



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Programa de
Pós-Graduação
em Ensino

JOCELMA GUSMÃO BARRETO LIMA

**ENTRE EUCALIPTOS E JEQUITIBÁS: FORTALECIMENTO DA
GESTÃO ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2018

JOCELMA GUSMÃO BARRETO LIMA

**ENTRE EUCALIPTOS E JEQUITIBÁS: FORTALECIMENTO DA GESTÃO
ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ENTRE EUCALIPTOS E JEQUITIBÁS: FORTALECIMENTO DA GESTÃO
ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Autora: Jocelma Gusmão Barreto Lima

Data de aprovação: 18 de dezembro de 2018

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

José Jackson Reis dos Santos

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos – Orientador

Ester Maria de Figueiredo Souza

Prof.ª. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)

Sandra Márcia Campos Pereira

Prof.ª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

FICHA CATALOGRÁFICA

L699e

Lima, Jocelma Gusmão Barreto.

Entre eucaliptos e jequitibás: fortalecimento da gestão escolar para a permanência dos estudantes na educação de jovens e adultos. / Jocelma Gusmão Barreto Lima, 2018.

110f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 101–106.

1. Gestão escolar democrática. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Permanência na

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

Dedico esta dissertação aos alunos e professores da EJA que, contrapondo-se a todas as dificuldades, mantêm-se firmes e esperançosos neste espaço que é um direito social das pessoas jovens, adultas e idosas.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Supremo, Senhor da minha vida, a Ele toda honra e toda glória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e contribuir com minha formação profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, pelos conhecimentos compartilhados, pelas orientações dadas, pela paciência e pela generosidade na promoção do meu amadurecimento acadêmico, assim como pela leveza na condução do processo que contribuiu para o meu crescimento pessoal, pela pessoa especial que você é. Que Deus continue te iluminando sempre!

À Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, à equipe gestora, aos professores, funcionários, alunos e toda a comunidade escolar que comigo caminharam no período de 2000-2001, 2002-2003, 2008-2009; lugar onde trilhei os primeiros passos na gestão e me constituí enquanto gestora ao longo dos meus três mandatos; lugar de muitos aprendizados que me afetou profissionalmente e que me proporcionou experiências intensas de felicidade profissional, onde experimentei a leveza e a alegria da minha profissão.

Aos professores membros da banca examinadora, Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza e Dr^a Sandra Márcia Campos Pereira, pelo cuidado na leitura e considerações neste texto dissertativo.

Ao Prof. Dr. Benedito Eugênio Gonçalves, pelos momentos de colaboração e carinho.

Ao meu esposo, Marconi, e aos meus filhos, Lucas, Tiago e Raquel, pela paciência e compreensão diante da minha ausência nos momentos de estudo e também pelo incentivo durante esse período do mestrado.

Às minhas colegas Celene Bonfim, Tatiana Lula, Rosana Pena e Carla Pedra, pelo apoio nos momentos em que precisei me afastar do ambiente profissional por conta dos estudos.

À colega Maria Celeste Teixeira Lima, pelo auxílio no levantamento dos dados desta pesquisa junto aos arquivos da Secretaria da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo.

À minha amiga Guacyra Costa Santos, pelo incentivo, por ter acreditado em mim e me incentivado a trilhar esse caminho do mestrado; pela amizade constante que me ajudou a perseverar, principalmente nos momentos em que o cansaço fazia-se muito intenso.

Ao meu colega Pyerre Ramos Fernandes, que chegou à minha vida e contribuiu em alguns momentos especiais.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

- Anped: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
- Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
- CD: Disco Compactor
- CEB: Câmara de Educação Básica
- CME: Conselho Municipal de Educação
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa
- DVD: Disco Digital Versátil
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- E. E: Escola Estadual
- Encceja: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- Epjai: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
- FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GT: Grupo de Trabalho
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFRJ: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Mobral: Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAF: Programa de Alfabetização Funcional
- PIB: Produto Interno Bruto
- Reaja: Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
- SMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- SMED: Secretaria Municipal de Educação
- TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE TABELAS E/OU QUADROS

Quadro 1: Ideb do município de Vitória da Conquista.....	31
Quadro 2: Quantitativo de alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista 2018.....	31
Quadro 3: Total de escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista.....	32
Quadro 4: Os quatro momentos da EJA no município de Vitória da Conquista.....	49
Quadro 5: Concepções de Gestão Escolar.....	53
Tabela 1: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2000).....	34
Tabela 2: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2001).....	34
Tabela 3: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2002).....	35
Tabela 4: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2003).....	35
Tabela 5: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2004).....	36
Tabela 6: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2005).....	36
Tabela 7: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2006).....	37
Tabela 8: Matrícula e permanência de alunos – EJA (2009).....	37

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Localização de Vitória da Conquista, Bahia.....	30
Figura 2: Fachada da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo.....	32
Figura 3: Realização de Palestras.....	79
Figura 4: Realização de Palestras.....	79
Figura 5: Sala de leitura.....	80
Figura 6: Sala de leitura.....	80
Figura 7: Evento Junino.....	82
Figura 8: Teatro.....	83
Figura 9: Teatro.....	84
Figura 10: Artesanato.....	84
Figura 11: Mostra de Arte e Movimento.....	84
Figura 12: Mostra de Arte e Movimento.....	85
Figura 13: Mostra de Arte e Movimento.....	85
Figura 14: Formação para professores.....	86
Figura 15: Formação para professores.....	86
Figura 16: Acolhimento.....	88
Figura 17: Acolhimento.....	89
Figura 18: Formação para funcionários.....	90
Figura 19: Formação para funcionários.....	90
Figura 20: Merenda escolar.....	91
Figura 21: Merenda escolar.....	91
Figura 22: Trabalho em equipe.....	92
Figura 23: Trabalho em equipe.....	92
Gráfico 1: Percentual de Impermanência entre os anos de 2000 e 2009.....	38

É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes de minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças (ALVES, 2003, p.11).

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Entre eucaliptos e jequitibás: fortalecimento da gestão escolar para a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos” inscreve-se no contexto das discussões sobre a Gestão Escolar no contexto do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Na referida pesquisa, analisamos a seguinte questão: Quais as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar da Educação de Jovens e Adultos, visando à permanência dos educandos na escola? Foram objetivos da pesquisa: a) geral: Analisar as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar da Educação de Jovens e Adultos, visando à permanência dos educandos na escola; b) específicos: b1) compreender os sentidos atribuídos à permanência pela gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos; b2) identificar as estratégias de fortalecimento da gestão escolar na perspectiva de assegurar a permanência dos educandos na escola. Para buscar responder à questão citada, atribuímos protagonismo às narrativas (auto)biográficas da gestora educacional, autora desta dissertação, destacando aspectos de sua atuação profissional para a permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo do tipo (auto)biográfico. Desse modo, constituímos-nos ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito principal da pesquisa. Para fundamentar essas discussões, buscamos contribuições em conceitos como: gestão escolar democrático-participativa, autobiografia, permanência, esperança, memória. Estudos bibliográficos, realização de sessões coletivas de diálogo, fotografias, dados estatísticos constituíram o *corpus* de interpretação e compreensão dos dados, orientados na perspectiva de Souza (2014), ao argumentar sobre a análise em três tempos (lembrar, narrar, refletir). A pesquisa foi desenvolvida no contexto da Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, considerando os períodos de 2000-2001, 2002-2003 e 2008-2009, períodos nos quais atuamos na condição de gestora na referida instituição. Com base nas reflexões realizadas, como principais conclusões e resultados da pesquisa, podemos afirmar que a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola exige iniciativas como: a) formação continuada dos docentes e dos demais sujeitos da instituição; b) acolhimento contínuo dos educandos e um trabalho individualizado; c) o desenvolvimento de propostas curriculares por meio de atividades diversificadas; d) o direito a uma merenda escolar de qualidade; e) o trabalho político-pedagógico desenvolvido de forma coletiva; f) qualidade e organização da infraestrutura da instituição; e g) fortalecimento das relações humanas, no trato cotidiano com o acolhimento do sujeito, nas escutas do outro. Outra importante conclusão diz respeito ao investimento na formação continuada da equipe de gestão e de todos os demais sujeitos da escola que é de fundamental importância no processo de desenvolvimento de uma gestão escolar numa perspectiva democrático-participativa. Portanto, lidar, no contexto da EJA, com distintos sujeitos, contextos e trajetórias de vida, exige da gestão conhecimentos específicos no campo da legislação, do currículo e de propostas de gestão numa perspectiva de acolhimento e de ressignificação de processos educacionais no interior da escola. Afirmamos, ainda, que as construções das narrativas (auto)biográficas, presentes nesta dissertação, provocaram mudanças em nossas práticas de gestão, ao possibilitarem desenvolver processos (auto)formativos, enfatizando a reflexividade crítica sobre nós mesmos, reelaborando nossos saberes-fazer cotidianos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Esperançar. Gestão Escolar Democrática. Permanência.

ABSTRACT

The current dissertation entitled "Between eucalyptus and jequitibás: strengthening of school management for permanence of students in education of youths and adults", is part of discussions about school management for the permanence of elementary school students in youth and adults education. In that mentioned research, we have analyzed the following question: What are the possibilities of strengthening school management of youth and adult education, aiming at the permanence of students in school? The objectives of research were: general: analyze possibilities of strengthening the school management of youth and adult education, aiming at the permanence of students in school; b) specific: b1) understand the meanings attributed to the permanence by school management in education of youths and adults; b2) identify strategies to strengthen school management in order to ensure the permanence of students in school. In order to answer the mentioned question, we've attributed protagonism to autobiographical narratives of an educational manager, author of this dissertation, highlighting aspects of her professional performance for permanence of students in education of young and adults. The research is of qualitative approach and it is characterized as a (auto)biographical type study. In that way, we are both researcher and the main research subject. In order to base those discussions, we have sought contributions in concepts such as: participatory democratic school management, autobiography, permanence, hope, memory. Bibliographical studies, collective dialogue sessions, photographs, statistical data have constituted the corpus of interpretation and understanding of data, oriented in the perspective of Souza (2014), when arguing about analysis in three times (remember, narrate, reflect). The research was developed in the context of Municipal School Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, in the city of Vitória da Conquista, Bahia, considering the periods of 2000-2001, 2002-2003 and 2008-2009, periods in which we have acted as manager in that institution. As main conclusions of research, we can affirm that the permanence of students of education of young and adults in school demands initiatives like: a) continuous training of teachers and of other subjects in institution; b) continuous reception of learners and individualized work; c) development of curricular proposals through diversified activities; d) the right to quality school meals; e) political-pedagogical work developed collectively; f) quality and organization of the institution's infrastructure; g) strengthening of human relations, in daily treatment with reception of subject, in listening of each other. The investment in continuous training of management team and of all other subjects in school is of fundamental importance in the process of development of a school management in a democratic-participative perspective. In the context of education of youth and adults, dealing with different subjects, contexts and life trajectories requires the management to have specific knowledge in field of legislation, curriculum and management proposals with a perspective to receiving and re-signifying educational processes within the school. We also affirm that the constructions of (self)biographical narratives, present in this dissertation, have caused changes in our management practices, by enabling the development of (self)formative processes, emphasizing critical reflexivity about ourselves, reworking our everyday expertise.

Keywords: Youth and Adult Education. Hope. Democratic School Management. Permanence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ABORDAGEM DA PESQUISA: os percursos da investigação	23
1.1 Natureza e tipo de pesquisa	24
1.2 Contexto da pesquisa: características gerais do município de Vitória da Conquista-Bahia e da instituição de realização da investigação	28
1.3 Processo de construção de dados	40
1.3.1. Sessões coletivas de diálogo	40
1.3.2. Fotografias como documentos primários da pesquisa.....	44
1.4 Organização dos dados para fins de análise	45
2 VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: trajetórias de atuação e características da gestão	47
2.1 Percurso da EJA no município de Vitória da Conquista	48
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.....	Error! Bookmark not defined.
2.2 O meu encontro com a EJA e com a Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo.....	52
2.3 Concepções e características da gestão escolar	55
2.4 Pelos caminhos da gestão	60
3 GESTÃO PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: refletindo e indicando caminhos esperançosamente	72
3.1 Na condição de jequitibás: perspectivas e esperanças	76
3.2 Estratégias para o fortalecimento da permanência dos estudantes da EJA na escola	80
3.2.1 Realização de palestras.....	82
3.2.2 Incentivo à leitura.....	84
3.2.3 Ação “Corpo a corpo”.....	86
3.2.4 Eventos diversos	87
3.2.5 Produção e mostra Artística	88
3.2.6 Formações para professores.....	92
3.2.7 Acolhimento.....	94
3.2.8 Formação para funcionários.....	97
3.2.9 Merenda escolar	99

3.2.10 Trabalho em equipe	101
3.2.11 Organização do espaço físico.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
Apêndice A: Autorização para divulgação de imagens e realização da pesquisa.....	108
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119



INTRODUÇÃO

Repentinamente, o lençol se esgarça, tinge-se de mil cores, perde a placidez: o bordado é fronteira, o crivo é rombo, o pontilhado das diferenças deixa aparecer uma divisão profunda que rasga a sociedade de alto a baixo. Porém, quando o capítulo sobre o grupo termina, permanece junto às pedras na salvaguarda da memória – há como que um descanso (BOSI, 1994, p. 32).

Apresento¹ na introdução deste trabalho as experiências pessoais e profissionais vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No primeiro momento, apresento fragmentos de histórias de vida em consonância com as práticas de gestora durante três mandatos em uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia. Na sequência, apresento a questão e os objetivos da pesquisa, seguidos de breves informações sobre os aspectos metodológicos, conceituais, contexto e organização geral da dissertação. O presente trabalho se insere na linha de pesquisa 2: “Ensino, Políticas e Práticas Educativas”, do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, dedicada a pesquisas referentes às políticas públicas em educação e às práticas pedagógicas no âmbito das salas de aula da educação básica.

Utilizo da metáfora dos eucaliptos e jequitibás para retratar as fragilidades e fortalezas da EJA. Essa metáfora foi inspirada em Rubem Alves (1993), que me fez refletir sobre as semelhanças com os gestores escolares, ao atravessarem situações que, no exercício de sua profissão, tornam-se eucaliptos, na perspectiva das fragilidades, ou jequitibás, quando se fazem fortes ao lidarem com os desafios diários no contexto da gestão. Trago, ainda, fundamentos legais que amparam os alunos dessa modalidade quanto à necessidade de assegurar os seus direitos.

Ao iniciar esta pesquisa, diante das demandas da atividade científica, deparei-me com a necessidade de busca, em meio aos pesquisadores do campo da EJA, de trabalhos realizados nesta temática. Em meio a essa motivação, realizei uma breve investigação, junto às Reuniões Nacionais da ANPED, importante associação de pesquisas em Educação no Brasil. Nesses cinco últimos anos, aconteceram três reuniões - 36^a, ocorrida em Goiânia no ano de 2013; 37^a, que aconteceu em Florianópolis, no ano de 2015, e 38^a, em 2017, na cidade de São Luís do Maranhão. Essa busca revelou um dado que me chamou a atenção: a ausência de trabalhos na perspectiva que me propus a realizar. Partindo de descritores como

¹ Uso a primeira pessoa do singular (eu) no corpo do trabalho no momento em que faço referência às minhas próprias experiências em educação. Nas demais passagens do texto, utilizo a primeira pessoa do plural (nós).

“Esperança na EJA”, “Gestão na EJA”, “Permanência na EJA”, encontrei apenas dois trabalhos: *Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do Mobral*, de Jailson Costa da Silva e Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL); *A permanência do Proeja de um Instituto Federal: Entre limites, demandas e possibilidades*, de Jupter Martins de Abreu-Júnior (IFRJ), nas 37^a e 38^a reuniões, respectivamente.

No trabalho *Entre Esforços e Paixões: Trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do Mobral*, os autores tiveram como objetivo apresentar as trajetórias dos sertanejos alfabetizados no Programa de Alfabetização Funcional (PAF), narrando as dificuldades enfrentadas pelos educandos em dar prosseguimento aos estudos, uma vez que muitos desses alunos, oriundos da zona rural, precisavam se deslocar à noite, após longas jornadas de trabalho durante o dia. Este trabalho foi desenvolvido no município de Santana do Ipanema (Alagoas), focalizando o período histórico de 1970-1975. Os pesquisadores colheram depoimentos de três ex-alunos por meio de entrevistas semiestruturadas, contando com a ajuda das narrativas de uma ex-supervisora de área e uma ex-professora do PEI. Com essa pesquisa, percebeu-se a falta de continuidade dos estudos dos alunos da EJA devido à ausência de política educacional que garantisse esse direito.

A Permanência no Proeja de um Instituto Federal: Entre Limites, Demandas e Possibilidades foi o segundo trabalho localizado, que trouxe semelhanças com o tema da presente dissertação, pois o autor buscou relatar motivos que contribuíram para a permanência dos alunos no Programa; o acolhimento foi uma das estratégias de grande relevância apresentadas no estudo, fator que potencializava a permanência do estudante na escola. O referido trabalho ainda versa sobre os aspectos que dificultam ou favorecem a permanência de estudantes em cursos do Proeja. Mediante questionários realizados com professores e alunos, foi possível avaliar que os institutos federais precisam reconhecer seu trabalho direcionado para o reconhecimento social, já que, na maioria das vezes, os problemas vivenciados pelos alunos da EJA não são visualizados de maneira crítica, dado que a escola continua a ser o lugar do autoritarismo e do não pertencimento do aluno.

É tarefa complexa recuperar os traços marcantes para a composição de uma história. A imagem do lençol envelhecido e amarelado pelo tempo, ainda guardado no fundo da gaveta, fez-me recordar das minhas experiências, permitindo que lembranças viessem à tona. Nele, respingo minhas memórias em diferentes nuanças, concedendo ao tempo presente a excelência de ilustrar e reunir as reminiscências do passado.

Venho remontar minha experiência na EJA, no município de Vitória da Conquista-Bahia, ao longo de três décadas. Salientamos, na perspectiva de Souza (2006, p. 62), que “[...] a maior homenagem que os historiadores e, em especial, os historiadores da educação, poderiam prestar aos excluídos era o de transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes ausentes”.

A rememoração do tempo vivido faz-me buscar recordações que guardo como relíquias do período – de 1988 a 2018. Pelo viés da narrativa, procuro trazer à tona lembranças que me acompanharam durante a minha trajetória, fazendo-me de eucalipto a jequitibá; momentos que se tornaram marcantes para compor minhas narrativas autobiográficas por meio das práticas, na condição de gestora da rede municipal de ensino, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

Nessa direção, apresento o meu processo formativo, com vistas a contribuir para que muitos dos meus colegas reconheçam as suas vivências, desafios, limites e superações da gestão escolar a partir da minha história. O caminhar faz-me recordar os saberes trazidos pelos jovens e adultos, as práticas educacionais exercidas naquele contexto, os problemas diários, as fragilidades, tais quais as dos eucaliptos, e a resistência, como a dos jequitibás.

Diante desse cenário, Freire (2003; 2016) desponta como referencial valioso para fortalecer a construção de uma sociedade mais justa, uma vez que se dedicou a estudar sobre as questões da EJA, perpassando também pelas memórias, histórias dos indivíduos, intolerância, desigualdades sociais e discriminação, em direção às lutas cotidianas. Essa é a essência do trabalho que me propus a fazer, na perspectiva da permanência e do esperançar. Como afirmara Freire (2003, p. 10): “[...] minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de associação dessa obra aos contextos da EJA. Essa modalidade educativa, fortemente marcada por desigualdades e dominações, ainda carece de atuar no fomento à superação desse quadro; nesse sentido, a obra de Paulo Freire fornece um valioso suporte aos educadores que atuam na EJA. Muitos dos discentes que vêm às escolas de EJA são caracterizados pela desesperança em relação ao sistema social, conseqüentemente, em relação à instituição escolar e ao ensino; tal desesperança é marca deixada pelas fortes desigualdades enfrentadas por esses sujeitos. Desse modo, ressaltar o esperançar no âmbito escolar é uma tarefa urgente.

Tornar-me mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino levou-me a narrar minha história de formação profissional. Nesse momento, encontrei-me com a escrita, a qual me permitiu refletir sobre tempos e espaços vividos, experiências que foram formadas, aprendizagens construídas ao longo da vida que perpassam a formação humana, na compreensão da minha própria prática.

Relembrar uma trajetória neste contexto dissertativo é (re)vivê-la com intensidade e emoção, por meio da escrita. Aqui, nasce um cenário das memórias, repleto de saudades, de experiências, de encontros, de conhecimentos e de vivências que marcaram profundamente a minha caminhada educacional, ao longo de três décadas de trabalho na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia.

Narrá-las talvez seja a forma mais adequada de lhes atribuir o devido valor, visto que todas as experiências tiveram a sua importância na minha formação profissional. Sobre as lembranças e memórias, fundamento a presente pesquisa em Bosi (1994, p. 22), ao afirmar que: “Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia”. Com base em Bosi (1994), perpasso a educação em uma história enriquecedora, já que extraí lições de vida e aprendizagens no decorrer das vivências. Ao experienciar a regência de classe, a coordenação pedagógica, a gestão escolar e as funções técnicas junto à Secretaria Municipal de Educação em Vitória da Conquista, Bahia, trilham uma estrada repleta de histórias que se fizeram presentes em minha trajetória profissional.

Em se tratando das memórias, apresento um relato (auto)biográfico acerca da minha experiência na EJA. Ao fazer isso, percebo que a escrita permite lançar um olhar mais atento para os momentos vividos em determinados contextos históricos. Segundo Schutz (1979), a importância do significado é dada pela experiência passada que a pessoa possui sobre um fato. Isso faz com que o significado das ações seja dado em conformidade com as suas experiências anteriores. A compreensão, dessa forma, parte sempre do passado. Assim sendo, o autor adverte: “[...] é no tempo interior, ou na *durée*, que nossas experiências atuais são ligadas ao passado por meio de lembranças e retenções e ao futuro por meio de pretensões e antecipações” (SCHUTZ, 1979, p. 69).

Conforme Alves (1993, p. 13), “[...] os educadores são como velhas árvores, possuem uma fase, um nome, uma ‘estória’ a ser contada”. Diante disso, escrevo, como afirmei no início desta introdução, este relato autobiográfico acerca da experiência na EJA, mediado pela metáfora dos eucaliptos e jequitibás, uma vez que tornam o nosso mundo mais verde e,

ao mesmo tempo, mais bonito. No sentido real, essas árvores são configuradas pelas fragilidades e fortalezas que a vida lhes impõe. Para tanto, utilizo das metáforas para retratar as fragilidades educacionais, transformadas em desafios, a fim de fortalecer as minhas práticas profissionais e de vários outros colegas, que viveram incertezas e angústias nos espaços escolares.

Ao retomar o emprego da metáfora, destacamos que, de acordo com Trevisan (2000), o termo grego “metha” vem de mudança, e “phora” possui o sentido de levar ou conduzir. O autor atribui ao significado de metáfora uma transposição de um campo semântico a outro, que, por sua vez, adquire um novo sentido. Nesse pensamento, a metáfora dos eucaliptos e dos jequitibás, no cenário da EJA e da Gestão Escolar, permite uma reflexão acerca do tema em estudo, perpassando a pluralidade na escola, envolta da heterogeneidade de indivíduos e de contextos sociais diferentes. Portanto, direcionamos o olhar à figura do gestor escolar, reconstituindo a história de saberes e de práticas, além de analisar a realidade sobre o fazer profissional.

