro para ver uma aula aqui na Fatec. Aqui do lado. Uma aula de química, tudo lindo maravilhoso e qual foi a frustração deles? Primeiro que tava todo mundo junto, que era multisseriada, o professor deu uma aula (L1- legal, hein!) eles escreveram alguma coisa?”.

L1: “E eles estão habituados com desenho tradicional, nós...”.

Este bloco, deveras extenso, foi marcado por divergências de opiniões: L5 discorda de L1, que é seguida pela elaboração de seu ponto de vista através de experiências passadas e analogias feitas pela participante. L1 faz perguntas para entender a perspectiva de L5 e direcionar a discussão. A afirmação de L5 sobre a imutabilidade do desenho da EJA é contra-argumentada por L1, com o exemplo da alfabetização comunitária que ela mesma tinha comentado. L5 utiliza uma analogia para sustentar seu argumento, enquanto L1 tenta manter o foco na especificidade da EJA. Ela narra uma experiência concreta e L1 oferece uma interpretação dessa experiência à luz do debate sobre o modelo da EJA.

L1: “É o desenho da EJA. Esse desenho, nesse Pacto que sai agora, penso que ele pode ser alterado, mas depende muito de nós, que trabalhamos com a EJA”.

L2: “É o momento da mudança”.

L1: “Fazer propostas. É o momento da mudança. São propostas e sugestões de vocês que já estão há muito tempo na EJA, conhecem os sujeitos, conhecem a escola, conhecem os conteúdos, conhecem a metodologia e eu acho que isso podia ter um avanço e a gente conseguir mudar essa realidade brasileira. São pensamentos que eu acredito, porque para eu pegar o carro batido e fazer funilaria nele, eu coloquei reclassificação na escola. Todo mundo que reprovava nas escolas particulares de elite da Baixada vinha para mim. Era isso que eu tinha”.

Com este exemplo, dado por L1, levantou-se uma outra questão: a reclassificação na EJA. Não há lei que impeça, mas, no Regimento Comum das Escolas, é proibida a reclassificação para EJA.

L5: “A EJA não tem reclassificação. E você sabe que a gente tem outro problema para o próximo ano...”.

L5: “Pode, mas não pode ter a reclassificação”.

L1: “Aqui? Na regra de Praia Grande. Então, é normativa? ”.

L5: “Sim, é! ”.

L6: “Não sei se a reclassificação resolve o problema”.

L2: “Não resolve, mas...”

(Sobreposição de vozes)

L5: “Você viu que a partir do ano que vem o aluno pode ter a terminalidade com o Enem. Né? ”.

L1: “Que tinha parado o tempo, né? ”.

L5: “Sim! Tem seis anos que parou, seis, sete anos. Eu não terminei o médio,

eu não terminei o fundamental. Eu fui, eu passei, terminalidade. Eu passei, passei, tá pra sair a regulamentação ou não disso novamente...”.

L1: “Ou ele: fazia o Enceja, lembra disso? Ou ele fazia a prova do Enceja, ou ele fazia o Enem. Se ele passasse no Enceja, ou no Enem, ele tinha terminalidade”.

Temos, nesses enunciados, momentos de tensão e concordância. Alguns não acham que a reclassificação vai resolver o problema da evasão. Há pontos de convergência e divergência entre as vozes. A maioria dos gestores não sabia que só não havia reclassificação por uma normativa da Secretaria de Educação, podendo ser alterada, e trouxeram outra informação importante: se o estudante fizer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e passar, isso lhes garante terminalidade. Mais uma vez, precisamos repensar o modelo da EJA.

Analizando mais a fundo, as vozes em conflito. L1 traz a voz da experiência prática, justificando a reclassificação como uma forma de “recuperar” estudantes. No entanto, L5 traz a voz da norma institucional (“A EJA não tem reclassificação”). Porém, do ponto de vista dialógico, a fala de L5 responde diretamente à afirmação de L1, introduzindo uma contradição. A pergunta de L1 (“Então, é normativa?”) busca esclarecer a base dessa proibição, esperando uma resposta.

Mais uma vez, o cronotopo está presente, mas dessa vez implícito: a referência às “escolas particulares de elite da Baixada” evoca um espaço social específico e um tempo passado da experiência de L1, contrastando com o presente da norma da EJA em Praia Grande. Há a passagem de um “relato pessoal” (L1) para uma “afirmação regulatória” (L5) e uma “pergunta de esclarecimento” (L1) característicos dos gêneros discursivos.

Com essa fala vem à tona outro questionamento feito pela gestora L4.

L4: “Em outros lugares, a gente sabe que, a qualquer momento, chega e pode fazer uma inscrição, matrícula. Nós não podemos. A gente tem uma semana para inscrição”.

A matrícula a qualquer tempo é uma conquista da modalidade. Na Baixada Santista, apenas Praia Grande e outra cidade adotam este formato de abertura de inscrições, o que agrava a situação, não dando autonomia de a escola matricular o estudante de manhã e já recebê-lo à noite.

L3: “A gente tem um grande problema, L1: desde quando eu assumi, desde a época do antigo diretor, a gente já tinha esse problema. A inscrição aqui, que ela abre, o determinado tempo uma inscrição. Pouco tempo. (L4 – e a gente nem sabe quando

vai ser) O cara vai lá? E assim, vai ser próximo? Novembro? Vai ser em outubro? A gente fica naquela”.

Este roubo de turno de fala de L4 vem carregado de efeito. A participante quer deixar claro que discorda veementemente do formato apresentado. Na verdade, carrega um ar de desrespeito ao profissional que está na escola.

L1: “Mas onde? O cara chegava, você já fazia? ”.

L3: “Então, ele. E inscreveu, só a inscrição. Ele veio fazer a inscrição. Aí passa aquele tempo daquela, aquele pequeno... é um curto tempo para fazer a inscrição. Aí passou a inscrição. Aí demora um tempo pra fazer a matrícula. Aí o cara vem fazer. Aí saiu a vaga do cara. Aí ele vem fazer a matrícula. Só que nesse percurso da inscrição até a matrícula, o cara já esqueceu, já perdeu a guia. O cara já, aquele sangue, aquela vontade, aquela...”.

L3 descreve detalhadamente o processo, expondo a morosidade e as etapas desconectadas entre inscrição e matrícula. Sua voz é carregada de frustração (“Aí passa aquele tempo daquela... É um curto tempo para fazer a inscrição... Aí demora um tempo pra fazer a matrícula...”). A metáfora do “sangue” e da “vontade” que se perdem no percurso enfatiza o impacto negativo da burocracia na motivação dos estudantes.

L2: “Já passou”.

O breve “Já passou” de L2 ecoa a frustração de L3, sintetizando a perda de interesse e oportunidade causada pela demora.

L3: “Já passou. Aí já daqueles, vamos dizer assim, 100% da inscrição, só me retorna ali nem 50%”.

A voz agora carrega um lamento da perda; por isso, a quantifica, tentando torná-la palpável a quem ouve.

L3: “Demora muito, essa distância ... A distância entre inscrição e matrícula. O cara tem que vir assim, já abriu matrícula, abriu de tal data a tal data, já temos lá, mais ou menos uma previsão de vagas. É óbvio que não tem uma coisa assim não, não vai ter. Tem mais ou menos. E, depois, se você olhar, depois de tantos, você fica na lista de espera”.

Este formato de oferta de vagas tem se mostrado excludente, deixando de fora muitos estudantes, impactando em suas vidas e nas vidas de seus familiares. A criação de listas de espera que não garantem a vaga (“depois de tantos, você fica na lista de espera”).

L5: “Você tem lá, você tem uma lista de espera de 90 e você não abre e para aqueles 90, porque a outra EJA tem uma só. Só que assim: a comunidade de onde a escola dela ainda está inserida, que é o Jardim do Trevo, aquilo ali cresce todos os dias”.

L5 e L3 se mostraram incomodadas com a situação e demonstram indignação com a existência de extensas listas de espera, enquanto outras escolas não abrem mais vagas – mesmo havendo demanda (“Você tem lá, você tem uma lista de espera de 90 e você não abre e para aqueles 90 porque a outra EJA tem uma só”).

L5: “Sim, mas agora, se você vem aqui na escola, que tem espaço físico né, e tem pessoas querendo trabalhar, porque envolve tudo não só o aluno, envolve o professor que perde sala, você perde pessoas excelentes. Então, assim, você sabe o que... Você tem uma lista de espera de 90? ”.

A preocupação de L5 vai além dos estudantes, mencionando a perda de professores e a subutilização do espaço físico (“porque envolve tudo, não só o estudante, envolve o professor que perde sala, você perde pessoas excelentes”).

L1: “Depois com essa lista de espera? ”.

L5: “Exatamente”.

L1: “Eu queria saber, não sei”.

L2: “A lista de espera deveria ir para outras escolas, mas eles não vão, estão longe de casa”.

L2 constata um fato e ratifica uma ideia que na prática não funciona.

L1: “Quando acabam as matrículas, acabou as matrículas, antes de acabar, você começa a chamar para os remanescentes. Aí acaba. Essa lista de espera, que não é atendida. O que acontece com esses sujeitos? ”.

L3: “Geralmente, eles dizem que chamam. Aí eu não sei [...]. Eles dizem que vão chamando pelas vagas remanescentes. [...] Pela Central, agora se vão chamar todos, eu não tenho como te responder”.

A falta de certeza ao responder esta pergunta suscita uma falta de informação ou uma incredulidade nela.

L1: “Essa lista de espera fica na tua escola? ”.

L3: “Não, não, não é com a gente. A gente faz uma inscrição e manda pra central de vagas”.

Há um lamento, como se o processo não dependesse deles ou como se eles não pudessem fazer nada enquanto gestores.

L1: “Essa lista de espera fica lá, na secretaria? ”.

L3: “É uma pena, a maioria dos alunos da minha escola da EJA, eu não tenho aluno só da EJA, eu tenho do regular, a maioria vem de outros bairros, eu tenho aluno do Quietude, poderia estar estudando tanto na escola X quanto na escola Y. Eu tenho aluno de ali, de vários lugares”.

L6: “Aí, isso gera evasão”.

Aparentemente, ela expressa ter concordado plenamente com essa questão trazida. Pode ser que, nos outros casos, ela não tenha sentido uma influência direta na evasão nos relatos anteriormente.

L3: “Que vai, essa questão da distância realmente, ele gera evasão”.

Trouxemos toda a transcrição desse trecho da conversa, pois acreditamos ser imperativo compreender o formato que está posto no momento atual. Uma entrada difícil e ainda assim uma procura expressiva: é preciso um novo olhar.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a evasão tem relação direta com condições sociais do entorno das escolas e com a distância entre a moradia e o espaço educacional.

L2: “E não tem transferência, né, gente? ”.

L3: “Não tem. A evasão, eu falo assim, é essa do início, que já nem chega, vamos dizer, uma evasão que não inicia. É a matrícula e a inscrição a distância. Depois, eu tenho a questão do trabalho, a distância deles da residência até a escola. Eu tenho a questão do turismo, as datas, o calendário, que nem importa para os alunos. Têm conteúdos que estão mais próximos à realidade deles”.

Em uma fala síntese, L3 trouxe os motivos que ela considera ter peso substancial sobre seus estudantes, retomando o que já foi dito e continuando a trazer situações pertinentes.

L6: “A gente tem aqueles senhorzinhos, todos com a própria vontade, diferente daquele, que ele tá por obrigação. Ou porque a medida socioeducativa, ele sempre precisou estar matriculado. As mães falam que ele não foi matriculado, mas não senhora: ele não tinha que estar só matriculado, ele tem que frequentar. Da medida que elas querem satisfação aquela coisa toda, eles estão no Creas fazendo atendimento. Eles têm toda uma situação que eles precisam cumprir. A escola tem matrícula, mas ele nunca apareceu aqui”.

L6: “Até na questão da inclusão, os idosos, eles não aceitam, não é que eles não aceitam, eles não sabem lidar. Os alunos de inclusão. Eles acabam preferindo

eles saírem, porque eles não conseguem”.

L5: “Essa é uma causa de evasão também. Essa é uma causa de evasão, principalmente nas séries iniciais do fundamental...”.

Aqui, temos o conflito intergeracional: estudantes mais jovens, que não têm um objetivo claro, convivendo com estudantes adultos ou idosos – que já têm outros valores e que buscam na escola mobilidade social, socialização ou mesmo dignidade.

L4: “E aí outro grande indício de evasão que a gente tem mulheres que têm filhos, né? E aí elas começam, começam às vezes com muita empolgação, e aí o filho fica doente, não tem com quem deixar, aí aquela pessoa que cuidava já não cuida mais, e aí esse é um dos grandes motivos também, né? ”.

L4 inicia trazendo a voz da experiência prática, identificando a maternidade e a falta de suporte no cuidado com os filhos como um “grande indício de evasão” para as mulheres na EJA. Sua fala descreve um ciclo de empolgação inicial, seguido de dificuldades logísticas que levam ao abandono.

L3: “É se houvesse um lugar para essas crianças ficarem...”.

L3 responde com a voz do desejo por uma solução para essa questão. Sua fala expressa uma compreensão da barreira enfrentada pelas mães e a necessidade de políticas de apoio.

Um público bastante vulnerável, que teve um olhar especial durante o grupo focal, foi aquele constituído de mulheres. Para além de toda a diversidade da EJA, as mulheres – pretas, periféricas – são as mais atingidas pelas desigualdades sociais.

L6: “Também tiveram filhos; a gente teve aqui algumas situações até que algumas continuaram, mas a maioria acaba trazendo a criança e aí tem que deixar com alguém só pode, uma avó, por exemplo, só pode ficar a noite, tem que estudar a noite, por que não tem com quem deixar, de manhã com a família, ah tia eu vou pra EJA, porque aí eu consigo de dia ficar com meu filho e aí a noite minha avó fica e eu venho pra EJA, e eu venho para ele. Tem uma que continuou, algumas outras não conseguem, nem sempre quem pode ficar, ela se adocece. As mais velhas, que têm os filhos, essa questão, a filha adoeceu, o marido teve não sei o que, que tudo acaba, nas mulheres principalmente, cai em cima delas. São as donas de casa, que é o alicerce lá de tudo, e aí, como que vai estudar, vai ficar três quatro horas, fora de casa à noite, não! ”.

L6 traz a voz da sua experiência com diversas situações de mães na EJA. Ela narra casos de mulheres que tentam conciliar estudo e maternidade com o apoio de

familiares. Sua fala também revela as estratégias encontradas pelos estudantes para estudar à noite. No entanto, ela aponta para a fragilidade dessas estratégias e como as responsabilidades familiares recaem desproporcionalmente sobre as mulheres. Sua voz é multifacetada, mostrando tanto a resiliência quanto às dificuldades extremas enfrentadas por essas mulheres.

L4: “Grande parte das meninas, grande parte das moças, das mulheres que evadem é por conta disso. E muitos também evadem porque não conseguem acompanhar, não conseguem acompanhar, eles têm dificuldade de, já tinham quando estudavam e quando voltam aquele modelo de aula não contempla o que ele necessita”.

L4 retorna, generalizando o impacto da maternidade na evasão feminina. Ela também adiciona outro fator importante de evasão: a falta de adequação do modelo pedagógico às necessidades desses estudantes – que já traziam dificuldades de aprendizado.

E, por fim – e não menos importante –, chegamos no motivo pedagógico da evasão: o fazer docente.

L3: “Essa questão do comprometimento profissional é muito relativa. Nem todo mundo está comprometido. Esse é o problema. A gente tem professores lá diga assim maravilhosos, mas também tem outros assim que tipo assim ... (sobreposição de vozes) tô indo cumprir, bato meu ponto e ... e tô lá o corpo, mas o espírito tá em outro lugar ... mas eu quero dizer assim, não é por conta da estrutura”.

L3 problematiza a questão do comprometimento, enquanto L5 oferece um exemplo concreto de resistência à inovação, trazendo a voz da experiência da gestão, constatando a variabilidade no comprometimento profissional dos professores. L5 distingue entre professores “maravilhosos” e outros com uma postura meramente burocrática.

L5: “Eu subi para pedir para uma sala descer, porque eu tinha uma pessoa fazendo uma palestra, um ex-aluno de EJA. Trouxe uma dinâmica super legal. E tanto o aluno, quanto o professor, falou que não ia”.

L5 narra uma experiência de frustração ao tentar promover uma atividade enriquecedora com um ex-aluno da EJA. Essa voz revela a resistência de alguns professores às práticas pedagógicas diferenciadas.

L5: “É um processo. Sim, é interessante. Essas dificuldades que a gente encontra. Eu faço justamente por isso, pela mudança do currículo. Eu acho que o

professor da EJA tinha que ser selecionado de uma outra forma”.

L5 reflete sobre as dificuldades e propõe soluções para a seleção docente.

L2: “De que forma? ”.

Todas as gestoras: “Isso eu também acho... eu concordo...”.

L3: “E eu acho que deveria ter um ATP só para a EJA, como também o diretor voltado para EJA”.

L3 propõe a criação de cargos específicos para a EJA, como ATP e diretor voltados para a modalidade, enquanto L4 sugere a adoção de metodologias baseadas em projetos. Ambas as vozes apontam para a necessidade de recursos e abordagens pedagógicas mais alinhadas com as especificidades da EJA.

L4: “Acho que projeto; desenvolver trabalhos com projetos”.

L3: “Tem uns que você fala, não tem perfil, não tem...ah olha, faltou na minha atividadezinha, as meninas estão indo embora. Pelo amor de Deus e se fosse a sua filha? Estressa, não tem problema é uma outra realidade, eu acho também que esse negócio de pegar também como carga...”.

L3 expressa indignação com a falta de comprometimento de alguns professores, exemplificando com a ausência em atividades e a falta de empatia. Ela critica a visão da EJA como mera "carga horária".

L4: “Tem uma carguinha lá, deixa eu pegar”.

L4 ironiza, utilizando a palavra “carga” no diminutivo.

L5: “O próprio nome já diz, carga, um peso, carga pesada”.

L5 reforça a metáfora do peso, sugerindo uma visão negativa e desmotivadora do trabalho na EJA.

L6: “Aí pega três aulas à noite”.

L5: “Aí não vem”.

L4: “Quando a gente tinha, vou dar exemplo de uma disciplina só. Não, não é nem uma disciplina. Mas, por exemplo, essas aulinhas picadinhas, a gente nem vê os professores”.

L5 e L4 relatam a falta de assiduidade de alguns professores, especialmente aqueles com pouca carga horária ou que pegam aulas noturnas, evidenciando o impacto negativo na continuidade do ensino.

L3: “Você precisa de chegar no ponto de falar ‘eu vou ter que tirar as suas aulas, porque cara você não vem!’ ”.

L3 explicita a necessidade de intervenção da gestão diante da falta de

assiduidade

L5: “Ou assim, por exemplo, eu tenho um professor aqui, ele tem uma carga mínima, ele só vem segunda-feira. Ele não faz HTPC, ele não faz HTPI, ele não participou de um conselho, porque o conselho é na sexta, na segunda, ele só vai ter na segunda. E aí? ”.

L4: “Então, mas aí ele teria que ter, essas aulas que ele ganha; teriam que ser cumpridas na escola, para que ele tivesse; porque não dá para um professor entrar numa escola e ser um *souvenir*, e ser só um *souvenir*, entendeu? Não quer saber de nada”.

L5 e L4 criticam a postura de professores que cumprem apenas o mínimo exigido, sem engajamento nas atividades da escola e com total desinteresse.

L6: “Trabalha muito desmotivado, aí eles saem e...”.

L6 conecta a falta de comprometimento dos professores com a desmotivação dos estudantes e a consequente evasão.

L4: “E aí ele pegou. Então, por exemplo, ele tem aula em português. Ele tem aula uma vez por semana, porque o professor só vem aquele dia”.

L6: “Essa questão da falta de professor deixa eles tão irritados. Sim. Porque, ele se sente o quê? Nada. O cara não vem? Mas ele estava vindo, tudo bem, de repente ele não sai. E onde vem mais? Ele sempre se questiona”.

L4 e L6 apontam para a descontinuidade causada pela ausência de professores – especialmente em disciplinas com poucas aulas semanais – e o impacto na percepção dos estudantes sobre a importância da escola.

