



Ação gestora diante das violências institucionais na Educação de Jovens e Adultos

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos¹

Profa. Dra. Alice Miriam Happ Botler²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral analisar como a gestão escolar atua diante das violências institucionais na EJA. A partir de uma abordagem qualitativa, foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, com levantamento pautado nas categorias teóricas educação de jovens e adultos, violência institucional e atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos. Conclui-se que a atuação gestora na EJA, além de não ter ações preventivas contra as violências institucionais, também atua na reprodução e manutenção das desigualdades presentes na sociedade. Contudo, a escola, por ser viva e dinâmica têm potencial para ressignificar suas práticas, desde que sejam assumidas posturas críticas e sensíveis às realidades da EJA e dos seus sujeitos, como a escuta ativa e valorização das suas histórias, culturas e saberes.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Violência Escolar e Educação de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso de Pedagogia tem como objeto a atuação da gestão escolar diante das violências institucionais presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos do entendimento de que, além dos desafios históricos enfrentados pelos sujeitos da EJA, como as desigualdades sociais, econômicas e culturais, é fundamental compreender como a própria instituição escolar, através de suas práticas, relações e estruturas, pode reproduzir ou enfrentar tais violências.

A Educação de Jovens e Adultos, conforme estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), é destinada aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade apropriada, devendo ser oferecida de forma adequada às suas especificidades, considerando suas trajetórias de vida, trabalho, cultura e saberes (Arroyo, 2017; Brasil, 1996). Contudo, o que se observa, muitas vezes, é um distanciamento entre o que está previsto na legislação e as práticas efetivas nas escolas, resultando em processos de exclusão, desvalorização e marginalização desses estudantes no próprio espaço escolar.

Por meio de micro violências presentes cotidianamente na instituição escolar, aliadas a

¹ Graduando em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Campus Recife - Turma 2021.2 PB thiago.gabriel@ufpe.br

² Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE) alice.botler@ufpe.br

outras questões, como por exemplo, trabalho para ajudar no sustento e gravidez na adolescência, esses estudantes são expulsos da instituição escolar por meio da produção do fracasso escolar (Ratusniak, 2022; 2023; 2024) e, ao retornarem à escola, como jovens, adultos e idosos, frequentemente enfrentam práticas institucionais que reforçam sua invisibilidade e desvalorização, tendo enquanto uma de suas manifestações, currículos que não dialogam com suas realidades (Amorim; Ribeiro; Moura, 2012), na falta de escuta ativa, na desconsideração de seus saberes e na rigidez de normas e regras que pouco levam em conta suas condições de vida.

Diante desse cenário, as violências institucionais praticadas no ambiente escolar se configuram como um fator que impacta diretamente a permanência, o pertencimento e a trajetória dos sujeitos da EJA. Bernard Charlot (2002) já destacava a existência de três formas de violência escolar: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola, sendo esta última aquela que se refere às práticas e estruturas da própria instituição que, muitas vezes, reproduzem exclusões e desigualdades. Nesse sentido, Arroyo (2017) também ressalta que os sujeitos da EJA são os “passageiros da noite” da educação brasileira, cujas experiências seguem, muitas vezes, ignoradas pelos modelos escolares tradicionais.

É nesse contexto que emerge a problemática central deste estudo: de que formas a gestão escolar tem atuado frente às violências institucionais que ocorrem na Educação de Jovens e Adultos? Parte-se da hipótese de que a gestão escolar, muitas vezes, não tem desenvolvido ações preventivas e efetivas no enfrentamento dessas violências, o que contribui para a reprodução cotidiana das práticas de exclusão e marginalização desses sujeitos dentro da própria escola.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar como a gestão escolar atua diante das violências institucionais na EJA. Como objetivos específicos, propõem-se: (a) identificar quem são os sujeitos da EJA e como se configuram suas trajetórias educacionais; (b) analisar as formas como as violências institucionais se manifestam no cotidiano escolar da EJA; e (c) investigar as ações, estratégias e desafios da gestão escolar frente a essas violências.

Este estudo se justifica pela necessidade de refletir sobre o papel da gestão escolar na construção de ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e acolhedores, especialmente para os sujeitos da EJA, que historicamente carregam marcas de exclusão social e educacional. Além disso, o enfrentamento das violências institucionais no espaço

escolar se coloca como um desafio imprescindível para que o direito à educação seja, de fato, garantido de maneira equânime e justa.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que se valeu da pesquisa bibliográfica e documental como principais procedimentos metodológicos. A investigação se pautou no levantamento e análise de artigos científicos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros, priorizando produções que abordam a temática da violência institucional na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para este fim, utilizaram-se como categorias Educação de Jovens e Adultos, violência institucional e atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos

O levantamento de dados foi realizado por meio da plataforma Google Acadêmico, utilizando descritores como: “violência produzida pela escola”, “violência institucional na Educação de Jovens e Adultos”, “violência simbólica na EJA”, “gestão escolar na EJA” e “escola como não-lugar”, com filtros temporais aplicados entre os anos de 2020 e 2025, priorizando textos publicados em língua portuguesa. Foram selecionados inicialmente 58 trabalhos, entre artigos científicos (23), livros e capítulos (4), trabalhos de conclusão de curso (10), dissertações de mestrado (16) e teses de doutorado (5). Após leitura integral ou parcial dos materiais, foram selecionados os que atendiam as categorias elencadas, agrupados por temas e subtemas, conforme os objetivos da pesquisa e as categorias teóricas já definidas.