Assim, ao tratar da fragilidade dos eucaliptos, Nisgoski et al. (1998, apud Serpe (2015, p. 9) revela que “[...] apesar de todos os avanços no cultivo do *Eucalyptus*, existem certas limitações de sua expansão na região sul do Brasil, principalmente devido à ocorrência de temperaturas mais baixas e geadas frequentes”. Em relação aos jequitibás, uma das características destacadas pelos botânicos é a robustez e a grandeza. Carvalho (1994) descreve essas árvores como resistentes a ventos e intempéries, são árvores frondosas, de caules compridos e de grande diâmetro, o que lhes confere a característica da resistência.

De acordo com Bosi (1994, p. 32), no contexto do recordar, “[...] cada um dos recordadores é um nome, e cada um deles, uma família. Porém, a unidade refeita, a família não ressurgem como fonte primordial da socialização – ela é agora a tecelagem onde se unem os fios de relatos de solidão”. As aproximações que faço com a autora permitem-me lembrar a infância, uma vez que, naquela época, a criança não ia tão cedo para a escola. Fui alfabetizada em Brumado, Bahia, numa escola muito simples e tradicional, com o uso rigoroso da cartilha. A escola funcionava em um local improvisado, dentro do clube “União Operária”. Minha primeira professora foi Solange Azevedo. Saindo de Brumado, com aproximadamente 7 anos de idade, fui morar em Itororó, Bahia; lá, cursei o ensino fundamental, em uma escola muito tradicional.

Chegando a Vitória da Conquista, Bahia, em 1979, já com minha família aqui instalada, fui estudar no Educandário Juvêncio Terra durante um ano e, mais tarde, no

Instituto de Educação Euclides Dantas, conhecida como “Escola Normal”. Formei-me em auxiliar de escritório e não sabia o que faria depois. Certa vez, minha mãe disse: “Por que você não cursa o magistério?” Respondi: “Sei lá, nunca tive vontade de ser professora. Meu sonho mesmo era ser advogada”. Naquele tempo, o curso não era oferecido na cidade; então, fui direcionada a me ingressar no magistério na “Escola Normal”. Sobre essa mudança na direção, Arroyo (2004) trata de uma imagem sonhada da infância ou da juventude que, de repente, perdeu-se no tempo. Logo, afirma: “Quando a infância e a juventude perdem suas imagens luminosas, as imagens docentes se desmontam. Como é longa uma viagem sem sonhos!” (ARROYO, 2004, p. 49).

Meu interesse pelo estudo (auto)biográfico deu-se a partir da construção da minha própria história ao longo do caminho da educação. Nestas reflexões, busco discutir o termo gestão escolar, o que vem corroborar o fortalecimento dos novos pressupostos teóricos e experiências, acrescidos de um retransmitir de tradições e lembranças às novas gerações. Bosi (1994, p. 53), ao buscar explicações para a lembrança/memória, lança mão de Bergson, que se esforçou por dar à memória um estatuto espiritual diverso da percepção: “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança”.

Portanto, acredito que as histórias e memórias precisam estar presentes nas práticas educativas do cotidiano para uma melhor compreensão de mundo e sentido na formação humana, uma vez que as escolas também são espaços mesclados de memórias e, necessariamente, precisam se apropriar da construção do saber, bem como do desenvolvimento das condições subjetivas que cada indivíduo traz ao longo da vida, buscando a transformação social.

Vale lembrar a Lei 9.394/96 (LDBEN), aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, que garante a EJA como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e do médio, reafirmada por meio do Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Salientamos, ainda, a Resolução 03/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; estas tratam de aspectos importantes para a EJA, pois estabelecem a idade para ingresso nessa modalidade, bem como normatizam questões referentes à Educação à Distância voltada a esse público. O Parecer 11/2000 reforça a ideia contida na LDBEN do pertencimento da EJA como uma modalidade da educação básica (ensinos fundamental e médio). Contudo, o referido Parecer apresenta algumas alterações no sentido curricular na

EJA, no intuito de superar as dicotomias presentes nos diversos contextos sociais do país. No Parecer 11/2000, considera-se que as desigualdades sociais são uma realidade do Brasil, e, nesse sentido, precisa-se pensar em estratégias curriculares voltadas para os públicos menos favorecidos que estão largamente presentes na EJA. Tais mudanças mostram-se necessárias para que possamos democratizar cada vez mais a educação.

O conteúdo do parecer, nesse sentido, é voltado para as esferas administrativa e pedagógica, no sentido de transformar em práticas as disposições legais. No caso dos jovens e adultos, muitos tiveram que abandonar os estudos para trabalhar e, um dia, receberam a *Educação Bancária* e ficaram subservientes a um processo de educação conservador. As mudanças ocorridas ao longo dos anos na legislação, por exemplo, mostram-nos um avanço considerável implantado na EJA, no que diz respeito a novas maneiras de oferta de ensino, o que vem marcando as relações humanas, bem como a expressão das experiências de vida que cada aluno possui. Assim, torna-se necessário que os governantes estejam imbuídos de um desejo de garantir investimento público para que as leis possam ser efetivadas, ou seja, colocadas em prática (BRASIL, 2000).

A EJA é apresentada com três funções: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A função reparadora dá-se em vistas das desigualdades sociais existentes no país, que implicaram falta de acesso ou de permanência na escola para muitos cidadãos, e a EJA é, portanto, uma possibilidade de reparar essa falta, para que os cidadãos que não tiveram acesso à educação na idade adequada rompam com as discriminações que ainda existem em nossa sociedade. “Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2000, p. 9). Tal função articula-se com a equalizadora, como afirma o próprio documento, “neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (p. 9). A função equalizadora tem esse viés de dar oportunidades de acesso, por meio da educação, aos postos de trabalho, à vida social, alinhando, assim, as possibilidades de crescimento de todos os cidadãos. A terceira função, qualificadora, é posta como o sentido da EJA, a sua essência, caracterizada pela necessidade de atualização permanente dos conhecimentos de todos os seres humanos; reconhece-se assim a incompletude, o inacabamento do ser e a sua necessidade de busca constante por conhecimentos (BRASIL, 2000).

Nessa direção, estabeleço uma análise crítica da educação ao encontro de uma vertente democrática, tendo como questão de pesquisa: quais as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, visando à permanência dos educandos na escola? Apresento como objetivo geral: Refletir sobre as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, visando à permanência dos educandos na escola; e, como objetivos específicos, a) compreender os sentidos atribuídos à permanência pela gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos; e b) identificar as estratégias de fortalecimento da gestão escolar na perspectiva de assegurar a permanência dos educandos na escola.

Diante do exposto, cito, ainda, a obra de Freire (2003), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, em busca do esperançar por dias melhores, já que somos seres construtores de histórias, dotados de lembranças, saudades, sentimentos e, sobretudo, de esperança. Percebemos, com base nos dados encontrados no levantamento realizado junto às reuniões da Anped, conforme apresentamos anteriormente, que a temática da permanência e da esperança na EJA ainda é pouco tratada pelos pesquisadores e pouco observada nas obras e trabalhos no campo em questão.

A partir das motivações apresentadas, decidi compor esta pesquisa, estudando o contexto das minhas vivências educacionais na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, no município de Vitória da Conquista, Bahia, observando os períodos de 2000-2001, 2002-2003 e 2008-2009, contexto no qual atuei na gestão dessa instituição. Para somar às minhas memórias, busquei dados empíricos, por meio de diferentes fontes e procedimentos metodológicos, descritos no primeiro capítulo deste trabalho.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo do tipo (auto)biográfico. Desse modo, constituo-me ao mesmo tempo enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa. Para fundamentar essas discussões, busquei contribuições em conceitos fundantes, a exemplo de: dialogicidade, esperança; memória, lembranças; gestão escolar democrática, permanência e esperança.

Quanto à organização da dissertação, além desta introdução, são apresentados três capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro, traçamos nosso percurso metodológico, explicitando aspectos como: natureza e tipo de pesquisa; caracterização do contexto geral e específico da investigação; procedimentos para construção, organização e interpretação dos dados.

No segundo capítulo, abordamos as “Vivências na Educação de Jovens e Adultos: trajetórias de atuação e características da gestão”. Nesse capítulo, apresentamos e analisamos experiências vividas na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, especialmente no contexto da EJA e da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo.

No terceiro capítulo, intitulado “Gestão para permanência na EJA: refletindo e indicando caminhos esperançosamente”, reforçamos a ideia de esperar a EJA, inspirada na obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança* (2003), bem como indicamos ações que realizamos no contexto da gestão da citada escola, buscando contribuir com a permanência dos estudantes na instituição.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos da pesquisa e apresentamos as principais conclusões a que chegamos nesta investigação.

Lembrando-me do “lençol” da minha própria história, envelhecido pelo tempo, venho agora desdobrá-lo, revivendo essa história com a EJA, por meio da lembrança de um passado que se confronta com o presente; na perspectiva de projetar o futuro, busquei outras abordagens para fortalecer essa concepção de estudo e de suas potencialidades.

Conhecer os sujeitos e o contexto da EJA é trazer às lembranças períodos da vida que permitem aflorar experiências relevantes para a compreensão de suas opções profissionais, suas escolhas de vida, rupturas de estudo, bem como dos sonhos realizados e dos não concretizados. Nessa direção, caminhamos ao contexto dos eucaliptos e das realidades ali vividas, em meio à educação, com suas dificuldades e, para além da escola, a esperança.



CAPÍTULO I
ABORDAGEM DA PESQUISA:
os percursos da investigação

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2006, p. 63).

Neste capítulo, apresentamos a natureza, tipo, instrumentos e procedimentos utilizados para a construção, organização e interpretação dos dados, assim como os diversos diálogos realizados no intuito de ampliar o nosso olhar sobre as experiências vivenciadas nos períodos de gestão da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, rememoradas nesta pesquisa.

1.1 Natureza e tipo de pesquisa

Neste estudo, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa. Esta abordagem de pesquisa constitui-se como largamente descritiva, preocupada em relatar os significados que as pessoas atribuem às coisas e à vida. Outra característica desse tipo de estudo é o fato de os sujeitos e suas concepções serem de extrema importância, bem como o contexto no qual esses se inserem; esse conjunto é central para observação e interpretação pelo pesquisador, visto que, de cada um desses fatores, podem-se abstrair dados relevantes (GODOY, 1995; NEVES, 1996).

A pesquisa é do tipo autobiográfico, no qual rememoro as minhas experiências de Gestão na EJA, em períodos distintos em que atuei numa escola municipal de Vitória da Conquista. Nesse contexto das lembranças, Souza (2006, p. 69) afirma que: “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Nessa abordagem, salientamos como ponto forte o entusiasmo da gestão e a forma como incentivava os professores, afetando a todos com um desejo de desenvolver um trabalho com compromisso, o que proporcionava transformação na vida dos alunos. Tempos de esperanças, buscas e realizações que se configuram como belas lembranças marcadas na história da escola, conforme relato, com entusiasmo e de forma saudosa.

Várias foram as trajetórias que me colocaram em um processo de constante construção, apesar de estar desempenhando o sétimo mandato de gestão até o momento atual, três deles na rede municipal e quatro na rede estadual. Força e fragilidade, certamente, são marcas da própria condição humana, e, no exercício da profissão, não poderia ser diferente. Essas propriedades fundem-se no cotidiano de trabalho de qualquer gestor, e a mencionada

pesquisa tem me ajudado a identificar quando cada uma dessas características manifestou-se em minha trajetória profissional. Segundo Souza (2006), podemos perceber que as histórias apresentam uma dimensão de fontes documentais que podem ser narradas por meio das cartas, diários, entrevistas e outros, valorizando as práticas, as culturas, a formação humana e o profissional – aspectos que são passados de geração a geração. Josso (1991 *apud* SOUZA, 2006, p. 25) adverte: “autobiografia” expressa o “escrito da própria vida”. Dessa forma, entendemos que as narrativas surgem das vivências que construímos ao longo da vida, comportando sentimentos, lembranças e emoções inseparáveis do ser humano. Acreditamos que a arte de compartilhar experiências possibilita-nos aprender diversas lições com outras pessoas, bem como estender o nosso conhecimento e aprendizado, de modo que somos conduzidos a novos caminhos. Certamente, revirar o baú das memórias acumuladas ao longo de décadas de experiência é uma aventura que nos faz perceber o quanto, muitas vezes, somos espectadores da nossa própria história.

Neste estudo, portando, utilizamos a pesquisa autobiográfica, o que nos permite várias interpretações referentes à atuação da prática gestora no contexto da EJA, mantendo o diálogo com alguns conceitos fundantes de Freire (2016), a exemplo da *dialogicidade* que, em nossa reflexão, é imprescindível para o trabalho na EJA e, por muitas vezes, está distante das práticas pedagógicas. Desse modo, a construção da aprendizagem e o diálogo precisam caminhar juntos. Na prática cotidiana, em nossas relações, nem sempre o diálogo é fácil de ser estabelecido, pois não percebemos que o silêncio é algo fundamental nessa interação para melhor entender o outro. É através do diálogo que conhecemos as expectativas dos nossos alunos, suas opiniões e seus sentimentos, que são expressos ao emitir a fala. Na minha vivência com a EJA, apreendi que o ser humano torna-se mais compreensivo ao estabelecer questões difíceis do cotidiano por meio do diálogo, seja na vida pessoal ou profissional, e, assim, tomar decisões mais adequadas.

Adentramos, assim, a pesquisa autobiográfica, trazendo a minha história profissional e as experiências vividas no campo da gestão na EJA, uma vez que “[...] um exercício como este é pensar o (auto)biográfico não como um campo, mas entendê-lo em sua dimensão de vida, seja no passado ou no presente” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 183).

Realizamos, também, um levantamento bibliográfico acerca do tema, que nos conduziu à ampliação de novos conhecimentos, pois os referenciais bibliográficos trouxeram informações de grande relevância para confrontar com os dados produzidos na rede

municipal de Vitória da Conquista-Bahia, permitindo pensar em mecanismos que venham contribuir com a permanência do aluno na modalidade da EJA (GIL, 1994; 2002).

Delgado (2006) leva-nos ao entendimento do levantamento bibliográfico e documental, que permite analisar a cultura, os valores morais, religiosos e sociais ao recuperar memórias de vida, em um contexto de ligação entre a época passada e o hoje, retratando as vivências, os costumes, o cotidiano e a história em cada tempo. Tal pensamento é imprescindível para o trabalho com os jovens e adultos, já que devemos partir do pressuposto de que a atuação nessa modalidade deve acontecer de forma singular, pois lidamos com alunos trabalhadores, cuja história de vida reflete intensamente no cenário educacional, o que se torna profundo ao seu significado de lutas e de vida.

Ao enveredar pelos caminhos que apresentam a escrita da memória, trazemos o conceito de autobiografia fundamentado no pensamento de Philippe Lejeune, exposto por Miranda (1992), quando apresenta:

Na verdade, o objeto profundo da autobiografia é o nome próprio, o trabalho sobre ele e sobre a assinatura, fundamento do que Philippe Lejeune chama de “pacto autobiográfico”, isto é, afirmação da identidade autor-narrador-personagem, remetendo em última instância ao nome do autor na capa do livro. A pessoa que enuncia o discurso deve, no caso, permitir sua identificação no interior mesmo desse discurso, e é no nome próprio que a pessoa e discurso se articulam, antes de se articularem na primeira pessoa. A questão da autobiografia não se coloca, para Lejeune, como uma relação estabelecida entre eventos extratextuais e sua transcrição “verídica” pelo texto, nem pela análise interna do funcionamento deste, mas sim a partir da análise, no nível global da publicação, do contrato implícito ou explícito do autor com o leitor, o qual determina o modo de leitura do texto e engendra os efeitos que, atribuídos a ele, parecem defini-lo como uma autobiografia (MIRANDA, 1992, p. 29-30).

O exercício da reconstrução é trabalhado sempre neste contexto dissertativo, revivendo as imagens e as lembranças que deixei guardadas, aguçando os sentimentos e vivências, com ocorrência de uma ligação estreita entre o vivido e a escrita do presente. Nesse contexto, adentro as minhas experiências vividas como gestora na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Tomei, portanto, o lugar de autora, para cujo contexto trago as lembranças e experiências no percurso da minha história profissional, dialogando com alguns autores que apresentam uma visão voltada para o campo da valorização das experiências. “Nas narrativas autobiográficas, a pessoa que escreve é, ao

mesmo tempo, o autor empírico do texto, o narrador e o protagonista do enredo da história” (PASSEGGI; CUNHA, 2013, p. 45).

Neste estudo, ao lembrar, narrar e refletir, a abordagem (auto)biográfica ganha expressão no campo da educação. As narrativas agregam múltiplas expressões. Conforme Souza (2006, p. 104), “Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. No meu caminhar, busquei narrar situações que afetaram minha vida pessoal e profissional, trazendo comigo os significados construídos no exercício da gestão na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Tais vivências têm sido reelaboradas em outros contextos de trabalho, pois as experiências são únicas e podemos extrair delas grandes lições de vida, já que nos acompanham e são vivenciadas em outros espaços com novas leituras e releituras. Pereira (2013, p. 202) escreve: “Não apenas narramos, como nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens e nos encontramos nas histórias que biografizamos”.

Minhas memórias têm me levado a fazer balanços sobre o meu caminhar, já que sempre tive uma vida bastante intensa, com uma carga horária excessiva de trabalho, e, muitas vezes, por corrermos tanto, não nos detemos nas circunstâncias mais significativas e situações que marcam a nossa vida e a vida do outro. Após trinta e quatro anos no exercício do magistério, percebo, agora, que é tempo de “balanços de vida”, trazer à tona fragmentos de lembranças revelando-os em conhecimentos que ficaram acumulados: “A memória é o guardião do nosso passado. O envelhecimento reserva para nós um tempo de fazer balanços de nossa vida, porque vivemos correndo [...] e repentinamente envelhecemos” (PEREIRA, 2013, p. 211).

Trago a passagem da existência na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo à luz de Larrosa (2002), quando o autor cita: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA, 2002, p. 21). A tradução dessa abordagem faz-me lembrar da vivência com os alunos da EJA, que “tocaram” profundamente minha existência, por meio do compartilhamento de conhecimentos, do diálogo e do envolvimento com a comunidade, o que contribuiu para a minha formação de gestora. Segundo o referido autor, “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo” (2002, p. 21). Afirmo ainda: “A informação não é experiência. E mais, a informação

não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21).

Na perspectiva do referido autor, o saber da experiência não nasce do mero acúmulo de informações, mas do acúmulo de situações afetivas e efetivas vivenciadas pelo indivíduo num determinado contexto. Ela não é informação, muito menos opinião sobre algo, não se dá pela mera leitura, mas pela forma como somos afetados pelo que lemos, pelo que estudamos, enfim, pelo que vivenciamos (LARROSA, 2002).

Na prática, percebo que muitos gestores buscam constituir-se mediante informações oriundas de livros, revistas e *internet* para atuarem na função. Considero todos esses elementos para a formação do gestor, contudo o campo da experiência, da socialização com o outro, das vivências com a comunidade é o fazer experimentando. E tudo isso só acontece quando há um envolvimento, uma paixão pelo que se está fazendo. Vivemos em um mundo de informação, onde muitas coisas passam, porém poucas nos tocam. É necessário lançar-se, permitir e experimentar, como diz o autor: “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (LARROSA, 2002, p. 19).

O autor traz ainda uma outra reflexão sobre a temática, ao defender a necessidade de: “[...] evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. *Se o experimento é genérico, a experiência é singular*” (LARROSA, 2002, p. 28, grifo nosso).

Nesse contexto, as diferentes vivências no campo educacional, especialmente na escola da pesquisa, foram paixões, que trouxeram reflexões, aproximações e problematizações sobre a constituição do sujeito na EJA. Transitar pelos pensamentos de Larrosa (2002) faz-me entender que cada tempo sempre traz algo que devemos experimentar e que, seja na vida ou na escola, precisamos deixar marcas, produzir afetos e paixões.

1.2 Contexto da pesquisa: características gerais do município de Vitória da Conquista-Bahia e da instituição de realização da investigação

Vitória da Conquista está situada no sudoeste da Bahia a 530km da capital, Salvador, e é a terceira maior cidade do estado da Bahia, com uma população que, segundo o IBGE, era de 306.866 em 2010, com estimativa de 348.718 em 2017. É considerada a capital

regional de uma área que abrange, aproximadamente, oitenta municípios na Bahia e dezesseis no norte de Minas Gerais. Possui um dos PIB's que mais crescem no interior do Nordeste (PIB per capita de R\$16.785,34 em 2015) devido à sua localização geográfica (cortada pela BR 116), com um Índice de Desenvolvimento Humano de 0.678 em 2010.

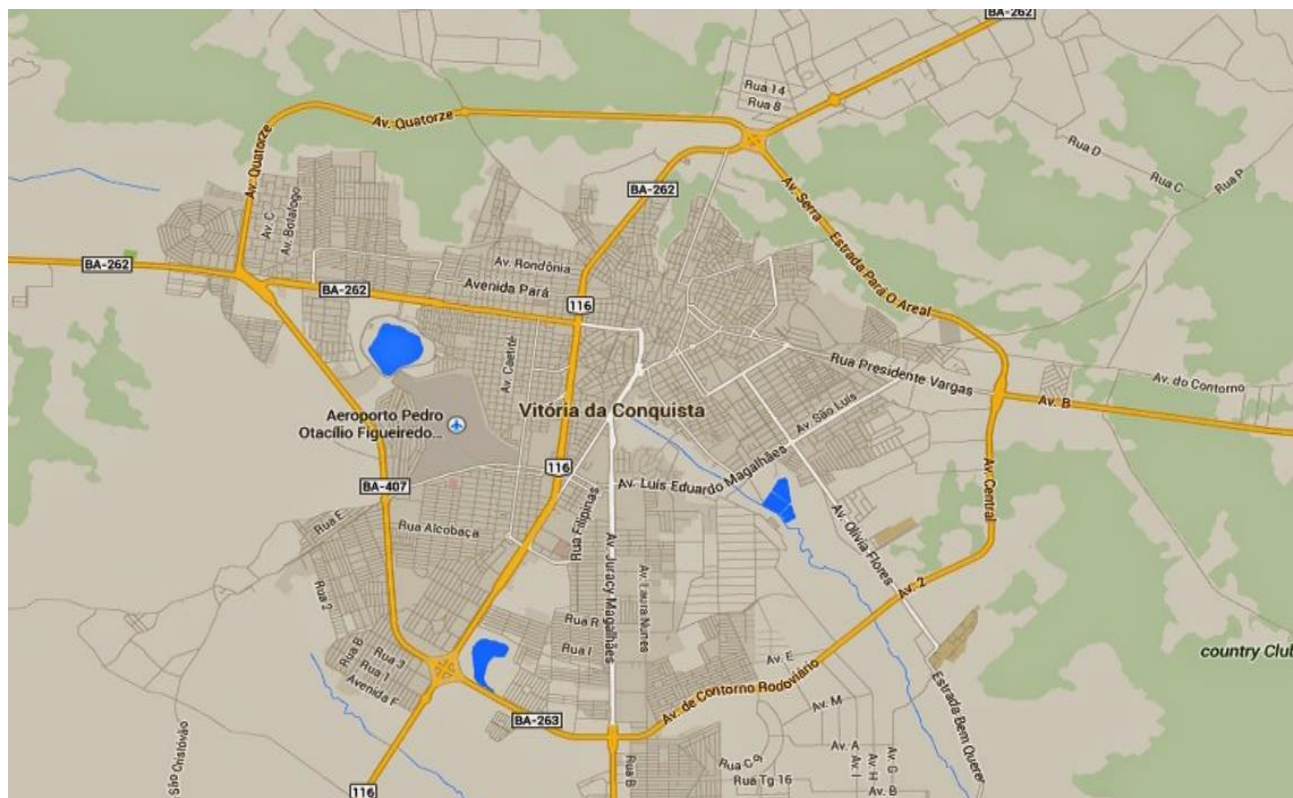
Historicamente, alguns relatos apontam que em, 1780, já existia aglomeração humana formando o arraial da Conquista. Seu desenvolvimento econômico deu-se inicialmente por meio das atividades do plantio do algodão, que se tornou ponto de passagem de boiadeiros que seguiam viagem para a capital Salvador. O arraial torna-se vila em 1840, e, com o crescimento populacional, surge a necessidade de planejamento de ocupação e uso do solo.