Há concordância sobre a necessidade de mudar o modelo de atribuição da EJA (“Todas as gestoras: Isso eu também acho... eu concordo...”), o que indica um terreno dialógico comum. Neste debate aligeirado entre elas, podemos perceber que, do ponto de vista pedagógico, o docente tem um peso central: se ele tem perfil, se é assíduo, se suas metodologias estão de acordo, o preenchimento de vagas que “sobram”. Já, a discussão sobre o fechamento de salas e a lista de espera revela tensões e diferentes posicionamentos. O desejo de que esses docentes pudessem ser selecionados demonstra a insatisfação com alguns docentes e deixa claro que não são muito, mas ainda existem profissionais que não se engajam.

L4: “Nós perdemos muitos bons, por perder a sala. Tínhamos ótimos professores”.

As gestoras afirmam que é um perfil do estudante da EJA a constante troca de

domicílio. Podemos entender isso facilmente: em “Passageiros da noite: do trabalho para EJA”, de Miguel Arroyo (2017), o título fala por si só. Nossos estudantes vêm do trabalho, aguardam filhos, pais, esposas e maridos; talvez a escolha por essa e não a outra escola, tenha vindo da indicação de amigo ou parente e nesta ele se sentiu seguro para estar.

Para finalizar as concepções pedagógicas, eu gostaria de trazer as falas das gestoras, pois elas representam uma realidade no fazer docente. Paulo Freire já dizia que “o educador se eterniza em cada ser que educa”. Para isso, ele precisa estar presente de corpo e alma em tudo o que faz, não dá para fazer de qualquer jeito. Uma aula na EJA pode ser um preenchimento de carga horária na carreira profissional, mas a aula, para o estudante, pode ser um divisor de águas na vida dele.

Antes que encerrar e sintetizar as ações que nos levaram ao produto, vale ressaltar os gêneros discursivos que permeiam o gênero “grupo focal”. Com suas convenções (perguntas, relatos, diferentes perspectivas), temos a aproximação a um gênero mais acadêmico (ou técnico) proferido pelas orientadora e pesquisadora em alguns momentos (apresentação de dados, reflexões teóricas), o que não interfere na mudança de gênero discursivo, com as narrativas mais pessoais trazidas pelas participantes.

Os gêneros discursivos cotidianos (reclamações, desabafos) se manifestam no contexto do grupo focal, quando os participantes demonstram indignação e frustração em relação à evasão e à falta de vagas. Sendo assim, podemos destacar alguns pontos relacionados aos motivos pelos quais os estudantes da EJA evadem-se:

Questões Socioeconômicas: A necessidade de trabalhar para garantir a subsistência é apontada como um dos principais fatores de evasão. Os estudantes muitas vezes precisam escolher entre estudar e ganhar dinheiro, especialmente em períodos de alta demanda de trabalho – como na alta temporada do turismo. As dificuldades familiares e a falta de apoio em casa também são mencionadas como obstáculos para a permanência dos estudantes na EJA.

Questões Institucionais/Pedagógicas: A transposição do modelo do ensino regular para a EJA é criticada, pois não considera as especificidades dos estudantes adultos e suas experiências. A falta de metodologias adequadas para trabalhar com estudantes adultos, que valorizem suas experiências e conhecimentos prévios, também é apontada. O calendário escolar da EJA, que muitas vezes não considera

as necessidades e as disponibilidades dos estudantes que trabalham, é outro fator que contribui para a evasão.

A organização da EJA em séries e a transição entre as etapas (Fundamental 1 e 2) podem ser problemáticas, causando insegurança e descontinuidade para os estudantes.

As regras e os prazos para matrícula são considerados restritivos, dificultando o acesso e a permanência dos estudantes na EJA. O estudante deveria ser aceito em qualquer tempo, as novas Diretrizes Operacionais Nacionais da EJA (2025) ratificam como uma conquista, no entanto o fato de não poder reclassificar o estudante e horário de entrada flexível acaba por distanciá-lo ainda mais da conclusão de seus estudos.

Características do Estudante: Muitos estudantes da EJA têm histórico de fracasso escolar no ensino regular, o que pode gerar desmotivação e baixa autoestima. Alguns são encaminhados para a EJA por problemas de indisciplina no ensino regular, o que nem sempre resolve a situação e pode levar à evasão. A falta de motivação e de um objetivo claro para estudar também são apontados como fatores que contribuem para a evasão.

É importante ressaltar que esses fatores interagem entre si e que a evasão é um fenômeno complexo que não pode ser atribuído a uma única causa. Por isso, propomos algumas sugestões acerca de pequenas alterações que podem fazer diferença significativa na vida desses sujeitos.

- **Flexibilização do Calendário Escolar:**

Proposta:

Adaptar o calendário escolar da EJA para que ele seja mais flexível e atenda às necessidades dos estudantes que trabalham, considerando as variações sazonais do mercado de trabalho (como o turismo em Praia Grande).

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025).

Mecanismo Legal:

Alterações na legislação municipal que permitam a criação de calendários escolares específicos para a EJA, com a possibilidade de organização em módulos ou outras formas de organização que não o modelo seriado tradicional.

Art. 5º A EJA pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e para cada segmento ou etapa define-se uma carga horária mínima específica (Brasil, 2025).

- **Matrícula Contínua:**

Proposta:

Permitir que os estudantes se matriculem na EJA em qualquer momento do semestre – e não apenas em períodos específicos.

Mecanismo Legal:

Alteração nas normas municipais que regulamentam a EJA, eliminando os prazos restritivos para matrícula e estabelecendo um processo de matrícula contínua, com a possibilidade de organização de turmas de acordo com a demanda, mesmo que sejam multisseriadas.

IV - permissão de matrícula do estudante a qualquer tempo ao longo do período letivo e, no caso de ingresso no segundo semestre, garantir a oferta de apoio pedagógico de modo a promover a equidade no acesso ao ensino e o engajamento na turma (Brasil, 2025).

- **Ampliação da Oferta de Vagas:**

Proposta:

Garantir a oferta de vagas suficientes para atender à demanda da comunidade, evitando a formação de listas de espera e a exclusão de estudantes.

Mecanismo Legal:

Previsão orçamentária específica para a EJA, com recursos destinados à abertura de novas turmas e à ampliação da infraestrutura escolar, além de mecanismos de monitoramento da demanda para garantir a oferta adequada de vagas. Com o Pacto, é possível receber maior valor de ponderação pelo estudante da EJA.

Art. 4º. Os órgãos dos sistemas de ensino, no âmbito de sua competência, devem elaborar, com a participação da sociedade civil, as diretrizes para a política de expansão territorial da oferta da EJA, de modo a ampliar as oportunidades de retorno à escolarização e reduzir as desigualdades educacionais nos territórios (Brasil, 2025).

- **Reclassificação:**

Proposta:

Permitir a reclassificação de estudantes na EJA, para que aqueles que já possuem conhecimentos e habilidades possam avançar mais rapidamente, evitando a desmotivação e a evasão.

Mecanismo Legal:

Alteração nas normas municipais que proíbem a reclassificação na EJA, estabelecendo critérios claros e objetivos para a reclassificação, com avaliação diagnóstica e acompanhamento pedagógico.

§ 1º As escolas podem realizar a reclassificação de estudantes para que sejam recolocados em fases diferentes para a qual estão indicados conforme seu histórico escolar e experiência de vida, inclusive de trabalho, por meio de avaliação para verificar as aprendizagens já consolidadas e as faltantes conforme sua proposta curricular (Brasil, 2025).

- **Formação Continuada de Professores:**

Proposta:

Investir na formação continuada dos professores da EJA, com foco em metodologias e práticas pedagógicas adequadas para o público adulto, considerando suas especificidades e experiências.

Mecanismo Legal:

Previsão de recursos e programas específicos para a formação continuada dos professores da EJA, com parcerias entre a Secretaria de Educação, as universidades e outras instituições.

Dito isso, propomos a apresentação de uma carta, que possa ser enviada à Secretária de Educação e, posteriormente, ao Conselho Municipal de Educação (CME).

Um ponto interessante, inicialmente, foi que, das quatro escolas, duas estão localizadas em bairros periféricos e duas nas áreas mais “nobres”. As duas escolas participantes são representantes dessas duas realidades. Este foi o primeiro ponto a ser levantado pelo grupo focal: existe procura e demanda em escolas periféricas e nas centralizadas nem tanto. Uma das gestoras questionou o porquê, uma vez que, se a oferta estiver onde a demanda está, isso faz com que consigamos atender melhor o estudante na sua necessidade.

Outro apontamento pertinente, levantado no início da conversa, é a prática

atual de transferir os estudantes (15 anos) do Ensino Fundamental do regular que, por algum motivo, estão com uma distorção idade-série. Eles são encaminhados para EJA com o objetivo de “resolver o problema do estudante”. Uma entrevistada assevera que esse “problema” não vai se resolver com a transferência! Ela afirma que esse estudante vai acabar evadindo da EJA, porque vai terminar o fundamental na EJA e não terá idade (18 anos) para ingressar no ensino médio da EJA. Ele, na maioria das vezes, não quer retornar para o regular. Portanto, esse sujeito também evade.

A discussão acerca da formação, da metodologia do docente e da formulação do planejamento foi bastante profícua, mas breve, pois os gestores trouxeram outros apontamentos que se mostraram objeto de maior destaque – e são estes que enfatizo aqui.

A elaboração desta carta tem por objetivo refletir sobre alguns dos motivos da evasão apontados pelos gestores da modalidade durante os encontros do grupo focal. Como dito anteriormente, após a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, propomos uma alteração no Regimento Comum das Escolas, bem como nas Normas de Convivência da Educação de Jovens e Adultos de Praia Grande e propomos um estudo para que seja feita a adequação do calendário escolar.

Começaremos pelo Calendário Escolar da Educação de Jovens e Adultos. Nós residimos em uma cidade litorânea e os estudantes público-alvo da EJA são, em sua maioria, trabalhadores informais que vivem da “temporada”. O calendário precisa prever e atender essa necessidade – o que foi evidenciado pela narrativa das gestoras.

L3: “A mesma coisa, né? Então, outra coisa, outubro. Quando ele disse outubro, novembro, a gente começa a ter que ir. E a gente já começa. Então, aí já começa aí o nosso...”.

L1: “Você encontrou um problema. O que faria?”.

L3: “A gente... Nossa, como gestora, como instituição, se eu fosse ir em questão de políticas públicas... A gente tem que modificar essa... modular as características. Exato. Em questão de políticas públicas”.

Na LDB, o texto deixa evidente, em seu artigo 23, que:

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (LDB, 1996).

Assim como no Art. 1º, parágrafo VII, da Resolução nº 01/2021, de 25 de maio

de 2021, assevera-se:

(...) à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (RESOLUÇÃO Nº 01/2021, 2021).

Um dado que precisa ser levado em consideração é o número de evadidos no final do 2º. semestre do ano de 2024: 199 estudantes evadiram. Muitos deles priorizaram o sustento de suas famílias, talvez tenham retornado no início do ano, mas isso não lhes garante a continuidade.

Outra ação importante para o enfrentamento da evasão é um currículo que considere os sujeitos – e este foi iniciado no ano de 2024. Uma das entrevistadas elogiou o formato como vem sendo construído. Este é um avanço significativo; no entanto, os gestores pontuaram que o currículo precisa atender à identidade do território e contemplar cursos que qualifiquem esses sujeitos para o mundo do trabalho.

O perfil do professor foi suscitado pelos gestores. No formato como ocorre, nos dias atuais, os professores que não conhecem a modalidade acabam ingressando na EJA sem preparo ou sem conhecimento sobre as peculiaridades desse público-alvo.

Uma sugestão foi a seleção por meio de apresentação de projeto. Assim, deveria haver um processo de inscrição e posterior verificação do perfil docente. Caso não seja possível, torna-se necessária a formação continuada e em serviço.

Do ponto de vista administrativo, foi frisado – por todos os participantes da pesquisa – que pequenas alterações no Regimento Comum das Escolas e nas Normas de Convivência fariam toda a diferença na permanência do estudante da EJA. Como o previsto no Regimento Comum das Escolas:

A impossibilidade de transferência dentro da própria rede.

Artigo 91 – A transferência de aluno de cursos: Educação de Jovens e Adultos para Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos para Ensino Fundamental Regular e Ensino Fundamental Regular para Educação de Jovens e Adultos far-se-á pela Base Comum Nacional.

§1º - as transferências devem ser realizadas, após a conclusão de cada ano/série ou semestre letivo (Praia Grande, 2018).

Seja qual for o motivo, se o objetivo é superar o analfabetismo, não será fechando as portas que se atinge esse objetivo. Para um adulto resolver voltar a estudar, uma força extrema o fez tomar essa decisão, porque a escola já foi retirada da vida dele em algum momento. Ele precisou se adequar para caber na sociedade. Agora, a força que o impele a retornar é apenas o motivo, mas a resiliência na maioria das vezes é pouca. Se, neste instante, a porta estiver fechada, não adianta indicar outra: talvez ele nunca mais volte a tentar.

Nossa cidade tem um território extenso. Pensando-se nas quatro unidades, elas não contemplam a maior parte do território. Se um morador do bairro Cidade da Criança for até a escola mais próxima (que é bem longe da casa dele) e, ao chegar lá, ele ouvir na secretaria que não tem vaga, tem vaga apenas em outra escola, que fica ainda mais distante... Não vejo meios de esse estudante dar continuidade.

Se a abertura de salas em novas escolas, em outros bairros, com maior dificuldade de acesso às escolas-polo não for possível, uma estratégia seria ofertar o transporte. Isso pode ser feito em parceria com a empresa que presta o transporte público ou com a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, que leva educadores populares a espaços não escolarizados, no intuito de alfabetizar.

Outro item do Regimento que precisa ser repensado é a impossibilidade de reclassificação:

Artigo 83 - b) 1- VI - por classificação ou reclassificação, exceto na Educação de Jovens e Adultos (2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio).
Parágrafo único – A reclassificação não se aplica a alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Praia Grande, 2018).

Cidades próximas à Praia Grande oferecem a reclassificação – como ocorre em Santos, São Vicente, Peruíbe, Cubatão e Bertioga. O estudante que apresentar condições acadêmicas suficientes para acompanhar a etapa seguinte só irá adiantar o seu processo de escolarização e a tão sonhada mobilidade social. Este ponto não causa a evasão do estudante, mas pode favorecer a sua permanência, uma vez que não há impedimento legal para isso. A LDB, trata disso em seu artigo 23:

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais (LDB, 1996).

Outra ação foi muito discutida no grupo focal foi: “Por que estabelecer um

período tão curto para as inscrições e matrículas? ". Por que estabelecer um período? Afinal, o estudante da EJA deveria poder acessar a escola a qualquer momento. É possível que, no adiantar do semestre, este estudante não tenha ainda condições de avançar para a série seguinte, mas ele já estará matriculado; a vida dele já foi organizada para estar na escola aquele horário.

L1: "Essa lista de espera fica lá, na secretaria".

L3: "É uma pena, a maioria dos alunos da minha escola da EJA, eu não tenho aluno só da EJA, eu tenho do regular, a maioria vem de outros bairros, eu tenho aluno do Quietude, poderia estar estudando tanto no Padin, quanto no Shoji. Eu tenho aluno de ali, de vários lugares".

L6: "Aí, isso gera evasão".

L3: "Que vai, essa questão da distância realmente, ele gera evasão".

L2: "E não tem transferência, né, gente? ".

L3: "Não tem. A evasão, eu falo assim, é essa do início, que já nem chega, vamos dizer, uma evasão que não inicia. É a matrícula e a inscrição a distância".

Só o estudo inspira o estudo. Cercear o direito à escola preestabelecido vai de encontro ao Pacto, pois as portas das escolas precisam estar abertas sempre. Lista de espera só contribui para desistência. Se há procura, é porque não atingimos nosso objetivo.

Não estamos garantindo o exposto no artigo 2º, da Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

IV – a promoção de condições de acesso, permanência e conclusão da educação básica para aqueles que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na adolescência ou juventude (PNAEJA, art. 2ª, 2024).

Com relação às Normas de Convivência da EJA, a inflexibilidade do horário de entrada também foi muito discutida. Partimos do princípio de que nossos estudantes, em sua maioria, são trabalhadores, trabalhadores informais e, eventualmente, atuando em trabalhos "ilegais". Dito isto, por que impedir a entrada do estudante?

1.2.1. Será autorizada a entrada do aluno, após o período de tolerância, até no máximo, 20 (vinte) minutos após o período de tolerância, apenas 6 (seis) vezes por semestre, sendo obrigatório o registro da ocorrência em livro próprio (Praia Grande, 2025).

Durante o grupo focal, as gestoras afirmaram que acabam infringindo as

normas, por conhecerem seus estudantes e não quererem que eles desistam. Muitos chegam mais tarde todos os dias. Em uma pesquisa, feita nos municípios da Baixada Santista e adjacências, oito das dez cidades pesquisadas (Praia Grande é uma delas) da região têm entrada flexível; assim, o estudante pode entrar na escola em qualquer horário. Obviamente, o discente assume as ausências – para isso, temos o requerimento de Ausência Justificada com Critérios (AJUS) –, com posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares.

Assim, a participação dos estudantes da EJA deve ser observada de forma integral e não centralizada apenas na presença física em sala de aula. Desse modo, propõe-se a ampliação das justificativas de ausências concedidas por atestado médico ou licença maternidade, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna. Portanto, questões familiares, sociais, jurídicas, econômicas, de trabalho, saúde ou envolvendo fenômenos da natureza devem ser reconhecidas como justificativas de ausência temporária dos estudantes, mediante a formalização do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) e o posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares.

O requerimento AJUS deverá ser utilizado nos casos em que o estudante ultrapassar o limite de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas. A solicitação será analisada e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, bem como a realização de atividades domiciliares complementares e utilização de aulas direcionadas. O acompanhamento da frequência do estudante é ferramenta de vital importância para o monitoramento de sua trajetória a fim de evitar a evasão e o abandono, bastante frequentes nos cursos da EJA (Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020).

Como é sabido por todos os educadores, a EJA só existe porque faltaram (ao sujeito público-alvo) os meios e as oportunidades para efetuar seus estudos na idade certa. Assim, penso que a Praia Grande tem uma rede que se preocupa em oferecer o que há de melhor para seus munícipes. Nós temos pessoas vindas de todos os estados deste país, que buscam aqui a qualidade de vida e as condições dignas para crescer e se desenvolver.

Fato é que o município precisa ampliar a oferta de vagas e reduzir o índice de evasões. Para isso, faz-se necessário estar onde a demanda existe, oportunizar a abertura de novas turmas e/ou de novas unidades escolares. Para tanto, pode ser feito um levantamento sobre a demanda por bairro, por meio da Central de Vagas, e com a parceria da Secretaria de Saúde, por meio dos Agentes de Saúde, bem como um busca ativa pode contar com esses equipamentos e esses profissionais.

V – promoção de espaços escolares e modelos pedagógicos flexíveis e diversificados, com diferentes turnos de atendimento, inclusive nos finais de semana, considerando as necessidades de grupos demográficos específicos e estudantes que conciliam rotinas de estudo, trabalho remunerado e cuidados (Brasil, PNAEJA, 2024)

Se analisarmos os perfis das EJA, duas Unidades Escolares estão localizadas no lado praia, em territórios mais letrados. As duas que estão na “terceira zona”, tida como de bairros periféricos, têm o maior número de estudantes. Se ampliarmos para o território da cidade, as quatro unidades cobrem apenas metade do município.

Uma importante ação que pode dar conta da qualificação profissional, atrelando à oferta da EJA e sua inserção no mundo do trabalho, é a parceria com aparelhos do município que poderiam ofertar cursos profissionalizantes para os estudantes (do fundamental anos iniciais e finais e escolas técnicas – Sistema S ETEC), com curso técnico aos estudantes do ensino médio.

V§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (LDB art.37 NR 2008).