Os dados teóricos levantados e analisados são sistematizados e organizados em três tópicos principais: (1) Educação de Jovens e Adultos: sujeitos e trajetórias marcadas por exclusões; (2) Violência institucional e sua produção no cotidiano escolar da EJA; e (3) Gestão escolar: mediações entre políticas educacionais, cotidiano e violência institucional. Cada um desses tópicos é desdobrado em sub tópicos, seguidos das considerações finais, nas quais são apresentadas reflexões sobre os principais achados do estudo.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS E TRAJETÓRIAS MARCADAS POR EXCLUSÃO

Este item trata da contextualização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de seus principais marcos legais, históricos e sociais, destacando como essa modalidade se constitui em respostas a trajetórias interrompidas de escolarização e negação histórica de direitos. Buscou-se compreender quem são os sujeitos da EJA e como os seus itinerários são atravessados por marcadores sociais como raça, gênero, classe e território, revelando um

perfil diverso, complexo e frequentemente invisibilizado pelas políticas educacionais e pelas práticas escolares.

1.1 Contextualizando a EJA: legislação e história de um discurso de educação de reparação

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como uma modalidade vinculada àqueles que, por múltiplas razões sociais, políticas e econômicas foram privados do acesso à educação formal em idade regular. Assim, a EJA é vinculada à ideia de reparação social, assumindo o compromisso de oferecer escolarização para sujeitos historicamente marginalizados. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito social de todos, estabelecendo, em seu artigo 205, que ela deve visar ao pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), na seção V, por sua vez, consolida a EJA como uma das modalidades da Educação Básica, lhe destinando e diferenciando de outras modalidades, com características que levam em conta as trajetórias educacionais interrompidas, além das experiências e saberes acumulados ao longo da vida.

Outro marco importante está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA, 2000), que reconhecem os estudantes como sujeitos de direitos, com vivências diversas que devem ser valorizadas no processo educativo. A legislação define ainda que a EJA deve considerar o tempo, flexibilidade curricular e a articulação com o mundo do trabalho como princípios fundamentais (LDBEN nº 9.394/1996). No entanto, embora o arcabouço legal brasileiro reconheça formalmente o direito à educação e proponha diretrizes específicas para essa modalidade, o que se observa é a permanência de um distanciamento entre o discurso legal e a prática institucional, reflexo do percurso histórico da EJA no Brasil, como já afirmado com base em Ratusniak (2022).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos é envolta por tensões e disputas no que diz respeito ao seu objetivo e à visão que a escola, o Estado e a própria sociedade têm desses sujeitos. Essas disputas podem ser percebidas desde o período jesuítico, quando adultos indígenas eram considerados impuros e incapazes de transformação e, portanto, deixados à margem do processo educativo (Galvão et al., 2004), passando pela exclusão de mulheres adultas, a naturalização da ignorância como destino social e representações que inferiorizam os sujeitos não alfabetizados. Durante o Império, com a Lei Saraiva de 1881, os analfabetos foram privados do direito ao voto, sendo institucionalizada assim, a sua exclusão política. No

século XX, campanhas de alfabetização foram implementadas, mas muitas vezes ancoradas em uma concepção higienista e disciplinadora, que enxergava o analfabetismo como um mal a ser extirpado e como causador de desigualdades sociais (Galvão et al., 2004).

Essa lógica foi fortemente criticada por Paulo Freire, que, ao final da década de 1950, passou a defender uma educação emancipatória, reparadora das diversas formas de exclusão perpetuadas na sociedade, centrada na escuta e na valorização do sujeito enquanto integral. Para Freire, a alfabetização não deveria ser apenas técnica, mas ação ética e política, considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989), necessitando do comprometimento dos atores escolares com a transformação social das condições de opressão em que vivem esses sujeitos.

Com o passar do tempo, políticas como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo buscaram conferir a institucionalidade à modalidade. É válido ressaltar que apesar dos diversos avanços nesta modalidade tão importante, muitos dos estigmas históricos ainda persistem. Os sujeitos da EJA, são por vezes, percebidos como atrasados, difíceis ou desmotivados, quando na verdade carregam marcas profundas de exclusão, desigualdades, negação de direitos e micro violências vivenciadas na sociedade e no interior das instituições, incluindo o ambiente escolar.