Com essa expansão capitalista na cidade, ocorrem também o desenvolvimento do comércio e a abertura das rodovias como a Ilhéus – Lapa (BA 262) e a Rio – Bahia (BR 116); com isso, Vitória da Conquista tornou-se um polo de serviços para os municípios vizinhos, sobretudo, nas áreas de educação, saúde e comércio, que se expandem. É o segundo mais importante entroncamento rodoviário do estado, envolvendo as rodovias BR-116, BA-262, BA-263 e BA-265. O crescimento urbano da cidade deu-se de forma acelerada e espacialmente concentrada, sobretudo, devido à especulação imobiliária (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017).

O município é grande produtor e exportador de café, e, atualmente, a construção civil tem sido o grande destaque na economia, o que faz com que a cidade desenvolva-se ainda mais. Os investimentos imobiliários estão por toda parte em Vitória da Conquista, e os empreendimentos já avançam em direção às saídas da cidade, o que aumenta o seu perímetro urbano (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017).

A educação é um importante eixo de atração populacional, visto que a cidade tornou-se um polo educacional devido ao número de faculdades e aos cursos oferecidos por elas. Historicamente, a cidade começou a tornar-se polo educacional a partir da criação da Faculdade de Formação de Professores, que, posteriormente, converteu-se em Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Os cursos de formação docente são uma marca dessa instituição, que disponibiliza no município em questão, atualmente, 10 cursos na modalidade de licenciatura. Vitória da Conquista é também conhecida como a Suíça baiana, devido a outro atrativo da cidade, que é o clima tropical de altitude com temperaturas amenas e invernos muito frios, que, em agosto de 2015, chegaram a atingir 7°C, sendo que um dos

fatores que contribuem para essas baixas temperaturas é a altitude, que atinge mais de 900



metros nos bairros mais altos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017).

O município, de acordo com o *site* da prefeitura, possui a 6ª maior economia da Bahia, com destaque para o setor de serviços, tendo um forte comércio, além de serviços de educação e saúde bastante relevantes. Outro setor que se destaca é o da construção civil (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017).

No mapa, a seguir, conforme a Figura 1, podemos visualizar sua localização.

Figura 1 – Localização de Vitória da Conquista - BA

Fonte: <<https://www.google.com.br/search?biw=1600&bih=814&tbm=isch&sa=1&ei=i>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Em relação à Educação Básica, a Rede Municipal de educação de Vitória da Conquista, Bahia, é composta por uma diversidade de modalidades de ensino, com suas especificidades; a zona urbana está formada por 46 (quarenta e seis) unidades de ensino, e são ofertados educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, EJA Segmento I, EJA Segmento II, que perfazem um total de 24.874 alunos em toda a zona urbana.

A zona rural é formada por 16 (dezesseis) escolas, que funcionam como centro de educação, pois ficam na sede de cada distrito e oferecem aula desde a educação infantil até o nono ano, além da EJA. Esses centros possuem uma educação voltada para as diretrizes da

educação do campo. Além desses centros de educação na sede dos distritos, a SMED oferece na zona rural vagas distribuídas em mais 94 (noventa e quatro) escolas isoladas, onde funcionam apenas o ensino fundamental I e a educação infantil e, em algumas dessas escolas, classes multisseriadas (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017).

Algumas escolas da zona rural estão concentradas em áreas de quilombolas, os quais recebem um acompanhamento diferenciado. As escolas e creches da rede municipal são acompanhadas por uma equipe gestora formada por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2017).

Quadro 1: Ideb do município de Vitória da Conquista

8ª Série / 9º Ano															
IDEB Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Vitória da Conquista	2.4	3.4	2.5	3.2	3.2	3.6	3.6	2.4	2.6	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6
4ª Série / 5º Ano															
IDEB Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Vitória da Conquista	3.2	3.8	2.8	3.4	3.9	4.1	4,7	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

Fonte: Inep, 2018.

No quadro anterior, notamos a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no Ensino Fundamental do Município de Vitória da Conquista, nos últimos anos, bem como as projeções realizadas até o ano de 2021. Observamos que, a partir do ano de 2011, tanto para o 5º como para o 9º ano, o índice encontra-se em escala crescente, o que indica, ao menos em termos numéricos, melhorias na qualidade do ensino no município.

Em relação às escolas da rede municipal, os quadros a seguir apresentam uma síntese das instituições escolares do município atualmente.

Quadro 2: Quantitativo de alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista 2018

Número de alunos das Escolas Municipais	
Número de alunos da zona urbana	24.874
Número de alunos da zona rural	12.899

Número de alunos das creches da zona urbana e da zona rural	4.871
Total Geral de Alunos	42.644

Fonte: Dados fornecidos pela SMED, no dia 21/08/2018.

Quadro 3: Total de escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista

Total de escolas da rede municipal de Vitória da Conquista	156
Escolas da Zona Urbana	46
Escolas da Zona Rural	110
Total de Instituições de Educação Infantil Municipais	30 ²
Instituições de Educação Infantil na zona urbana	29
Instituições de Educação Infantil na zona rural	01

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria de educação no dia 21/08/2018.

No contexto da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, nosso campo de pesquisa é a Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. A instituição encontra-se localizada no bairro Ibirapuera, zona Oeste da cidade. Funciona em prédio próprio. A Figura 2, que se segue, mostra a parte externa da escola. No Apêndice A, encontra-se a autorização para divulgação das imagens da instituição e para realização da pesquisa.

² Das 30 creches municipais, 09 são conveniadas com instituições diversas.

Figura 2: Fachada da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo
Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=imagens+da+escola+municipal+ridalva>>.



A Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo está situada na Avenida Jequié, nº 872, bairro Ibirapuera; foi pensada e reivindicada pela comunidade do referido bairro e circunvizinhos. Foi inaugurada em 26 de novembro de 1992, com oito salas de aulas, sala de professores, área coberta para recreação, uma sala para depósito de alimentação escolar, uma cantina, um auditório, três conjuntos de sanitários, uma sala de multimeios e uma sala de leitura (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1992).

Para caracterizar a escola, busquei informações junto à secretaria da instituição e ao Setor de Legalização da SMED. De acordo com os dados obtidos nesses setores, a escola oferece à comunidade uma educação voltada para os moradores localizados nos bairros Ibirapuera, Aparecida e Bruno Bacelar. Com o passar dos anos, surge uma nova demanda dos bairros circunvizinhos e das comunidades localizadas na Zona Rural (Batalha, Francisco das Chagas, Boa Vista, Fazenda Arame, Gameleira, Pedra Branca, Lagoa do Arroz, Projeto Casulo, Tabua, Ribeirão) com relação à oferta do ensino fundamental II, o que torna necessário ampliar o espaço físico. Os alunos oriundos das localidades rurais eram transportados diariamente para a Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Atualmente, oferece aulas do 1º ao 9º ano, apenas nos turnos matutino e vespertino, totalizando 702 alunos matriculados. Hoje, a escola está com uma turma da EJA no turno matutino, que contém 38 alunos. Além disso, a instituição é composta por: um laboratório de informática, sala de leitura, 12 salas de aula, sala de professor, sala de direção, secretaria, sala de coordenação, refeitório, cozinha, banheiros e pátios de recreação.

Ao denominar essa instituição de ensino Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, a Prefeitura Municipal homenageia uma professora conquistense que, durante uma fase da sua vida, prestou relevante trabalho à educação. A professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, educadora por formação, possuidora de uma vasta experiência administrativa, além de notórios conhecimentos no campo da contabilidade, da economia, das finanças e do direito, tem uma extensa folha de serviços prestados à Bahia ao longo da sua vida pública, na qual ingressou integrando o quadro de servidores da Secretaria da Educação (BAHIA, 2001).

A seguir, apresentamos alguns dados referentes à matrícula e à permanência dos alunos, exclusivamente, da EJA, durante os três mandatos em que atuei na condição de gestora, no horário noturno. Esses dados foram levantados na própria instituição de ensino, junto à secretaria, nos registros documentais e em atas. As informações são referentes aos anos 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2009, conforme dispostos nas Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5, 6, 7 e 8 apresentadas a seguir. Os anos de 2007 e 2008 não constam nesses dados, visto que, nesse período, a instituição não contava com turmas de EJA.

Tabela 1 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2000)

Matrícula - Noturno – 2000			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Alunos Evadidos	Percentual de Evasão
5ª Série	126	44	34,92%
6ª Série	133	37	27,82%
7ª Série	86	19	22,09%
8ª Série	77	20	25,97%
TOTAL	422	120	28,44%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

Tabela 2 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2001)

Matrícula - Noturno – 2001			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
5ª Série	120	25	20,83%
6ª Série	69	14	20,29%
7ª Série	119	23	19,33%
8ª Série	80	7	8,75%
TOTAL	388	69	17,78%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

Tabela 3 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2002)

Matrícula - Noturno – 2002			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
5ª Série	131	64	48,85%
6ª Série	127	40	31,50%
7ª Série	48	28	58,33%
8ª Série	104	14	13,46%
TOTAL	410	146	35,61%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

Tabela 4 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2003)

Matrícula - Noturno – 2003			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
5ª Série	69	42	60,87%
6ª Série	95	35	36,84%
7ª Série	100	24	24,00%
8ª Série	89	9	10,11%
TOTAL	353	110	31,16%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

Tabela 5 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2004)

Matrícula - Noturno – 2004			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
5ª Série	49	43	87,76%
6ª Série	47	23	48,94%
7ª Série	60	26	43,33%
8ª Série	85	21	24,71%
TOTAL	241	113	46,89%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

Tabela 6 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2005)

Matrícula - Noturno – 2005			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
5ª Série	56	38	87,86%
6ª Série	55	29	52,73%
7ª Série	41	23	56,10%
8ª Série	62	22	35,48%
TOTAL	214	112	52,34%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

Tabela 7 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2006)

Matrícula - Noturno – 2006			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
5ª Série	53	45	84,91%
6ª Série	40	24	60,00%
7ª Série	57	30	52,63%
8ª Série	39	16	41,03%
TOTAL	189	115	60,85%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

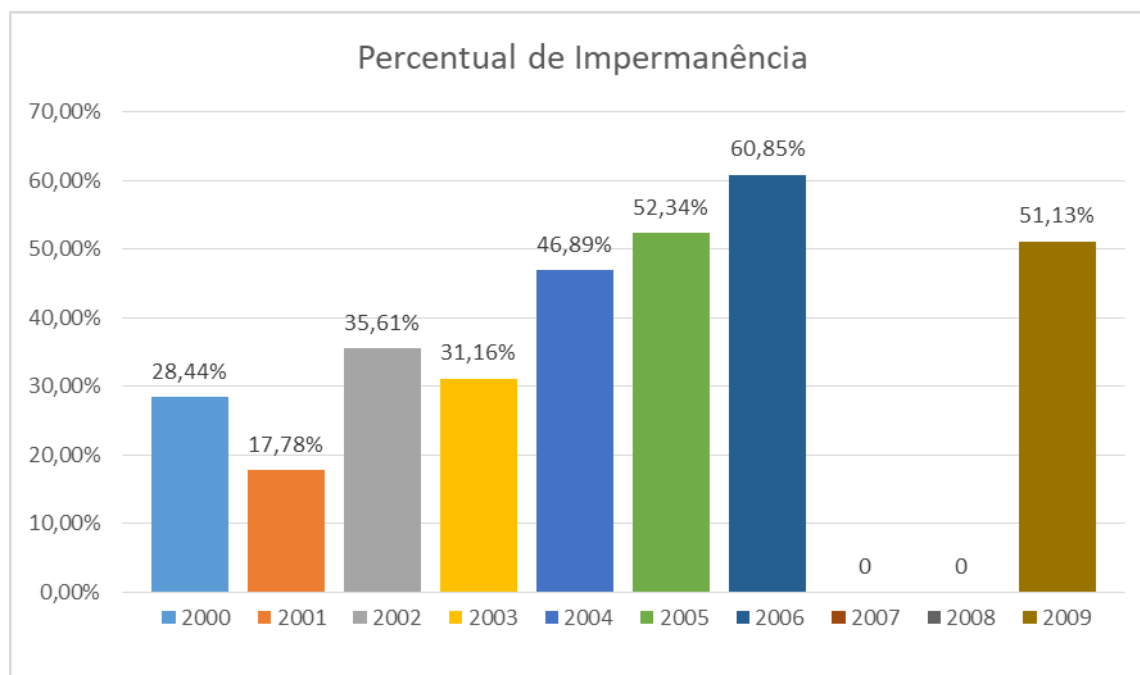
Tabela 8 – Matrícula e permanência de alunos – EJA (2009)

Matrícula - Noturno – 2009			
Modalidade de Ensino:	Nº de Alunos Matriculados:	Nº de Alunos Evadidos:	Percentual de Evasão
EJA – Seg I mod I (1ª)	18	14	77,78%
EJA – Seg I mod II (2ª)	6	3	50,00%
EJA – Seg I mod III (3ª)	8	5	62,50%
EJA – Seg I mod VI (4ª)	12	4	33,33%
EJA – Seg II mod I (5ª)	24	12	50,00%
EJA – Seg II mod II (6ª)	18	8	44,44%
EJA – Seg II mod III (7ª)	23	10	43,48%
EJA – Seg II mod VI (8ª)	24	12	50,00%
TOTAL	133	68	51,13%

Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, 2018.

As tabelas 1, 2, 3 e 4 remontam às minhas duas primeiras gestões na EJA da referida instituição, entre os anos de 2000 e 2003, respectivamente. Nesses anos, busquei realizar um trabalho coletivo, com todos os membros da comunidade escolar, na busca de fortalecer a EJA e o turno noturno. Tal trabalho demonstrou-se positivo, de modo que observamos nos dados da escola um índice elevado de matrículas e a redução da impermanência, especialmente nos dois primeiros anos de minha gestão. Entretanto, a partir do ano de 2004, a descontinuidade desse trabalho afetou drasticamente os números da escola, de modo que as taxas de impermanência apresentaram um grande aumento e a EJA, no noturno, foi desativada em 2007 e reativada em 2009, quando assumi novamente a gestão da escola, conforme gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de Impermanência entre os anos de 2000 e 2009



Fonte: Dados obtidos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo.

Observamos nas tabelas que o maior percentual de desistência ocorre na 5ª série (hoje, sexto ano), pois os alunos demonstraram dificuldade de adaptação em uma sala com diversos professores, cada um atuando em uma disciplina específica, uma vez que eles trazem a experiência de permanecer o ano inteiro com apenas um professor e, também, demonstraram grande timidez e dificuldades de relacionamento interpessoal; assim, necessitam de um olhar especial e acolhimento para que se adaptem às novas rotinas, ao novo espaço e permaneçam na escola.

Após o término dos meus dois mandatos consecutivos, em janeiro de 2004, regressei à SMED. Em 2008, voltei para a Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo, mediante um novo processo de eleição. Nesse ano, o turno noturno encontrava-se fechado, pois a escola tinha deixado de oferecer essa modalidade para os alunos e não era possível reativá-lo, logo após ter assumido esse mandato, uma vez que havia passado o período de matrículas e a SMED trabalha com um calendário de matrículas em que determina o tempo preciso para a realização dessas; por esse motivo, não é possível abrir turmas em qualquer época do ano letivo. Por uma questão de organização da SMED, existe um cronograma definido para as atividades escolares, incluindo as matrículas, mesmo que existam pareceres favoráveis à realização da matrícula de alunos da EJA em qualquer época do ano letivo. Nesse sentido, um aluno que procurasse matricular-se em qualquer época do ano teria o seu direito garantido, porém deve inserir-se em alguma turma já existente, contudo, para abrir

novas turmas ou mesmo um turno inteiro em uma escola, faz-se necessária a autorização da SMED e a adequação ao calendário proposto.

No ano de 2009, após a autorização da SMED quanto ao retorno do funcionamento do noturno na escola para os alunos da EJA, organizamos a devida matrícula. Contudo, enfrentamos inúmeras dificuldades, pois os alunos da EJA, que, anteriormente, estudavam na nossa escola, encontravam-se matriculados nas escolas da rede estadual, já que esta ofertava o ensino fundamental II em apenas dois anos, diferente da rede municipal, que o oferecia em quatro anos. Como os alunos da EJA demonstravam pressa em recuperar os anos em que ficaram afastados da escola, percebemos que a instituição, naquele momento, não tinha mecanismos de convencimento para trazê-los de volta.

Entretanto, conforme dados detalhados na tabela 8, a escola oficializou a matrícula de cinco turmas para o ano de 2009, sendo uma turma multisseriada, equivalente ao ensino fundamental I, contendo 44 alunos e quatro turmas com alunos do fundamental II, totalizando, na EJA, 133 alunos matriculados. Observamos que o contexto desse ano era totalmente diferenciado das duas gestões anteriores, pois não existia mais a mesma equipe de professores e os alunos possuíam outro perfil. Nesse cenário, a desistência chegou a 51,13%, como demonstra o gráfico 2.

1.3 Processo de construção de dados

Além das informações quantitativas evidenciadas anteriormente no processo de construção e de seleção de outros dados para a pesquisa, realizamos outros dois procedimentos: a) sessões coletivas de diálogo; e b) seleção e análise de situações vividas na gestão escolar na EJA por meio de fotografias.

1.3.1. Sessões coletivas de diálogo

No âmbito da história de vida, rememoro a experiência de gestora com os atores sociais da EJA para a compreensão de um estudo voltado para a realidade. De acordo com Souza (2006, p. 66): “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória [...] aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado”. Nesse entendimento, na produção das narrativas aqui expostas, contei com momentos ímpares de reflexão, por meio das Sessões coletivas de

diálogo³, as quais, segundo Santos (2011), caracterizam momentos de reflexão sobre as próprias práticas, à luz do diálogo coletivo. Para o autor: “As sessões coletivas de diálogo são espaço-tempo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática. Momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, a estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo” (SANTOS, 2011, p. 51). As sessões coletivas de diálogo realizadas foram pontuais, e os dias de sua realização foram marcados mediante a disponibilidade dos participantes.

Extraio preciosas informações acerca do encontro realizado no dia 11 de maio de 2018, por meio de uma sessão coletiva de diálogo para o fortalecimento da pesquisa. Esta primeira sessão foi realizada no contexto do grupo de pesquisa, coordenado pelo orientador desta pesquisa, o professor José Jackson Reis dos Santos. Na ocasião, estiveram presentes o referido professor e três mestrandos, a saber: Dileide Matos do Nascimento, Marcelo Lacerda Oliveira e Rosemeiry Prado Rodrigues.

O professor José Jackson começou a sessão coletiva de diálogo lançando questionamentos acerca da minha experiência enquanto gestora, como a pergunta “em quem eu me inspirei para dirigir a escola Ridalva?” Em seguida, outras perguntas sucederam-se, tais como: Você teve formação para dirigir a escola? Como se deu o seu encontro com a escola Ridalva? Que vivências foram significativas em relação à permanência dos educandos da EJA? Como a gestão, numa perspectiva democrática, atuava em relação aos estudantes da EJA? Que vivências evidenciaram momentos esperançosos com e para esses estudantes?

Os mestrandos, por sua vez, interagiram com questionamentos, e a sessão prolongou-se por, aproximadamente, duas horas de duração. A sessão foi gravada em áudio e, em seguida, transcrita. Esta aconteceu em uma sala de reunião do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A partir de então, dialogamos sobre o papel de um gestor para proporcionar permanência e esperança em uma escola da EJA no município de Vitória da Conquista, na Bahia. Naquele momento, o professor José Jackson solicitou que eu relatasse minhas experiências de gestora nas escolas onde atuei. Sobre isso, Souza (2006) reflete:

³ Os nomes dos participantes das duas sessões coletivas de diálogos que serão mencionadas adiante são reais, e sua divulgação foi autorizada por eles mediante termos anexados a esta dissertação. A primeira sessão foi realizada com colegas do grupo de estudo, e a segunda, com pessoas que participaram do cotidiano da escola nos períodos de minha gestão. Todos os nomes aqui escritos foram autorizados pelos sujeitos colaboradores.

[...] a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (SOUZA, 2006, p. 66).

Conforme as palavras de Bosi (1994), “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão” (BOSI, 1994, p. 39).

Foram realizadas cinco sessões coletivas de diálogo com representantes de grupos distintos que fizeram parte dos momentos da minha atuação na gestão da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. A primeira sessão, realizada no contexto do grupo de pesquisa, foi um momento de reflexão com a participação de pessoas que não estiveram presentes no contexto narrado, com o intuito de auxiliar na promoção do distanciamento epistemológico da pesquisadora em relação ao contexto em análise. A segunda sessão foi realizada com os membros da equipe gestora da ocasião. A terceira ocorreu com uma aluna da referida instituição no período em que lá estive na condição de gestora. Posteriormente, houve mais duas sessões, uma com a secretária da escola e outra com uma professora, ambas trabalhavam na instituição nos períodos destacados nesta pesquisa. Essa busca por diversos membros da comunidade escolar se deu na tentativa de uma análise da gestão nos períodos mencionados sob olhares distintos, promovendo o diálogo entre os componentes da comunidade escolar em questão.

No dia 17 de maio de 2018, realizamos uma sessão coletiva de diálogo, na qual, além de mim, estiveram presentes Allana Scheilla Lessa Santos, Vilma Lúcia Pedreira de Medeiros e Virgínia Alaíde Ferreira, componentes da equipe gestora da escola municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo daquela ocasião. Procuramos rememorar momentos vivenciados no espaço da Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, quando trouxemos à tona o aspecto mais forte, que fez a diferença nas três gestões em que atuamos. Percebemos, então, que a fortaleza estava no trabalho em equipe, em que todos se envolviam e se concentravam, prioritariamente, no esperar por uma educação melhor.

Naquele mesmo dia, encontramos-nos com Vanessa, ex-aluna da Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Ela nos contou da alegria em nos reencontrarmos, pois nos considerava referências da escola. Além disso, salientou que sentia saudades daqueles

momentos vivenciados quando era estudante na referida escola, o que muito contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, para Souza (2006, p. 68): “O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível, a qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas”. As mensagens de esperança e de estímulo que a aluna ouvia na escola ajudaram-na a conquistar um espaço no mercado de trabalho. Essa foi nossa terceira sessão coletiva de diálogo, na qual aprendemos muito com a referida estudante.

A quarta sessão coletiva de diálogo foi realizada com a secretária da Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, no dia 18 de maio de 2018. Nesse momento, solicitei que me ajudasse a lembrar de ações importantes realizadas naquela época para garantir a permanência dos alunos no espaço escolar. Ela relatou momentos já abordados anteriormente pelos demais participantes e acrescentou o fato de terem sido estabelecidas regras claras, de ter havido ‘pulso firme’, sinceridade e um envolvimento da gestão com todas as ações executadas na escola, além de uma divisão de tarefas entre todos os componentes, fruto de uma gestão participativa. Dessa maneira: “O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas” (SOUZA, 2006, p. 68). Segundo a secretária, o gestor deve ter liderança e poder de decisão diante dos desafios que se apresentam diariamente no contexto escolar, os quais se tornaram fontes inesgotáveis.