Respeitosamente, proponho uma organização que possa contribuir para o modo como Praia Grande oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como já é sabido, educação é dever da escola, da família, do Estado e da comunidade. Sendo necessário prepará-los para o mundo do trabalho, nada faz mais sentido que preparar os jovens e os adultos (que já perderam um tempo valioso) para sua ascensão social, pois só haverá mobilidade social se esses estudantes tiverem uma profissão de verdade, uma vez que apenas o certificado de conclusão da educação básica não o habilita a nada concreto no mundo do trabalho. Não digo que este certificado não abra portas, mas um curso profissionalizante amplia as possibilidades.

Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas: I – concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar; II – concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político Pedagógico (PPP) unificado; e III – integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes (RESOLUÇÃO Nº 01/2021, 2021).

A proposta não é inovadora, pois já ocorre em algumas outras redes, mas, para Praia Grande, pode representar uma mudança significativa. Para isso, é necessária uma alteração na matriz curricular da EJA, a hora-aula passaria a ser de 45 min, assim contemplaria os objetos/áreas de conhecimento necessários e deixaria um dia livre para promoção de um curso profissionalizante ou técnico.

Art. 9º O 1º segmento da EJA, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá ser ofertado na forma presencial, podendo ser: I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo a carga horária total estabelecida pelos sistemas de ensino, assegurando o tempo mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar todos os componentes essenciais da alfabetização, e de 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; e II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo a carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de 160 (cento e sessenta) horas das diversas propostas de Formação Inicial e Continuada (FIC) (RESOLUÇÃO Nº 01/2021, 2021).

Nos anos iniciais, seriam 20 h/a divididas em: 5 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática e 2 aulas para um dos demais componentes curriculares (História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física).

Art. 10. O 2º segmento da EJA, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, poderá ser ofertado na forma presencial ou a distância, podendo ser: I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo que a carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas (RESOLUÇÃO Nº 01/2021, 2021).

Nos anos finais, seriam 20 h/a divididas em: 5 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática, 2 aulas para um dos demais componentes curriculares (História, Geografia, Ciências, Arte, Inglês) e 1 aula para Educação Física (fora do horário de aula).

Art. 11. A carga horária da qualificação profissional ofertada em articulação ao Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) poderá ser aproveitada como parte de um itinerário formativo que tem sua finalização no Ensino Médio, com um curso de Formação Técnica de Nível Médio. Art. 12. O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de

ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º). § 1º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.200 (mil e duzentas) horas. § 2º Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 2º). § 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido. § 4º O itinerário formativo de formação técnica e profissional para a EJA poderá ser composto por: I – curso ou conjunto de cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas; e II – curso técnico de nível médio, com a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional escolhida, conforme indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, acrescidas das horas destinadas eventualmente a estágio profissional supervisionado ou a trabalho de conclusão de curso ou similar e a avaliações finais (RESOLUÇÃO Nº 01/2021, 2021).

No ensino médio, seriam 20 h/a divididas em: 5 aulas de Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte), 5 aulas de Matemática, 4 Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), 4 Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), 1 aula de Arte, 1 aula de Inglês.

Para a parte diversificada, poderiam ser firmadas parcerias para ofertar alguns cursos que sejam pertinentes aos estudantes de Praia Grande, como, por exemplo:

- **Para Ensino Fundamental anos iniciais:** curso de Panificação, com provável parceria da Secretaria de Assuntos Institucionais (Seai), Sebrae e Senai, na Fabricação de Produtos de Confeitaria de Praia Grande, na cozinha experimental da Secretaria de Assistência Social (Seas) do Município.
- **Para Ensino Fundamental anos finais:** curso de Cuidador de Idosos, em parceria com o Senac.
- **Para Ensino Médio:** curso de Porteiro e Vigia, também em parceria com o Senac.

Os cursos acima são apenas sugestões, uma vez que teríamos campo de trabalho e possibilidade real de parcerias. Proponho alterações na Matriz Curricular, pensando em cursos possíveis de serem executados, deixando os anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com carga horária de 100h/a e os anos finais do Ensino Fundamental, com 160 h/a.

Caso a escolha fosse pelo curso técnico, a mesma parceria precisaria ser firmada com ETEC, FATEC, IFSP de Cubatão. Para tanto, um estudo mais aprofundado precisaria ser feito. O fato é que os itinerários formativos são parte obrigatória no ensino médio; assim, para adequar o currículo, é preciso pensar na demanda de trabalho que o município oferece.

Sobre isso, é importante ressaltar que a Educação Profissional é uma demanda histórica dos sujeitos na EJA, considerando que sua participação no mundo laboral é prioridade, articulando a adesão à EJA com a necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho (Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020).

Tudo o que está proposto acima representa uma reflexão em diálogo com os educadores que respondem como gestores das Unidades de EJA. Da pesquisa, feita com muito envolvimento e compromisso dos sujeitos, pode-se concluir que, para trazer o estudante para a escola, deve-se propor: aulas mais significativas, oportunidades de crescimento profissional; valorização e formação do docente (que estará mais seguro para trabalhar com este público tão diverso); formação para adequar a metodologia de ensino e as estratégias do professor; e currículo coeso, construído a muitas mãos, mas principalmente por aqueles que vivenciam a EJA. Assim, traremos esses estudantes para escola e garantiremos sua permanência até a conclusão de seus estudos.

8. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi construído após a aplicação do grupo focal, sendo que o Sarau Festejar surgiu como uma proposta pedagógica de sucesso, que ocorreu com a participação dos gestores da EJA, bem como com a utilização de todo o aporte teórico metodológico, legal e histórico angariado durante a pesquisa, para pudesse dar corpo ao Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA.

Pretendemos contribuir com o olhar do gestor municipal, do gestor escolar, do fazer docente para com os estudantes jovens e adultos, de modo que este possam compreender a complexidade da realidade de homens e mulheres que não conseguiram concluir a escola no período regular de ensino.

Esperamos que os gestores possam trocar entre si, dialogando com as diversas realidades e peculiaridades, criando vínculos e ampliando as possibilidades de interações futuras – sejam elas de cunho pedagógico ou administrativo.

A proposta inicial do sarau sempre foi interna, mas, uma vez que seja do interesse da rede, essa troca pode se tornar regional no futuro, quando gestores da Baixada Santista puderem se reunir e compartilhar práticas e ações de enfrentamento à evasão de seus municípios.

Muitos são os motivos para um estudante evadir durante o percurso regular, mas outras tantas são as razões que influenciam para que ele permaneça após terem regressado à escola na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, será sobre a perspectiva da equipe gestora que analisaremos se essa evasão pode ser atenuada com novas políticas públicas e como essas políticas podem contribuir com o corpo docente e comunidade escolar. Afinal, essa é a rede de apoio que um estudante ao ingressar em um curso procura: seja ele regular ou não.

Propomos, como abertura do Caderno de Ações, a criação de uma carta com alterações que abarquem as necessidades da escola e dos professores e, principalmente, na perspectiva da aprendizagem do estudante da EJA e suas especificidades.

8.1 Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se historicamente como um espaço de luta, resistência e reparação. Ao longo de sua trajetória, no Brasil, essa modalidade foi marcada pela exclusão dos sujeitos trabalhadores, mulheres, idosos e populações periféricas, muitas vezes vistos apenas como estatísticas do analfabetismo. Entretanto, como afirma Arroyo (2006), a EJA deve ser compreendida como um campo de direitos e de responsabilidade pública, no qual o Estado, os sistemas educacionais e a sociedade assumem a tarefa de reparar desigualdades históricas e promover justiça social.

No município de Praia Grande, localizado no litoral sul de São Paulo, a EJA enfrenta o desafio da evasão escolar. Entre os fatores que contribuem para o abandono discente, encontram-se as longas jornadas de trabalho, a dificuldade de se adaptar ao currículo, a necessidade de conciliar família e estudo e, ainda, a pouca flexibilidade das instituições para acolher as trajetórias de vida dos estudantes.

Esses elementos, associados à falta de valorização da modalidade, fragilizam o vínculo do educando com a escola e tornam urgente a adoção de estratégias integradas entre a gestão escolar e a prática pedagógica.

A pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, investigou justamente essas questões, por meio das narrativas de gestores da rede municipal de ensino. O estudo revelou tanto os obstáculos quanto as potencialidades presentes no cotidiano da EJA, evidenciando que a permanência não se garante apenas pela abertura de vagas, mas pela criação de vínculos, pela escuta ativa e por práticas pedagógicas significativas. Como bem pontuou Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”; ou seja, a educação precisa ser ato criador, de diálogo e de construção coletiva.

Essa perspectiva orienta a proposta do presente Produto Educacional e articula o caráter político-pedagógico com o cultural e metodológico. A carta sistematiza princípios de gestão democrática, acolhimento, flexibilidade e integração entre escola e sistema de ensino, bem como apresenta dados coletados durante a pesquisa. O

Sarau, por sua vez, traduz tais princípios em prática, constituindo-se como espaço de pertencimento e expressão dos sujeitos da EJA.

O Caderno aqui apresentado busca, portanto, unificar esses dois materiais em uma proposta prática, aplicável e replicável. Ao propormos instrumentos de gestão, indicadores de permanência e sugestões pedagógicas, pretendemos apoiar escolas e docentes no enfrentamento da evasão, promovendo uma cultura de valorização da trajetória de cada estudante.

Mais do que técnica, a EJA é prática de esperança. Nas palavras de Freire (1987), “a educação é um ato de amor” e somente quando permeada pelo afeto, pelo compromisso ético e pela escuta atenta pode realmente transformar vidas. Nesse mesmo horizonte, Gadotti (1995) lembra que a liberdade só adquire sentido quando vinculada à luta concreta dos sujeitos por emancipação. Este Caderno, ao unir intenção normativa e prática pedagógica, reafirma que a permanência na EJA depende do reconhecimento dos estudantes como protagonistas de sua própria história e da escola como espaço de acolhimento e resistência.

Por fim, é importante retomar outra lição freireana: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 23). O caderno é também resultado desse movimento: nasce da investigação acadêmica e retorna à prática escolar como instrumento de transformação. Ao oferecer um material construído a partir da realidade local, busca-se contribuir não apenas com o município de Praia Grande, mas com todo e qualquer território que, ao apostar na EJA, reafirma o direito à educação ao longo da vida.

2 CONTEXTO DA EVASÃO NA EJA

A EJA no Brasil tem sido marcada por altos índices de evasão – fenômeno que reflete não apenas as dificuldades individuais dos estudantes, mas sobretudo as desigualdades sociais e educacionais que historicamente excluíram determinados grupos do acesso à escola. Conforme sua trajetória histórica, a modalidade tem sido permeada pela precariedade das políticas públicas, pela descontinuidade das ações governamentais e pela insuficiência de recursos voltados ao atendimento das especificidades do seu público.

No município de Praia Grande, SP, cenário desta pesquisa, a evasão apresenta-se como desafio persistente, revelando-se na diminuição das matrículas

nos últimos quatro anos. As narrativas de gestores escolares evidenciaram que o abandono escolar está diretamente relacionado a fatores como a sobrecarga ou a necessidade de trabalho, a conciliação entre estudo e família, a vulnerabilidade social e a ausência de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes.

A evasão, portanto, deve ser compreendida em sua complexidade, como resultado de múltiplos fatores: estruturais, pedagógicos, sociais e culturais. Mais do que um dado estatístico, ela representa a interrupção de sonhos e projetos de vida, o que torna ainda mais urgente a formulação de estratégias que possibilitem não apenas a matrícula, mas sobretudo a permanência dos estudantes na EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente relegada às margens das políticas públicas, carrega em si a luta pela reparação de trajetórias interrompidas. Em Praia Grande, os desafios da evasão escolar exigem novas práticas de gestão e escuta ativa dos sujeitos da EJA.

2.1 Justificativa

O presente Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA justifica-se pela necessidade de transformar os resultados da pesquisa acadêmica em instrumentos práticos que apoiem a gestão escolar e o trabalho docente. Ao longo da investigação, identificaram-se iniciativas exitosas de enfrentamento à evasão, que, quando sistematizadas, podem inspirar e orientar outras práticas.

Nesse sentido, o Caderno propõe ações sobre três demandas centrais:

Demanda política: necessidade de reafirmar a EJA como direito constitucional e como política pública permanente, não sujeita à descontinuidade.

Demanda pedagógica: urgência de metodologias significativas e culturalmente relevantes, capazes de promover pertencimento e engajamento.

Demanda de gestão: importância de fortalecer mecanismos de monitoramento, escuta e acompanhamento dos estudantes.

A união entre a Carta e o Sarau FestEJA em um mesmo material traduz essa tripla dimensão. A Carta fornece os princípios orientadores da gestão democrática e participativa; o Sarau exemplifica, na prática, como a escola pode criar espaços de expressão e vínculo; enquanto o Caderno oferece, como um todo, ferramentas aplicáveis no cotidiano escolar.

2.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Apoiar gestores e docentes na redução da evasão escolar, propondo um caderno prático de ações integradas para permanência na EJA, articulando princípios normativos (Carta) e experiências pedagógicas (Sarau FestEJA).

Objetivos Específicos

- Apresentar a Carta como um documento de referência para políticas e práticas de gestão escolar na EJA.
- Socializar a experiência do Sarau FestEJA como prática pedagógica interdisciplinar de pertencimento e engajamento.
- Disponibilizar ferramentas de apoio (*checklists*, fichas, indicadores e propostas de formação) para gestores e professores da modalidade.
- Estimular a construção de projetos coletivos que fortaleçam a permanência e a valorização das trajetórias de vida dos estudantes da EJA.

3. Carta de Intenção

A Carta de Intenção constitui-se como um documento político-pedagógico construído a partir da pesquisa desenvolvida na rede municipal de Praia Grande, SP. Seu objetivo é reafirmar a EJA como um direito e como espaço de reparação histórica, resistência e transformação social, clamando para que ela continue viva, dando oportunidade àqueles que um dia a perderam.

Aos Gestores da Educação de Jovens e Adultos

A quem possa interessar, meu nome é Marcela Dias Pereira Costa, sou professora adjunto I, do quadro efetivo da rede municipal, sou mestranda em Educação pela Universidade Metropolitana de Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Mariangela Camba.

Minha pesquisa se debruçou sobre o tema EVASÃO ESCOLAR NA EJA DE PRAIA GRANDE, SP: NARRATIVAS DE GESTORES E DESAFIOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL. Uma das minhas inquietações, enquanto professora, gestora e pesquisadora de EJA, sempre foi a evasão do estudante da modalidade.

Leciono há mais de 15 anos e, neste tempo, em mais da metade eu trabalhei com o público jovem e adulto. Por mais que me dedicasse em trazer novas

metodologias com diversidade de estratégias, o estudante de uma forma ou de outra, evadia.

Quando ingressei na Secretaria de Educação, como Chefe de Ensino Fundamental dos anos finais do regular, EJA II e Médio, encontrei um cenário semelhante, porém com uma ótica maior.

A tabela abaixo expressa o número de matriculados nos últimos quatro anos, no Ensino Fundamental (anos finais) em cada abertura e fechamento de semestre. Como é possível verificar, o número de estudantes se reduziu em todos os semestres, provando que a evasão ocorre de forma expressiva, alcançando, em alguns casos, centenas de estudantes em um semestre.

Tabela 1 – Percentual de evasão Ensino Fundamental anos finais (2021-2024)

Ano	Março	Junho	% Evasão 1º Semestre	Agosto	Dezembro	% Evasão 2º Semestre
2021	394	340	13,7%	360	339	5,8%
2022	406	330	18,7%	420	301	28,3%
2023	357	309	13,4%	315	268	14,9%
2024	249	221	11,2%	302	224	25,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Para corroborar a visão atual do cenário do analfabetismo no Brasil, trarei alguns números que se mostram alarmantes. Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2022), existem mais de 11,4 milhões de pessoas não alfabetizadas com idade de 15 anos ou mais (7%); dentre elas, 10,1% se declararam pretas e 8,8% pardas – isso representa mais do que o dobro das pessoas brancas (4,3%).

Outro dado importante, trazido pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua) em 2023, é de que o número de pessoas com 18 anos ou mais, que não concluíram a educação básica, chega a 68 milhões; cerca de 81% das pessoas privadas de liberdade não concluíram a educação básica (SISDEPEN/MJSP, 2023), enquanto 60% das pessoas com 18 anos ou mais que não

concluíram a educação básica são negras.

O Censo Escolar de 2023 estima que, da população que não concluiu a educação básica, 57,7 milhões estão no meio urbano (79,3%) e 15 milhões estão no meio rural (20,5%). Ainda assim, existem 1.009 municípios que não ofertam EJA no país.

Os dados expostos abaixo são do Ministério da Educação (MEC), foram divulgados em 2023 e representam o analfabetismo, os anos de estudos e o nível de instrução do Brasil, assim como contém um recorte feito do estado de São Paulo, o qual, comparado às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), está longe do ideal.

Tabela 2 - Demanda em Potencial - ANALFABETISMO

Demanda em Potencial - ANALFABETISMO

Tabela 7111 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade		
Variável - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (Mil pessoas)		
Ano - 2023		
Brasil	5,4%	9.328
São Paulo	2,3%	894
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre		

Plano Estadual da Educação

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,5% (noventa e sete inteiros e cinco décimos por cento) até o 5º (quinto) ano de vigência do PEE e, até o final da vigência, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional no Estado.

Fonte: IBGE (2022)

Tabela 3 - Demanda em Potencial - Anos de Estudos

DEMANDA EM POTENCIAL - Anos de Estudos

Tabela 7126 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais, por sexo e grupo de idade	
Variável - Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade	
Ano - 2023	
Brasil	10,1
São Paulo	11,0
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre	

Plano Estadual da Educação

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência do PEE, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade dos Municípios do Estado, dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Fonte: IBGE (2022)

Tabela 4 - Demanda em Potencial - Nível de Instrução

DEMANDA EM POTENCIAL - Nível de Instrução

Tabela 7128 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por sexo e nível de instrução	
Nível de Instrução Sem instrução + Ensino fundamental incompleto ou equivalente + Ensino médio incompleto ou equivalente (Mil pessoas)	
Ano - 2023	
Brasil	67.406
São Paulo	11.858
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre	

Plano Estadual da Educação

Meta 9

9.1. Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração com Municípios, a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

Fonte: IBGE (2022)

Em Praia Grande, no aspecto quantitativo, os números expressam que, em 2024, nas três etapas de ensino, ingressaram 744 estudantes na rede municipal, dos quais, finalizaram o 1º semestre apenas 674; portanto, 70 estudantes abandonaram –

uma evasão de 10%. O número de evadidos no 2º semestre foi 199, uma vez que ingressaram 811 estudantes e finalizaram 612 – dando um total de 269 evasões.

Tabela 5 – Evasão em todas as etapas da EJA – Praia Grande (2024)

Semestre	Ingresso	Finalização	Evasão
1º Semestre	744	674	-70
2º Semestre	811	612	-199

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Secretaria de Educação de Praia Grande, em 2024, aderiu ao Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, lançado em 6 de junho de 2024, pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, que recebeu a adesão dos 26 estados, do Distrito Federal e de 5.000 municípios.

O Pacto prevê uma série de ações e programas, no intuito de superar o analfabetismo no Brasil e oportunizar – além do término da educação básica – uma qualificação profissional que dê ao estudante, mobilidade social.

Praia Grande aderiu, também em 2024, ao Programa Pé-de-Meia, que oferta uma bolsa de incentivo à matrícula, à frequência e à conclusão aos estudantes do Ensino Médio, uma vez que estejam dentro dos critérios estabelecidos. Essa ação pode contribuir para uma redução da evasão; no entanto, a bolsa é direcionada apenas aos estudantes do Ensino Médio, entre 18 e 24 anos, que estejam cadastrados no CadÚnico e que tenham renda de meio salário-mínimo – o que deixa muitos estudantes de fora.

Todas as adesões e todos os programas que vierem com o Pacto podem contribuir para a redução dos índices de evasão, mas, ao refletir juntamente com os gestores do município, encontramos outros pontos a serem considerados, pois o regresso do estudante não é fácil. Sabemos que muitos já estão no mercado de trabalho ou em busca dele, os quais, após retornarem à escola, no meio do percurso, evadem. Questiono-me, para além das situações socioeconômicas, o que pode levar os estudantes da EJA à evasão escolar?

Foi com uma pergunta como esta que tracei meu plano de pesquisa, elenquei

os gestores de EJA, pois eu pretendia ter os dados acerca da perspectiva do gestor, uma vez que muitas pesquisas se debruçam sobre o olhar do docente ou do discente.