Mesmo com a formalização do direito à educação pela Constituição e pela LDB, as estruturas escolares muitas vezes não se adequam às necessidades desses estudantes, apresentando aulas descontextualizadas, infraestrutura inadequada e desvalorização da modalidade por parte de gestores e docentes que reforçam uma exclusão que antes se dava pela ausência de acesso e que agora se perpetua pela falta de incentivo à permanência com qualidade, direcionando os estudantes à uma trajetória contínua de fracasso escolar (Ratusniak, 2022; 2023; 2024).

É importante destacar, como apontam Duvernoy e Souza (2023), que a escola, constituída de e para pessoas, está longe de ser um espaço neutro, podendo reproduzir as relações de poder e dominação presentes na sociedade, muitas vezes se tornando também produtora de exclusões. Segundo Abramovay (2015) “A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia”. (*apud* Duvernoy; Souza, 2023, p. 245). Charlot (2002) aprofunda essa discussão ao identificar diferentes formas de violência presentes na escola, incluindo a “violência da escola”, que se manifesta justamente quando a instituição, por ação ou omissão, falha em garantir os direitos básicos de seus estudantes.

Assim, é essencial compreender a trajetória histórica e os marcos legais da EJA, mas é preciso reconhecer que os dispositivos legais, apesar de importantes e necessários, por si só, não garantem o rompimento com a lógica de exclusão. A permanência da dualidade educacional, onde existem escolas do conhecimento para os ricos e escolas de acolhimento social para os pobres (Libâneo, 2012) revela que o direito à educação de qualidade com fim social para todos os cidadãos ainda vem sendo negligenciado e negado na prática cotidiana, sobretudo para os sujeitos da EJA, que ainda assim, seguem lutando por um “digno-menos-indigno-viver” (Arroyo, 2017, p. 19) e percebem na EJA uma chance para ocupar espaços que ainda hoje, são frequentemente negados ou deslegitimados. Apesar de todos esses aspectos, a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é indissociável das lutas sociais por reconhecimento e por acesso igualitário à educação. Sua história não é apenas uma narrativa de reparação tardia, mas também de resistência dos sujeitos que, mesmo diante de tantas barreiras, insistem em retomar seus projetos educativos em um sistema que insiste em excluí-los veementemente.

1.2 Por trás dos números: o perfil social dos estudantes da EJA

Na Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário refletir sobre o risco de reduzir sujeitos complexos a números e percentuais. No cotidiano do ambiente escolar existem pessoas reais, com histórias marcadas por múltiplas formas de exclusão, mas também de resistência (Arroyo, 2017). Trata-se de uma população diversa, composta por “populações mais pobres, das mulheres negras e de periferia, dos trabalhadores não empregados, da população LGBTQI+, dos idosos, dos jovens em experiências turbulentas com a escolarização, das populações carcerárias e de pessoas adultas com deficiência” (Cavalcante, 2019 apud Carvalho; Silva, 2024, p. 10). O IBGE (2025) reafirma esse perfil, como apontado nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Distribuição dos estudantes por gênero (2016 – 2024)

Sexo	Ano x Nível do curso													
	2016		2017		2018		2019		2022		2023		2024	
	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio
Total	824	758	849	837	843	875	776	778	529	580	481	511	577	584
Homens	415	363	428	401	437	396	380	375	235	267	213	220	242	239
Mulheres	408	395	421	435	406	479	395	402	293	314	269	291	335	344

Fonte: IBGE, 2025

Tabela 2: Distribuição de estudantes na EJA por cor ou raça (2016 – 2024)

Cor ou raça	Ano x Nível do curso													
	2016		2017		2018		2019		2022		2023		2024	
	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio	EJA do ensino fundamental	EJA do ensino médio
Total	824	758	849	837	843	875	776	778	529	580	481	511	577	584
Branca	232	260	221	265	210	288	178	228	115	190	110	163	125	157
Preta ou parda	587	491	619	566	623	579	591	539	406	384	367	339	442	420

Fonte: IBGE, 2025

Tabela 3: Distribuição dos estudantes da EJA por grupo idade (2016 – 2024)

Nível do curso - EJA do ensino fundamental							
Grupo de idade	Ano						
	2016	2017	2018	2019	2022	2023	2024
Total	824	849	843	776	529	481	577
Até 24 anos	466	454	415	400	198	189	168
25 a 39 anos	185	199	200	154	132	112	125
40 anos ou mais	173	196	227	222	199	180	284