Nesse sentido, conforme Souza (2006, p. 68): “Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação”. E, hoje, a aluna sente-se realizada em estar inserida no mercado de trabalho.

Em 25 de maio de 2018, realizamos mais uma sessão coletiva de diálogo com a professora Rose, que atuava na EJA, na Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, durante minha gestão. Ela relembrou vários momentos de grande relevância para a permanência dos alunos no ambiente escolar. Uma das lembranças da professora refere-se ao entusiasmo presente na equipe gestora, que contagiava os professores e, assim, levava-os a se envolverem com as demandas da escola e, conseqüentemente, com os alunos.

Todas as sessões coletivas de diálogos foram gravadas e transcritas para fins de análise.

1.3.2. Fotografias como documentos primários da pesquisa

A seleção de fotografias, produzidas nos períodos de atuação profissional, foi outro procedimento utilizado na pesquisa para a construção de dados. Nesse contexto, foram selecionadas 24 fotografias⁴, que evidenciam diferentes vivências nas quais atuei, em colaboração e em coletividade, com distintos sujeitos. As fotografias escolhidas estão de acordo com as ações desenvolvidas pela escola no sentido de permanência e do esperar. Uma gestão feita com muitas mãos e com muitas ideias oriundas de diferentes profissionais, estudantes, funcionários, equipe gestora e comunidade local.

À luz de uma trajetória histórica marcada pelos períodos de 2000-2001, 2002-2003 e 2008-2009, correspondentes aos três mandatos nos quais atuei na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, utilizei das fotografias como documentos para uma investigação científica, extraindo informações e fazendo uma melhor análise desses elementos, imprimindo uma materialidade nas análises, por apresentarem, por meio de outra linguagem, elementos da realidade relatada. Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão o entendimento de documentos, possibilitando uma reconstrução de uma história.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa documental avizinha-se da pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica atenta-se para as fontes secundárias, em que abordamos autores e estudiosos; a pesquisa documental recorre aos documentos, os quais são considerados fontes primárias. De acordo com Oliveira (2007), “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Nesse contexto, a fotografia é um documento que abarca uma narrativa histórica

⁴ No terceiro capítulo, apresentamos as fotografias selecionadas e buscamos não identificar os sujeitos presentes nas figuras, razão pela qual as faces aparecem distorcidas.

como forma de compreender o mundo e relembrar as emoções, permitindo-me lembrar, narrar e refletir sobre um tempo vivido. Para Kossoy (2002, p. 38), “A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz em um dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações”.

Borges (2003, p. 72), ao tomar o uso da fotografia na História, como fonte documental, afirma:

As imagens fotográficas, assim como as literárias e sonoras, propõem uma hermenêutica sobre as práticas sociais e suas representações. Funcionam como sinais de orientação, como linguagens. Quando utilizadas com fins compreensivos e explicativos, elas demandam não apenas o emprego de metodologias afinadas com seus estilos cognitivos, que ajudam a ler e interpretar suas ambiguidades e seus silêncios, como também o cruzamento com outros tipos de documentos (BORGES, 2003, p. 72).

As imagens fotográficas permitem a leitura do passado, acendendo a lembrança, saudade, expressões e situações vividas em outros tempos como instrumento de perceber o mundo. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, as fotografias como fontes documentais e históricas forneceram dados que os documentos textuais não registram; são, portanto, fundamentais para a produção do conhecimento recorrente a um determinado período da História.

1.4 Organização dos dados para fins de análise

Os dados foram organizados em temas e subtemas. Conforme Minayo (2007), esses temas são unidades de reflexão sobre os quais buscamos organizar o pensamento e a escrita. Com essa perspectiva, prosseguimos o processo de análise dos dados produzidos, colocando em diálogo todo o material produzido no campo empírico com os autores lidos e selecionados para interpretação dos dados.

A sistematização das informações nesse contexto dissertativo encontrou na dissertação de Melo (2015) e em Souza (2006) a proposta de organização dos dados para fins de análise, a partir do que os autores denominam de leitura em três tempos. Para Souza (2006), a interpretação de dados (auto)biográficos requer do pesquisador um esforço constante de observação do objeto biografado. Nesse sentido, os três tempos auxiliam na construção de uma visão mais ampla acerca da própria história. Para os referidos autores,

existem tempos de lembrar, tempos de narrar e tempos de refletir. Assim, ao longo da investigação, dialogando com colegas e com pessoas que participaram da caminhada na gestão da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, busquei colocar em diálogo as lembranças, recordações, memórias, fundamentando-me nos três tempos mencionados, ora revirando o baú das lembranças, ora narrando (por meio da escrita e também das sessões coletivas de diálogo), ora refletindo sobre os diversos acontecimentos narrados.

No capítulo a seguir, início, portanto, a apresentação da análise dos dados, fruto de todo o processo aqui evidenciado.



CAPÍTULO II
VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: trajetórias de atuação e características
da gestão

Neste capítulo, apresento a minha trajetória de gestão, desde o encontro com a EJA ao meu trabalho na condição de gestora na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, perpassando as características das concepções de gestão escolar, tratadas, neste trabalho, enquanto gestão democrática, participativa, pautada no diálogo e que zele pela permanência e esperança dos membros da comunidade escolar. Nesses relatos, para além dos dados históricos obtidos tanto por meio de obras publicadas a respeito dessa temática quanto por meio de dados da SMED, trago as minhas vivências no contexto da EJA, do qual participei ativamente no decorrer da minha trajetória profissional.

2.1 Percurso da EJA no município de Vitória da Conquista

Inicialmente, procuramos contextualizar a EJA em Vitória da Conquista e, para tanto, buscamos informações na SMED, além das próprias vivências nesse contexto. A EJA, na rede municipal, passou por quatro momentos distintos, conforme abordagem de Nunes, Santos e Souza (2017), que realizaram uma retrospectiva acerca da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), na Rede Municipal de Ensino desse município, em que os autores descrevem como funcionava essa modalidade educativa na rede municipal, iniciada em 1975 (Programa intitulado terceiro turno).

O primeiro momento da EJA na rede municipal aconteceu entre 1975 e 1997, como programa chamado terceiro turno, no horário das 17 horas às 20h30min, o qual visava a atender aos estudantes moradores da cidade e, também, do campo que não tinham condições de estudar no turno diurno. Nunes, Santos e Souza (2017, p.117), ao tratarem do terceiro turno, informam:

Segundo dados da antiga Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), o 3º Turno atendia em torno de 4.000 estudantes, distribuídos em 25 escolas na cidade, e mais de 600 estudantes nas 15 escolas de zona rural. Esses estudantes estavam na faixa entre 12 e 20 anos de idade. Do ponto de vista sociocultural, os estudantes formavam um grupo bem diversificado, apresentando, em muitos casos, uma relação conflituosa com as rotinas escolares. Em geral, já tinham repetido vários anos letivos ou, ainda, abandonado a escola por diversas razões, realizando o seu reingresso pelo programa 3º Turno (NUNES; SANTOS; SOUZA, 2017, p. 117).

O segundo momento da EJA acontece a partir do ano de 1997, quando a nova equipe da SMED busca realizar uma pesquisa referente ao funcionamento do terceiro turno,

verificando como organizar uma proposta que atendesse aos alunos trabalhadores. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista feita com diretores, coordenadores, professores e alunos do terceiro turno; foi diagnosticada a necessidade de uma reestruturação geral referente a essa modalidade, pois o projeto em vigor na rede não atendia às reais necessidades dos educandos, o que provocava altos índices de abandono e retenção.

Com o levantamento de dados realizado pela SMED, que comprovava a repetência e desistência dos alunos, coube a essa equipe pedagógica realizar, portanto, o Programa Repensando a Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos (Reaja) para atender aos anseios dos alunos, a fim de modificar completamente as características que eram ofertadas pelo Programa do 3º turno e alterar, inclusive, o horário de funcionamento, que era das 17 horas às 20h30min e passou a vigorar das 19 às 22 horas, atendendo a maioria dos alunos que eram trabalhadores e só podiam frequentar a escola a partir desse horário, bem como reconstruindo o trabalho pedagógico, fundamentado na concepção freireana. Após ser construída essa nova proposta pela equipe técnica da SMED, com base no diagnóstico realizado, foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista e aprovada no final de 1998 (NUNES; SANTOS; SOUZA, 2017; VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Em 2006, a SMED vive um terceiro momento na perspectiva de reorganizar a proposta da EJA para a rede municipal. Para tanto, organizou vários fóruns de debates entre as unidades de ensino do município onde acontecia a EJA, buscando, mais uma vez, ouvir os pontos positivos e negativos das questões acerca dela, a fim de reorganizar a proposta de maneira que pudesse sanar as dificuldades diagnosticadas nesses encontros.

Dessa forma, os fóruns realizados tinham como finalidade ouvir professores, alunos, direção, representantes sindicais, equipe técnica da SMED, bem como a comunidade do entorno da escola, para repensar a educação que era oferecida aos alunos trabalhadores. Depois da realização desses fóruns, a equipe técnica da SMED, com base nesse diagnóstico, reorganiza o trabalho, em 2007, apresentando uma proposta específica para os alunos da EJA, que passou, assim, a funcionar como uma modalidade educativa nos parâmetros da LDBEN 9394/96 e não mais como Programa. A proposta visava a oferecer um currículo que observasse o perfil dos alunos, a faixa etária e, também, os aspectos socioeconômicos dos educandos. Essa proposta reafirmava a importância de se trabalhar com os princípios e propostas freireanos, tais como tema gerador e aspectos relacionados com a *dialogicidade* nas classes da EJA. Entretanto, para que elas fossem efetivadas, muitos foram os embates

no Conselho Municipal de Educação e em seminários e plenárias realizadas com professores e comunidade escolar durante o ano de 2006 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Assim, as escolas caminhavam em direção ao fortalecimento da EJA, por meio dos ajustes político-pedagógicos da proposta, sendo constantemente alimentadas nas formações realizadas pela SMED para os professores que atuavam junto a essa modalidade. Nesse momento, a SMED, por meio da Coordenação Pedagógica e da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, organizou um caderno contendo os seguintes itens: Proposta Pedagógica da EJA; Trajetória da EJA no Brasil; Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos e Planejamentos de Aulas via Tema Gerador, dentre outros. Esse caderno serviu para dar suporte ao trabalho dos professores, coordenadores e gestores da EJA. Saliento que, nesse momento, participei de todo o processo de discussão junto ao coletivo que debatia a proposta da EJA, bem como da construção do referido caderno, na condição de Coordenadora Pedagógica na SMED.

A elaboração coletiva desse material, além de apresentar o processo histórico da EJA no Brasil, traz reflexões acerca do trabalho dessa modalidade nesse município, com o propósito de atender às necessidades dos alunos, assim como analisar as diversas dificuldades e as condições que levam à impermanência dos educandos na escola. Para isso, foram considerados:

[...] os conhecimentos, as características individuais, o contexto familiar e comunitário, além do mundo do trabalho, as oportunidades de lazer e de cultura e as diversas formas de participação social, individual e coletiva dos alunos de EJA, fazendo, assim, atendimento específico a seu alunado, valorizando seu saber próprio, elaborado com base nas suas relações sociais, nos seus meios de sobrevivência e também em experiências anteriores com a escola formal (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007, p. 12).

Nesse pensamento, visamos a contribuir com uma melhor prática educativa e com a valorização das expressões culturais e emocionais trazidas por esses alunos, procurando superar os índices de repetência e o pouco interesse despertado por eles, na tentativa de transformar essa realidade e de fortalecer a EJA.

O quarto momento da EJA na rede municipal iniciou-se em 2009 com a entrada de uma nova equipe na SMED, reformulando a proposta da EJA, que culminou em 2010 com a construção de um documento que solicitava a mudança de alguns aspectos relacionados à

estrutura da EJA e reformulação de pontos específicos da proposta pedagógica. Em 2012, a SMED encaminhou ao Conselho Municipal de Educação a Resolução nº 039/2012, conforme Nunes, Santos e Souza (2017, p. 123), “[...] estabelecendo direcionamentos nos quais os professores da Epjai pudessem apoiar-se para implementar o ordenamento jurídico e pedagógico em seus respectivos locais de trabalho”.

Vale ressaltar que, em 2013, o Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução Nº 18/2013; este documento encontra-se em vigor até a presente data, direcionando os diversos aspectos da EJA, tais como: a idade inicial para matrícula, obrigatoriedade da presença dos alunos durante as aulas a forma como a modalidade é oferecida na rede em dois segmentos e a proposta de organização (enturmação) dos alunos da EJA em consonância com a LDBEN nº 9394/96. Desde 2009, a SMED tem procurado construir uma proposta pedagógica direcionada ao público da EJA, contudo ainda se encontra em processo de elaboração, vigora apenas a resolução citada anteriormente, conforme informações obtidas no setor de legalização da SMED. Os dados acerca dos quatro momentos da EJA em Vitória da Conquista, conforme Nunes, Santos e Souza (2017), encontram-se sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 4: Os quatro momentos da EJA no município de Vitória da Conquista

Propostas da EJA	Período	Horário de Funcionamento	Público-alvo	Metodologia de Trabalho
1º Momento: Programa intitulado “Terceiro turno”	1975-1997	17 horas às 20h30min	Estudantes na faixa etária entre 12 e 20 anos	Adaptada do diurno, não havia uma proposta pedagógica específica
2º Momento: Programa “Repensando a Educação de Jovens e Adultos – Reaja”	1997 – 2004 Aprovada em 1998 CME (Conselho Municipal de Educação)	19 às 22 horas	Alunos trabalhadores com idade a partir de 15 anos	Fundamentada em Paulo Freire, desenvolvida em forma de Rede Temática/Tema Gerador
3º Momento: Modalidade Educativa Fundamentada na LDBEN	2005 - 2008	19 às 22 horas	Alunos trabalhadores com idade a partir de 15 anos	Fundamentada em Paulo Freire, desenvolvida em forma de Rede Temática/Tema Gerador
4º Momento	2009 – 2012 Conforme resolução 039/2012 aprovada pelo CME 2013 – Resolução 018/2013	19 às 22 horas	Alunos trabalhadores com idade a partir de 15 anos	Fundamentada em Paulo Freire, desenvolvida em forma de Rede Temática/Tema Gerador

Fonte: Elaborado Pela Pesquisadora

2.2 O meu encontro com a EJA e com a Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo

Por meio da viagem pelas memórias, venho hoje pintar o meu lençol em “mil cores” (BOSI, 1994, p. 32) ao me lembrar do meu primeiro filho, na época, apenas um bebê. Tinha que deixá-lo com minha mãe para trabalhar, de quem me recordo saudosamente. Naquele contexto, rompia não só o processo de amamentação, mas os laços de afetividade e aconchego. Na minha bagagem, pesavam a saudade, as aflições, o medo do novo e o choro. Recordo-me, com muita clareza, da estrada por onde passei, dos prédios apáticos que avistei, das janelas que me expunham uma paisagem em preto e branco, das formas e cores que se apresentavam no cenário da vida, do sol que me assolava naquelas tardes ao subir a ladeira, chamada Rua da Barragem, em Vitória da Conquista, Bahia, e que, por diversas vezes, tinha que descer a pé com as colegas, ao retorno de nossos lares, após um dia exaustivo.

Ao rever os acontecimentos que me marcaram ao longo dessas três décadas de exercício profissional na EJA, percebo que posso dividi-los em quatro grandes trajetórias. A

primeira delas, narrada nesta sessão, remonta à minha experiência como professora regente numa classe de EJA; a segunda, a quando atuei como coordenadora na SMED; na terceira, recordo a minha atuação como gestora na EJA, na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo; e a quarta remete ao período em que atuei em diversas funções administrativas e pedagógicas junto à SMED; as três últimas trajetórias encontram-se narradas na sessão intitulada “Pelos caminhos da gestão”, neste capítulo.

A primeira trajetória, que consta do início da minha trajetória profissional, ao entrar pela primeira vez na sala de aula, especificamente na Escola Municipal Iara Cairo de Azevedo, no bairro Guarani, em 1988, para trabalhar com a EJA, foi um momento extremamente novo na minha vida. Até então, não tinha experiência com esse campo de trabalho. Nesse sentido, essa experiência caracteriza o meu encontro com a EJA.

Carregava na minha bagagem profissional uma prática docente da rede privada, da qual tinha conhecimento. Ao chegar à escola pública de terceiro turno, em horário intermediário, das 17 horas às 20h30min, deparei-me com pessoas da classe trabalhadora, alunos que trabalhavam em borracharias, casas de família, nas feiras, mercados, açougues, padarias e outros espaços; vários trabalhos comumente classificados como de baixo escalão ou subemprego. Os estudantes chegavam cansados depois de uma jornada de trabalho. Ali surgia meu grande desafio: acolher os estudantes com dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita.

Lembro-me como se fosse hoje do terceiro turno (1988), programa criado com o objetivo de atender aos adolescentes e jovens que, prioritariamente, devido às questões de trabalho, não podiam frequentar a escola em outros horários e turnos. Funcionou por mais de duas décadas, contudo não existem registros documentais que detalhem o seu funcionamento bem como a proposta pedagógica que lhe dava sustentação. Presenciei alunos com baixa autoestima e a necessidade de aprender a ler e escrever em um período curto, a fim de recuperar com cuidado o que ficou para trás dos anos em que não estudaram.

Vivenciei uma proposta de ensino que vigorava nas classes da EJA, a qual não contemplava as reais necessidades dos alunos, pois os diversos aspectos de funcionamento da escola eram frágeis, tais como: o horário, que não atendia aos alunos trabalhadores; planejamento, que não era voltado para os jovens e adultos, e sim, adaptado do diurno; formação de professores insuficiente; a falta de livros específicos para a modalidade da EJA e a ausência de atendimento especializado por parte da SMED, uma vez que a EJA era algo novo, com apenas três anos de funcionamento no município.

A coordenadora que atuava junto ao terceiro turno planejava com os professores todas as atividades que cada um deveria desenvolver em sala de aula. Dessa maneira, os docentes apresentavam pouca autonomia para realizar o seu trabalho, já que as atividades tinham que passar pela sua observação, até mesmo o momento de “tomar a lição” dos alunos era acompanhado pela coordenadora. Apesar de todas as fragilidades daquela época, os alunos demonstravam envolvimento e respeito com os professores. Além disso, existia um clima harmonioso, agradável e respeitoso entre alunos, professores, coordenador e diretor. A relação humana no ambiente de trabalho representava um diferencial em relação aos dias de hoje.

Segundo Souza (2006, p. 64), “Somos herdeiros/as de uma epistemologia moderna que buscou na distinção clara entre sujeito-objeto, no calar da subjetividade, o caminho para construir o conhecimento objetivo”. A compreensão da memória permite-me lembrar de quando atuava na SMED, em particular na coordenação pedagógica, entre os anos de 1997 e 2000, quando recebi um convite de alguns professores que compunham o quadro da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo para me candidatar à diretora no pleito que ora estava sendo organizado. Mesmo não pertencendo ao quadro daquela unidade de ensino, a escola apostou no perfil da chapa composta por mim e duas colegas vice-diretoras. Naquele momento, a instituição passava por problemas estruturais, de violência e pouca motivação da comunidade escolar. Nesse contexto, de acordo com o autor, “[...] a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo” (SOUZA, 2006, p. 65).

Ao chegar à Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, deparei-me com vários desafios; foi necessário traçar metas para resolver cada problema ali diagnosticado. Naquele momento, surgiram as fragilidades de um gestor, pois, por não receber uma formação específica e acadêmica para tal função, percebi a necessidade de unir forças com todo o coletivo da escola em busca de um fortalecimento, visando a um melhor funcionamento da instituição, atendendo aos anseios dos indivíduos que ali estudavam. Neste caminho de lembranças e narrativas, à luz de Souza (2006), rememoro ações que foram os meus mandatos como gestora da referida escola à luz de teóricos da área de gestão que me inspiraram e me proporcionaram crescimento nesse percurso entre eucalipto e jequitibá.

2.3 Concepções e características da gestão escolar

A partir de todas as vivências já relatadas até aqui, fui me constituindo como gestora e percebendo a importância de uma gestão responsável e participativa para o fortalecimento da permanência dos estudantes na EJA. Todas as ações realizadas nesse contexto para garantir a permanência dos alunos devem seguir na perspectiva de uma gestão participativa e democrática. O papel da gestão é de grande relevância dentro da unidade de ensino, pois cabe a ela a condução de toda a comunidade escolar, além da construção de estratégias para ampliação da autonomia referente ao funcionamento da escola, observando aspectos pedagógicos, jurídicos, financeiros, administrativos e as relações de convivência.

Ao falar sobre o papel do diretor na escola, Paro (2011) aborda que o diretor deve ocupar-se das questões administrativas, visto que é sua função, porém a sua atuação no ambiente escolar não deve restringir-se a uma imagem meramente burocrática. Desse modo, o diretor deve também se ocupar de garantir o funcionamento da instituição do ponto de vista pedagógico, social, político e promover o diálogo e a convivência entre os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, “[...] o diretor deve ser um educador. Essa interferência, esse desconhecimento de causa do que é pedagógico, para mim, aniquila qualquer administrador, dentro da política educacional” (PARO, 2015, p. 113). Para efetivar essa visão, o autor defende a necessidade de ampliação de formação continuada para os diretores, no sentido de formá-los para a ação política e social que é inerente à sua função.

Percebemos que, muitas vezes, o termo diretor figura um indivíduo que detém todo o poder deliberativo sobre a comunidade escolar, o que não é a proposta defendida neste contexto dissertativo, no qual pensamos a gestão escolar numa perspectiva democrática, participativa, necessitando, então, de percebermos o diretor não como uma figura autoritária, mas como aquele que, abarcando sobre si o poder sobre o funcionamento da instituição, o compartilha com outros agentes que, juntamente com ele, se fazem corresponsáveis pela escola.

A concepção de gestão agrega uma série de significados, os quais dependem do contexto social, histórico e político. Com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), destacamos quatro concepções distintas de gestão escolar: a *técnico-científica*, a *autogestionária*, a *interpretativa* e a *democrático-participativa*, cujas características são descritas pelos autores, com base no quadro 5.

Quadro 5: Concepções de Gestão Escolar

Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
<ul style="list-style-type: none"> • Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. • Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. • Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tende a negar a autoridade e as formas centralizadas de poder, valorizando a construção de normas e de regulamentos pelo próprio grupo. • Vincula as formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). • Há decisões coletivas (assembleias, reuniões) e eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. • Enfatiza a auto-organização do grupo de pessoas da instituição por meio de eleições e de alternância no exercício das funções. • Recusa as normas e os sistemas de controle, acentuando a responsabilidade coletiva. • Acredita no poder instituinte da instituição e recusa todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. • Enfatiza as inter-relações mais do que as tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva. • Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados. • A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Qualificação e competência profissional. • Busca objetividade no trato das questões de organização e da gestão mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI (2003, p. 327).

Percebemos, nas proposições anteriores, as distinções entre os perfis de cada concepção de gestão. Nas quatro perspectivas apresentadas, os perfis avançam socialmente no sentido das relações estabelecidas entre os gestores e os demais membros da comunidade escolar. Os autores reforçam ainda que, embora esses perfis estejam claramente traçados, quando observadas as práticas dos gestores, é comum percebermos posturas características de diferentes perfis.