No levantamento da literatura, quando fiz um recorte dos últimos quatro anos, encontrei apenas 6 dissertações que se debruçaram sobre o olhar do gestor quanto à evasão dos jovens, adultos e idosos da EJA. Após delimitar os sujeitos da pesquisa, veio o momento do convite para participação no grupo focal.

Eu intencionava trabalhar com todos os gestores. Hoje, o município de Praia Grande oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em quatro unidades escolares; com isso, teríamos pelo menos três gestores de cada uma das unidades. Todavia, apenas quatro de duas escolas aceitaram o convite.

Um ponto interessante, inicialmente, foi que, das quatro escolas, duas estão localizadas em bairros periféricos e duas nas áreas mais “nobres” e as duas escolas participantes são representantes dessas duas realidades. Este foi o primeiro ponto a ser levantado pelo grupo focal. Existe procura e demanda em escolas periféricas e nas centralizadas, no entanto, uma das gestoras questionou o porquê, uma vez que, se a oferta estiver onde a demanda está, isso faria com que conseguíssemos atender melhor o estudante na sua necessidade. Essa gestora afirma que a Secretaria da Educação, na intenção de aumentar a procura pelas escolas mais centrais, reduziu as vagas e fechou salas nas escolas periféricas.

Sabemos que não é uma obrigatoriedade o georreferenciamento, no entanto, o estudante está procurando aquela unidade porque é ali que ele quer ou precisa da vaga para estudar. Então, ficam as indagações: “É pertinente deixar as unidades com pouca procura aberta? ”, “Não seria necessário um levantamento da procura por território? ”, “Será que onde é ofertada EJA, é o local em que se encontra o público iletrado da Praia Grande? ”.

Outro apontamento pertinente, levantado no início da conversa, é a prática atual de transferir os estudantes do Ensino Fundamental (da modalidade regular) que, por algum motivo, estão com uma distorção idade-série (aqueles com 15 anos ou mais). Estes são encaminhados para EJA, com o objetivo de “resolver o problema do estudante”. Uma entrevistada assevera que essa transferência não resolve esse problema. Ela afirma que este estudante vai acabar se evadindo da EJA, porque vai terminar o fundamental e não terá idade (18 anos) para ingressar no ensino médio da EJA. Ele na maioria das vezes não vai querer retornar para o regular; portanto, será um forte candidato à evasão.

A discussão acerca da formação, da metodologia do docente, da formulação do planejamento foi bastante profícua, mas breve, pois os gestores trouxeram outros apontamentos que se mostraram objeto de maior destaque – e são estes que enfatizo aqui.

A elaboração desta carta tem por objetivo refletir sobre alguns dos motivos da evasão apontados pelos gestores da modalidade durante o encontro do grupo focal, como dito anteriormente. Portanto, após a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, eu proponho uma alteração no Regimento Comum das Escolas, bem como nas Normas de Convivência da Educação de Jovens e Adultos de Praia Grande e um estudo para que seja feita uma adequação do calendário escolar.

Começarei pelo Calendário Escolar da Educação de Jovens e Adultos, pois residimos em uma cidade litorânea e os estudantes público-alvo da EJA são, em sua maioria, trabalhadores informais que vivem da “temporada”. O calendário precisa prever e atender essa necessidade.

Na LDB, o texto deixa evidente essa possibilidade, em seu artigo 23:

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (LDB, 1996).

Assim como no Art. 1º, o parágrafo VII, da Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, assevera:

à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (RESOLUÇÃO Nº 01/2021, 2021).

Um dado que precisa ser levado em consideração é o número de evadidos no final do 2º semestre do ano de 2024: 199 estudantes evadiram. Muitos deles priorizaram o sustento de suas famílias; talvez tenham retornado no início do ano, mas isso não lhes garante a continuidade. Isso vem corroborar a necessidade das novas Diretrizes Operacionais da EJA.

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025).

O currículo foi iniciado no ano de 2024. Uma das entrevistadas elogiou o formato como ele vem sendo construído. Este é um avanço significativo; no entanto, os gestores pontuaram que o currículo precisa atender à identidade do território e contemplar cursos que qualifiquem os sujeitos da EJA para o mundo do trabalho.

§ 1º Os sistemas de ensino e as escolas poderão, no âmbito de sua autonomia federativa, propor formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos, tais como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, desde que se cumpram as cargas horárias mínimas estipuladas para cada etapa (Brasil, 2025).

O perfil do professor foi suscitado pelos gestores. No formato como ocorre, nos dias atuais, professores que não conhecem a modalidade acabam ingressando na EJA sem preparo ou sem conhecimento sobre as peculiaridades desse público-alvo. Uma sugestão foi a seleção por meio de apresentação de projeto. Eles acreditam que deveria haver um processo de inscrição e posterior verificação do perfil docente. Caso não seja possível, torna-se necessária a formação continuada e em serviço.

Do ponto de vista administrativo, foi frisado por todos os participantes da pesquisa que pequenas alterações constantes no Regimento Comum das Escolas e nas Normas de Convivência fariam toda a diferença na permanência do estudante da EJA. Como o previsto no Regimento Comum das escolas:

A impossibilidade de transferência dentro da própria rede.

Artigo 91 – A transferência de aluno de cursos: Educação de Jovens e Adultos para Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos para Ensino Fundamental Regular e Ensino Fundamental Regular para Educação de Jovens e Adultos far-se-á pela Base Comum Nacional.

§1º - as transferências devem ser realizadas, após a conclusão de cada ano/série ou semestre letivo (Praia Grande, 2018).

As gestoras afirmam que é um perfil do estudante da EJA a constante troca de domicílio. Podemos entender isso facilmente. Em “Passageiros da noite: do trabalho para EJA”, de Miguel Arroyo (2017), o título fala por si só: nossos estudantes vêm do trabalho, aguardam filhos, pais, esposas e maridos. Talvez a escolha por essa e não a outra escola, venha da indicação de amigo ou parente e recaia sobre aquela na qual ele se sentiu seguro para estar.

Seja qual for o motivo, se o objetivo é superar o analfabetismo, não será fechando as portas que se chegará lá. Para um adulto resolver voltar a estudar, uma força extrema o fez tomar essa decisão, porque a escola já foi retirada da vida dele em algum momento e ele precisou se adequar para caber na sociedade. Agora, a força que o impele a retornar é apenas o motivo, mas a resiliência, na maioria das vezes, é pouca. Se no instante da sua volta, a porta estiver fechada, não adianta indicar outra: talvez ele nunca mais volte a tentar.

Sem a abertura de salas em novas escolas, em outros bairros, com maior dificuldade de acesso às escolas-polo, uma estratégia seria ofertar o transporte. Isso pode ser feito em parceria com a empresa que presta o transporte público ou com a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, que leva educadores populares a espaços não escolarizados no intuito de alfabetizar.

Outro item do Regimento que precisa ser repensado é a impossibilidade de reclassificação:

Artigo 83 - b) 1- VI - por classificação ou reclassificação, exceto na Educação de Jovens e Adultos (2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Parágrafo único – A reclassificação não se aplica a alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Praia Grande, 2018).

Cidades próximas à Praia Grande oferecem a reclassificação – como ocorre em Santos, São Vicente, Peruíbe, Cubatão e Bertioga. O estudante que apresentar condições acadêmicas de acompanhar a etapa seguinte só irá adiantar o seu processo de escolarização e a tão sonhada mobilidade social. Este ponto não causa a evasão do estudante, mas pode favorecer a sua permanência, uma vez que não há impedimento legal para isso. A LDB trata, em seu artigo 23, § 1º, quando diz que a

“escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais” (LDB, 1996). O mesmo afirma-se nas novas Diretrizes Operacionais:

Art. 18. O aproveitamento de saberes, estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, por meio de práticas sociais e laborais, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar devem ser garantidos aos jovens, adultos e idosos, e transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao currículo escolar do estudante.

§ 1º As escolas podem realizar a reclassificação de estudantes para que sejam recolocados em fases diferentes para a qual estão indicados conforme seu histórico escolar e experiência de vida, inclusive de trabalho, por meio de avaliação para verificar as aprendizagens já consolidadas e as faltantes conforme sua proposta curricular (Brasil, 2025)

Um outro ponto a refletir – que foi muito discutido no grupo focal – foi: “Por que estabelecer um período tão curto para as inscrições e matrículas? ”. Por que estabelecer um período? Afinal, o estudante da EJA deveria poder acessar a escola a qualquer momento. É possível que, no adiantar do semestre, este estudante não tenha ainda condições de avançar para a série seguinte, mas ele já estará matriculado, a vida dele já estará organizada para estar na escola naquele horário.

IV - permissão de matrícula do estudante a qualquer tempo ao longo do período letivo e, no caso de ingresso no segundo semestre, garantir a oferta de apoio pedagógico de modo a promover a equidade no acesso ao ensino e o engajamento na turma (Brasil, 2025).

Só o estudo inspira o estudo; cercear o direito à escola preestabelecido vai de encontro ao Pacto. As portas das escolas precisam estar abertas sempre. Lista de espera só contribui para desistência; se há procura, é porque não atingimos nosso objetivo.

Não estamos garantindo o exposto no artigo 2º, da Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:

IV – a promoção de condições de acesso, permanência e conclusão da educação básica para aqueles que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na adolescência ou juventude (PNAEJA, 2024).

Com relação às Normas de Convivência da EJA, a inflexibilidade do horário de

entrada também foi muito discutida. Partimos do princípio de que nossos estudantes, em sua maioria, são trabalhadores informais, sendo que alguns até em trabalhos “ilegais”. Dito isto, por que impedir a entrada do estudante?

1.2.1. Será autorizada a entrada do aluno, após o período de tolerância, até no máximo, 20 (vinte) minutos após o período de tolerância, apenas 6 (seis) vezes por semestre, sendo obrigatório o registro da ocorrência em livro próprio (Praia Grande, 2025).

As gestoras afirmaram que acabam infringindo as normas, por conhecerem seus estudantes e por não quererem que eles desistam. Muitos chegam mais tarde todos os dias. Em uma pesquisa feita nos municípios da Baixada Santista, oito das dez cidades pesquisadas da região têm entrada flexível; o estudante pode entrar na escola em qualquer horário. Obviamente, ele assume as ausências. Para isso, temos o requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS). Posteriormente, deverá haver o cumprimento de atividades compensatórias domiciliares.

Assim, a participação dos estudantes da EJA deve ser observada de forma integral e não centralizada apenas na presença física em sala de aula. Desse modo, propõe-se a ampliação das justificativas de ausências concedidas por atestado médico ou licença maternidade, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna. Portanto, questões familiares, sociais, jurídicas, econômicas, de trabalho, saúde ou envolvendo fenômenos da natureza devem ser reconhecidas como justificativas de ausência temporária dos estudantes, mediante a formalização do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) e o posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares.

O requerimento AJUS deverá ser utilizado nos casos em que o estudante ultrapassar o limite de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas. A solicitação será analisada e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, bem como a realização de atividades domiciliares complementares e utilização de aulas direcionadas. O acompanhamento da frequência do estudante é ferramenta de vital importância para o monitoramento de sua trajetória a fim de evitar a evasão e o abandono, bastante frequentes nos cursos da EJA (Parecer CNE/CEB nº 6, 2020).

Como é sabido por todos os educadores, a EJA só existe porque faltaram ao seu público-alvo os meios e as oportunidades para efetuar seus estudos na idade certa. Assim, penso que Praia Grande tem uma rede que se preocupa em oferecer o

que há de melhor para seus munícipes. Nós temos pessoas vindas de todos os estados deste país, que buscam aqui a qualidade de vida e as condições dignas de crescer e se desenvolver.

No ano de 2025, foi criada uma secretaria que, a meu ver, representa um olhar para todos aqueles que estão à margem: a Secretaria de Diversidade e Inclusão. Talvez essa secretaria possa ser uma parceira da Secretaria de Educação.

O fato é que o município precisa ampliar a oferta de vagas e reduzir o índice de evasões. Para isso, faz-se necessário estar onde a demanda existe, oportunizar a abertura de novas turmas e/ou novas unidades escolares. Para isso, deve ser feito um levantamento sobre a demanda por bairro, por meio da Central de Vagas, e, também, com a parceria da Secretaria de Saúde, por meio dos Agentes Comunitários de Saúde – bem como uma busca ativa pode contar com esse equipamento e esses profissionais.

V – promoção de espaços escolares e modelos pedagógicos flexíveis e diversificados, com diferentes turnos de atendimento, inclusive nos finais de semana, considerando as necessidades de grupos demográficos específicos e estudantes que conciliam rotinas de estudo, trabalho remunerado e cuidados (Brasil, PNAEJA, 2024)

Se analisarmos os perfis das EJA, duas unidades escolares estão localizadas no lado praia, em territórios mais letrados, enquanto duas que estão na “terceira zona” – tida como bairros periféricos, têm o maior número de estudantes. Se ampliarmos para o território da cidade, as quatro cobrem apenas metade dele.

Uma importante ação, que pode dar conta da qualificação profissional, atrelada à EJA e sua inserção no mundo do trabalho, é a parceria com aparelhos do município que poderiam ofertar cursos profissionalizantes para os estudantes do fundamental anos iniciais e finais e escolas técnicas (Sistema S, Etec...) com curso técnico aos estudantes do ensino médio. Assim como é definido pela LDB, em seu Art.37 (2008), § 3º: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Respeitosamente, proponho uma organização que possa contribuir para o modo como Praia Grande oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como se sabe, educação é dever da escola, da família, do Estado e da comunidade. É necessário preparar os educandos para o mundo do trabalho; nada faz mais sentido que preparar o jovem e o adulto que já perdeu um tempo valioso da sua ascensão

social, pois só haverá mobilidade social caso esse estudante tenha uma profissão, uma vez que apenas o certificado de conclusão da educação básica não o habilita a isso. Não digo que este certificado não abra portas, mas um curso profissionalizante amplia as possibilidades.

Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas:

I - Concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer ou não na mesma unidade escolar;

II - Concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, e integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político-Pedagógico – PPP unificado; e

III - integrada, a qual resulta de um currículo que organiza os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à qualificação de diferentes perfis profissionais, atendendo às possibilidades dos sistemas e às singularidades dos estudantes (Brasil, 2025)

A proposta não é inovadora, pois já ocorre em algumas outras redes, mas, para Praia Grande, representará uma mudança significativa. Para isso, faz-se necessária uma alteração na Matriz Curricular da EJA. A hora/aula seria de 45 min, assim contemplaria os objetos/áreas de conhecimento necessários e deixaria um dia livre para promoção de um curso profissionalizante ou técnico.

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, não inferior a seiscentas horas (Brasil, 2025).

Nos anos iniciais, seriam 20 h/a divididas em: 5 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática e 2 aulas dos demais componentes curriculares (História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física).

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da formação geral, a carga horária total mínima será de mil e seiscentas horas.

III - para o Ensino Médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional, a carga horária total mínima será de mil e duzentas horas (Brasil, 2025)

Nos anos finais, seriam 20 h/a divididas em: 5 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática, 2 aulas de História, Geografia, Ciências, Arte, Inglês e 1 aula de Educação Física (fora do horário de aula).

Art. 6º A oferta da EJA articulada à Educação Profissional e Tecnológica: I - quando destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverá contar com carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, não podendo ser inferior a seiscentas horas, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de cento e sessenta horas; II - quando destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, deverá contar com carga horária mínima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente, a destinação de mil e quatrocentas horas para a formação geral e duzentas horas para a formação profissional; e III - quando destinada à educação profissional técnica de nível médio, deverá contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente, destinação de mil e duzentas horas para a formação geral, acrescida da carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica (Brasil, 2025).

No ensino médio, seriam 20 h/a divididas em: 5 aulas de Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte), 5 aulas de Matemática, 4 Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), 4 Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), 1 aula de Arte e 1 aula de Inglês.

Para a parte diversificada, poderiam ser firmadas parcerias para ofertar alguns cursos que sejam pertinentes aos estudantes de Praia Grande, como, por exemplo:

Para os anos iniciais: curso de Panificação, com provável parceria da Secretaria de Assuntos Institucionais (Seai) e do Sebrae e Senai, na fabricação de Produtos de Confeitaria de Praia Grande, na cozinha experimental da Secretaria de Assistência Social (Seas) do Município.

Para os anos finais: curso de Cuidador de Idosos, em parceria com o Senac.

Para o Ensino Médio: curso de Porteiro e Vigia, em parceria com Senac.

Os cursos acima são apenas sugestões, uma vez que teríamos campo de trabalho e possibilidade real de parcerias. Proponho alterações na Matriz Curricular, pensando em cursos possíveis de serem executados, deixando os anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com carga horária de 100h/a e os anos finais do Ensino Fundamental, com 160 h/a.

Caso a escolha fosse pelo curso técnico, a mesma parceria precisaria ser firmada com ETEC, FATEC, IFSP de Cubatão. Um estudo mais aprofundado

precisaria ser feito. O fato é que os itinerários formativos são parte obrigatória no ensino médio. Assim, para adequar o currículo, é preciso pensar na demanda de trabalho que o município oferece.

Tudo o que está proposto acima representa uma consequência da reflexão do diálogo com educadores que hoje respondem como gestores das Unidades de EJA. A pesquisa foi feita com muito envolvimento e compromisso dos sujeitos. Dela, pode-se concluir que, para trazer o estudante para a escola, deve-se propor aulas mais significativas; oportunidades de crescimento profissional; valorização e formação do docente (que estará mais seguro para trabalhar com este público tão diverso); formação para adequar a metodologia de ensino e as estratégias do professor; um currículo coeso, construído a muitas mãos, mas principalmente por aqueles que vivenciam a EJA. Assim, traremos os estudantes de EJA para escola e garantiremos sua permanência até a conclusão de seus estudos.

Sobre isso, é importante ressaltar que a Educação Profissional é uma demanda histórica dos sujeitos na EJA, considerando que sua participação no mundo laboral é prioridade, articulando a adesão à EJA com a necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho (Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020).

Convido a senhora Secretária de Educação, cada educador, cada gestor e cada estudante da EJA a manterem viva a chama da esperança e do direito à educação, transformando cada sala de aula em um território de resistência e dignidade.

Desde já agradeço pela oportunidade de pesquisar uma modalidade que tem um significado especial. Enquanto filha, profissional e agora como pesquisadora, desde a tenra idade sigo acreditando que a educação é o caminho que todos têm direito e devem percorrer. Se, por algum motivo, alguém não teve a oportunidade de caminhar, estamos aqui para reparar as estruturas da ponte e ajudá-lo a atravessar.

Este não é o Manifesto de um só: trago a minha voz, a voz dos gestores que participaram da pesquisa e a voz do coletivo ao qual pertenço no Pacto: lutamos por uma educação equânime, acessível e de qualidade para TODOS.

3.1 Eixos de ação da Carta

A carta apresenta princípios que podem ser traduzidos em eixos de ação para a gestão e para a prática pedagógica.

- 3.1.1 **Gestão Democrática e Participativa**
Promover assembleias, conselhos e rodas de conversa como espaços de escuta e decisão coletiva.
- 3.1.2 **Flexibilidade e Acolhimento**
Garantir matrícula contínua, adequação de calendário e metodologias compatíveis com a realidade do estudante trabalhador.
- 3.1.3 **Integração Escola-Comunidade**
Fortalecer parcerias com serviços públicos (CRAS, USAFA, SEAS associações de bairro) e projetos culturais locais.
- 3.1.4 **Formação Continuada de Professores**
Estimular encontros de estudo permanentes, que articulem teoria e prática, com foco nas especificidades da EJA.
- 3.1.5 **Cultura e Pertencimento**
Valorizar práticas que deem visibilidade às histórias de vida, como saraus, exposições, feiras culturais e projetos interdisciplinares.

3.2 Recomendações práticas derivadas da Carta

A partir dos princípios apresentados, propõem-se recomendações que podem ser implementadas nas escolas da rede:

- Criar um Plano de Permanência na EJA em cada unidade escolar, articulado ao Projeto Político-Pedagógico.
- Estabelecer comissões de permanência, compostas por gestores, docentes, estudantes e comunidade.
- Garantir que ao menos uma vez por semestre sejam realizados eventos culturais integrados, como o Sarau FestEJA.
- Instituir um sistema de registro de evasão que permita identificar causas, acompanhar casos e planejar a reinserção de estudantes.
- Oferecer formações semestrais com foco na realidade da EJA, contemplando dimensões pedagógicas e socioemocionais.

3.3 Instrumentos de gestão inspirados na Carta

Para que os princípios da Carta de Intenção se traduzam em prática, sugere-se a utilização de instrumentos específicos, a serem aplicados pela gestão escolar e pela equipe docente:

- *Checklist* de Permanência (apresentado no Capítulo 5), como forma de monitoramento contínuo.
- Quadro de Indicadores de Evasão e Permanência, para análise periódica pela equipe gestora.
- Registro de Boas Práticas, que permita a valorização das iniciativas dos professores.

A Carta não se limita a ser um texto inspirador, mas constitui-se como diretriz de análise e ação. Ao transformar dados em recomendações práticas e instrumentos de gestão, reafirma-se o compromisso com a permanência e com o direito à educação de jovens, adultos e idosos. Trata-se, portanto, de um documento que deve ser apropriado por cada comunidade escolar, ressignificado a partir de seu território e vivido em sua prática cotidiana.

8.2 Sarau FestEJA

Como há de ser um sarau pensado para a Educação de Jovens e Adultos? Ora, penso que quem o denominou considerou a dinâmica da interdisciplinaridade para dar-lhe o escopo.

De modo breve e introdutório, vou explicar acerca da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma modalidade de ensino e uma política pública de reparação histórica. Podemos traçar uma linha do tempo para EJA no Brasil e afirmar que ela existe desde o período colonial até os dias atuais.

Para introduzir o FestEJA vale ressaltar que a EJA é formada por sujeitos que foram marginalizados ou desconsiderados em algum momento do seu processo de escolarização. O sistema falhou com este sujeito em alguma esfera social – e a EJA é uma medida de reparação dessa dívida. União, Estados e Municípios vêm ofertando essa modalidade há centenas de anos; no entanto, se os erros cometidos no ensino regular forem replicados na EJA, o resultado será o mesmo: a evasão.

Ao estudar e trabalhar do ponto de vista educacional, dos seus indicadores, as desigualdades estão claramente marcadas, no tratamento desigual destinado às faixas etárias, nas questões de gênero, de etnia e raça, nos grupos vulneráveis, o rural, o urbano (Haddad; Graciano, 2006, p. 5).

Por sua vez, o sarau é mais que um evento cultural; ele é social. É uma nova atitude frente à questão do conhecimento, pois envolve pessoas que se propõem a compartilhar as mais diversas formas e gêneros de expressões artísticas – como a poesia, a música, a dança e o teatro.

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado, portanto é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, portanto do tempo e do espaço no qual se aprende (Fazenda, 2011, p. 11).

Um produto educacional precisa ter uma proposta que de fato contribua para mudança real sobre o seu objeto de estudo. Ao nos aprofundar quanto aos preceitos da evasão da modalidade de ensino em questão, pudemos observar que os sujeitos da EJA são diversos, dotados de uma historicidade que facilmente poderia ser considerada e atrelada a um componente curricular.

D'Ambrósio (2008) entende que a “transdisciplinaridade, assumindo a inconclusão do ser humano”, recusa a prepotência do conhecimento considerado definitivo e das verdades estabelecidas, defendendo a humildade de quem está em constante processo de aprendizado.

Quando se desenvolve um trabalho com jovens e adultos, tem-se um repertório vasto de ações, que devem ser propostas de forma interdisciplinar, uma vez que deve ser considerada toda a bagagem que o estudante traz consigo.

A análise conceitual facilita a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano. Para tanto é necessário compreender-se a linguagem em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, uma linguagem reflexiva, mas, sobretudo corporal (Fazenda, 2011, p. 11).

Enquanto gestora da equipe técnica da Secretaria de Educação de Praia Grande, eu sentia a necessidade de dar voz e protagonismo – tanto aos estudantes quanto dar luz ao compartilhamento de práticas entre os professores, valorizando o engajamento e a condução das equipes gestoras.

O Sarau FestEJAR nasceu da necessidade de contribuir com o fazer pedagógico, de ampliar o repertório cultural dos estudantes, de ofertar um estudo de campo e, ainda assim, de atrelar alguns componentes curriculares ao fazer da sala de aula.

Há três anos, o FestEJAR ocorre como a culminância de um projeto interdisciplinar no final do ano. O evento se tornou um acontecimento aguardado por todos – tanto pelos estudantes quanto pelos professores. As práticas são sempre em torno da temática da identidade – tema este que nunca foi determinado pela Secretaria, mas que buscamos exaltar no público-alvo da EJA.

4.1 Justificativa

O Sarau FestEJAR surge como proposta pedagógica e cultural voltada à Educação de Jovens e Adultos, tendo como principal objetivo o fortalecimento da permanência escolar por meio da valorização das identidades e trajetórias de vida dos estudantes. Considera-se que a evasão não se combate apenas com políticas administrativas, mas com práticas que deem significado à escola, transformando-a em espaço de pertencimento e expressão.

Ao propor a realização de saraus, o projeto cria um ambiente no qual a voz dos estudantes é amplificada e legitimada, resignificando suas experiências e seus saberes. Tal perspectiva está em consonância com Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser entendida como um ato de criação e liberdade, capaz de dar visibilidade ao sujeito histórico em processo de formação.

O ensino regular de modo geral é assistido com diversos projetos e mostras culturais, sejam de fomento institucional ou não – diferentemente da EJA que muitas vezes vive uma realidade bem diferente dos estudantes que estão em tenra idade.

A EJA é composta por mães e pais de família; muitos deles são os provedores de suas casas, de modo que o foco da vida deles acaba sendo outro. Existia e existe uma resistência por parte do estudante dessa modalidade a participar de aulas que fujam dos modelos tradicionais. Muitas vezes escutamos deles: “Professor (a), o (a) senhor (a) não vai dar aula, hoje? Só vai ficar falando? ”.

Entendemos que, para muitos deles, o modelo tradicional seja o formato de aula que seria o “normal”, pois é a recordação que eles têm, de quando eles estudaram no passado. O cenário fica ainda mais hostil se a aula for uma saída

pedagógica para ir ao teatro, uma galeria de arte ou uma apresentação musical. Existe uma resistência – e a percepção que se tem é que eles não se sentem pertencentes a esses espaços.

Foi pensando nisso que propusemos que esses espaços também poderiam ser reproduzidos na sala de aula, onde o estudante tem contato com arte, teatro e música. No entanto, esta prática não pode ficar restrita ao ambiente escolar, os estudantes precisam se ver e se reconhecer em outros iguais a eles. Por isso, a proposta gira em torno da apresentação de uma escola para outra, proporcionando um intercâmbio cultural.

Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade “exige, portanto, uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática”. Por isso, para além da prática pedagógica, emergiu uma nova preocupação, a evasão que ocorreu nos últimos quatro anos na EJA. Para enfrentá-la, fez-se necessária uma ação que promovesse engajamento, criatividade e novas perspectivas para os estudantes. Após a pandemia da COVID-19, além de uma aula expositiva, este público – mais que qualquer outro – precisava ver sentido em voltar para a escola.

Embora o discurso de que a escola é o principal caminho para mobilidade social seja proferido há muitos anos, temos nas salas de aula da EJA alguns pontos de vista diferentes: há pessoas que acreditam e sonham com um diploma que vá abrir as portas do mercado de trabalho, trazendo segurança financeira.

Há um outro grupo mais jovem, que evadiu por não se adequar aos moldes como a escola se dá nos dias atuais. Reproduzir este modelo vai afastar esse grupo novamente. Ainda há aqueles que não veem nos estudos uma perspectiva de futuro, uma vez que enveredaram por outros caminhos, nos quais o dinheiro chega, mas de forma ilícita.

Estes aspectos e muitos outros devem ser considerados ao se planejar os componentes curriculares a serem desenvolvidos. Uma pedagogia baseada em projetos pode surtir um efeito satisfatório quando levadas em consideração todas as especificidades que a EJA tem.

Para Valente (2000, p. 4), durante o desenvolvimento do projeto, o professor tem a oportunidade de envolver os estudantes em diversos tipos de saberes, que se articulam em três dimensões principais: “procedimentos e estratégias de resolução de problemas; conceitos disciplinares; e estratégias e conceitos sobre aprender”.

O Sarau abarca esses preceitos, uma vez que, por meio da “identidade dos sujeitos”, a construção deve ser planejada e pensada com a participação dos estudantes e com a antecipação dos possíveis caminhos a seguir, atrelando habilidade e competências ao currículo – o posto e o oculto.

Para isso, é imprescindível compreender que as pessoas se envolvem para produzir ou descobrir algo novo, procurando dar respostas às suas indagações. O projeto faz parte do problema. Uma vez que se conhece a forma de resolver este problema, faz emergir o que se sabe (Almeida, 2002).

O que propomos não é um projeto ao professor em torno de algumas atividades para no final fazer apresentação de trabalho. O que propomos é “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas” (Almeida e Fonseca Júnior, 2000, p. 22) e “delinear um percurso possível que pode levar a outros, não imaginados a priori” (Freire e Prado, 1999, p. 113).

Outro ponto era a falta de motivação por parte dos professores. A pandemia afetou cada um de uma forma diferente; aprendemos a lidar com as perdas, a nos adaptar com as tecnologias em tempo recorde, a trabalhar de casa com uma demanda burocrática extensa.

Quando os docentes retornaram, eles estavam mais cansados e desmotivados, sendo que muitos, por uma necessidade financeira, precisaram assumir as aulas do período noturno, uma vez que algum membro da família havia perdido o emprego.

Não faço aqui conjecturas. Este era o cenário que encontramos em 2021/2022: muitos com o socioemocional abalado. Fizemos *lives* e encontros nas escolas, com círculos restaurativos, para os gestores, e nos HTPC, para os professores; depois foram estendidos aos estudantes.

Foi pensando em todo este cenário que propusemos um sarau literário para a EJA de Praia Grande, que fosse um resgate, no qual os atores envolvidos se sentiriam representados e motivados. Assim como diz Fazenda (2011), “alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas e às parcerias”.

4.2 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Promover um Sarau, a fim de dirimir a evasão os estudantes, proporcionando pertencimento e identidade, motivação do trabalho docente e valorização dos gestores da EJA.

Objetivos específicos

- Compartilhar práticas pertinentes ao fazer pedagógico, bem como proporcionar ao público da EJA o protagonismo e o engajamento, trazendo representatividade, pertencimento e identidade.
- Contribuir para a reflexão docente, quando todos os professores compartilharão suas estratégias e metodologias de ensino para sua comunidade escolar.
- Valorizar a condução do trabalho pelo gestor das unidades escolares.

4.3 Público-alvo

Proponho sensibilizar, com este produto educacional, os estudantes, os docentes e a equipe gestora. Para que isso de fato ocorra, é necessário o envolvimento de todos em prol de um objetivo em comum.

4.4 Metodologia

O FestEJA é um evento que ocorre, assim como outras culminâncias de trabalho, ao final do ano letivo. No entanto, o planejamento é iniciado em janeiro, na primeira reunião de equipe dos Coordenadores Pedagógicos. Nesta primeira reunião, são discutidos todos os projetos que serão desenvolvidos pelas escolas durante o ano – e o Sarau é um deles.

Geralmente, com a análise feita em pares, os coordenadores que têm escolas de EJA pensam juntos nas ações. No entanto, este é um momento preliminar, o desenvolvimento de fato ocorre quando é proposto aos docentes em HTPC, onde são eles que dão vida ao que está no papel. De acordo com a demanda do dia a dia, o professor começa a delinear de que modo vai propor o trabalho aos estudantes.

Para Morin (1991), a vida intelectual não se separa das vivências reais de um sujeito; ela está em constante movimento e repleta de associações e dissociações. Por isso, são levadas em consideração as habilidades de cada um, suas potencialidades e fragilidades – cada um contribui de uma forma diferente.

Lembrando que a EJA é semestral e presencial na Praia Grande. Isso se faz necessário de ser mencionado, uma vez que o trabalho se inicia no primeiro semestre e finda-se no segundo; assim, alguns estudantes podem se formar neste ínterim; portanto, é feita uma culminância no meio do ano, na escola.

Um pressuposto básico do projeto é a autoria. Para Machado (2000), o professor pode propor seu projeto – o que não significa que este deverá ser executado pelo estudante. A autoria acontece seja no individual, seja em grupo ou de forma coletiva. Cabe ao docente elaborar, mediar e viabilizar as condições que propiciem aos estudantes desenvolverem seus próprios projetos.

Passada a fase de discussão, chega-se ao delineamento das ações, ao objeto a ser estudado entre os professores e estudantes, ao desenvolvimento, aos ensaios, durante quase um ano. Vem o grande momento, a apresentação desses trabalhos na Secretaria de Educação, onde todas as escolas se encontram para compartilhar seus projetos.

O Sarau FestEJA pode ser organizado seguindo etapas de planejamento, execução e avaliação.

a) Planejamento: Definição do tema central (exemplo: Identidade, Memória, Resistência). Criação de uma comissão organizadora, com professores, gestores e estudantes. Elaboração do cronograma de atividades e ensaios.

b) Mobilização: Divulgação interna (cartazes, convites, grupos de mensagens). Envolvimento das famílias e da comunidade local. Incentivo à participação voluntária em diversas modalidades (poesia, música, teatro, artes visuais, dança, produção textual).

c) Realização do evento: Organização do espaço físico com ambientação cultural. Condução do cerimonial, com abertura, apresentações e encerramento. Registro por meio de fotos, vídeos e produções escritas dos estudantes.

d) Avaliação: Roda de conversa com os participantes, para reflexão sobre o processo. Questionário de percepção dos estudantes sobre pertencimento e aprendizagem. Registro das práticas exitosas na Ficha de Boas Práticas (Capítulo 5).

4.5 Proposta de trabalhos interdisciplinares na EJA

O sarau, por sua natureza integradora e coletiva, é um espaço potente para o diálogo, explorando as áreas do conhecimento, a escuta das vozes dos estudantes e a valorização de suas experiências.

A seguir, propomos novas possibilidades de articulação interdisciplinar.

- Mural bilíngue “Palavras que atravessam fronteiras”: produção coletiva de poemas, haicais e microtextos traduzidos pelos próprios estudantes, abordando temas como pertencimento, ancestralidade e esperança.
- *Podcast* “Vozes da EJA”: gravação de episódios com declamações, entrevistas e narrativas de vida, articulando literatura, oralidade e tecnologia.
- Oficina de escrita criativa “Cartas para o meu eu do futuro”: textos autorais em português e inglês sobre sonhos, projetos de vida e superação.
- Dramatização literária: encenação de poemas e crônicas em formato bilíngue, explorando expressões culturais globais e locais.
- Linha do tempo da EJA de Praia Grande: construção coletiva com fotos, documentos e relatos de ex-alunos, evidenciando as políticas públicas, as lutas e as resistências do território.
- Exposição “Territórios de resistência”: elaboração de painéis com mapas afetivos e narrativas sobre os bairros onde vivem os estudantes, articulando identidade, memória e lugar.
- Debate “Educação como direito humano”: análise de reportagens, dados do IBGE e do Censo Escolar, relacionando evasão, desigualdades sociais e políticas de reparação.
- Cine-debate: exibição de filmes/documentários que abordem trajetórias de jovens e adultos na educação, seguidos de rodas de conversa reflexivas.
- Mostra “Saberes do corpo e da natureza”: integração de saberes científicos e populares em experimentos sobre plantas medicinais, alimentação saudável e sustentabilidade.
- Criação do “Jardim da EJA Viva”: espaço pedagógico e terapêutico cultivado pelos estudantes, simbolizando crescimento e permanência.
- Campanha multimídia de conscientização ambiental: produção de vídeos, cartazes e postagens com mensagens ecológicas e poéticas.

- Oficina “Ciência e cotidiano”: investigação de fenômenos do dia a dia (água, energia, higiene, saúde), promovendo o pensamento crítico e a autonomia científica.
- Leitura crítica de dados: análise de gráficos e tabelas sobre evasão, gênero e faixa etária na EJA, estimulando o pensamento lógico e a cidadania informada.
- Criação de infográficos artísticos com materiais recicláveis representando índices educacionais, unindo expressão visual e análise matemática.
- Jogo educativo “Desafio EJA Viva”: quiz colaborativo com problemas contextualizados na realidade dos estudantes (orçamento familiar, tempo de deslocamento, consumo consciente).
- Laboratório digital de aprendizagens: uso de *softwares* simples (Excel, Canva, GeoGebra) para criação de materiais visuais e educativos.
- Roda de capoeira e samba de roda: vivências corporais e musicais que resgatam ancestralidade afro-brasileira e valores de resistência cultural.
- Intervenções urbanas poéticas: produção de murais, grafites, lambe-lambes e tecidos com frases e versos autorais, promovendo a ocupação simbólica dos espaços escolares.
- *Slam* EJA Viva: batalha de poesia com temas de identidade, gênero, desigualdade e sonhos, fortalecendo a expressão e o protagonismo juvenil e adulto.
- Coral da EJA: seleção de canções que representem superação, solidariedade e pertencimento, integrando vozes e emoções no encerramento do sarau.

4.6 Projetos especiais e gestão escolar

- Produção de um documentário escolar sobre o processo do sarau, com entrevistas e bastidores.
- Criação de um portfólio coletivo digital com as produções e as reflexões dos estudantes.
- Encontro intergeracional “Memórias da EJA”, unindo ex-alunos, famílias e comunidade.
- Registro das práticas na Ficha de Boas Práticas para posterior socialização entre unidades escolares.

4.7 Materiais e modelos de apoio

Para viabilizar a implementação do Sarau FestEJAr, sugere-se a utilização de materiais de apoio.

No caso da Secretaria de Educação de Praia Grande, nós organizamos o transporte, orientamos as equipes gestoras quanto ao dia em questão, por meio de e-mail, e agendamos o espaço para que o evento possa ser realizado.

Segue abaixo o texto do e-mail enviado para as escolas.

À Equipe Gestora e aos docentes,

A Secretaria de Educação de Praia Grande tem o prazer de lançar o “Sarau FestEJAr” que está em sua 3ª edição. Nos anos de 2022 e 2023, o intuito foi valorizar o trabalho desenvolvido pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal.

Foram trocas valorosas que nos fizeram rir, chorar, emocionar e compartilhar das histórias de vida dos nossos estudantes. Vimos os professores cantando, dançando, tocando junto.

Cada ano nos proporcionou uma grata surpresa. As apresentações foram voltadas para a literatura que permeia temas urgentes sobre a ótica do jovem/adulto que está na EJA. Esta modalidade tem nosso respeito e olhar atento às demandas.

Sabemos que todo esse trabalho riquíssimo não teria sido desenvolvido sem as ações dos gestores agradecemos aos Coordenadores que estiveram no apoio pedagógico, nos debates quanto à seleção dos temas, na escolha dos livros, na seleção dos cenários, na confecção de cada figurino e no suporte a cada insegurança do professor.

Ao diretor e ao assistente que estão sempre atentos à logística. Quantas ligações solicitando microfone sem fio, telão, mesa de som? “Onde eles irão se trocar? Pode usar o *hall* para expor trabalhos? Vocês têm um biombo? Quantos estudantes posso levar? ”. Quanto cuidado, carinho e organização.

A Pedagoga Comunitária auxilia em todos os campos, no pedagógico, no administrativo, no fazer e construir junto, em estar aqui e na escola. Mesmo que no dia do evento resolva ter uma chuva torrencial, vocês estiveram lá: um rosto que, para eles, é referência em empatia, cuidado; um ouvido amigo na hora de compartilhar seus motivos por ter faltado tanto naquele trimestre.

Não podemos esquecer dos servidores que, pela condução dos gestores, acabam atuando em todas as frentes e fazem questão de vir assistir ao resultado do trabalho que muitas vezes foi visto fragmentado na escola. Quando aqui chegam, para acompanhar a culminância, esses servidores saem tão embevecidos de orgulho quanto qualquer um de nós.