Nas concepções propostas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), um elemento crucial na diferenciação entre os perfis traçados pelos autores, diz respeito à forma como são tratados o poder e a organização. O tema da organização é crucial nessa obra dos autores. O poder atravessa, constantemente, as relações dos gestores no seu ambiente profissional. Ao analisarmos o quadro anterior, percebemos que as relações de poder avançam nos quatro cenários apresentados, desde um poder centralizado e uma relação linear na primeira concepção a um modelo de gestão que preconize um poder descentralizado pautado no diálogo no último modelo.

Ao estudar sobre os modelos de gestão escolar, Valerien (2005) apresenta cinco estilos distintos de gestores: o gestor autocrático, o democrático, o “laissez-faire”, o burocrático e o carismático. Um gestor autocrático é aquele que retém sobre si mesmo todo o poder, é ele que dirige, orienta e determina as ações. O gestor democrático procura pautar-se na ação coletiva, integrando a comunidade e partilhando as responsabilidades de modo que a comunidade escolar tenha participação direta e efetiva nas tomadas de decisões. No modelo “Laissez-Faire”, o diretor ocupa-se das questões administrativas e, conforme o autor, repassa as responsabilidades para os outros, exercendo assim “um controle mínimo” (2005, p. 82) sobre a instituição.

Os modos burocrático ou carismático podem ser observados em qualquer um dos modos anteriores. O burocrático, como o próprio nome já indica, ocupa-se majoritariamente das suas funções administrativas e da exigência de que os trâmites sejam rigorosamente cumpridos e as ações executadas como rezam os protocolos. O carismático, por sua vez, agrega características que não são necessariamente do campo da gestão. Para Valerien (2005, p. 83), “O termo carismático é de difícil explicação. Traduzido literalmente, significa ‘favorito de Deus’ e implica a noção de irradiação magnética pessoal e intensa e, também, espiritualidade interior profunda”.

Uma pesquisa realizada por Cristino *et al.* (2008), utilizando as concepções apresentadas acima, constatou que a falta de clareza do perfil do gestor é uma característica constante em diversos grupos, desde os grupos políticos aos próprios gestores escolares e à comunidade escolar (esta que, comumente, caracteriza o gestor baseando-se nas suas concepções pessoais a respeito da pessoa do gestor da instituição em que atua).

Embora haja certa falta de clareza nesse perfil, tomo como referência para este trabalho a gestão democrático-participativa, a qual é marcada pelo diálogo entre os diversos atores da comunidade escolar da direção da instituição. Entretanto, para que essa

participação seja efetiva, percebo a importância de um maior investimento em formações de caráter político acerca da gestão, a fim de que a comunidade escolar possa participar ativamente dos processos administrativos e organizacionais da escola.

Segundo Paro (2016, p. 25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno, em que as diferenças sejam condicionadas à ação educativa coerente, responsável e transformadora. É com esse olhar que procuro compreender a ação pedagógica do gestor escolar, por meio do reconhecimento libertador, assim como orienta Freire (2003). Essas explanações teóricas levam-nos ao objetivo de promover na educação uma gestão democrática, de permanente vivência de aprendizado, abarcando o conhecimento da legislação. É preciso dar visibilidade à prática gestora no sentido de carregar modos de relação com o mundo contemporâneo para pensamentos sobre as relações complexas que se estabelecem entre as práticas escolares e a cultura local, entrelaçadas em seus múltiplos aspectos da vivência, ao mesmo tempo em que atribui sentido à história de vida – o que extrapola os limites da sala de aula.

Na concepção de Dourado (2006), a gestão democrática desponta como espaço de formação de participação cidadã e de atuação dos sujeitos na esfera social, tomando a própria instituição escolar como referência. Para o autor:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do representar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2006, p. 79).

Para Gutierrez e Catani (2006), essa perspectiva de gestão esbarra numa barreira que são as ações pessoais. Eles defendem que a participação é peça-chave para uma gestão democrático-participativa. Porém, para que ela seja efetivada, não basta apenas a iniciativa do gestor, é preciso que a comunidade engaje-se nesse processo. Nesse sentido, os posicionamentos individuais dos sujeitos são de extrema importância para o êxito da gestão participativa.

Nesse sentido, retomo Valerien (2005), ao afirmar que, em suas pesquisas, muitos professores apontaram que a participação dependeria largamente das características do ambiente escolar; nessa perspectiva, o autor aborda que os gestores, muitas vezes, precisam atuar como “animadores”, no sentido de incentivar a comunidade à participação. Nesse contexto, “[...] além de procurar a participação dos professores na divisão de tarefas e responsabilidades, assim como na elaboração do processo de decisão, o diretor de escola deve desempenhar papel muito importante na animação e na circulação da informação [...]” (VALERIEN, 2005, p. 107).

Freire (2004) rememora o que considera seu primeiro mundo ou seu primeiro contato com o mundo, o primeiro “não-eu” geográfico.

Meu primeiro mundo foi o quintal de casa com suas mangueiras, cajueiros de frondes quase se ajoelhando no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço para seus cantares (FREIRE, 2004, p. 24).

O humanismo em Paulo Freire é inquieto e reflexivo, afastado da opressão. Trata-se de anunciar ações possíveis que carregam consigo a perspectiva humanizadora da gestão na EJA ao encontro dos sonhos que se refazem a cada dia, já que a escola, especialmente nessa modalidade, ainda demonstra fragilidades e a desumanização na estrutura e no funcionamento do projeto de educar a seu povo e, também, de humanizar.

Vale ressaltar a importância da função do gestor, pois, diante dos desafios, ele poderá apresentar fragilidades e fortalezas, a depender da sua bagagem profissional e de como enfrentar determinadas situações do cotidiano escolar. Como ponto de partida, salientamos a importância do gestor enquanto líder no fortalecimento da EJA, que, por muitas vezes, é pouco estudado, discutido e avaliado. Paro (2016) leva-nos a refletir sobre os contextos da administração escolar em prol de um sistema democrático. Assim, o autor apresenta:

Apesar da imagem do diretor estar negativa e entender-se que o mesmo cumpre apenas questões burocráticas, voltadas ao desempenho de funções administrativas e financeiras, é necessário ressaltar que o seu trabalho está articulado com a equipe pedagógica e tem por função a aprendizagem de todos os educandos (PARO, 2016, p. 149).

Dessa maneira, urge apresentar uma nova perspectiva de gestão, o que implica buscar outras abordagens que venham fortalecer essa concepção de estudo e de suas potencialidades. Conhecer os sujeitos e o contexto da EJA é trazer às lembranças períodos da vida que permitem aflorar experiências relevantes para a compreensão de suas opções

peçoais, suas escolhas de vida, suas rupturas de estudo e de sonhos. Nessa direção, caminho ao contexto dos eucaliptos e às realidades ali vividas em meio à educação com suas dificuldades. Nas minhas experiências na condição de gestora na EJA, percebo que as afirmações de Paro (2016), na perspectiva de uma escola democrática, estão em consonância com as práticas que adotamos ao longo das gestões na Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, pois buscávamos envolver todo o coletivo da escola em busca da construção da aprendizagem dos alunos, da socialização e do fortalecimento do espírito de equipe.

Tais ações conjuntas, por parte não só dos gestores, mas de toda a comunidade escolar engajada nesse esforço coletivo, podem promover a disseminação da esperança nessa modalidade educativa, por vezes, marcada por uma imagem negativa. Nesse sentido, a permanência é um fator que depende do trabalho de todo o coletivo da escola em torno desse ideal.

2.4 Pelos caminhos da gestão

No decorrer de minha trajetória como gestora, trilhei, juntamente com a comunidade escolar, um longo percurso de vida-formação. Nesse espaço-tempo, buscamos estratégias de consolidação de uma gestão democrático-participativa; dialogamos com a comunidade; tentamos promover ações que visassem à permanência dos alunos, firmando para isso diversas parcerias. Trilhei com a comunidade um caminho de busca, de aprendizado, de inovação, de diálogo e parceria.

Uma gestão escolar democrática é aquela que envolve a participação de todos os integrantes da escola na resolução dos problemas, na tomada de decisões. Assim, gestores, professores, funcionários, familiares, alunos e instâncias colegiadas (Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis) podem dialogar, discutir e opinar, de maneira ativa, nas ações e decisões para o melhor desempenho do contexto escolar. Ao tratar da importância dos conselhos escolares e dos Grêmios estudantis, Paro (2007) aborda a importância dessas instâncias, as quais o autor denomina de “Mecanismos de ação coletiva” (2007, p. 100) para a promoção da participação nas decisões da escola. O autor reflete sobre o Conselho Escolar como uma instância de diálogo e os Grêmios Estudantis como espaços de formação das crianças e jovens para a atuação efetiva na sociedade. Além dos mecanismos citados pelo autor, considero importante um diálogo constante com a

comunidade, uma vez que, no meu percurso de gestora, dialogava frequentemente com o presidente da associação de moradores do bairro Ibirapuera para melhor compreender as demandas dessa comunidade, pois a maior parte dos alunos da EJA encontrava-se nesse contexto. Sobre gestão democrática, Paro (2016) comenta:

Para a gestão da escola ser democrática, é imprescindível a participação de todos os setores, destacando-se educadores, alunos, funcionários, comunidade e pais, os quais são andaimes fundamentais para a tomada de decisões, conquista de objetivos e para fazer pressão aos altos escalões, exigindo os recursos e a autonomia que a escola precisa para o seu funcionamento (PARO, 2016, p. 149).

A experiência da gestão escolar, somada à reflexão sobre a prática cotidiana, faz lembrar-me do compromisso de ter assumido a direção da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo por três vezes, por meio da eleição direta pela comunidade escolar e, em especial, com relação à EJA, já que todos os alunos dessa modalidade são votantes devido à sua faixa etária e, ao escolherem o diretor para a escola à qual pertencem, têm em mente as características que desejam ver contempladas das suas demandas em relação à escola. De acordo com Paro (2011, p. 44), existem três modalidades de escolha para o diretor: “Nomeação pura e simples pelo poder executivo; concurso público e eleição pela comunidade escolar”.

Considero que o processo de eleição pela comunidade escolar é o melhor mecanismo para a escolha do diretor, pois, com o aval da comunidade escolar, na maioria das vezes, o diretor sente-se mais comprometido na sua atuação frente à comunidade, buscando corresponder aos seus anseios e contribuindo para a qualidade da aprendizagem dos alunos. Além disso, o processo de eleição em si mesmo já configura uma forma de participação democrática da comunidade escolar na tomada de decisões importantes para a mesma. Contudo, após a eleição de diretores, o poder público deve oferecer formação continuada, visando a dar suporte a todos os aspectos financeiros, administrativos, legislativos e pedagógicos que envolvem a escola. Nesse sentido, Paro (2011) afirma que a escolha do diretor por eleição não garante a democratização da escola, contudo, é um caminho necessário para que esse processo se concretize.

Contudo, observando o cenário de uma comunidade escolar e ouvindo os membros desta comunidade, Paro (2007) destaca que, muito embora existam diretores comprometidos com a causa da democracia, o que já é um grande avanço, a ausência de políticas públicas relacionadas à formação humana dos cidadãos, bem como a super valorização de

características burocráticas pelos poderes públicos, dificultam o desenvolvimento com melhor qualidade desta função.

Na minha vivência na condição de gestora, percebo a importância de o diretor atuar como um mediador, pois cabe a ele ocupar o lugar de grande articulador do trabalho de todos os atores escolares, já que, por muitas vezes, precisa atuar como se fosse um maestro, conduzindo sua orquestra para que a música seja tocada com muita harmonia. Nesse entendimento, o diretor articula o trabalho da equipe de professores visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, ao conjunto de funcionários para que o espaço esteja sempre organizado e à comunidade de pais para que esses acompanhem os filhos no seu cotidiano escolar. Tudo isso contribui para o crescimento pedagógico dos alunos.

Percebo, ainda, que os professores, funcionários, alunos e pais valorizam um ambiente escolar que tem regras bem definidas, com espaço planejado para que a rotina da escola aconteça com fluidez, dado que a ausência desses elementos pode comprometer o funcionamento da escola. Uma escola bem administrada e com planejamento bem traçado impulsiona, de forma contagiante, toda a comunidade escolar e leva a um envolvimento coletivo. Contudo, não é fácil o gestor ser esse grande maestro, já que são inúmeras demandas para que ele possa desenvolver, o que torna imprescindível descentralizar o trabalho na escola, distribuindo os papéis em prol da construção de um ambiente participativo. Corroborando Luck (1998, p. 19), “Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto”.

Lück (1998, p. 15) traz a discussão sobre a importância desse estudo, concebendo acerca da gestão participativa que “O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Tendo em vista esse conceito, é necessário criarmos uma participação coletiva, já que somos frutos de uma escola autoritária, na qual não era permitido questionar, participar e interagir, o que refletiu severamente na sociedade. Há que se considerar, ainda, “[...] a queixa de diretores escolares, de que têm que fazer tudo sozinhos, que não encontram nem apoio, nem eco para o trabalho da escola como um todo [...]” (LÜCK, 1998, p.17).

Portanto, percebemos, em muitas escolas, uma gestão que não internalizou no seu coletivo uma ideia de participação; ficou uma sobrecarga para a função do gestor, o que dificultou o desenvolvimento dos diversos aspectos da escola. Para tanto, Lück (1998, p. 29)

apresenta algumas *Lições da Escola Participativa*, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade escolar. Tais lições envolvem vários passos iniciais, a saber: “redigir um código de valores que represente o comprometimento de todos da escola com a gestão participativa; construir o comprometimento pessoal da cúpula; promover a capacitação em serviço de professores e pais para que se desenvolvam as habilidades necessárias à atuação participativa; circular a informação de cima para baixo na organização e iniciar com alto envolvimento no processo de planejamento”.

Na minha trajetória, vivenciei que as lições mencionadas pela autora condizem com as experiências as quais atravessei na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, uma vez que o comprometimento de uma equipe de trabalho faz todo o diferencial para o funcionamento de uma escola, bem como a formação em serviço de pais, professores e funcionários na perspectiva de fortalecer a participação. Outro aspecto importante dentro do ambiente escolar é o processo de circular informações para que estas cheguem a todos, já que, por vezes, o diretor não as socializa com o coletivo da escola e deixa, por essa razão, parte da equipe à margem dos acontecimentos por falta de partilha. Ao se tratar do planejamento, faz-se necessário envolver todos os membros da comunidade escolar para a definição dos aspectos que orientam o funcionamento da escola.

Portanto, tais lições apresentadas representam uma proposta de mudança significativa rumo a uma gestão participativa, o que vem a colaborar na partilha de responsabilidades com a equipe gestora.

Acredito que toda caminhada para uma gestão democrática é sempre lenta e gradativa, o que, muitas vezes, implica uma implementação de um novo trabalho a ser realizado, já que se faz imprescindível a quebra de paradigmas e conceitos que foram enraizados na escola, atitude essa que exige uma postura de pesquisador, para que possa entender e intervir no coletivo, nos problemas e nas necessidades de nossa realidade escolar.

Desse modo, faz-se necessário sustentar uma gestão democrática no diálogo e nas reflexões desenvolvidas na comunidade, em que se possam discutir, planejar e buscar possíveis soluções aos problemas enfrentados na escola. Promover a gestão escolar participativa significa vivenciar a teoria e a prática, agregando os valores de cada indivíduo na perspectiva de colaborar com o fortalecimento do processo democrático. Cabe ao gestor escolar entrelaçar seu trabalho entre os setores pedagógicos e administrativos na busca de uma liderança positiva e participativa na promoção de um ambiente favorável capaz de promover mudanças para o fortalecimento de um grupo de trabalho (LÜCK, 1998).

Hengemuhle (2004) defende um trabalho de gestão colaborativa onde a equipe da escola observa sua realidade. Para o autor, “A constituição da direção como equipe diretiva é, sem dúvida, um avanço no sentido de desenvolver o espírito cooperativo, a partir de um grupo que coordena as ações na escola, com funções definidas, tornando as decisões mais coletivas e ágeis (HENGEMUHLE, 2004, p. 187).

No meu caminhar, observei que trabalhar na perspectiva de um contexto cooperativo torna as ações mais partilhadas, desde que cada um exerça um papel definido para que as decisões aconteçam de forma que os resultados apareçam concretamente em tempo hábil, já que a comunidade escolar tem pressa de concretizar as ações de forma mais rápida, respondendo, assim, aos seus anseios. Isso, certamente, só é possível mediante um planejamento construído e realizado em equipe. Conforme diz o autor, “Gestar pelo exemplo é o grande segredo, não só inserindo-se na sala de aula, mas em todas as dimensões da vida escolar” (HENGEMUHLE, 2004, p. 189).

Ao refletir sobre a postura e os sentimentos do diretor, Maranesi e Almeida (2017) afirmam:

A realidade é complexa e requer, da Gestão, maior preparo para o enfrentamento dos conflitos e dos novos desafios. Pensando nisso, consideramos que a equipe gestora necessita repensar a escola e as pessoas que convivem nela, não projetando um ser ideal, mas refletindo sobre quem é esse ser humano, hoje? (MARANESI; ALMEIDA, 2017, p. 16372).

Na minha prática de trabalho, percebia a necessidade de encarar os conflitos e os novos desafios que sempre se faziam presentes no caminhar da gestão escolar, de modo que me levavam a compreender que cada aluno chega à escola com sua singularidade e expectativas e, somente por meio do diálogo, no coletivo, é possível contribuir para esse ser humano ampliar sua visão de mundo, já que, no grupo, vivenciamos diferentes experiências numa relação dialética. Nessa concepção, as autoras buscam conhecer os sentimentos e os valores que se inter cruzam no exercício de uma gestão, elementos imprescindíveis para refletirmos sobre o papel do outro. Segundo Maranesi e Almeida (2017, p. 16376), “Tanto o diretor como o coordenador exercem a função de articular, formar e transformar. [...] O trabalho desses profissionais tem um caráter simbólico e coletivo, pois é no trabalho que se constitui o sentimento de valorização que cada um atribui a si mesmo”.

A prática faz-me refletir que alunos, professores e funcionários buscam no diretor uma referência a ser seguida, por isso é necessário que a equipe gestora apresente, a partir das suas ações, atitudes que possam efetivamente servir de exemplo. Baseada nos autores citados, os quais tratam da gestão escolar democrática na perspectiva da participação, do diálogo, da socialização de experiências, da mediação, do envolvimento com a comunidade escolar e do compromisso firmado com todos os atores que compõem esse coletivo, percebo que tais concepções comungam com os princípios freireanos, como a dialogicidade, a colaboração e a esperança, elementos necessários a uma prática para se fazer gestor.

Na função de coordenadora da EJA, atuando na SMED (de 1997-2000, 2004-2008 e 2010-2013), tornou-se possível perceber que meus colegas professores apresentavam, na maioria das vezes, as mesmas dificuldades que eu havia enfrentado quando estava em sala de aula, na condição de docente. Ao realizar o planejamento pedagógico, verifiquei que os problemas eram reduzidos no dia a dia do fazer pedagógico. Nesse contexto de socialização de experiências, desenvolvida entre a coordenação das escolas da rede municipal e os professores atuantes na EJA, fui constituindo-me coordenadora ao longo do processo.

Cabe ressaltar, nesse contexto, a importância do pessoal de apoio, como as merendeiras, os porteiros, os vigilantes e todos os envolvidos no cenário da escola, admiráveis no suporte ao processo de ensino e aprendizagem, bem como na promoção de um ambiente organizado e acolhedor. Muitas vezes, esses profissionais estão esquecidos nos méritos da educação, ainda que sejam essenciais na implantação de uma educação de qualidade e fortalecedores do desenvolvimento educacional.

Ninguém se gradua gestor, mas, forma-se no exercício da sua prática diária, principalmente um gestor que atua em uma escola com classes de alunos da EJA. Para tanto, cabe a ele ter um olhar voltado para um universo de indivíduos com suas histórias cheias de sonhos, esperanças, expectativas, que necessitam passar por um processo de reconstrução, na perspectiva da formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres.

Saliento também que é de grande relevância que o poder público invista em formação continuada para gestores, uma vez que as formações proporcionam a apropriação de conhecimentos inerentes ao exercício da função e oferecem, assim, maior preparo para atuação deste profissional. Na minha vivência na condição de diretora, participei de diversas reuniões e cursos ministrados pela SMED, visando à maior sustentação para o exercício da gestão escolar.

Na prática da gestão escolar, o indivíduo defronta-se com situações complexas e, muitas vezes, tem dificuldades em resolvê-las por não ter conhecimentos técnicos, saberes que possam ajudá-lo a solucionar determinadas situações e, quando consegue resolvê-las, utiliza os conhecimentos adquiridos no cotidiano da escola.

Na terceira trajetória profissional (2000-2003; 2008-2009), na condição de gestora na rede municipal de ensino, as atividades já exercidas possibilitaram-me a oportunidade de perceber o quanto é diversa e complexa a função do gestor escolar e o quão necessário é uma formação consistente, que possa oferecer sustentação em suas estratégias planejadas criteriosamente para garantir a permanência dos indivíduos na EJA. É um processo que requer conhecimento de legislação, pois os aspectos burocráticos da escola exigem conhecimentos adequados referentes às prestações de contas, ao desenvolvimento dos projetos estruturantes⁵ e a inúmeros outros aspectos administrativos.

Esta narrativa, de caráter autobiográfico, é uma forma de reviver os momentos vividos e destacar sua importância para a contextualização desta pesquisa, já que recuperar o passado é estender o lençol que ficou guardado por muito tempo, trazendo as lembranças de volta para o presente. Tudo isso me faz recordar da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo (2000-2001; 2002-2003; 2008-2009), onde atuei na condição de gestora eleita por três mandatos. As histórias vividas durante esse período despertaram um grande desejo de escrever, já que elas eram carregadas de emoções que exigiam grandes reflexões em busca de respostas. Ao ler Arroyo (2017), vieram à lembrança experiências, sentimentos e emoções que vivi nessa instituição.

Ao dirigir-me para essa instituição, pela manhã, algo chamava minha atenção: a quantidade de jovens que desciam a ladeira da escola, provenientes dos bairros Bruno Bacelar e Nossa Senhora Aparecida. Pessoas que traziam esperança em vender suas mercadorias no decorrer do dia. Com seus “carrinhos” de mão, transportavam CD (*compact disc*), DVD (disco digital versátil), roupas, biscoitos, picolés e outras mercadorias. Muitos deles eram alunos da EJA da referida escola. À noite, ainda naquela instituição, observava que alguns comemoravam a venda das mercadorias, outros demonstravam tristeza, pois

⁵ Projetos estruturantes são “[...] uma categoria composta por um conjunto de ações que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e da gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria da aprendizagem” (BAHIA, 2013, p. 2).

tinham passado o dia todo na rua sem nada venderem. Essa busca constante pela sobrevivência, muitas vezes, levava o aluno a desistir da escola, uma vez que o seu sustento falava mais forte naquele contexto. Conforme Arroyo (2017, p. 21):

A intenção é trazer nosso olhar para eles/elas, educandos e educadores. Trazê-los em itinerários-viagens-passagens do trabalho para a EJA. Passageiros. Colocar-nos quem são, que passagens – não só escolares, mas passagens-itinerários humanos de onde, por onde, em que tempos. À noite?