Tudo isso demonstra o tamanho da dedicação e do compromisso com aqueles que fazem a educação e para quem ela é feita.

Em 2024, teremos novamente um momento de compartilhamento e exposição dos trabalhos que foram desenvolvidos durante o período letivo. Contamos mais uma vez com a condução das equipes gestoras na implantação, no desenvolvimento e na execução. Vamos nos deliciar, mais uma vez, com este trabalho lindíssimo.

Para que o evento ocorra de forma organizada, estipulamos algumas fases e um cronograma a ser seguido.

Cronograma

- A divulgação sobre o evento à comunidade será feita no 2º semestre do ano de 2024.
- As discussões acerca do tema escolhido para apresentação junto aos professores serão feitas nos primeiros HTPC do 1º trimestre do 2º semestre.
- O formato para as apresentações pode ser diverso, serão aceitos (as): peças teatrais, musicais, depoimentos de estudantes e/ou professores, dança, recital de poemas autorais e de poetas conhecidos, releituras de obras, entre outras.
- Cada escola terá entre 15 e 25 minutos para sua apresentação. Os professores e gestores poderão fazer a apresentação dos trabalhos, juntamente com os estudantes.
- O tempo máximo disponibilizado no cronograma é de 25 minutos, porém, caso uma escola termine antes, a próxima ocupará o palco em seguida.
- Faremos a apresentação da escola da mesma forma que fizemos no ano anterior; caso seja necessária uma atualização, as Unidades Escolares terão até o mês de outubro para enviar para um e-mail à coordenadoria com o título Sarau FestEJAr 2024.
- O evento acontecerá no dia 5 de dezembro, no auditório Roberto Marinho, das 19h às 22h.

Sendo assim, seguimos alguns passos que consideramos importantes para o planejamento do Sarau, a se iniciar pelo Convite do Sarau.

Figura 1 - Modelo de Convite

Convite	
A Escola Municipal _____ tem a alegria de convidar estudantes, familiares e comunidade para participar do Sarau.	
Este será um momento de celebração da Educação de Jovens e Adultos, valorizando histórias de vida, talentos artísticos e o protagonismo de nossos estudantes.	
Tema do Sarau: _____	
Data: __/__/____	
Horário: _____	
Local: _____	
Contamos com a sua presença para fazer deste encontro uma verdadeira festa de saberes, memórias e pertencimento.	
Assinatura:	
Gestão Escolar	

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Como nossa rede é pequena em relação à EJA, não efetuamos inscrições, mas essas se fazem necessárias, em alguns casos. Por isso, propomos uma ficha que pode ser respondida digitalmente ou de outro modo oportuno para rede de ensino.

Quadro 1: Ficha de inscrição dos participantes

Sarau – Ficha de Inscrição
Nome do estudante: _____
Turma: _____

Apresentação inscrita:

- ☐ Poesia/Texto
- ☐ Música
- ☐ Teatro/*Performance*
- ☐ Dança
- ☐ Artes Visuais/Exposição
- ☐ Outro: _____

Título da obra/apresentação: _____

Tempo aproximado: _____

Observações (Materiais necessários para apresentação)

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Em Praia Grande, fizemos de modo mais festivo, mas cada um pode dar a personalidade de acordo com sua rede de ensino.

Figura 2: Convite do 3º Sarau FestEJA



Fonte: Galeria de Imagens <https://www2.praiagrande.sp.gov.br/galeria>

Uma vez que o convite foi feito e as inscrições estiverem encerradas, é preciso organizar o evento em si, pensar na abertura, apresentações culturais e encerramento. Para isso, propomos um roteiro do cerimonial.

Quadro 2 - Cerimonial - Roteiro

1. Abertura	
	○ Saudação da equipe gestora. ○ Breve apresentação do objetivo do Sarau.
2. Apresentações Culturais	
	○ Declamação de poemas e textos autorais. ○ Apresentações musicais. ○ Dramatizações teatrais. ○ Danças, <i>performances</i> e exposições artísticas.
3. Participação da Comunidade	
	○ Espaço aberto para contribuições de familiares e convidados.
4. Encerramento	
	○ Síntese do evento pela gestão. ○ Agradecimentos. ○ Convite para próximos encontros culturais.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Em Praia Grande, fazemos da seguinte forma:

“Sarau festEJA 2024”

05 DE DEZEMBRO DE 2024 (QUINTA-FEIRA), DAS 19h ÀS 22h

Auditório Roberto Marinho - SEDUC

Roteiro / Script Programado

19h30 - Início do evento

Agradecimentos:

(L) Registramos e agradecemos a presença das seguintes autoridades e personalidades:

(CARTÕES)

- () Prefeita de Praia Grande, Raquel Auxiliadora Chini (Lê-se Quini);
- () Secretária de Educação de Praia Grande, Maria Aparecida Cubilia;
- () Subsecretária de Gestão Pedagógica, Marilena Ferreira;
- () E todos os membros da Equipe Técnica da Secretaria de Educação aqui presente.

Personalidades

(CARTÕES)

19h35 Pronunciamento Cida:

(A) Convidamos para fazer uso da palavra a Profa. **Maria Aparecida Cubilia**, Secretária de Educação de Praia Grande.

19h45 - Pronunciamento Raquel:

Convidamos para fazer uso da palavra, a senhora Raquel Auxiliadora Chini, prefeita do município de Praia Grande. (Fizemos fichas com informações de cada escola para fazer a entrada de cada escola)

19h50 - Convidamos ao palco a primeira escola que se apresentará nesta noite: A E. M. Albert Einstein

E.M. ALBERT EINSTEIN

A E.M. ALBERT EINSTEIN ÉSTA SITUADA NO BAIRRO SAMAMBAIA, COM 3 PERÍODOS DE AULAS, ATENDE 938 ALUNOS DE 6º AO 9º ANO E 333 ALUNOS NA EJA.

AS APRESENTAÇÕES DA E. M. ALBERT EINSTEIN SÃO FRUTOS DE UM MOMENTO MUITO ESPECIAL QUE É O PROJETO AFRICANIDADES.

PELO 2º ANO CONSECUTIVO, PARA ALÉM DO CUMPRIMENTO DA LEI 10.639 DE 2003, NÓS CELEBRAMOS A DIVERSIDADE, O RESPEITO E A ESPERANÇA NUM MUNDO EM QUE TODOS TENHAM OPORTUNIDADES, CONSIGAM DESENVOLVER SUAS POTENCIALIDADES E OCUPAR SEU LUGAR NO MUNDO DE FORMA CONSCIENTE.

HOJE, ESTAMOS AQUI PARA O FESTEJAR E ENALTECER O TRABALHO DE TODOS OS ALUNOS E PROFESSORES QUE TANTO SE ENGAJAM NO DESENVOLVIMENTO DE TODOS OS DEMAIS PROJETOS PEDAGÓGICOS

1ª APRESENTAÇÃO

FOI IDEALIZADA A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO "PALAVRAS". PROFESSORES E ALUNOS DA EIJHA CRIARAM A PERFORMANCE DE NOME: RACISMO SUTIL.

PROFESSORAS RESPONSÁVEIS:

ELIANE E PAULA

2ª APRESENTAÇÃO

CORAL - CANTO DAS TRÊS RAÇAS

PROFESSORAS RESPONSÁVEIS

SUELI E ADRIANA

20h15 - Convidamos ao palco os estudantes da E.M. Roberto Shoji

E.M. DR. ROBERTO SHOJI

A E.M. DR. ROBERTO SHOJI ÉSTA SITUADA NO BAIRRO TUPIRY, COM 3 PERÍODOS DE AULAS, ATENDE 748 ALUNOS DO 1º AO 6º ANO E 206 ALUNOS NA EJA.

ATRAZ NA NOITE DE HOJE UM POUCO DOS PROJETOS DE NOSSO PPP QUE FORAM DESENVOLVIDOS COM OS ALUNOS DA EJA. TODOS ELES ENVOLVEM A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA DOS ALUNOS, VALORIZANDO SUA ANCESTRALIDADE E RESGATANDO O PAPEL DE CADA UM NA PRODUÇÃO DE SUA HISTÓRIA COMO SUJEITOS DE DIREITOS, BEM COMO A IMPORTÂNCIA DO RETORNO À ESCOLA PARA A REAL EFETIVAÇÃO DE SEUS SONHOS, DESEJOS E NECESSIDADES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

1ª APRESENTAÇÃO - TEMOS O ORGULHO DE APRESENTAR UMA RELEITURA DE CONTOS DO LIVRO "TRÊS RATOS CEGOS", DE ÁGATHA CHRISTIE. A OBRA FOI OFERTADA PELO PROJETO PÁGINA A PÁGINA QUE VEIO ACRESCENTAR AO NOSSO PROJETO DE VIDA, ESCOLHENDO O CORDEL COMO FORMA DE RELEITURA, RESPEITANDO E VALORIZANDO A CULTURA NORDESTINA, TÃO IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DE NOSSOS ALUNOS. OS ALUNOS DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO FARÃO A APRESENTAÇÃO DOS CONTOS "O MISTÉRIO DA CASEIRA" E "TRÊS RATOS CEGOS", COM O APOIO E SUPERVISÃO DO PROFESSOR ROBERTO, DE LÍNGUA PORTUGUESA.

2ª APRESENTAÇÃO - A APRESENTAÇÃO "MARIAS" FOI REALIZADA PELA PROFESSORA MAIRA, DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM OS ALUNOS DA 8ª SÉRIE. A PERFORMANCE FOI INSPIRADA NO CURTA-METRAGEM "MARIAS" E TAMBÉM UTILIZOU OS LIVROS DO PROJETO PÁGINA A PÁGINA COMO BASE PARA CONSTRUÇÃO DAS BIOGRAFIAS POÉTICAS. VALE RESSALTAR QUE BIOGRAFIAS VERÍDICAS AQUI APRESENTADAS FORAM COLHIDAS ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO E DE RELATOS DOS ALUNOS DA 1ª A 4ª SÉRIE DE NOSSA EJA.

3ª APRESENTAÇÃO - O PROJETO PEDAGÓGICO "NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA" É UM PROJETO INTERDISCIPLINAR, GUARDA-CHUVA, OU SEJA, CABEM VÁRIAS PROPOSTAS DENTRO DELE.

A APRESENTAÇÃO "SAMBA DA NOSSA HISTÓRIA" FOI DESENVOLVIDA NAS AULAS DE ARTE DO PROFESSOR HENRIQUE DUTRA COM OS ALUNOS DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.

A TURMA ESCOLHEU E INVESTIGOU MÚSICAS BRASILEIRAS QUE FAZEM OU FIZERAM PARTE DE SUAS VIDAS. INVESTIGAR A HISTÓRIA DO RITMO, ANALISAR AS LETRAS DAS MÚSICAS OU TOCAR/ TER CONTATO COM OS INSTRUMENTOS MUSICAIS, FORAM ALGUMAS DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NESSE PROCESSO.

DENTRO DESSE PROJETO, OS ALUNOS TAMBÉM FORAM A SP ASSISTIR AO ESPETÁCULO "SAMBA DA PAULICÉIA" E PARTICIPARAM DO CINE DEBATE COM O AUTOR DO FILME "TABULEIRO XODÓ DA BAIANA: 50 ANOS DE TRADIÇÃO NA BAIXADA SANTISTA".

20h40 - Convidamos os estudantes da E.M. São Francisco de Assis

E.M. SÃO FRANCISCO DE ASSIS

A E.M. SÃO FRANCISCO DE ASSIS ÉSTA SITUADA NO BAIRRO BOQUEIRÃO, COM 3 PERÍODOS DE AULAS, ATENDE 756 ALUNOS DE 6º AO 9º ANO E 146 ALUNOS NA EJA. APRESENTARÁ NA NOITE DE HOJE UMA CELEBRAÇÃO AO RESPEITO A DIVERSIDADE, OS ALUNOS APRESENTARÃO UMA MISTURA DE DRAMA, CURTAS-METRAGENS E RAP ORIGINAL, TUDO CENTRADO NOS TEMAS VIVÊNCIAS E AFRICANIDADE.

1º CONTANDO HISTÓRIAS:
 ATRAVÉS DE SEUS RELATOS MERGULHAREMOS EM SUAS HISTÓRIAS QUE RESSALTAM OS DESAFIOS SUPERADOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA.

2. CURTAS-METRAGENS AUTÊNTICAS E INSPIRADORAS:
 PRODUZIDAS PELOS PRÓPRIOS ALUNOS DA EJA. ESSAS OBRAS APRESENTADAS OFERECEM UMA PERSPECTIVA ÚNICA SOBRE A HERANÇA AFRICANA, DESDE SUAS TRADIÇÕES ATÉ SUA INFLUÊNCIA CONTEMPORÂNEA.

3. RITMO E POESIA DO RAP AUTORAL:
 O PALCO GANHARÁ VIDA COM RAP AUTORAL, EXPRESSANDO SUAS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES, ESSA PERFORMANCE DE RITMO E POESIA PROPORCIONA UM VISLUMBRE AUTÊNTICO DAS VOZES EMERGENTES NA COMUNIDADE EDUCACIONAL.

OS ALUNOS CONVIDAM TODOS A JUNTAR-SE A ELES NESSE MOMENTO DE CRIATIVIDADE, REFLEXÃO E CELEBRAÇÃO.

21h05 - Chamamos ao palco os estudantes da E.M. José Padin Mouta

E.M. JOSÉ PADIN MOUTA

A E.M. JOSÉ PADIN MOUTA ÉSTA SITUADA NO BAIRRO VILA TUPI, COM 4 PERÍODOS DE AULAS, ATENDE 815 ALUNOS DO 2º AO 6º ANO E 113 ALUNOS NA EJA. APRESENTARÁ NA NOITE DE HOJE:

1º RECITAÇÃO DOS POEMAS

SELMA - COMO ESCOLHER QUEM AMAR ?
 HELIONAY - PRECONCEITO/MALDADE
 DAIANI - REALIDADE DO MUNDO
 CARLOS - PERDIDA NO TEMPO
 LATIFFA - SERÁ QUE SOMOS IRMÃOS?
 IVNA - A DOR DO AMOR

2º CORAL

UM MUNDO MELHOR.

3º RELATO DE EX-ALUNOS

HISTÓRIA DOS ALUNOS QUE CONSEGUIRAM BOLSA INTEGRAL NA FALS.
 VANDERVAL SOARES DO PRADO (PUBLICIDADE E PROPAGANDA)
 CÍCERA NEIDE UMBELINO DE MESQUITA DA SILVA (FISIOTERAPIA)

21h30 Agradecimentos (Israel)

Chamaremos ao palco o Sr. Israel Batista de Oliveira, Coordenador do Ensino Fundamental e Médio, para fazer os agradecimentos finais.

22h Encerramento:

Agradecemos a presença de todos, boa noite!

Após o evento, é importante obter um *feedback*, no intuito de aprimorar e gestar os próximos projetos. Para isso, propomos uma ficha de avaliação – que pode ser feita via formulário digital e projetada no *Qr-code*, por exemplo, ou impressa, com uma urna para depósito na saída. O importante é obter essa devoluta, pois ela direcionará os feitos posteriores.

Quadro 3: Ficha de avaliação do Sarau

Avaliação – Sarau
1. Você participou do Sarau? ☐ Sim, como apresentador(a) ☐ Sim, como público ☐ Não participei 2. O evento ajudou a fortalecer o seu vínculo com a escola? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não 3. Você se sentiu valorizado(a) como estudante da EJA? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não 4. O Sarau contribuiu para a integração entre turmas, professores e comunidade? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

5. O que você mais gostou no Sarau?

6. O que pode ser melhorado para os próximos eventos?

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Esta foi uma sugestão feita pelos gestores para o próximo Sarau. Assim, teremos como melhorar a prática pedagógica e alcançar cada vez mais nosso público-alvo.

O Sarau FestEJA, ao articular expressão cultural, interdisciplinaridade e pertencimento, configura-se como estratégia potente de enfrentamento à evasão na EJA. Sua força reside no fato de que não se trata apenas de um evento, mas de um processo coletivo de construção, no qual os estudantes são protagonistas e a escola assume seu papel de espaço de acolhimento, resistência e transformação.

5. FERRAMENTAS DE APOIO À GESTÃO E AO DOCENTE

A permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos não depende apenas de políticas públicas estruturais, mas também de instrumentos concretos que apoiem a gestão escolar e a prática docente. Inspiradas pela Carta e pela proposta pedagógica do Sarau FestEJA, apresentamos a seguir ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano das escolas como mecanismos de monitoramento, planejamento e avaliação.

5.1 Checklist para gestores

O *checklist* é um instrumento de verificação rápida, que possibilita à gestão escolar acompanhar as ações essenciais para a permanência dos estudantes.

O *Checklist* para Gestores tem uma função estratégica e prática dentro desse Produto Educacional. Ele serve como instrumento de acompanhamento, reflexão e planejamento contínuo da gestão escolar, com foco na permanência e no sucesso dos estudantes da EJA.

O *checklist* é uma ferramenta de gestão pedagógica que organiza e sistematiza ações essenciais para a redução da evasão escolar; auxilia a gestão escolar na autoavaliação de suas práticas e no planejamento de melhorias; favorece a cultura do

monitoramento contínuo, permitindo identificar avanços e fragilidades ao longo do ano letivo; promove o alinhamento da equipe escolar, fortalecendo o compromisso coletivo com a permanência dos estudantes; e conecta a gestão às dimensões pedagógica, administrativa e comunitária – fundamentais na EJA.

Ele pode ser aplicado trimestralmente ou semestralmente pela equipe gestora (Direção, Assistente Técnico Pedagógico e Pedagogo Comunitário). O quadro permite respostas rápidas (sim/não), seguidas de anotações qualitativas na coluna “Observações”. Após o preenchimento, os resultados devem ser apresentados e debatidos em reunião de equipe, fomentando ações corretivas e preventivas. O *checklist* pode compor o portfólio de acompanhamento da EJA e subsidiar relatórios de gestão, servindo como evidência de práticas de permanência e reengajamento.

Esse instrumento vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, pois traduz os achados da investigação (motivos de evasão, desafios e boas práticas) em ações concretas de gestão; fortalece a dimensão aplicada do produto educacional, tornando-o útil para escolas, gestores e políticas públicas; e reforça a carta, pois estimula a gestão a atuar de forma propositiva e humanizada, reconhecendo os sujeitos da EJA e suas trajetórias.

Quadro 4 – Checklist para gestores da EJA

Item	Ação Verificada	Sim	Não	Obs.
1	A escola realiza busca ativa dos estudantes em situação de evasão?	☐	☐	
2	Existem espaços regulares de escuta dos estudantes (assembleias, rodas de conversa, sarau)?	☐	☐	
3	A equipe docente recebe formação continuada específica para a EJA?	☐	☐	
4	Há flexibilidade de calendário e matrícula contínua para atender estudantes trabalhadores?	☐	☐	

5	A gestão mantém parcerias com serviços públicos (CRAS, UBS, associações comunitárias)?	☐	☐	
6	São registrados e avaliados os motivos de evasão por turma e por semestre?	☐	☐	
7	O Projeto Político-Pedagógico contempla as especificidades da EJA?	☐	☐	
8	A escola promove ao menos um projeto cultural anual (exemplo: sarau, exposição, feira)?	☐	☐	
9	O Conselho Escolar discute regularmente estratégias de permanência na EJA?	☐	☐	
10	Há monitoramento do desempenho acadêmico, aliado ao acompanhamento socioemocional?	☐	☐	

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

5.2 Ficha de registro de boas práticas

A Ficha de Registro de Boas Práticas constitui um instrumento essencial de valorização e sistematização das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da EJA. Mais do que um simples registro, ela representa um dispositivo de memória institucional, permitindo reconhecer, documentar e socializar as ações exitosas promovidas por docentes, gestores e estudantes. Ao reunir relatos, metodologias e resultados significativos, possibilita a circulação do conhecimento pedagógico dentro e fora da escola, favorecendo a troca de saberes entre profissionais da educação e a replicabilidade de práticas transformadoras em diferentes contextos. Dessa forma, contribui para o fortalecimento da identidade da EJA, para a gestão participativa e para a construção de uma cultura de valorização das experiências educativas que promovem o direito à permanência e ao sucesso escolar.

Quadro 5 - Ficha de Registro de Boas Práticas

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Escola:	
Unidade Escolar / Polo EJA:	
Gestor(a) responsável:	
Professor(a) responsável:	
Componente(s) curricular(es):	
Etapa / Módulo:	
Período de realização:	
Título da boa prática:	
DESCRIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA	
Contexto da ação (problema ou necessidade identificada):	
Objetivo principal da prática:	

Metodologias e estratégias utilizadas:
Recursos materiais e humanos mobilizados:
Envolvimento dos estudantes (como participaram, o que produziram):
Parcerias externas (instituições, comunidade, serviços públicos):
RESULTADOS
Evidências de aprendizagem (relatos, produtos, registros):
Contribuições para permanência e engajamento dos estudantes:
Desdobramentos ou continuidade da ação:

Principais desafios encontrados:
Sugestões para replicação da prática em outras turmas ou escolas:
DOCUMENTAÇÃO COMPLEMENTAR
☐ Fotos ☐ Vídeos ☐ Produções dos estudantes ☐ Relatórios ☐ Outros
AVALIAÇÃO DO(A) GESTOR(A)
Pontos fortes da prática:
Possibilidades de ampliação ou integração ao PPP:
Recomendações para formação docente e planejamento futuro:

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

5.3 Indicadores de Permanência

A evasão pode ser combatida de forma mais eficaz quando acompanhada por indicadores objetivos. Sugere-se o monitoramento dos seguintes aspectos:

Tabela 6 – Indicadores de permanência

Indicador	Período	Fonte de Dados	Meta Recomendada
Taxa de frequência mensal por turma	Mensal	Diário de classe	≥ 85%
Número de estudantes reinseridos após busca ativa	Semestral	Registros de secretaria	Crescente
Participação em atividades culturais/pedagógicas (saraus, projetos interdisciplinares)	Semestral	Relatórios pedagógicos	≥ 70% dos matriculados
Percentual de estudantes que concluem a etapa em relação aos matriculados	Anual	Secretaria escolar	≥ 80%
Índice de satisfação dos estudantes (questionário simples)	Anual	Pesquisa interna	≥ 80% satisfeitos

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

5.4 Proposta de Formação Continuada

Com base nos resultados da pesquisa, a formação docente é uma condição essencial para a melhoria da prática pedagógica na EJA. Propõe-se um programa modular de formação continuada, a ser ofertado em serviço (Tabela 7).

Tabela 7 – Proposta de módulos de formação continuada

Módulo	Tema	Objetivo	Carga Horária Sugerida
1	Gestão e Permanência na EJA	Refletir sobre o papel da gestão escolar na redução da evasão	6h

2	Interdisciplinaridade e Metodologias Ativas	Desenvolver práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes	8h
3	Cultura e Pertencimento na Escola	Planejar projetos culturais (como o Sarau FestEJA) como estratégia de vínculo	6h
4	Avaliação Inclusiva e Processual	Construir instrumentos de avaliação coerentes com as especificidades da EJA	6h
5	Direitos Humanos e Diversidade	Discutir gênero, raça, trabalho e trajetórias sociais no contexto da EJA	8h

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Produto Educacional, construído a partir da pesquisa “Evasão Escolar na EJA de Praia Grande, SP: narrativas de gestores e desafios para a gestão educacional”, reafirma o compromisso ético, político e pedagógico com a Educação de Jovens e Adultos como direito humano, social e reparador.

Ao longo do material, buscou-se traduzir as análises, as escutas e as reflexões produzidas na pesquisa em instrumentos práticos de ação, entre eles, a carta, um passo a passo para a realização de saraus interdisciplinares e o *Checklist* para Gestores.

Esses dispositivos não se limitam a sugerir atividades ou preencher lacunas burocráticas: constituem-se como estratégias de resistência e reinvenção no cotidiano das escolas. A carta convoca educadores e gestores a enxergarem a permanência do estudante como um gesto de reparação histórica e de reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA.

O sarau, por sua vez, se materializa como experiência estética, política e pedagógica; trata-se de um espaço de encontro entre saberes, memórias e identidades. Já o *Checklist* para Gestores cumpre o papel de ferramenta reflexiva e formativa, que permite à gestão escolar monitorar suas práticas e alinhar suas ações às necessidades reais dos estudantes.

Ao reunir esses elementos, o Produto Educacional propõe um movimento de integração entre gestão, docência e comunidade, no qual a escuta, a flexibilização e o protagonismo estudantil se tornam princípios orientadores. Assim, reafirma-se que combater a evasão na EJA não é apenas uma questão de números, mas de garantia de sentido, de pertencimento e de dignidade.

Portanto, este material pretende inspirar novas práticas, fortalecer políticas públicas e fomentar o diálogo permanente entre os diferentes atores da rede municipal de Praia Grande e de outros contextos brasileiros. Espera-se que a Carta de Intenção permaneça como farol, lembrando-nos de que a Educação de Jovens e Adultos é viva, plural e necessária – e que cada estudante que permanece é uma vitória coletiva sobre a exclusão e o esquecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Como se trabalha com projetos (entrevista)**. Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.
- ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreender o fenômeno. IN: FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA** – itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo, SP: Vozes, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2022. Brasília, DF: INEP, 2022. Meta 8, meta 9, meta 10.
- BRASIL. Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 nov. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. >Acesso em: 10 agosto. 2025.
- BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394 >.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Brasília: Ministério da Educação, Resolução no. 01/2021, de 25 de maio de 2021. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de

Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 22 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF, 2000. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília: CNE, 2010. Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN42010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010>>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: CNE, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2010, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília: CNE, 2010. Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010, de 5 de julho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Brasília: CNE. 2010. Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 14 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos->

[subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](https://www.camara.gov.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html) >. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** Brasília: LDB, 2018b. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html> >. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem**, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em : <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm >Acesso em: 10 set. 2025.

CAMPOS, A. L. A.; Martins, J. M.; Oliveira, A. D.; Parasmó, M. C. A. **A interdisciplinaridade segundo Edgar Morin e Alzira Lobo de Arruda Campos.** São Paulo: Revista Uniñtalo em Pesquisa, v.10, n.2 abr/2018.

CARVALHO, M. P. **As Políticas para educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010).** Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

COLLING, A. M. Direitos humanos e direitos das mulheres – desafios contemporâneos. In: CANABARRO, Ivo dos Santos; STRÜCKER, Bianca (Orgs.). **Memória e direitos humanos: desafios contemporâneos.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 263 p. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. p. 35-50

D' AMBRÓSIO, U.. **Educação: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores.** Revista Ideação – Centro de Educação e Letras. Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4145/3190>. Acesso em: 15 set. 2025.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FAZENDA, I. C. A **Ressignificando a prática.** Casa em Revista. São Paulo, v. 2, ed. especial, nov. 2010.

FAZENDA, I. C. A **Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 1 (out. 2011) – São Paulo: PUCSP, 2011 – Periodicidade anual.**

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000

MORIN, E. O Paradigma da Complexidade. In: **Introdução ao Pensamento Complexo**. Instituto Piaget, P. 69-94, 1991.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULA, J. L.; CACHO, M. V. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e perspectivas de Educação Profissional**. PPGEPI/IFRN. Disponível em:<<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/381/Mylenna%20e%20Joaracy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 out. 2025.

8.3 Validação do Produto

O produto acadêmico desenvolvido, intitulado "Caderno de Ações Integradas para Permanência na EJA", foi validado a partir de sua análise estrutural e potencial de aplicação prática junto à rede municipal de ensino, revelando resultados coerentes com o objetivo de enfrentamento à evasão escolar. A análise das propostas contidas no material demonstrou que as ações articuladas, especialmente o eixo voltado ao "Sarau FestEJA", possuem um alto potencial de engajamento, promovendo a participação ativa dos estudantes e despertando um interesse genuíno pela permanência no espaço escolar através da valorização cultural.

Além disso, os instrumentos propostos permitem que os alunos apresentem avanços perceptíveis em seu sentimento de pertença e na percepção de si mesmos como sujeitos de direitos. Ao transpor a barreira do currículo meramente conteudista, o material evidencia que a proposta não apenas oferece diretrizes administrativas, mas também promove mudanças de postura e consciência sobre a importância da conclusão dos estudos. Essa transformação reforça o papel da escola como um território de acolhimento e reparação social, essencial para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto relevante é a viabilidade e a replicabilidade do Caderno e de suas ferramentas, como os checklists de gestão e as fichas de boas práticas. A flexibilidade da proposta permite sua adaptação conforme a realidade local de diferentes unidades escolares, respeitando as especificidades sociais e econômicas do público da EJA, sem perder de vista os princípios estruturantes de uma gestão democrática e participativa.

A fundamentação teórica, centrada na pedagogia freiriana e na interdisciplinaridade, fortalece a compreensão crítica sobre as causas do abandono escolar e amplia a capacidade de tomada de decisão consciente por parte dos gestores e docentes. Essa abordagem metodológica é fundamental para consolidar a "permanência" não como uma métrica estatística, mas como uma competência institucional indispensável para a justiça social na educação.

Nesse sentido, a necessidade de ações integradas torna-se evidente para garantir a validade e a relevância do produto educacional. Estratégias que promovem a escuta ativa e a humanização do ambiente escolar são essenciais para que as diretrizes políticas se transformem em prática social efetiva. A validação desta

proposta confirma que, ao adotar metodologias que valorizam a trajetória de vida do estudante, é possível alcançar resultados consistentes e duradouros, assegurando que o direito à educação se estenda para além da matrícula, garantindo a dignidade e a autonomia dos sujeitos da EJA.

Dessa forma, o material configura-se como um recurso pedagógico e gestor consistente, inovador e relevante, capaz de fortalecer a articulação entre as políticas públicas e o cotidiano da sala de aula. Mais do que um conjunto de orientações, trata-se de uma proposta que reafirma sua pertinência e potencial de impacto, constituindo-se como uma contribuição efetiva para o campo educacional e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após traçar com parcimônia uma trajetória que remonta anos de história do Brasil, fica evidente que a Educação de Jovens e Adultos foi severamente marcada pela descontinuidade política e pelo esquecimento, sendo sistematicamente negligenciada em detrimento do ensino regular. Contudo, a qualidade de ensino no regular, por si só, não sanou os problemas estruturais da sociedade nem as situações adversas que historicamente acometem a população brasileira, razão pela qual a manutenção e o fortalecimento das escolas de EJA continuam sendo uma necessidade social imperativa.

O que se nota é que, em âmbito nacional, as políticas públicas que deveriam ser políticas de Estado, alicerçadas em arcabouços legais e perenes, têm sido tratadas como meras políticas de governo, sujeitas à descontinuidade e ao investimento flutuante conforme os ideais e as prioridades de cada gestão. Essa oscilação impede a sedimentação de uma cultura educacional robusta voltada ao público da EJA, mantendo-a em um ciclo vicioso de fragilidade e improviso.

Um contraponto de nossa análise reside no fato de que, mesmo com a flexibilização dos modelos pedagógicos e curriculares da EJA, uma tentativa de adequação à vida dos adultos, os estudantes continuam evadindo. Esta persistência demanda um entendimento que vá além das políticas educacionais: é preciso reconhecer que as outras políticas sociais e econômicas também estão falhando com o cidadão, negando-lhes o mínimo para uma vida digna e o substrato material necessário para exercer o direito à educação.

Nesta perspectiva, pouco se investe no Brasil na consolidação de um verdadeiro Estado do Bem-Estar Social (EBES). Políticas que busquem efetivamente a redução das desigualdades e da pobreza, bem como a viabilidade do investimento necessário para a dignidade, são esparsas. O Estado deveria fomentar os direitos sociais universais de maneira efetiva, contribuindo para a equidade e a ampliação dos insumos necessários à efetivação desses direitos – como moradia, saúde e estabilidade laboral – sem os quais o direito à educação se torna um luxo insustentável.

Muito há que ser feito. Atualmente, iniciativas como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA propõem programas que cercam uma série de problemas enfrentados na modalidade. Contudo, se o trabalho não tiver

uma continuidade comprometida e sustentada, ficaremos à mercê da inércia e fadados a não sair do lugar. A atuação dos grupos sociais, das universidades, dos educadores populares, dos docentes e, sobretudo, da sociedade civil precisa ser efetiva e vigilante para não permitir que mais uma política de enfrentamento ao analfabetismo e de qualificação dos homens e mulheres – que são a força motriz deste país – morra sem cumprir seu papel emancipatório.

Trazendo este macrocontexto para a realidade das escolas e dos gestores de Praia Grande, podemos perceber, de forma categórica, que não há apenas um fator que interfira na evasão dos estudantes da EJA. A multifatorialidade da evasão exige que a escola transcenda seu papel meramente instrutivo. É necessário entender e validar os motivos que levaram esses estudantes a não terem concluído seus estudos no período regular de ensino, reconhecendo a identidade complexa e as experiências de vida carregadas por este público.

A pesquisa reforça a máxima de que as metodologias são fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos. É imperativo aproximar o ensino da escola à realidade do educando, trazendo contextos reais e palpáveis para a sala de aula, de modo a dar significado ao processo de aprendizagem e conectá-lo à trajetória profissional, social e pessoal do estudante.

No entanto, a complexidade da situação se manifesta no paradoxo encontrado em Praia Grande. Temos uma rede de ensino que dispõe de escolas distribuídas estrategicamente pela cidade, facilitando o acesso; escolas instaladas em prédios com excelente estado estrutural e com recursos diversos; e equipes que participam frequentemente de capacitações – e, ainda assim, temos um índice de evasão alarmantemente alto.

De 2021 a 2024, Praia Grande apresenta um percentual de 37% de evasão na modalidade da EJA. Este índice é a prova de que a insuficiência não reside apenas na infraestrutura física ou na formação inicial, mas na ação sistêmica e na articulação intersetorial. Portanto, muito há o que ser feito – e o caminho pode permear a oferta de projetos que validem a identidade do estudante, projetos que versem sobre a perspectiva de futuro e não apenas aquelas que visam à vida acadêmica, mas de ordem prática, que traga uma vida digna e saudável. Afinal, este é o cidadão que queremos entregar para o mundo.

A escola está a serviço do bem comum, da melhoria de vida dos sujeitos que compõem a sociedade. Para tal, ela precisa ainda ser contra todas as práticas de

discriminação (gênero, território, raça etc.). Atender a uma população historicamente marginalizada e diversa confere à EJA um papel crucial na promoção da igualdade e no desmantelamento de estruturas de opressão. As práticas pedagógicas devem, portanto, ser intencionais e reflexivas, considerando as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes – que muitas vezes carregam consigo as marcas das desigualdades sociais.

A pesquisa-ação, ao articular teoria e prática, permitiu que os resultados fossem traduzidos em intervenções imediatas. Desta forma, o objetivo de propor ações integradas foi concretizado – e é com satisfação que compartilhamos algumas conquistas que se efetivaram desde o início da pesquisa.

A efetivação e a construção colaborativa do Currículo da EJA foi a primeira grande conquista. Esse processo garantiu que as práticas pedagógicas fossem mais alinhadas à realidade e às necessidades do público adulto – um passo crucial para a relevância do ensino.

A adesão ao Pacto, que veio acompanhada da indicação da pesquisadora como articuladora, viabilizou a formação continuada, a troca de práticas de gestão entre municípios e a formação docente específica para EJA – algo que há muito tempo não se tinha na modalidade, oxigenando o debate e as práticas na rede.

A participação no Conselho Municipal proporcionou colocar a pauta da EJA em destaque por duas vezes. Na primeira, apresentando as novas diretrizes da modalidade; no segundo momento, sugerindo alterações nas metas que versam sobre a EJA para o próximo decênio do PME – um avanço significativo na tentativa de transformar políticas de governo em políticas de Estado.

A conquista mais visível foi a abertura de vagas para EJA nos períodos matutino e vespertino. Acreditamos que esta ampliação alcançará um público que, por algum motivo, está impedido de frequentar o noturno, possibilitando, finalmente, a conclusão da educação básica. Na intenção de alcançar ainda mais estudantes, realizamos o remanejamento estratégico de polos, facilitando o acesso pelo território.

Ganhamos o apoio da gestão máxima (Prefeitura) e da Secretaria de Saúde tanto para a busca ativa quanto para a chamada pública, utilizando os equipamentos de assistência do governo municipal, bem como as redes de comunicação, demonstrando uma articulação intersetorial fundamental para o sucesso na atração e na permanência. Participamos, por duas vezes, de campanhas televisivas para divulgação da modalidade.

Cada uma dessas conquistas é vista como fruto da pesquisa, do trabalho atento e motivado daqueles que acreditam que a EJA deve ser um espaço de resistência e transformação, no qual as práticas pedagógicas estejam comprometidas com a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, combata todas as formas de discriminação e promova a igualdade de oportunidades.

Embora o presente estudo tenha oferecido um diagnóstico robusto e um conjunto de propostas de intervenção já implementadas (Produto Educacional “Caderno de Ações Integradas”), ele serve, também, como ponto de partida para aprofundamentos cruciais. A continuidade da pesquisa é fundamental para consolidar a EJA como um direito garantido e de qualidade.

Um dos indícios mais fortes nas narrativas dos gestores e na análise da literatura é a prevalência de mulheres como público-alvo da EJA e, concomitantemente, as dificuldades específicas que levam à sua evasão – frequentemente ligadas à dupla ou à tripla jornada e à falta de suporte para os filhos.

Sugere-se uma investigação aprofundada sobre a relação entre gênero, sobrecarga de cuidados e abandono escolar. Esse novo estudo deve analisar, de forma rigorosa, a efetividade da articulação das políticas públicas voltadas à mulher (envolvendo as áreas de educação, assistência social e saúde) na garantia de sua permanência. É crucial questionar se a rede de suporte municipal está sendo suficiente, especialmente no que tange à oferta de serviços de apoio à maternidade ou aos cuidados que mitiguem o abandono por motivos de responsabilidade familiar. Tal análise contribuiria para o desenvolvimento de políticas intersetoriais mais eficazes e com foco na equidade de gênero.

O presente estudo culminou na proposta e na implementação de um conjunto de intervenções (Produto Educacional e alterações administrativas). O próximo passo lógico e científico é a Avaliação de Impacto.

Recomenda-se um estudo de acompanhamento longitudinal, para se avaliar o real impacto das ações propostas e das mudanças administrativas já implementadas (como a oferta de novos períodos e o remanejamento dos polos).

O foco não deve ser apenas na redução percentual da evasão, mas na percepção de estudantes e professores sobre a mudança no currículo e nas práticas de gestão. A pesquisa deverá buscar indicadores de permanência mais qualitativos, como o nível de engajamento, a satisfação com o processo de ensino-aprendizagem e a autopercepção de sucesso dos estudantes. Embora o trabalho tenha sido

realizado em Praia Grande, as questões de evasão e as necessidades de gestão da EJA são comuns a outros municípios.

Propõe-se, portanto, a expansão do escopo da investigação para outras redes municipais, especialmente na Baixada Santista e no Vale do Ribeira – regiões com as quais a rede de Praia Grande já dialoga, por meio de instâncias como o Pacto Nacional. O objetivo seria validar a aplicabilidade da metodologia de pesquisa-ação e a pertinência das “Ações Integradas” propostas, adaptando-as aos contextos e às políticas de outras cidades. Tal estudo contribuiria para a construção de um modelo regional de gestão da EJA mais robusto e intermunicipal, fortalecendo a modalidade para além das fronteiras locais.