Em diálogo com os *Passageiros da Noite*, tracei uma analogia do contexto dos alunos da EJA no mundo itinerante do trabalho, de modo que os observava como os passageiros do dia. Essas passagens eram carregadas de nova esperança quando iam em busca do seu sustento, contudo as dificuldades não permitiam a conciliação entre estudo e trabalho. Nesse caminho, muitos não permaneciam na escola. O autor ainda nos faz refletir: “Para entender seus significados será necessário começar por vê-los como passageiros, continuando passagens iniciadas bem cedo, na infância. Mas de onde, para onde?” (ARROYO, 2017, p. 21). No contexto de existência, esses alunos trazem o trabalho como prioridade, forma de sobrevivência, pois a vida, muitas vezes, força-os a tomar decisões em busca da sobrevivência, desde o tempo da infância. Portanto, não se trata de uma escolha voluntária, mas de uma escolha forçada pela vida sofrida, que trazem desde a infância. Seus deslocamentos constantes tornam-nos passageiros e, nessas passagens, constituem a sua identidade como trabalhadores, e ficam para trás os sonhos de crescer por meio dos estudos. Nessa direção, Silva (2012) descreve:

[...] estes jovens e adultos convivem com representações depreciativas no cotidiano escolar. Os jovens e as jovens que estão no ensino noturno, muitas vezes são identificados como pessoas que não se adequam ao sistema, jovens problemas, indisciplinados ou com dificuldades para aprender. As pessoas adultas se deparam com representações de que são homens e mulheres que “não conseguiram atender às expectativas da sociedade”, não estudaram no período considerado “normal”, e, portanto, são sujeitos “com dificuldade para aprender, não correspondendo à expectativa de adultos ideais para os padrões da sociedade capitalista” (SILVA, 2012, p. 5).

Pensar a EJA implica, sobretudo, planejar uma educação voltada para os trabalhadores-alunos, observando a realidade de vida e o contexto do trabalho. Vale pensar, ainda, nos massacres que a sociedade produz, ou seja, os desencantos proporcionados por

políticos descomprometidos, no que concerne à falta de moradia, garantia de saúde e educação de qualidade para a classe trabalhadora, o que evidencia a ausência dos direitos constitucionais que esses alunos deveriam usufruir. Acreditamos que os diversos discursos sobre a violência nem sempre estão presentes no ambiente escolar, mas, sim, no seu entorno, nas famílias, na falta de preparo da polícia ao abordar os adolescentes e jovens nas suas idas e vindas, fato que proporciona constrangimentos, bem como nos muitos estranhos que tomam suas bicicletas, celulares, relógios e seus pertences, o que fragiliza cada vez mais a EJA.

Nesse contexto, Freire (2007) faz lembrar-me da “cultura do silêncio”, ao descrever que “A cultura do silêncio produz e legitima a opressão, condiciona os silenciados até quando o regime que a gerou já foi interrompido” (2007, p.37). A escola, muitas vezes, vive, prega e reforça a “cultura do silêncio”; na maioria das vezes, faz seus educandos calar-se, ao invés de valorizar a voz, o pedido de socorro. Sendo assim, a escola não fortalece essa necessidade; cada vez mais, vai legitimando a opressão por meio do silêncio, o que vem reforçar a cultura da dominação.

Assim, o diálogo é de fundamental importância para construir a autonomia dos sujeitos e desenvolver o processo de libertação, prática essa que ainda se encontra muito frágil na educação formal e também na formação de líderes, associações e nos diversos espaços de liderança comunitária, e prevalece, assim, muitas vezes, o autoritarismo, o silenciamento. Essa é a violência mais forte que chega às instituições, pois visualizamos sobre esses sujeitos todo tipo de exploração social, que ocupa severamente a EJA e precisa, urgentemente, de uma análise social profunda, com destaque para as políticas públicas, tendo uma atenção especial pelo poder vigente, reflexão e um estudo intenso em prol da superação das marginalidades que permeiam o contexto de educação. Nesse limiar, Bosi (1994, p. 89) afirma: “Todas as histórias contadas pelo narrador inscrevem-se dentro da sua história, a de seu nascimento, vida e morte [...]. As histórias dos lábios que já não podem recontá-las tornam-se exemplares. E, [...] se não estão ainda mortos, é porque vivem ainda hoje”.

Notamos, assim, a importância da resistência dos alunos da EJA a todos os estereótipos construídos pela escola e pela sociedade, que tentam transformá-los em pessoas incapazes, pois, não sendo fortes, o contexto em que estão inseridos os convida a não permanecerem na escola para darem continuidade aos estudos. Percebemos, dessa forma, a necessidade de um ambiente escolar que os faça fortes e perseverantes, buscando a permanência, mesmo diante das contradições que a vida lhes impõe. Na sua maioria, os

atores da EJA são trabalhadores-alunos, carregam marcas de uma profunda disparidade social. São jovens e adultos que fazem parte do contingente de subempregados e desempregados do país. São mulheres e homens com sua experiência histórica, política, cultural e social, retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos, sobretudo por exigência do mundo do trabalho.

Essas lembranças permitem refletir sobre o caminho literário de Graciliano Ramos, em *Vidas Secas* (1980). Esse cenário retrata as contradições econômicas, culturais e políticas, assim como a perseverança de um povo que não desiste fácil, pois a esperança é a sua força propulsora, o que nos remete a uma ligação com a EJA, pois os alunos dessa modalidade educativa enfrentam inúmeras dificuldades e, mesmo assim, muitos permanecem. Isso se torna evidente quando o autor narra: “Sinhá Vitória limpou as lágrimas com as costas das mãos, encarquilhou as pálpebras, meteu o rosário no seio e continuou a soprar com vontade, enchendo muito as bochechas” (RAMOS, 1980, p. 39).

Nesse contexto, minha atenção direcionava-se a uma interação afetiva para com os estudantes da EJA, já que a perseverança e o sonho eram metas para alguns; a luta e o desânimo, para outros. Ademais, os educandos apresentavam problemas de baixa autoestima, sentiam-se envergonhados por não saberem ler nem escrever e acreditavam que só poderiam “subir na vida” através dos estudos, contudo, na maioria das vezes, não tinham o domínio da escrita e da leitura e referencial de pessoas na família que tivessem uma ascensão social por meio dos estudos, porque a maioria dos pais eram analfabetos ou haviam aprendido apenas a assinar os próprios nomes e fazer contas simples.

Na minha quarta trajetória na rede municipal (1991 a 2017), atuei na SMED em funções administrativas e pedagógicas, o que me proporcionou um olhar mais vasto para as questões da EJA. Contudo, afastei-me por três vezes para ocupar a direção da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Essas vivências na SMED permitiram-me um diálogo constante com os diversos gestores, professores e funcionários da rede municipal, quando estes apresentavam suas demandas referentes às partes administrativa e pedagógica da escola, as dificuldades em lidar com a modalidade da EJA, pois não se sentiam capacitados o suficiente para os desafios específicos desse público, uma vez que precisavam atuar tanto com os aspectos administrativos quanto com os pedagógicos, dificuldades essas que também vivenciei na minha atuação como gestora.

Ao ouvir os coordenadores das escolas, percebia que esses levavam inquietações referentes ao processo de aprendizagem dos alunos da EJA, bem como à falta de

continuidade de formações para o trabalho com os estudantes da EJA. Em diálogo com os docentes que atuavam na EJA da rede municipal, eles sinalizavam o pouco conhecimento para atuar nas classes dessa modalidade quando chegavam às escolas pela primeira vez, pois as licenciaturas que cursavam não tratavam em nenhum momento dos alunos da EJA, mas, quase sempre, referiam-se apenas aos conteúdos específicos de sua área de formação. Em contato permanente com os funcionários que atuavam em diversas funções na rede municipal, pude perceber a grande importância desses servidores no funcionamento das escolas e, em especial, da EJA, pois, verdadeiramente, envolviam-se com o cuidado quanto ao espaço físico, à organização das atividades desenvolvidas na escola e ao diálogo constante que mantinham com os alunos.

Fui tocada muitas vezes em encontros realizados com as merendeiras, as quais se mostravam sempre diligentes no preparo da merenda dos alunos, em específico, os da EJA. Outro momento de grande relevância que venho abordar foi a aprendizagem que obtive em formações com os vigilantes da rede municipal, quando estes apresentavam os desafios que tinham que vencer na sua atuação com os estudantes da EJA e o contexto que envolve esse público necessitado de um olhar acolhedor.

Ao ouvir todos esses profissionais da rede municipal, pude confrontá-los com a minha prática na gestão e perceber que muitas das dificuldades vivenciadas por eles tinham também surgido no meu caminhar da gestão.

Tais profissionais trouxeram-me uma escuta sensível, que me fortaleceu enquanto pesquisadora na EJA. Assim, pude ouvir, nos vários diálogos, as inquietações vividas pelos gestores, coordenadores, docentes e funcionários em geral das escolas municipais. Freire (2016) aborda a importância da *dialogicidade* no contexto da educação. Nessa percepção, o autor enfatiza: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2016, p. 112). Considero importante o diálogo realizado durante todos esses anos na rede municipal, já que, a partir deles, posso compreender os desafios do fazer a educação acontecer, de forma significativa, nos diversos espaços escolares da EJA.

Ainda de acordo com Freire (2016), “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2016, p.108). O diálogo trabalha a relação do ser humano e as diversas dimensões, envolvendo os indivíduos na perspectiva do crescimento pessoal, profissional e no convívio em equipe. Logo, o processo de educação dá-se na participação e

no diálogo capaz de contribuir para que os gestores repensem suas práticas, ressignificando novos valores, que indicarão o horizonte almejado para a EJA. Somente pela via do diálogo é que se constrói o entendimento das relações humanas e das transformações políticas e sociais, importantes na participação cidadã. Nessa perspectiva do diálogo, no capítulo seguinte, refletimos sobre a gestão escolar na perspectiva de assegurar a permanência dos estudantes da EJA na escola, apoiando-nos numa dimensão esperançosa da educação.



CAPÍTULO III
GESTÃO PARA A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: refletindo e indicando caminhos
esperançosamente

Abordo, neste capítulo, aspectos trilhados pela gestão na perspectiva da esperança, visando a assegurar a permanência dos estudantes no contexto da escola. Para tanto, inspirada na metáfora dos eucaliptos e jequitibás, traço um paralelo com as dificuldades e fortalezas encontradas no caminho da EJA.

Percebemos a importância de promover um diálogo constante entre os diversos atores que compõem a comunidade escolar na construção de um projeto, visando às necessidades desse coletivo. Dessa forma, entendemos como gestão, na EJA, um processo que discute e assegura direitos dos indivíduos, ouvindo suas histórias e vivências na busca pela democracia e refletindo sobre os saberes construídos ao longo da vida. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 48) ratifica que é preciso “[...] garantir direitos de sujeitos concretos, em suas condições de existência pessoal e coletiva”. Buscamos, assim, contribuir com uma educação mais igualitária, procurando garantir um contexto escolar que sustente a diversidade dos sujeitos, por intermédio de uma gestão participativa e democrática.

A efetivação dessa gestão é permanente na vivência e no aprendizado. É um processo que envolve o conhecimento da legislação e a participação nas modalidades de cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação, estabelecendo estratégias de permanência no ambiente escolar, e busca promover a esperança, pois a legislação, por si só, não faz o estudante permanecer na escola.

Quanto às discussões sobre permanência do estudante da EJA na escola, mencionamos o estudo de Faria (2013), desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de uma escola que oferece a modalidade EJA de Ensino Fundamental desde 2002. Esse estudo tem na permanência escolar um dos seus principais desafios e fragilidades, pois vem reforçar o papel da gestão escolar, visando à permanência dos educandos nessa modalidade. Dessa maneira, a diretora traçou estratégias, procurando ampliar a permanência dos alunos na unidade escolar, buscando organizar alguns pilares para manter os alunos na EJA, a saber: “Aprendizagem e Currículo; Relação Escola/Professor/Aluno; Fortalecimento da Equipe e Apoio ao Trabalho dos Professores; Acompanhamento do Percorso Formativo/Especificidade do Estudante; Atividades de Socialização” (FARIA, 2013, p. 95). Esses pilares foram acompanhados por ações específicas, visando a reverter os índices de baixa permanência na escola, bem como foram designados responsáveis pela execução das ações e estabelecidos prazos para o seu cumprimento.

Silva e Freitas (2015), por sua vez, apresentam “[...] as trajetórias dos sertanejos alfabetizados no Programa de Alfabetização Funcional (PAF), implementado em 1970, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)”, apresentando as dificuldades dos alunos que estudaram no Mobral e desejavam dar prosseguimento aos estudos, não sendo o contexto favorável à permanência desses alunos no ambiente escolar, a exemplo de Dona Josefa, uma das participantes do estudo em questão:

Cinco [irmãos], três mulheres e dois homens, mas nenhum estudou, só eu que enfrentei e continuei depois do MOBREAL, os outros desistiram logo; fizeram o MOBREAL lá mesmo no sítio onde nós morávamos e pararam. Também eles não tiveram nem a chance que eu tive de casar e ir morar na rua (JOSEFA, 62 anos) (SILVA; FREITAS, 2015, p. 10).

Observamos, portanto, que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes na época do Mobral continuam presentes até hoje no cotidiano dos alunos da EJA, uma vez que as políticas públicas continuam não contemplando as reais necessidades desse público. No que tange à impermanência, ao deslocamento, à falta de reconhecimento dos saberes pessoais e profissionais, não havia a valorização devida, o que tornava o educando alheio e distante daquela conjuntura. Nesse contexto, o analfabetismo era visto sob a perspectiva do Mobral como um problema a ser resolvido. Seu objetivo era levar o aluno a decodificar palavras, realizar leituras simples, escrever pequenos textos e executar cálculos, permitindo melhores condições de vida.

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBREAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBREAL (HADDAD, *et al.*, 2000, p. 115-116).

O Mobral apresentou-se como um programa cujo intuito era apenas cumprir um preceito burocrático para as avaliações de analfabetismo no país, mas, com o tempo, não teve êxito no que se refere à execução de suas ações. Segundo Viegas e Moraes (2017, p. 457), “Ao longo da história da educação no Brasil, em diferentes momentos, não faltaram

episódios em que houve referência às práticas educativas destinadas a essa modalidade de ensino”. As autoras ainda afirmam: “No setor educacional, um dos campos mais afetados foi o da educação de jovens e adultos, sobretudo, os programas de ensino que seguiam o Método Paulo Freire e que se dedicavam à educação das classes populares da sociedade” (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 464).

Outro aspecto identificado que contribui para a permanência dos alunos encontra-se reforçado no texto de Abreu Júnior (2017), ao abordar a importância do acolhimento dos alunos, apontada pela gestora Carla. Em suas palavras, o acolher é um elemento de sustentação à continuação dos estudantes na escola. Assim, descreve o autor:

Há dois períodos são feitos acolhimentos no *campus* para todos os cursos. E a gente tenta fazer um acolhimento voltado pro curso PROEJA. Eu peço a um pesquisador, a um professor de uma outra instituição vir aqui e dar uma palestra motivacional aos alunos, apresento alguns depoimentos de alunos já formados que estão na faculdade ou estão em grandes empresas, tudo tentando atingir o lado motivacional dos alunos! A gente tenta sempre fazer isso junto com um lanche, todo mundo junto, todas as turmas ao mesmo tempo, não só o primeiro período, pra que eles também passem as suas experiências! Os alunos veteranos tentando sempre motivar pra que ele chegue aqui e permaneça (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 8).

Durante a trajetória como gestora, constatei que o acolhimento é um fator de vital importância para o fortalecimento da permanência dos alunos, já que, na maioria das vezes, eles necessitam de incentivo constante para se manterem firmes na escola e determinados a buscar os seus objetivos de vida.

Desse modo, Abreu Júnior (2017) permite-nos pensar em formas de organização de estratégias para impulsionar aspectos que promovam a permanência dos educandos nos espaços da EJA, por meio de um processo aberto, para discutirmos e refletirmos sobre a realidade, destacando ações relevantes em direção aos educandos envolvidos nesse cenário. Uma marca muito forte no contexto da EJA é a não permanência dos alunos, a qual pode, muitas vezes, despontar como sinal de fracasso, levar à frustração os docentes, os gestores. Ressaltamos, assim, que, quando revisamos a literatura, percebemos que muito se discute sobre esse tema, muitos são os dados obtidos a seu respeito, contudo pouco se faz na perspectiva do esperar esse cenário, de criar possibilidades de permanência, de crescimento, de um salto para a transformação, a partir de um discurso e de uma prática politizada.

3.1 Na condição de jequitibás: perspectivas e esperanças

Coadunando com Bosi (1994), iniciamos esta subseção com o seguinte pensamento: “À medida que a gente envelhece, vai perdendo a memória do presente. Acho que falhei em certas ocasiões, mas falhei porque era muito moça. O bom senso vem quando a gente é mais velha” (BOSI, 1994, p. 360).

Nesse caminho de memórias, lembro-me de Freire (2003), em sua obra *A Pedagogia da Esperança*, uma das que mais admiro, pois não é possível existir sem haver esperança. Acredito que todo educador-gestor deverá cultivar a esperança, mesmo diante dos desafios, das dificuldades, dos impasses e tristezas que a vida impõe-nos. A vida de Freire (2003) retrata a sua própria luta e esperança para se tornar cidadão. Seus conhecimentos e experiências demonstram uma solidariedade para com os seres humanos, no sentido de convidá-los a refletir sobre os aspectos e percalços que envolvem uma vida igualitária.

Nesse cenário, coabita a esperança de quem viveu exilado durante anos, sentindo saudades da família, dos amigos e do aconchego de casa, a qual, um dia, desejava retornar. “Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos [...] disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo” (FREIRE, 2003, p. 35). Ao escrever a *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire estabelece uma profunda intimidade com a Pedagogia do Oprimido, ao apresentar em sua narrativa palavras que discutem a opressão, a liberdade e a indignação, no sentido de tornar esse mundo menos sofrido, refazendo nossas afinidades como seres sociais e individuais. Portanto, o autor ensina que “[...] uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos [...]” (FREIRE, 2003, p. 64). Sendo assim, Freire (2003) também sonhou com a lição extraída da vida e das vivências que teve com os amigos para fortalecer suas possibilidades de sonhos e de esperança.

O discurso do autor conduz-nos a refletir sobre as escolas de hoje, ao salientar a “espera vã”. Assim descreve: “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2003, p. 11). Nas situações do contexto escolar, o professor, por exemplo, fica na esperança de que o aluno melhore ou o aluno vive de esperança de arrumar um emprego e nada faz para concretizar essa busca e, assim, fraqueja, titubeia, como diz Freire (2003). Por isso as

mudanças não estão presentes no espaço escolar, pois se vive de esperança e pouco se faz para materializá-la. Portanto, a esperança vira desesperança e, muitas vezes, pessimismo.

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 2003, p. 12).

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire (2003) dialoga a respeito de uma ideia fundamental para o sucesso das lutas entre dominados e dominadores, que é a própria esperança. Na prática cotidiana, o gestor defronta-se com situações complexas e, muitas vezes, tem dificuldades e fragilidades em resolvê-las, por não ter conhecimentos técnicos, trazidos da graduação, saberes que possam ajudá-lo a solucionar determinadas situações; e, quando consegue resolvê-las, utiliza seus conhecimentos empíricos, suas subjetividades e percepções.

Nesse percurso, as atividades exercidas profissionalmente possibilitaram-me a oportunidade de perceber o quanto é diversa e complexa a função do gestor escolar e o quanto necessária é uma formação consistente, embasada nos preceitos freireanos, *colaboração*, *dialogicidade* e *esperança*, tal qual o jequitibá, árvore resistente; essa me faz refletir sobre sua sustentação para falar do exercício da gestão escolar do ponto de vista da permanência na EJA. Cabe destacar a EJA como espaço reforçador da esperança desses sujeitos, atores da escola, os quais buscam um novo recomeço para suas vidas, seja ele pessoal ou profissional.

Da experiência que trago, considero imprescindível o diálogo, um elemento de relevância, que fortalece a gestão democrática na EJA. É preciso despertar a consciência crítico-reflexiva, proporcionando condições para que a escola constitua-se como espaço de ressignificação e transformação de indivíduos. Aqui, a importância do esperar é um tema que merece destaque na educação atual de jovens e adultos, pois vivemos em uma sociedade desregrada de afetos, de valores, de sentimentos, que refletem na autoestima dos jovens e adultos, caracterizada por um individualismo.

É da esperança que venho falar, da qual precisamos extrair forças que permitam potencializar a EJA, capaz de perceber a tarefa de melhor atender às necessidades humanas, pois é a esperança que nos faz sonhar e buscar novas realizações, num caráter reflexivo de

compreensão da sociedade, a fim de observar a realidade atual para ser modificada. O sentimento de esperança, nessa concepção, reflete a necessidade de confiança, de diálogo e de melhor relação entre aluno e professor, ou aluno e gestor, por meio de uma postura que vai além da educação. É a partir das experiências vividas em meio a um contexto educacional de desesperança que gestores precisam reorientar seus entendimentos na condição de líderes para se aproximarem do outro, pois, além das dificuldades, das angústias, das perdas e do choro, que atravessam a EJA, Freire (2003) convida-nos a buscar esperança em tempos de desesperança.

Acredito que o profundo respeito que tenho pelos jovens e adultos bem como a admiração por estudar a EJA reacenderam-se ao longo dos quase 30 anos de trabalho na rede municipal de ensino pela figura que me move, que são os atores que compõem essa modalidade, ainda padecidos com suas dores, limites, dificuldades, mas que trazem na sua bagagem uma história de sonhos e de desejos para que, um dia, possam torná-los realidade. Para tanto, temos uma diversidade de indivíduos que caracterizam a história da EJA.

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche [...]. Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa (ARROYO, 2014, p. 26).

Cada um com sua história de vida, de superação, de emprego, de querer ler a bíblia, enfim, múltiplos olhares são notados, diversos desejos, repletos de sonhos que eles nem sempre acreditavam que tinham o direito de sonhar, porque o mundo já lhes tinha roubado. Esses alunos, muitas vezes, faziam o questionamento: será que tenho o direito de sonhar, de conseguir isso? E o gestor, na maioria das vezes, escuta essas indagações. Sua tarefa é mostrar que eles são sujeitos desses direitos, é colocar os seus sentidos a serviço da esperança do outro, trazendo fortalecimento e edificação para os gestores, os quais, muitas vezes, perdem a sensibilidade no trato com as pessoas, que estão cheias de marcas.

Nessa concepção, a educação reflete a vivência que cada homem traz, já que educar implica a valorização do aprendizado da vida. Sobre a história, Freire (2016, p. 25) argumenta: “Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a

si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história” (FREIRE, 2016, p. 25).

Nessas estradas repletas de histórias e aprendizados, a vida ensinou-me a viver o novo, o inesperado, a amar, a sorrir, a escutar, a falar, a aprender com a diversidade, a me comover junto com o aluno da EJA e ter em mente a importância de recomeçar sempre. Devo isso às lições aprendidas com a própria vida e com as escolas por onde passei. Nesse espaço, a responsabilidade, o compromisso, o respeito, a participação na história do outro, o grau de exigência das pessoas, os inúmeros desafios encontrados no caminho, o trabalho voltado às relações humanas, a prática administrativa e pedagógica de uma escola, o enfrentamento das dificuldades foram me constituindo como gestora a cada dia e a cada ano, já que o tempo traz-nos conhecimentos, maturidade, faz-nos crescer; e, hoje, pesquisadora na EJA. Mais uma vez, vale lembrar Bosi (1994), ao anunciar:

Quando olhamos para trás podemos localizar os marcos do nosso tempo biográfico no tempo solar decorrido. Mais que os astros, pode o tempo social, que recobre a passagem dos anos e das estações. À medida que o tempo social se empobrece de acontecimentos, se afina e esgarça, vai pondo a nu aquele tempo vazio, sem aparas, como um chão infinito, escorregadio, em que os passos deslizam. Tempo que vence e muda os seres mais resistentes [...] (BOSI, 1994, p. 416).