Em suma, esta dissertação não apenas cumpriu sua função diagnóstica e propositiva, mas também demarcou um campo fértil para a continuidade da pesquisa e para a intervenção política, reafirmando o compromisso inegociável com a garantia do direito à educação ao longo da vida e com a qualificação dos sujeitos que são a base de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. T.; ARAÚJO, W. B.; JUREMA, P. B. **Justiça social e justiça curricular**: enlases teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares: Social justice and curricular justice: theoretical connections for analysis and proposition of curricular policies and practices. Revista Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452>. Acesso em: 25 set. 2025.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens, In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2009.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leônicio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19-50.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ARENDT, H. **A crise na educação**. In: ENTRE o passado e o futuro. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348 p.
- ARRETCHE, M. T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2008. p. 35-52.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio: Forense Universitária, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Meta 8, meta 9, meta 10.
- BRASIL. Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 ago. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. >Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem**, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em : <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm > Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> > Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte.** 1878. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/583976> > Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm >. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm >. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.> >. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. **Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.** Brasília: MEC, 1964. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20o%20Programa%20Nacional,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20e%20Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%202D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o\).](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20o%20Programa%20Nacional,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20e%20Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%202D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o).) >. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.** Brasília, 1967a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.** Brasília, 1967b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, de 12 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. **Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: EDUCAR, 1986. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d92374.htm#:~:text=Aprova%20o%20Estatuto%20da%20Fundação,Art.>. Acesso em: 31 set. 2025.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394>.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 22 set. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: primeiro segmento do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 018 de 10 de julho de 2003**. Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2003/resolucao-cd-fnde-no-18-de-10-de-julho-de-2003>>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm> Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manutenção,2007%3B%20e%20dá%20outras%20providências>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, CNE, 2008. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN232008.pdf?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013).** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-51-de-16-de-setembro-de-2009-alterada-pela-resolucao-no-22-de-7-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN42010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA;** idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010>>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2010, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010, de 5 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE. 2010. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Brasília: PRONATEC, 2011. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12513&ano=2011&ato=eeeETTU1UMVpWT28f>>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 22/2013, de 07 de junho de 2013**. Altera o § 3º do art. 6º da Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, e o § 4º do art. 1º da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2013/resolucao-cd-fnde-no-22-de-7-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 14 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: LDB, 2018b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaoriginal-154957-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

DI PIERRO, M. C. ; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M.. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, 2001, p. 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBggQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 jan. 2025.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In:

OLIVEIRA, R. L. P. de; DUARTE, A. (org.). **Educação de jovens e adultos: política, currículo e gestão**. São Paulo: Moderna, p. 13-31, 2017.

ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE (SP). Cidadão PG. Disponível em: <<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/escolas/>>. Acesso em 07 de maio de 2025

ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE (SP). **Lei Complementar nº 735, de 2017**.

ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE (SP). **Ordem de Serviço SEDUC-nº. 003, de 2022**.

FÁVERO, O., RUMMERT, S. M. & VARGAS, S. de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. In: **Diversidade e desigualdade: Desafios para a educação na fronteira do século**. Anais da 22ª Reunião Anual da Anped, São Paulo, 1999.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. 2ª. ed. São Paulo: Graal, 1983.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. **Entre a inclusão social e a integração curricular**: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.1,n.1,p.87-108, 2010.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 2, n. 02 jul. 2013.

GADOTTI, M. **Programados para aprender**. São Paulo: Global Editora, 2023.

GUIMARÃES, C. (org.). **A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional**. 2022. Maria Clara Di Pierro. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>. Acesso em: 09 jan. 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

KRINDGES, S.. **Evasão escolar no Ensino Fundamental público de Praia Grande no ano de 2019 e o olhar dos educadores**. 2022. Dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, 2022.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educ. Rev.** [online]. 2018, vol. 34, n. 68, pp. 15-28. ISSN 1984-0411. <<https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?lang=pt>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>>. Acesso em: 05 maio de 2025.

MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva**. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream>>. Acesso em 05 de maio 2025.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. **A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 20, p. 347 - 372, 2012.

PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 59-71. Disponível em: < <https://emaberto.inep.gov.br> >

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. Revista Portuguesa de Educação [online]. 2000, 13(1), 23-38. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>>. Acesso em: 05 maio 2025.

PARO, V. H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa. 2002, 28(2), p. 11-23 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29828202>. Acesso em: 05 maio. 2025.

PAULA, J. L.; CACHO, M. V. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Perspectivas de Educação Profissional**. PPGEPI/IFRN. Disponível

em:<<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/381/Mylena%20e%20Joaracy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 out. 2025.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico**: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

RAEDER, S. **CICLO DE POLÍTICAS**: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. Belo Horizonte: Perspectivas em Políticas Públicas, Vol. VII | Nº 13 | P. 121-146 | jan/jun 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/28410728/CICLO_DE_POLÍTICAS_uma_abordagem_integradora_dos_modelos_para_análise_de_políticas_públicas>. Acesso em: 2 out. 2025.

ROMÃO, J. E. **Sistemas Municipais de educação**: a Lei de diretrizes e Bases (LDB) e a educação no município. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (capítulo 2)

SANTOS, H. C. de S.; VASCONCELOS, J. **Políticas públicas educacionais e a responsabilidade estatal**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 5, mai. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10010>. Acesso em: 15 set. 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo**: história e relatos de práticas. – São Paulo: SME / COPED, 2020 Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo /Maria Clara Di Pierro coordenação. São Paulo: FEUSP, 2017. 148 p. fls.; tabs. Disponível em:<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/WEB_Retratos_EJA_2020.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, L. X. M. **A política educacional para a EJA**: um estudo em uma escola no Município de Uruaçu - Goiás. 2023. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, K. C. D.; SOARES, M. A. S. **Sistemas de ensino**: legislação e política educacional para a educação básica. 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2023. [DOI]. E-book. Disponível em: < <https://plataforma.bvirtual.com.br/> >. Acesso em: 5 ago. 2025.

SOUZA, C. **Estado da Arte e Políticas Públicas**. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). Políticas Públicas no Brasil. Cap. 2. p. 65-87. Rio de

Janeiro: Fiocruz, 2007. Disponível em: <
https://books.google.com.br/books?hl=ptR&lr=&id=iBP0AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=info:S9exnduRy4EJ:scholar.google.com/&ots=aFeVaNG965&sig=4wH6ov4QSa4dsi_A2pH6jIXso#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 08 ago. 2025.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, v. 16, n. 8, p.20-45, 2016.

SOUZA, I. F. **Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva/SP**. 2023. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Área de Concentração - Educação; Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Desafio da qualidade de educação**: gestão da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014.

OLIVEIRA, I. C; VASQUES-MENEZES, I. **Revisão de literatura**: o conceito de gestão escolar. Cadernos de pesquisa. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

WELTER, R. M. **Causas da Desistência Escolar no Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos de Palotina - PR**, 2022, Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/ Campus Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon/PR, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROCESSO INVESTIGATIVO QUANTO À ESTRUTURA DAS UNIDADES ESCOLARES QUE ATENDEM A EJA, QUANTO AO PEDAGÓGICO E À EVASÃO

Questionário *online*

Convite: Pesquisa Mestrado Profissional

Gestão da Educação de Jovens e Adultos: as narrativas dos gestores acerca da evasão das escolas de Ensino Fundamental da EJA de Praia Grande, SP

Olá, Gestor(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Praia Grande, é com muita satisfação que convido você e sua equipe a participar de uma pesquisa sobre a evasão dos estudantes matriculados nesta modalidade de ensino. Gostaria de construir minha dissertação ouvindo o que vocês da equipe escolar têm a dizer e contribuir para que possamos dirimir o índice de evasão, melhorando a qualidade de ensino e, conseqüentemente, construindo uma sociedade com menos injustiça social.

Para isso, teremos alguns encontros, chamados de GRUPO FOCAL. Neles, discutiremos sobre diversos aspectos que envolvam os motivos pelos quais o estudante da EJA evade.

Estes encontros serão marcados com antecedência e desejo que todos os gestores da rede municipal de ensino de Praia Grande, que atendem à EJA, participem!

Conto com sua contribuição!

1- Você aceita participar dos encontros para a contribuir com a pesquisa, formando um grupo focal? *

() SIM () NÃO

Caso sua resposta tenha sido NÃO, agradeço por seu trabalho e sua contribuição até aqui!

Caso sua resposta tenha sido SIM, desde já agradeço por seu tempo e sua colaboração!

Então, vamos começar!

2- Gostaria de conhecê-lo(a) um pouco melhor e conhecer sua Unidade Escolar!

3- Qual seu tempo em sala de aula?

- a) De 3 a 6 anos
- b) De 7 a 10 anos
- c) Mais de 10 anos

4- Qual seu tempo na Equipe Gestora?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 5 a 10 anos
- c) Mais de 10 anos

5- Qual sua formação inicial?

- a) Pedagogia
- b) Licenciatura Plena em disciplina específica
- c) As duas

6- Você tem alguma pós-graduação específica para a área em que atua na equipe escolar?

() SIM () NÃO

Pensando na modalidade da EJA, quanto à infraestrutura ofertada pela U.E.,
mensure de 1 a 5, onde 1 é INSUFICIENTE e 5 é ADEQUADO:

7- Estrutura da sala de aula.

1, 2, 3, 4, 5

8- Equipamentos de acesso digital e conectividade (sala de informática, tablet, computadores, chromebook, internet...).

1, 2, 3, 4, 5

9- Uniforme.

1, 2, 3, 4, 5

10- Material Escolar.

1, 2, 3, 4, 5

11- Material didático.

1, 2, 3, 4, 5

12- Ambientes Externos (Quadra, Pátio, Refeitório, Biblioteca).

1, 2, 3, 4, 5

Com relação ao Pedagógico, mensure:

13- Aulas e projetos interdisciplinares.

1, 2, 3, 4, 5

14- Passeios educativos e culturais.

1, 2, 3, 4, 5

15- Participação em feiras, mostras e oficinas.

1, 2, 3, 4, 5

16- Engajamento e participação dos estudantes.

1, 2, 3, 4, 5

17- Engajamento e participação dos docentes.

1, 2, 3, 4, 5

18- Avaliação é feita de que modo?

() Avaliação Diagnóstica

() Avaliação Processual

() Avaliação Contínua

() Autoavaliação

() Outros

19- Quanto à evasão, quais as ações realizadas com o público-alvo da EJA?

() Ligações

() Comunicação via rede social da UE

() Convocações

() Projeto específico

() Outras

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

Primeira Sessão

Fundamentação Geral

- 1- Moderador: faz autoapresentação e solicita que cada gestor também se apresente.
- 2- Perguntas gerais, com exposição individual de cada gestor:
 - a) Para você, qual seria o principal motivo para evasão na EJA?
 - b) Você poderia comentar sobre a existência de ações exitosas que foram observadas até o momento para que o índice de evasão reduzisse?
 - c) Você observou uma diminuição das inscrições? Você acredita que exista algum fator, que possa levar ao fechamento de salas de EJA, ocorrido nos últimos anos?
 - d) É possível propor medidas para que o estudante da EJA continue seus estudos?



ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS NARRATIVAS DOS GESTORES ACERCA DA EVASÃO DAS ESCOLAS DE EJA DA PRAIA GRANDE”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). MARIANGELA CAMBA, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, a ser realizada nessa instituição, no período de 01/10/2024 a 01/12/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, 06 de setembro de 2024.

Nome – cargo/função

(carimbo)

*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS NARRATIVAS DOS
GESTORES ACERCA DA EVASÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA EJA DE PRAIA GRANDE, SP****Número do CAAE:**

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa, cujo título é “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS NARRATIVAS DOS GESTORES ACERCA DA EVASÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA DE PRAIA GRANDE, SP”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias; uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou se você retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Atuo na educação há quatorze anos e metade desse tempo trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2023, observei que um dos maiores desafios que a escola enfrentou nesta modalidade de ensino foi combater a evasão, tanto na sala de aula, quanto na gestão municipal.

No fechamento do ano de 2023, comecei a refletir: Por que a modalidade da EJA era tão cara para mim? Lembranças da minha adolescência vieram à tona. Quando eu estava no Ensino Médio, meus pais voltaram a estudar.

Minha mãe sempre quis finalizar seus estudos, mas meu pai não concordava; ela trabalhava à noite e, para ele, seria um sacrifício desnecessário.

Ambos estudaram em instituições diferentes. A empresa dela financiou o Telecurso 2000 e ele foi para a escola estadual, com metodologias de ensino bem diferentes. Ela conseguiu concluir o Ensino Médio e só não seguiu a vida acadêmica porque os horários das aulas não convergiam com o horário de

trabalho.

Portanto, minha relação com a EJA não data de hoje. Uma modalidade que me encanta, desafia-me e me aproxima de minhas raízes. Quantos Mário (pai) e Marta (mãe) encontramos em uma sala de aula, com histórias de vida diferentes, com percepções de mundo diversas?

Quando vejo a minha trajetória de vida e de meus pais, reflito sobre a vida das centenas de estudantes para os quais já lecionei e percebo que cada narrativa expõe uma lacuna, uma falha de gestão, de entendimento, de investimento e até mesmo de responsabilidade para com o outro.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Analisar, por meio das narrativas dos gestores, quais são as causas que levam os estudantes à evasão da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais, a fim de encontrar caminhos para a promoção de ações para a permanência e sugerir novos encaminhamentos nas políticas engendradas pelo município para EJA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar, nos documentos históricos e legais de âmbito nacional, o surgimento da modalidade da EJA e seus desdobramentos, bem como os registros documentados pelo “Centro de Memórias da Educação de Praia Grande” no viés da implantação da EJA no município.
- Descrever, por meio de uma revisão de literatura, o que os autores discutem sobre evasão, ensino e gestão escolar de EJA.
- Intervir, por meio da pesquisa-ação e da pesquisa-participante, nas tomadas de decisão dos gestores quanto à evasão de suas unidades escolares.
- Construir um produto educacional que contribua com a permanência dos estudantes, seja no âmbito pedagógico e/ou no administrativo.

Procedimentos:

- *Convite aos participantes, por meio de um formulário de inscrição. Após o aceite, aplicar um questionário fechado para conhecer a gestão pública da EJA no município.*

- *1º encontro: Apresentação dos membros do grupo e da pesquisadora. Entrevista semiestruturada quanto à evasão.*
- *2º encontro: Discussão quanto ao produto educacional que versa sobre o documento normativo.*
- *3º encontro: Discussão quanto à organização do evento destinado ao público da EJA, denominado “FestEJA”.*

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo. Caso você não se sinta à vontade em responder às perguntas, pode deixá-las sem resposta. Se você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e para a melhoria dos índices de evasão do município de Praia Grande, proporcionando reflexão em âmbitos escolar e institucional.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até após o término da pesquisa, colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano, você pode procurar o pesquisador responsável, a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável:

Endereço:

E-mail:

Nome do discente pesquisador

Endereço: Av. Osasco, 168, Apto 112 A, Ocian, Praia Grande

Telefone: (13) 98814 8217

E-mail: anjumarcela@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h), na Avenida Conselheiro Nébias, 536 – 2º. andar, Santos, SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.

ANEXO C - FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a): Marcela Dias Pereira Costa

Título da Dissertação: Evasão Escolar na EJA de Praia grande, SP: Narrativas de gestores e desafios para a Gestão educacional

Produto Educacional: Caderno de Ações Integradas para permanência na EJA

Orientador(a): Profa. Dra. Mariangela Camba

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	(X) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. (X) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. () o PE possui ISSN ou ISBN. () o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u>	(X) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. () a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (X) há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. () há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	() protótipo/piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. (X) protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema

	relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. () PE com acesso público e gratuito. (X) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa (X) PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (X) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.	() PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). (X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).

Observações: _____

Assinatura dos membros da banca:



Documento assinado digitalmente
ANA PAULA GONCALVES PITA
Data: 22/04/2026 07:45:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Ana Paula Gonçalves Pita

Membro externo da Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
ALINE MARTINS DE ALMEIDA
Data: 15/04/2026 12:34:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Aline Martins de Almeida

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES Membro Interno da Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
MICHEL DA COSTA
Data: 21/04/2026 21:48:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Michel, da Costa

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES Membro Interno da Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
MARIANGELA CAMBA
Data: 24/04/2026 12:05:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof(a).

Data da defesa: 14/10/2025

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) *online* ou em ambiente virtual

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa, cujo título é GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS NARRATIVAS DOS GESTORES ACERCA DA EVASÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA DE PRAIA GRANDE, SP.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Atuo na educação há quatorze anos e metade desse tempo trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2023, observei que um dos maiores desafios que a escola enfrentou nesta modalidade de ensino foi combater a evasão, tanto na sala de aula, quanto na gestão municipal.

No fechamento do ano de 2023, comecei a refletir: “Por que a modalidade da EJA era tão cara para mim? ”. Lembranças da minha adolescência vieram à tona. Quando eu estava no Ensino Médio, meus pais voltaram a estudar. Minha mãe sempre quis finalizar seus estudos, mas meu pai não concordava. Ela trabalhava à noite e, para ele, seria um sacrifício desnecessário.

Ambos estudaram em instituições diferentes. A empresa dela financiou o Telecurso 2000 e ele foi para a escola estadual, com metodologias de ensino bem diferentes. Ela conseguiu concluir o Ensino Médio e só não seguiu a vida acadêmica porque os horários das aulas não convergiam com o horário de trabalho.

Portanto, minha relação com a EJA não data de hoje. Uma modalidade que me encanta, desafia-me e me aproxima de minhas raízes. Quantos Mário (pai) e

Marta (mãe) encontramos em uma sala de aula, com histórias de vida diferentes, com percepções de mundo diversas?

Quando vejo a minha trajetória de vida e de meus pais, reflito sobre a vida das centenas de estudantes para os quais já lecionei e percebo que cada narrativa expõe uma lacuna, uma falha de gestão, de entendimento, de investimento e até mesmo de responsabilidade para com o outro.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar, por meio das narrativas dos gestores, quais são as causas que levam os estudantes à evasão da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais, a fim de encontrar caminhos para a promoção de ações para a permanência e sugerir novos encaminhamentos nas políticas engendradas pelo município para EJA.

Objetivos específicos

- Investigar, nos documentos históricos e legais de âmbito nacional, o surgimento da modalidade da EJA e seus desdobramentos, bem como os registros documentados pelo “Centro de Memórias da Educação de Praia Grande” no viés da implantação da EJA no município.
- Descrever, por meio de uma revisão de literatura, o que os autores discutem sobre evasão, ensino e gestão escolar de EJA.
- Intervir, por meio da pesquisa-ação e da pesquisa-participante, nas tomadas de decisão dos gestores quanto à evasão de suas unidades escolares.
- Construir um produto educacional que contribua com a permanência dos estudantes, seja no âmbito pedagógico e/ou no administrativo.

Procedimentos:

Convite aos participantes, por meio de um formulário de inscrição. Após o aceite, aplicar um questionário fechado para conhecer a gestão pública da EJA do município. Você responderá um questionário (ONLINE), com um total de 18 perguntas, sendo 5 de múltipla escolha, 2 com mais de uma alternativa e 11 em escala linear.

1º encontro: Apresentação dos membros do grupo e da pesquisadora.

Entrevista semiestruturada quanto à evasão.

2º encontro: Discussão quanto ao produto educacional que versa sobre o documento normativo.

3º encontro: Discussão quanto à organização do evento destinado ao público da EJA, denominado “FestEJA”.

Desconfortos e riscos:

Exemplo: O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo. Se você se sentir desconfortável com alguma questão, você poderá não respondê-la ou se você estiver cansado no momento em que estiver respondendo ao questionário ou à entrevista, você poderá parar, descansar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e para a melhoria dos índices de evasão do município de Praia Grande, proporcionando reflexão em âmbitos escolar e institucional.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até após o término da pesquisa, colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano, você pode procurar o pesquisador responsável, a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se você precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável:

Endereço:

E-mail:

Nome do discente pesquisador

Endereço: Av. Osasco, 168, Apto 112 A, Ocian, Praia Grande

Telefone: (13) 8814 8217

E-mail: anjumarcela@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h), na Avenida Conselheiro Nébias, 536, 2º. andar. Santos, SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA PARA ESTE MANUAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6023**, Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [ABNT NBR 6023-Referências 2020.pdf](#). Acesso: 12 jun. 2024.

_____. **NBR 6024**, Informação e documentação – *Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: [NBR 6024 - NUMERAÇÃO DAS SEÇÕES.pdf](#). Acesso: 12 jun. 2024.

_____. **NBR 6027**, Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [ABNT-NBR-6027-Sumário 2012.pdf](#). Acesso: 12 jun. 2024.

_____. **NBR 6028**, Informação e documentação – Resumo – Procedimento. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [ABNT-6028-Resumo 2021.pdf](#). Acesso: 12 jun. 2024.

_____. **NBR 10520**, Informação e documentação – Citações em documentos. Modelos de Monografia. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [ABNT -10520 - Citação 2023.pdf](#). Acesso: 12 jun. 2024.