Refletimos aqui sobre as possíveis causas das fragilidades que acometem o campo educacional, uma vez que precisamos despertar-nos para as histórias de sujeitos plenos, com autoestima, necessidades, expectativas, afetividade e memórias que precisamos sustentar, tanto no caráter interdisciplinar quanto nos aportes da dimensão humana e no fazer da gestão escolar. Assim, apropriando-nos das palavras de Freire (2003, p. 195): “[...] minha homenagem respeitosa e amorosa nesta *Pedagogia da esperança* em que revivo a *pedagogia do oprimido*”. Portanto, todas essas explicações teóricas levam-nos a pensar na possibilidade de promover a igualdade na educação, visando à garantia da diversidade dos sujeitos no contexto escolar da EJA, na possibilidade de libertação, por intermédio de uma gestão participativa e democrática. Na perspectiva da memória, conforme Bosi (1994): “Quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício” (BOSI, 1994, p. 480).

Sobre as lembranças e memórias, revivi as emoções de um tempo passado. Dessa forma, reconstituí minha trajetória profissional, partilhei experiências, refleti sobre os

comportamentos e sensibilidades. Acolhi narrativas, presenciei os muitos sorrisos, bem como os choros. Renovei minhas práticas de gestora, senti as fragilidades dos eucaliptos, busquei a fortaleza dos jequitibás e, por muitas vezes, deparei-me com os grandes desafios causados pelas tempestades da vida. Conforme Bosi (1994, p. 408) ressalta: “Só eu senti, só eu compreendi”. Para ela, é preciso conservar a arte de narrar, em um mundo de vivências e contradições. Acerca desse papel, direciono o meu olhar à figura do gestor escolar, olhando primeiramente para mim mesma, para a minha história, com os desafios e superações no contexto contemporâneo. Força e fragilidade, certamente, são marcas da própria condição humana, e, no exercício da profissão, não poderia ser diferente.

3.2 Estratégias para o fortalecimento da permanência dos estudantes da EJA na escola

Ao atribuirmos sentidos à nossa história, em um processo de formação humana e social, mobilizamos por meio da memória raças, classes, subjetividades, etnias, religiões, valores, conhecimentos e outros contextos que se fazem presentes nessa trajetória. A esse respeito, Souza (2006, p. 66) adverte: “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”.

Com o objetivo de fortalecer a permanência dos alunos na escola, em busca do esperar, focamos em aspectos que consideramos de grande relevância para atender às fragilidades diagnosticadas. Dessa maneira, direcionamos ações incentivadoras centradas na diversidade dos sujeitos da EJA, de forma a incentivar sua interação e permanência na escola. Foram organizadas, então, diversas atividades, visando ao desenvolvimento da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, por exemplo, palestras, projetos realizados em sala, formação de professores e funcionários, teatro, comemoração do dia do estudante, jornada pedagógica, festa junina, projetos de artes, dentre outros.

A realização de projetos de ação que envolvesse toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais) tinha a intenção de proporcionar um ensino ancorado em problemas reais da comunidade e que favorecesse a interação escola-comunidade, estimulando os alunos à reflexão sobre possíveis soluções para os problemas estudados, envolvendo toda a comunidade na mobilização de saberes no intuito de sanar tais problemas. Hernández (1998, p. 13) fala-nos de uma “[...] transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade”. Com base no autor, fica evidente a necessidade de a escola incorporar uma concepção pedagógica que oportunize as múltiplas formas de

aprendizagem, culminando com o desenvolvimento de projetos cujos temas entrelaçam-se com a realidade social dos alunos, promovendo uma aprendizagem marcante, em que o diálogo e a reflexão fazem-se presentes, ampliando a partilha de conhecimentos, importante na transformação do cotidiano na escola. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13).

Nesse sentido, apresento, a seguir, as atividades que foram desenvolvidas na escola aqui pesquisada, quando da minha atuação na condição de gestora escolar. Tais ações despontaram como estratégias, possibilidades para promover esperança e fortalecer a permanência dos alunos na instituição de ensino. Todas elas foram realizadas mediante uma rede de colaboração que conseguimos construir na escola, desde a colaboração dos membros da comunidade escolar até as parcerias firmadas com outros agentes externos à escola, como profissionais de saúde e artistas. Todas essas parcerias reforçam a necessidade de diálogo que o gestor deve ter para além dos muros da escola. Não é possível gestar sozinho, isolado de outros contextos.

As fotografias, na condição de documentos primários desta pesquisa, além de trazer à tona as memórias dos momentos vividos na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, recompõem estes momentos, materializando-os e, certamente, eternizando-os. Nas imagens que apresento na sequência, estão expostos pequenos recortes das ações realizadas no contexto dos períodos de nossa gestão na escola citada, estas ações, como já mencionamos, embora simples, contribuíram para a construção da coletividade, para o fortalecimento do trabalho em equipe, para a inserção dos alunos, professores e funcionários na vida da escola de forma mais ativa, enfim, contribuíram para que muitos daqueles alunos se sentissem percebidos, importantes, se sentissem parte da comunidade e assim, permanecessem na instituição.

3.2.1 Realização de palestras

Realizaram-se palestras (Figuras 3 e 4) com temas relacionados à sexualidade, uso de drogas, gravidez na adolescência, mercado de trabalho, família, dentre outros. As palestras eram realizadas com o objetivo de esclarecer inúmeras dúvidas acerca de temas de grande relevância para os alunos, bem como para a comunidade escolar. Nesse contexto, contávamos com parcerias de profissionais da área da saúde, como psicólogos, enfermeiros, médicos, que discutiam temas relacionados à saúde, ou outros profissionais como administradores e contadores, que falavam sobre finanças, organização de recursos, dentre outros temas. Conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), algumas das temáticas mencionadas acima representam os temas transversais, um conjunto de assuntos com potencial para discussão nos ambientes escolares, a fim de contribuir para a formação cidadã de seus alunos (BRASIL, 1998). Assim, levar para a sala de aula tais discussões “Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde” (BRASIL, 1998, p. 25).

Partindo do pressuposto freiriano de que a educação deve promover um diálogo em prol da cidadania, reiteramos a importância dessas palestras para a tomada de consciência e para a mudança de atitude de toda a comunidade acerca de temas de interesse coletivo, por fazer parte do cotidiano daquela comunidade. Nesse sentido, percebo que a linguagem utilizada nesses momentos, os temas tratados e a forma como essas palestras eram conduzidas pelos profissionais convergiam para a formação cidadã dos educandos. Corroborando Freire (2016, p. 146), posso então inferir que é “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo da educação, ou da ação política”. Nas figuras abaixo (4 e 5), retratamos um desses momentos de realização de palestras, cujas temáticas estavam relacionadas a temas de relevância para a comunidade; desse modo, a escola não responde à comunidade apenas do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista do protagonismo social e político.

Figura 3: Realização de palestras



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 4: Realização de palestras



Fonte: Acervo Pessoal

3.2.2 Incentivo à leitura

Organizou-se uma sala de leitura (Figuras 5 e 6) com um acervo diversificado, visando a despertar o interesse e o gosto pela leitura. Essa sala apresentava grande fluxo de alunos em busca de livros, revistas e realização de pesquisas. Nesse ambiente, eram realizadas as contações de histórias, semana da poesia, da música, da literatura folclórica e da literatura de cordel, teatro de bonecos etc. Considerávamos que o trabalho realizado com a leitura era de grande relevância para ampliar a visão de mundo dos alunos e o fortalecimento de processo de letramento e aquisição de informações, por isso a escola priorizava as ações desenvolvidas nesse espaço. Na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, o incentivo à leitura durante a minha gestão teve grande relevância. Ao falar sobre a importância da leitura, Freire (1989) aborda a dupla característica da leitura e da importância do seu uso por todos os sujeitos sociais, especificamente, os das classes populares. O autor aborda a leitura sob um duplo viés, primeiramente a leitura de mundo e, em segundo lugar, a leitura da palavra, ambas de suma importância nas práticas sociais. A leitura de mundo tem precedência pelo fato de essa possibilitar uma relação direta do sujeito com as diversas instâncias com as quais convive, já a segunda é responsável por ampliar o olhar, expandir os limites, os horizontes dos indivíduos.

Soares (1998) também aborda a importância da leitura, que concentra para o indivíduo benefícios de ordem individual e social. Nesse sentido, a autora aponta a importância, não apenas da alfabetização, mas também do letramento. Para a referida autora,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 1998, p. 39).

Nesse sentido, o aluno na EJA, para além de compreender os códigos da linguagem, da matemática ou dos demais campos do saber, deve ser preparado para o uso social de tais códigos e para as demandas sociais que requerem constantemente dos cidadãos a sua utilização. Nas figuras 5 e 6, retratamos a sala de leitura da escola, que foi construída, mobiliada e montada no período da nossa gestão, na qual, por meio de parcerias firmadas com projetos de empresas privadas e com a iniciativa da própria comunidade escolar,

adquirimos o acervo da biblioteca, acervo este ampliado pela SMED e pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o que serviu a toda a comunidade em torno da instituição, não só aos alunos e professores.

Figuras 5 – Sala de leitura



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 6 – Sala de Leitura



Fonte: Acervo Pessoal

3.2.3 Ação “Corpo a corpo”:

A gestão, professores, funcionários e alunos desenvolviam um trabalho de tomada de consciência permanente por meio do diálogo, buscando recuperar e inserir nas atividades aqueles que faltassem às aulas, para evitar, assim, a impermanência. Essa ação visava a recuperar os alunos que faltavam com frequência e reduzir, com isso, os índices de abandono. Nesse sentido, buscávamos coletivamente o diálogo com os alunos, reforçando a importância da sua permanência no espaço escolar para o seu crescimento pessoal. A nossa busca enquanto comunidade escolar era incentivar os nossos alunos à permanência e à superação dos desafios impostos a esses educandos diante das duras jornadas de trabalho, da violência e dos diversos desafios do turno noturno.

A esse respeito, Laffin (2007) discorre sobre a importância das relações, da afetividade, da proximidade com o aluno, compreendendo os seus problemas e dificuldades, atuando no cerne desses, para evitar a impermanência. O aluno permanece na escola não somente pelas condições estruturais ou pedagógicas, mas também pela qualidade das relações que estabelece nesse ambiente. Para tanto, faz-se necessário que a equipe gestora e os professores estejam atentos a esses alunos, especialmente aos que se sentem mais à margem do processo. As relações de acolhimento são imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem com pessoas jovens e adultas.

3.2.4 Eventos diversos

Celebração da Páscoa, Dia da Mulher, Festa das Mães, Festas Juninas, Festa Folclórica, Dia do Estudante, Semana do Meio Ambiente, Dia do Amigo e Festa Natalina: tais eventos realizados pela escola buscavam o enriquecimento curricular, a valorização da cultura e o fortalecimento da expressão artística dos alunos, auxiliando no fortalecimento do engajamento, do trabalho coletivo e da participação desses nas atividades propostas, valorizando as suas aptidões, habilidades, incorporando as múltiplas faces da cultura do bairro, das famílias. Tais atividades encontram espaço na legislação, a exemplo dos próprios PCN (1998), que defendem a pluralidade cultural como um elemento importante da vivência escolar, e devem, portanto, ser respeitadas e valorizadas as diferentes expressões culturais e tradicionais das comunidades (BRASIL, 1998). Nesse sentido, retratamos na figura abaixo (fig. 7) um desses eventos realizados, que alude às festas juninas, que são fortes expressões da cultura nordestina e que eram vividas de forma intensa pelas famílias daquela localidade. Nesse evento, para além de um momento de socialização, vivíamos também o reforço e a valorização da cultura e das tradições da nossa terra.

Figura 7 - Evento Junino



Fonte: Acervo Pessoal.

3.2.5 Produção e mostra Artística

A Arte (Figuras de 8 a 13) na EJA era desenvolvida como prioridade, a exemplo do trabalho com o teatro, para que os alunos pudessem demonstrar o potencial artístico que eles possuíam. Os professores realizavam oficinas nas aulas, confeccionando uma diversidade de materiais artísticos (trabalhos em potes de cerâmicas, telhas, pinturas, confecções de cartões, mosaicos, confecção de bonecas, máscaras, ímãs de geladeira e artesanato em geral). A escola sempre priorizou o trabalho com a arte, conforme preconiza a Lei 9.394/1996 e também em consonância com a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Essa nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/1996). “A legislação já prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016). A Câmara dos Deputados alterou o texto para “artes visuais” em substituição a “artes plásticas” e incluiu a dança, além da música e do teatro, já previstos no texto, como as linguagens artísticas, que deverão estar presentes nas escolas (BRASIL, 2016).

No contexto das atividades artísticas e culturais, realizamos a Primeira e a Segunda Mostra de Arte e Movimento (Figuras 11, 12 e 13). Foram realizadas duas Mostras de Arte e Movimento no Centro de Cultura Camilo de Jesus Lima, em Vitória da Conquista, Bahia, nos anos de 2000 e 2001, com a participação de todos os alunos, funcionários e professores da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Nessas Mostras, que caracterizavam a culminância do trabalho envolvendo arte e educação na escola, aconteceram exposições de todos os trabalhos artesanais confeccionados pelos alunos durante o ano letivo e diversas apresentações teatrais no palco. Os PCN ressaltam a importância de que o resultado de cada projeto “[...] seja exposto publicamente, na forma de alguma atividade de atuação no meio, isto é, de uso no âmbito coletivo (seja no interior da classe, no âmbito da escola ou da comunidade) daquilo que foi produzido” (BRASIL, 1998, p. 41), no intuito de que os alunos percebam a funcionalidade daquilo que estão fazendo – o porquê e para quê. Além disso, destacamos que, mediante sua participação ativa em projetos, os alunos sentem-se valorizados e importantes para a comunidade e perante a própria família.

Barbosa (2003) aponta para a importância da arte na educação, como forma de fomento à criatividade e à produção dos alunos. Para a autora, o ensino da arte agrega três movimentos distintos, porém interligados: conhecer, apreciar e fazer. Para Barbosa (2003,

p. 2), a arte, nas suas diversas expressões, é um vetor de “liberação emocional” muito útil a todas as pessoas. Nesse sentido, diante de um público, muitas vezes, desmotivado, a arte na escola funcionava como um momento de descoberta e exposição de aptidões e talentos.

Figura 8– Teatro



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 9: Teatro



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 10 - Artesanato



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 11 – Mostra de Arte e Movimento



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 12 – Mostra de Arte e Movimento



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 13 – Mostra de Arte e Movimento



Fonte: Acervo Pessoal.

3.2.6 Formações para professores

Pedagogicamente, os professores planejavam de forma criteriosa com a coordenadora da escola todas as atividades que eram desenvolvidas em sala de aula, bem como os eventos e exposições, visando a garantir a aprendizagem, o envolvimento dos alunos e uma boa frequência. Os docentes também participavam das formações pedagógicas oferecidas pela SMED, conforme preconiza o Art. 62-A da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que discorre sobre a formação dos profissionais, no inciso III do art. 61; essa formação far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

No contexto da SMED, semanalmente, os professores compareciam a reuniões semanais para a realização de Atividades Complementares (AC), nas quais realizavam planejamentos coletivos. Existia um calendário organizado pela própria secretaria para a realização dessas formações coletivas, que se davam fora do espaço da escola. Quanto às formações realizadas pela escola (figuras 14 e 15), elas aconteciam com a presença da coordenadora pedagógica da instituição, e, nesses espaços de discussão coletiva, eram abordados os problemas da escola, as necessidades dos alunos e dos professores em suas respectivas salas de aula, e, com base nessas discussões, realizava-se um planejamento por turma, por área do conhecimento, voltando-se sempre para as demandas de cada turma. Nesse planejamento, buscávamos sintonizar-nos sempre com o direcionamento da SMED.

Faz-se importante nesse diálogo que os docentes percebam a necessidade de formação contínua. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes não deve se dar apenas em cursos esporádicos ou sob a forma de pós-graduação, mas esses momentos devem se perpetuar no cotidiano da profissão, inclusive no próprio ambiente de trabalho (NÓVOA, 1995).

Figura 14– Formação para professores



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 15– Formação para professores



Fonte: Acervo pessoal

3.2.7 Acolhimento

A direção, professores e funcionários organizavam uma semana de acolhida (figuras 16 e 17) no início do ano letivo, para uma boa adaptação, em busca do fortalecimento e da integração entre os atores da comunidade escolar. As ações de acolhimento davam-se na perspectiva de uma escuta sensível do outro; de perceber as pessoas nas suas singularidades, não desprezando seus sentimentos, sonhos, dores; de procurar dialogar sempre com os diversos alunos, por parte de toda a comunidade escolar. Leite (2012) argumenta que, na relação Razão versus Emoção, esta última sempre esteve na periferia, entretanto o ser humano é também formado por emoções. Assim, o autor assume que a mediação pedagógica possui natureza afetiva, seja ela positiva ou negativa, na relação entre o aluno e o conteúdo, mediado pelo professor (LEITE, 2012). Nesse sentido, acreditando que as relações estabelecidas entre os indivíduos, no ambiente escolar, poderiam influenciar no aprendizado dos alunos, o acolhimento apresentou-se como uma maneira de contribuir de forma positiva na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo.

Barcelos (2012), ao falar sobre a importância da convivência no âmbito escolar, traz uma concepção que comunga com as ideias que partilho aqui ao afirmar:

Convivência aqui tem o sentido dado a esta expressão pelo educador Paulo Freire, quando este enfatiza a importância de se criarem espaços pedagógicos de aprendizagem numa perspectiva da amorosidade, do acolhimento, diálogo com o outro, enfim, do reconhecimento de que o outro não é um inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro. (BARCELOS, 2012, p. 43).

Laffin (2007), ao falar sobre o referido tema, discorre que os alunos da EJA, de modo geral, demonstram-se bastante inseguros e apresentam problemas de autoestima. Nesse sentido, requerem um esforço de integração e de valorização das suas subjetividades e das suas pessoas como um todo. A autora aponta, então, para a importância do acolhimento, colocando a instância afetiva como fundante na promoção da aprendizagem. Acolher bem precede o próprio ato de ensinar o conteúdo.

Outra coisa importante, nesse contexto, eram as relações de afetividade. Os professores desenvolviam uma relação de afetividade com os alunos, buscando apoiá-los em todas as ações desenvolvidas por eles no contexto escolar e incentivando-os no mundo do trabalho, pois, com base em Leite (2012, p. 362-363), independentemente da concepção teórica assumida pelo professor, “[...] em toda situação de ensino planejada, o professor deve

assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino”. Para Leite (2012, p. 363), essa relação de afetividade pode incidir sobre a escolha dos objetivos de ensino, sobre como irá iniciar o processo de ensino, sobre a organização dos conteúdos, sobre o procedimento e atividades a serem desenvolvidas e sobre a forma de avaliação, porque tudo isso está atrelado a valores, crenças e concepções, as quais estão presentes nas relações humanas.

A afetividade é tema de discussões por Laffin (2007) acerca das experiências construídas no ambiente escolar no intuito de promover a valorização do outro. Nesse sentido, um tratamento afetivo, as relações de amizade estabelecidas, os laços afetivos traçados entre os indivíduos corroboram a permanência desses alunos. Laffin (2007) aponta o trato afetivo e respeitoso como dispositivo para a superação das desigualdades e da marginalidade que caracterizam estigmas que, comumente, perseguem os alunos da EJA. Assim, partindo desse pressuposto, percebo a afetividade como uma das pontes de esperança tão necessárias ao contexto da EJA.

Figura 16 – Acolhimento



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 17 – Acolhimento



Fonte: Acervo pessoal.

3.2.8 Formação para funcionários

Eram organizadas regularmente reuniões, palestras etc., para a integração da equipe (porteiros, merendeiras, zeladoras) e melhoria dos serviços prestados à comunidade escolar. Nessas reuniões, os funcionários tinham oportunidade de apresentar suas demandas, bem como de melhorar os aspectos nos quais tinham dificuldades. De acordo com Freitas (2000, p. 52), “Para o desenvolvimento de atitudes coletivas, é importante cultivar o espírito de coesão, a partir da formação da equipe escolar, em torno de objetivos comuns”. Ainda de acordo com a referida autora, todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar devem assumir seu compromisso, com responsabilidade ética, com base em valores, hábitos, atitudes e conhecimentos (FREITAS, 2000). Nesse sentido, a gestão escolar tem um papel de extrema relevância na organização de atividades que visem à formação dos profissionais que compõem a escola, uma vez que representa o papel de administrador, papel de liderança.

O destaque a essas formações realizadas com os funcionários deve-se à importância pouco mencionada desses profissionais na comunidade escolar. As equipes de apoio são pilares importantes para o desenvolvimento das atividades da instituição, bem como para o acolhimento dos alunos, para efetivar um ambiente de qualidade, agradável e, sobretudo, acolhedor, inclusive por serem muito mais próximas da comunidade em que os discentes vivem do que os próprios gestores e professores.

As fotografias a seguir ressaltam o momento de um encontro realizado com os funcionários, no qual trazíamos dinâmicas e promovíamos discussões em torno da importância do serviço prestado por eles à comunidade escolar, das relações humanas, da afetividade, do acolhimento.

Figura 18 – Formação para funcionários



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 19 – Formação para funcionários



Fonte: Acervo pessoal

3.2.9 Merenda escolar

A escola preocupava-se em oferecer uma merenda de qualidade aos alunos da EJA, em consonância com o que rege as questões da merenda escolar no país, por meio da Lei Nº 11.947, aprovada pelo Governo Federal em junho de 2009, que dispõe sobre a alimentação escolar na Educação Básica, no ambiente da rede pública de ensino. “A lei contempla diretrizes que pretendem garantir o direito dos alunos da educação pública à alimentação e estabelecer critérios para o cumprimento do dever do Estado nesse sentido”. Nesse dispositivo, o Estado assegura a oferta da merenda de qualidade aos alunos das escolas públicas. Esse era um empenho da escola, visto que oferecer uma boa alimentação aos alunos, além de cumprir um dispositivo legal, caracteriza também um tratamento humanizado aos alunos. Nossa busca, nesse sentido, era de fazer com que a lei fosse cumprida e que os alunos não apenas tivessem acesso à merenda, mas que esta fosse de qualidade. Para tanto, realizávamos fiscalizações constantes, o controle dos cardápios e o diálogo com as merendeiras (BRASIL, 2009).

Figura 20 – Merenda escolar



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 21 – Merenda escolar



Fonte: Acervo pessoal.

3.2.10 Trabalho em equipe

A escola, pouco a pouco, enfrentando as dificuldades de consolidação desse processo, transformou-se em uma única equipe de trabalho. Equipe gestora, professores e funcionários reuniam-se constantemente, de forma integrada, proporcionando sempre a melhoria das ações desenvolvidas pela escola. Todos demonstravam compromisso, satisfação, alegria e encantamento com o trabalho que realizavam. Conforme Paro (2016, p. 149) destaca, em relação ao diretor escolar, sobre desempenhar principalmente “[...] funções administrativas e financeiras, é necessário ressaltar que o seu trabalho está articulado com a equipe pedagógica e tem por função a aprendizagem de todos os educandos”. Portanto, o trabalho desenvolvido na escola por toda a equipe – gestora, professores e funcionários – tinha como objetivo favorecer o aprendizado dos estudantes, em um ambiente estimulante e harmonioso.

Freire (2016) aponta que o trabalho coletivo em torno de um ideal comum é a chave para a superação das desigualdades, das marginalizações, enfim, para a promoção da libertação. Nesse sentido, as escolas de EJA, para que se tornem espaços de esperança e não de reforço das dicotomias, precisam se esforçar para unir cada vez mais os sujeitos que a compõem, fato esse que era um dos nossos compromissos com a comunidade da escola em questão.

Figura 22: Trabalho em equipe



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 23: Trabalho em equipe



Fonte: Acervo pessoal.

3.2.11 Organização do espaço físico

A escola mantinha o espaço físico bastante organizado, higienizado, pintado, decorado, com espelhos nos banheiros na área de estudante, o que muito contribuiu para o crescimento pessoal e profissional de todos que ali partilhavam o espaço. Matos e Carvalhosa (2001) consideram que, uma vez que os estudantes passam boa parte de seu tempo na escola, esta deve ser um ambiente destinado à promoção de seu bem-estar. As autoras, por meio de seu estudo com estudantes portugueses, buscaram verificar a importância da percepção dos alunos de que um ambiente escolar propicia a promoção do sentimento de pertença e bem-estar – o que foi confirmado. Embora as autoras concebam espaço escolar não apenas no aspecto físico, mas também relacional, acreditamos que a limpeza, organização, uma boa estrutura material, enfim, influenciam diretamente na maneira como o estudante percebe o espaço e se percebe nesse contexto.

Reforçamos que muitas das ações aqui relatadas partiam da equipe da instituição, e, muitas vezes, não tínhamos a certeza de que o resultado seria positivo. Contudo, diante de um esforço coletivo, essas ações foram exitosas. Outro fator importante foi o entusiasmo com que trabalhávamos, impregnando nos membros da comunidade escolar um desejo por alcançar, sempre, os melhores resultados.

No contexto humano, profissional e formativo que relatei anteriormente, destaco a importância das fotografias, as quais compõem um acervo histórico e afetivo, relacionado tanto com a minha vida como com a vida da escola. Nesse sentido, as fotografias são um registro que revela a veracidade dos pontos aqui expostos e também fatos do cotidiano da escola, momentos felizes de formação, de trabalho e também de vida. Por meio desses registros, notamos atitudes, ações concretas, criteriosamente planejadas e desenvolvidas, no cotidiano da escola, visando a solucionar problemas do dia a dia dos alunos, na perspectiva de possibilitar momentos significativos de aprendizagens contextualizadas e que atendessem às demandas apresentadas pelos estudantes, além de minimizar as fragilidades apresentadas, transformando-as em força, numa possibilidade de esperança para esse coletivo escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos alcançar os seguintes objetivos: Geral – Refletir sobre as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, visando à permanência dos educandos na escola; e como objetivos específicos: a) compreender os sentidos atribuídos à permanência pela gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos; b) identificar as estratégias de fortalecimento da gestão escolar na perspectiva de assegurar a permanência dos educandos na escola. Tomando como referências os objetivos citados, apresentamos, a seguir, algumas conclusões vinculadas às nossas inquietações de pesquisa.

Uma gestão só se faz com muitas mãos, com as pessoas da comunidade escolar, buscando uma constante socialização de experiências, na perspectiva de acertar sempre, já que o diálogo é o ponto principal na construção de uma proposta que vise à permanência dos alunos. Ao assumir que muitas são as mãos que levam a escola adiante, reforçamos a ideia de que o gestor necessita da coletividade para que tenha êxito no seu trabalho. O diretor sozinho não pode fazer com que a escola funcione, mas ele necessita de todos os membros da comunidade escolar junto a si, o que inclui professores, equipes de apoio, alunos, pais, comunidade externa, que podem vir a contribuir em diversos momentos com as ações realizadas. Nesse sentido, toda a equipe da escola é educadora. Educamo-nos uns aos outros nas pequenas ações cotidianas, na maneira de olhar o outro, de tratar o outro. Nesse sentido, a relação do gestor com os demais membros da comunidade escolar não deve ser vertical, autoritária, unilateral, mas deve pautar-se numa perspectiva comunitária, participativa, dialógica e democrática, como discutimos ao longo desta dissertação.

Percebi que um trabalho que apresentou resultados satisfatórios para uma comunidade escolar precisa ter continuidade no desenvolvimento das ações, pois as rupturas bruscas levam a escola às fragilidades, à impermanência dos educandos e à falta de encantamento. Ao término do mandato, no final de 2009, deixei, mais uma vez, a escola e retornei para a SMED. A nova equipe gestora, em consonância com a SMED, encerrou, novamente, o funcionamento do noturno, o qual se encontra fechado até hoje. Essa descontinuidade, que já era recorrente, demonstra, por certo, a insensibilidade em relação às demandas e anseios de uma comunidade cercada de bairros periféricos, cujos habitantes comumente passam o dia trabalhando informalmente para prover o sustento, mesmo que de forma precária, das suas famílias. A escola despontava para esses indivíduos como um espaço de crescimento, de humanização, um lugar onde eles se sentiam acolhidos, sentiam-se gente. Eram pessoas maltratadas pela exclusão, pela pobreza, pela marginalização e que encontravam na comunidade escolar um apoio e, mais do que isso, um amplificador de

sonhos, de projetos de vida.

Na minha concepção, penso que ainda existe uma fragilidade quanto à incorporação dos princípios que orientam uma proposta de trabalho, pois, muitas vezes, a equipe de uma unidade escolar não incorpora os aspectos que sustentam o funcionamento coletivo. Talvez, no meu olhar, o tempo de uma gestão seja insuficiente para que os atores dessa comunidade possam processar e dar continuidade ao direcionamento de trabalho construído pela equipe. Portanto, esse, possivelmente, tenha sido um dos fatores que levaram ao fechamento do turno noturno, após a saída da minha equipe gestora. Aqui, certamente, há indícios para novas pesquisas no campo da gestão na EJA, buscando problematizar esse universo tão complexo da modalidade em estudo.

Verifiquei, também, que uma equipe gestora precisa ter liderança e inovação, pois o líder deve movimentar todos os componentes do ambiente de trabalho, em busca de uma participação ativa e coletiva. A liderança também contribui para melhorar as relações humanas no ambiente de trabalho, visando atenuar os conflitos, além de encorajar alunos, professores e funcionários fortalecendo o desempenho de toda comunidade escolar.

Outro aspecto que aprendi é a importância de desenvolver atitudes de acolhimento, porque tal atitude cativa os alunos, principalmente, os recém-chegados à escola, pois os novatos são os que menos permanecem. Tal acolhimento não requer, necessariamente, uma grande estrutura, uma grande festa ou coisas dispendiosas, tanto pessoal como materialmente, mas, ao contrário, dá-se no cotidiano, nas pequenas ações, no trato respeitoso, afetivo, na voz que é capaz de chamar a atenção, no momento oportuno e necessário, mas que é também capaz de diminuir o tom para ouvir, para acalantar. Baseia-se no estabelecimento de relações humanas cordiais, não autoritárias, não embasadas na superioridade de uns em detrimento da inferioridade de outros pautadas na divisão social das classes. Tais relações numa perspectiva horizontal, como diria Freire (2007), são de extrema importância para a permanência do aluno na escola. É preciso que eles se sintam parte integrante de uma comunidade escolar e não meros destinatários dos serviços dessa instituição. Assim, ao longo da minha trajetória profissional, aprendi que a relação humana no ambiente de trabalho precisa ser fortalecida, constantemente, visando a aproximar os indivíduos no seu cotidiano escolar.

Ao assumir o compromisso com qualquer trabalho, é necessário comprometer-se em buscar conhecimentos e habilidades que promovam o crescimento e aprendizagem de todo processo importante em uma autogestão, o que implica olhar para nós mesmos, tarefa que

não é fácil, mas valiosa como lição que aprendi na condição de gestora na EJA.

Acredito que o gestor precisa ter suas ações e seu olhar impregnado na esperança, já que ela dá sentido à vida das pessoas. De modo especial, a memória que trago das escolas pelas quais transitei e das reminiscências, sem dúvida, compõe o “lençol” das lembranças que se esgarça pelo tempo. Uma aventura que nos faz perceber o quanto somos espectadores da nossa própria história. E, nesse caminhar, fez-se o meu lugar de histórias e vivências, mas, sobretudo, de esperança no encontro com a EJA, que me ensinou profundamente. Nesse sentido, afirmo que esperar a EJA significa reforçar a luta, alimentar os sonhos e rememorar a vida.

Portanto, esperar a EJA implica também traçar estratégias planejadas especificamente para a comunidade escolar em questão, visando a contemplar os anseios apresentados pelos educandos. Assim, não existe uma fórmula geral de ação ou uma receita que possa ser aplicada a qualquer contexto, mas se deve partir sempre do lugar onde se trabalha, do qual emergem as questões a serem abordadas e a forma como trabalhá-las, respondendo sempre aos anseios da comunidade. Só nessa perspectiva pode-se garantir a permanência dos alunos: fazendo-os sentir-se valorizados em seus aspectos sociais, culturais, históricos, pessoais. Faz-se necessário que os alunos sintam-se atores nesse processo. São elementos essenciais nessa relação a escuta, a afetividade, o acolhimento, a busca pela resolução dos problemas, a chamada de todos os sujeitos à responsabilidade coletiva, a formação continuada de todos os sujeitos da escola, fazendo com que os sujeitos sintam-se parte do ambiente escolar.

Para encerrar este trabalho, reforço as lições que aprendi, ora em meus momentos de fraqueza, quando me senti como um eucalipto, ora em meus momentos de fortaleza, quando me senti como o jequitibá.

Como eucalipto, aprendi que, independente do contexto e da pessoa, as fraquezas sempre fazem parte da experiência humana, que muitos são os vendavais, as barreiras, as impossibilidades notadas no caminho, desde o desânimo dos alunos, professores e, até mesmo, o meu, as questões ligadas à falta de recursos, de estrutura ou de valorização pelo poder público. Outros fatores que assustam e fragilizam dizem respeito à violência, às drogas, à prostituição no entorno da escola, bem como à falta de integração digna dos sujeitos da EJA no mundo de trabalho, de modo que, comumente, esbarramos em um público cansado, desmotivado.

Outra dificuldade enfrentada e que enfraqueceu, muitas vezes, o nosso trabalho foi a

ausência de políticas públicas específicas para a EJA e investimentos do governo nessa modalidade educativa. Muitas vezes, sentimo-nos desmotivados pela falta de estrutura, pela falta de recursos. Frustrávamo-nos com muitas ideias que poderiam ter sido realizadas e que fortaleceriam a comunidade escolar, mas que não realizamos pela falta de recursos. Tal cenário esbarra-se também em outro obstáculo, que é o cansaço do aluno que tenta conciliar trabalho, família e escola, em condições, muitas vezes, insalubres. Tal fato é promotor de grande impermanência, visto que, muitas vezes, esse aluno tem outras prioridades, que os impedem de permanecer na escola e se engajar nela.

Como jequitibá, aprendi a importância de me manter firme diante dos vendavais. Ressalto a determinação e o entusiasmo que tenho diante desses desafios que me foram colocados. Ressalto também a forma de contagiar a equipe de trabalho para que todos acreditem que é possível realizar as coisas, ter a certeza de que o trabalho desenvolvido está contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos alunos. Nesse sentido, mesmo diante das impossibilidades, considero-me alguém capaz de me revestir de uma força que me impelia a crer, a me concentrar nos aspectos positivos notados no ambiente escolar, crendo que os resultados positivos superam os negativos, de modo que, ao longo desses anos de vivências, são muitas as histórias de superação que nos conduzem à esperança nessa modalidade educativa.

Uma das mais importantes lições que trago desse período é a ideia de somar forças, promover o diálogo, trabalhar coletivamente, mesmo com aqueles que, muitas vezes, tentam embargar o nosso trabalho. Essa soma de forças fortalece a escola, faz com que as coisas caminhem mais tranquilamente. Em relação ao diálogo, mesmo que as decisões passem por esse viés democrático e que o gestor não concentre sobre si todas as decisões que envolvem a comunidade escolar, percebo que, muitas, vezes, é preciso que este se posicione, exerça sua liderança, no sentido de que as coisas não ocorram de maneira desenfreada. É preciso, nesse sentido, alguém para tentar unir opiniões divergentes, somar pontos de vista e fechar as decisões coletivas a fim de que estas de fato concretizem-se. O fazer coletivo é a força de uma gestão.

Enquanto jequitibá, percebo a necessidade de um engajamento comprometido por parte de toda a comunidade escolar. Sem o comprometimento de todos, as ações, certamente, não teriam sido desenvolvidas. Nesse sentido, faz-se necessária a opinião pessoal, que é também uma decisão política pelo compromisso com o crescimento da comunidade. Outra grande lição que trago dessa trajetória é a importância do planejamento. É preciso ter um

direcionamento para não se perder no decorrer das ações. São necessárias estratégias cuidadosamente planejadas, pensadas, potencializando o seu êxito. Sem planejamento, muitas das ações realizadas, certamente, estariam fadadas ao fracasso.

Percebi que a escola não caminha somente em torno dos professores e gestores, mas que outros atores, muitas vezes, pouco notados no contexto da escola, podem colaborar de forma efetiva para garantir a permanência do aluno. Os profissionais de apoio também são educadores, e o gestor precisa perceber isso e fazer com que todos percebam da mesma maneira. Embora não trabalhem com os saberes acadêmicos, trazem ao contexto escolar outros saberes não menos importantes na formação cidadã dos alunos. O potencial de colaboração desses profissionais dá-se, primeiro, porque, muitas vezes, eles vêm de uma realidade muito mais próxima das realidades dos alunos do que os demais profissionais que atuam na escola; segundo, porque estes, muitas vezes, dedicam ao aluno, pelas próprias afinidades sociais, certo respeito, carinho, diálogo numa linguagem mais comum a ambas as partes. A inserção desses profissionais no diálogo e a escuta atenta e respeitosa às suas ideias permitem muitos elementos que possibilitam uma aproximação com os alunos.

Reitero, ainda, a importância da paciência. Quando chegamos a uma determinada instituição, geralmente não estamos prontos para ela nem encontramos uma equipe pronta e formada para desenvolver um trabalho de qualidade sempre. É preciso desenvolver estratégias de fortalecimento no cotidiano, pois, nem sempre, todos estão preparados para abraçar o projeto, mas, aos poucos, com esforço, trabalho, dedicação e compromisso, os sujeitos e os espaços vão se transformando.

Em geral, podemos afirmar que a permanência dos estudantes da EJA na escola exige iniciativas como: a) formação continuada dos docentes e dos demais sujeitos da instituição; b) acolhimento contínuo dos educandos e um trabalho individualizado; c) o desenvolvimento de propostas curriculares por meio de atividades diversificadas; d) o direito a uma merenda escolar de qualidade; e) o trabalho político-pedagógico desenvolvido de forma coletiva; f) qualidade e organização da infraestrutura da instituição; e g) fortalecimento das relações humanas, no trato cotidiano com o acolhimento do sujeito, nas escutas do outro.

O investimento na formação continuada da equipe de gestão e de todos os demais sujeitos da escola é de fundamental importância no processo de desenvolvimento de uma gestão escolar numa perspectiva democrático-participativa. Lidar, no contexto da EJA, com distintos sujeitos, contextos e trajetórias de vida, exige da gestão conhecimentos específicos no campo da legislação, do currículo e de propostas de gestão numa perspectiva de

acolhimento e de ressignificação de processos educacionais no interior da escola. Afirmamos, ainda, que as construções das narrativas (auto)biográficas, presentes nesta dissertação, provocaram mudanças em nossas práticas de gestão, ao possibilitarem desenvolver processos (auto)formativos, enfatizando a reflexividade crítica sobre nós mesmas, reelaborando nossos saberes-fazer cotidianos.

Por fim, despeço-me desta discussão ao lembrar-me de Fernando Pessoa, com o qual estabeleço uma relação com as minhas três décadas percorridas na rede municipal de ensino, anos que sinalizaram tempos de intensidade, emoções e de afetação. De acordo com as palavras de Fernando Pessoa, “Para ser grande, sê inteiro; nada teu exagera ou exclui; sê todo em cada coisa; põe quanto és no mínimo que fazes; assim em cada lago, a lua toda brilha porque alta vive” (PESSOA, 1946, p. 148).

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. **A permanência no PROEJA de um instituto federal: entre limites, demandas e possibilidades.** 38ª Reunião Nacional ANPED, 2017.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 27 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAHIA. **Diário Oficial do Estado da Bahia de 30 de janeiro de 2001,** Ano LXXXV, Nº 17.604, p. 16.
- _____. Secretaria da Educação. **Caderno das diretrizes da jornada pedagógica da rede estadual de educação da Bahia,** 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** São Paulo: **Revista Art,** 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> . Acesso em: outubro de 2018.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **Tradição e modernidade na mira dos fotógrafos.** In: _____. **História e fotografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: Julho de 2018.

_____. **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; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: Julho de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 3 de 15 de junho 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. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: Julho de 2018.

_____. **Lei 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2 de mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: Agosto de 2018.

CARVALHO, Paulo Ernani Ramalho. Espécies florestais brasileiras: recomendações silviculturais, potencialidades e uso da madeira. Colombo: Embrapa – CNPF, Brasília: Embrapa – SPI, 1994. p. 407-409.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa Cristino; IVO, Andressa Aita; ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto Krug. As concepções de gestão escolar de professores de educação física. **Revista Didática Sistêmica**, vol. 8, julho a dezembro de 2008.

DELGADO. Lucilia de Almeida Neves. **História Oral** – memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIA, Roselita Soares de. **Evasão Permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.** 2013. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido** 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

GUTIÉRREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mandes. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sergio (Coord.); SOUZA, Antônio Carlos de; SILVA, Marcos José Pereira da; DI PIERRO, Maria Clara; MACHADO, Maria Margarida; NALLES, Miro; CUKIERKORN, Monica M. de O. Braga. **Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos**. 23ª reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 2000.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev. [online]**. 2007, n. 29, p. 101-119. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: Agosto de 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n. 19, p. 20-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: agosto de 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia** – 2012, v. 20, n. 2, p. 355-368. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir da mudança de paradigma. **Gestão em Rede**, n. 3, Nov, 1998, p. 13-18.

MARANESI, Tânia; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Gestão Escolar: o diretor – concepções e sentimentos que se entrecruzam. In: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação e Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. 4; 6., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017, p. 16371-16384. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25978_12859.pdf. Acesso em: agosto de 2018.

MATOS, Margarida Gaspar de; CARVALHOSA, Susana Fonseca. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. **Psicologia, Saúde & Doenças**, 2001, 2 (2), p. 43-53. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v2n2/v2n2a03.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MELO, Isabela Benevides de. **Experiências com a Matemática nos Percursos Formativos de Pedagogas/Professoras**. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, Wander Melo. A ilusão autobiográfica. MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1992.

NEVES, José Luís; Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em:<http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: abril 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cleiton Santos; SANTOS, José Jackson Reis dos; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Aspectos Históricos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista e o Campo da Educação Popular. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos; WESCHENFELDER, Lorita Maria. **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais**. Passo Fundo: UPF Editora, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Crítica da Estrutura da Escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Diretor Escolar:** educador ou gerente? [E-book]. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. Narrativas Autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. 265 p.

PEREIRA, Áurea da Silva. Memórias Autobiográficas de Mulheres Velhas: recordar é tempo de narrar e viver. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. 265 p.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** 46ª edição. Rio, São Paulo, Record, 1980.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes Necessários Para a Docência na Educação de Jovens e Adultos.** 2011. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SCHUTZ, Alfred. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, Helmut (Org.). **Fenomenologia e relações sociais:** textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SERPE, Edson Luís. **Efeitos de diferentes dosagens de adubação no crescimento inicial de *Eucalyptus benthamii* na região sul do estado do Paraná-** Irati, PR: [s.n.], 2015.

SILVA, Rosemeire Reis da. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: Reunião Nacional da Anped, 35., 2012, Florianópolis. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2366_int.pdf. Acesso em: Agosto de 2018.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do Mobral. In: Reunião Nacional da Anped, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4015.pdf>. Acesso em: Agosto de 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan. /Abr. 2006.

SOUZA, Rodrigo Matos de; SOUZA, Elizeu Clementino de. O fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.

(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação, Salvador: EDUFBA, 2015, p. 173-184.

TREVISAN, Armindo. **A poesia:** uma iniciação à leitura poética. Porto Alegre: UNIPROM, 2000.

VALERIEN, Jean. **Gestão da Escola Fundamental:** subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 9. ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: Unesco; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2005.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** E-ISSN: 1982-5587, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Relatório do setor de legalização.** SMED – Setor de Legalização – Núcleo Pedagógico, 1992.

_____. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos:** Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.

_____. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, Bahia. 2017. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A: Autorização para divulgação de imagens e realização da pesquisa.**AUTORIZAÇÃO**

Autorizamos a Senhora Jocelma Gusmão Barreto Lima, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a desenvolver seu projeto de pesquisa na Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, podendo consultar documentos, atas, fotografias, dados estatísticos e realizar outros encaminhamentos que se fizerem necessários ao andamento da investigação.

Vitória da Conquista, Bahia, 17 de outubro de 2017.

Atenciosamente

Assinatura da direção

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos

Título do Projeto: Entre Eucaliptos e Jequitibás: Fortalecimento da Gestão Escolar Para a Permanência dos Estudantes na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador responsável: Jocelma Gusmão Barreto Lima

Orientadora: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Prezado (a) Senhor (a)

Eu sou Jocelma Gusmão Berreto Lima, aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), e estou realizando, juntamente com o pesquisador Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, o projeto de pesquisa intitulado “Entre Eucaliptos e Jequitibás: Fortalecimento da Gestão Escolar Para a Permanência dos Estudantes na Educação de Jovens e Adultos”.

Os objetivos desse projeto são: objetivo geral: analisar as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos, visando à permanência dos educandos na escola; e objetivos específicos, a) compreender os sentidos atribuídos à permanência pela gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos; b) identificar as estratégias de fortalecimento da gestão escolar na perspectiva de assegurar a permanência dos educandos na escola.

Essa pesquisa se mostra relevante no campo social, por investigar a gestão na EJA, na perspectiva da permanência e da esperança.

Os participantes da pesquisa serão professores que trabalharam comigo na escola municipal professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo do município de Vitória da Conquista/BA. No desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados os seguintes procedimentos: a) sessão coletiva de diálogo.

Assim, venho convidá-lo a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar da sessão coletiva de diálogo mediada pela pesquisadora.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, se isso ocorrer, o (a) Senhor (a) poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Comunicamos que, com base neste consentimento, o senhor(a) também nos autoriza à publicação do seu nome nos textos vinculados a esta pesquisa. Esta pesquisa também não implica gastos financeiros para o (a) Senhor (a) nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas. As falas serão arquivadas pelos pesquisadores por cinco anos. O (A) Senhor

(a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Quaisquer esclarecimentos podem ser obtidos: a) com a pesquisadora Jocelma Gusmão Barreto Lima, por meio do e-mail jocelmagusmao@hotmail.com ou por telefone (77) 988244460; b) Com o orientador, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, pelo e-mail jackson_uesb@yahoo.com.br c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail cepuesb.jq@gmail.com ou do telefone (73) 3528-9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Comitê de Ética em Pesquisa da Uesb (CEP/Uesb), Módulo Administrativo, Sala do CEP/Uesb, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510.

Se o (a) Senhor (a) aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com o participante e a outra sob a guarda do pesquisador e arquivada por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa!

Vitória da Conquista - BA, / /2018.

Participante da pesquisa

Jocelma Gusmão Barreto Lima
Pesquisador responsável pelo Projeto
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)