Fonte: IBGE, 2025

Dessa forma, reduzir o público da EJA apenas as facetas de estudantes e trabalhadores é inferiorizar a potência de suas identidades. Essa diversidade, por vezes, é negligenciada pelas próprias políticas públicas e pelos gestores e demais atores escolares, que ao interpretar e traduzir as políticas de acordo com a sua dependência contextual (Ball; Maguire; Braun, 2016) reduzem os sujeitos da EJA apenas as facetas de estudantes e trabalhadores, desconsiderando e inferiorizando a riqueza e potência de suas identidades. Moraes e Santos (2021) destacam que

A EJA atende um público altamente diverso, incluindo desde jovens que abandonaram a escola por razões econômicas, sociais ou familiares até adultos e idosos que buscam reingressar na educação formal como meio de melhorar sua qualidade de vida e ampliar suas oportunidades de emprego. (apud Garcia et al., 2024, p. 5)

É justamente essa pluralidade de trajetórias que desafia o currículo, a gestão escolar e educacional, assim como o planejamento, exigindo abordagens pedagógicas que perpassam os aspectos interseccionais e que sejam sensíveis às realidades concretas dos sujeitos.

Quando aprofundando o olhar para esta diversidade, torna-se evidente que a marginalização desses sujeitos não é um fenômeno apenas educacional, mas social. Muitas mulheres negras retornam à escola como forma de resistência, mas por vezes revivem todos os traumas de exclusão, inferiorização e invisibilidade que ocuparam anteriormente. Bourdieu e Champagne (2001) afirmam que “essas mulheres negras retornam ao ambiente escolar, muitas vezes como forma de resistência, sem perceberem, ocupam esse território onde são invisibilizadas, reforçando as linhas de exclusão e a função reprodutora da desigualdade social da escola.” (*apud* Carvalho; Silva, 2024, p. 4).

As marcas de classe, raça e gênero se materializam no cotidiano, determinando os sujeitos que chegam à EJA e como chegam. Como mostram os dados de Cruz e Monteiro (2021), os 25% mais ricos no Brasil têm taxa de alfabetização de 99,7%, enquanto os 25% mais pobres alcançam apenas 92,3%. Entre os brancos, a taxa de alfabetização é de 96,7%, mas entre os pretos e pardos esse índice é de 92,3% e 92,2%, respectivamente. A desigualdade é também territorial, onde, 95,6% dos moradores urbanos são alfabetizados, contra 84,9% dos moradores da zona rural (*apud* Carvalho; Silva, 2024, p. 17), demonstrando o quanto a interseccionalidade se porta como aspecto importante para compreensão da garantia ou negação de direitos básicos.

É válido ressaltar que os estudantes da EJA chegam até a escola carregando saberes produzidos em outras esferas da vida, como no trabalho, nas experiências comunitárias ou “na escola da vida”, como apresenta Reis e Eiterer (2023, p. 8). No que diz respeito às pessoas transexuais e travestis, que também estão presentes na EJA, “[...] grande parte desses saberes práticos são disputados nas esquinas, onde parte das sujeitas trans exercem a prostituição” (Silva; Laffin; Vigano, 2023, p. 09), evidenciando a importância de que a escola possa ter um olhar sensível e escuta atenta com esses sujeitos, legitimando suas vivências e não recolocando-os à margem, em posições de invisibilização.

Arroyo destaca que “marginalizar os corpos é uma das formas de manter à margem de nosso pensar e fazer pedagógico aqueles grupos que a sociedade condena à sobrevivência nos limites e até os segrega e extermina” (2017, p. 277). Assim, é necessário que a EJA seja um espaço de ressignificação destes corpos, legitimando a sua humanidade e reconhecendo a

existência, proporcionando experiências significativas que considerem esses itinerários e realidades de vida.

Apesar de todos os desafios e violências sofridas, que vão desde as questões de raça até as de gênero e classe, os sujeitos da EJA resistem e insistem em lutar contra um sistema que os oprime todos os dias. Como afirma Hooks (2019) “[...] ser oprimido significa ausência de opções” (apud Silva; Laffin; Vigano, 2023, p. 208) e a educação, quando pensada de forma crítica e com fim social, torna-se ferramenta de ampliação de possibilidades e de dignidade. Porém, é válido ressaltar que a educação também pode fechar essas possibilidades ao reproduzir as assimetrias presentes na sociedade, conforme afirmação de Ratusniak (2023) “Os espaços por onde poderiam transitar e escapar dessa sina lhes são fechados pela não garantia de aprendizagem na escola” (p. 07).

Nesse sentido, é essencial destacar que, para muitos sujeitos, a escola foi e continua sendo um espaço de negação. Como lembra Ratusniak (2022, 2023, 2024), os estudantes da EJA são marcados por trajetórias de não ingresso ou expulsão escolar, decorrentes de múltiplas formas de exclusão, como micro punições e microviolências, que trataremos adiante neste artigo e, operam sobre corpos e realidades. A autora ressaltava que esses sujeitos não apenas foram privados de um direito constitucional, mas também carregam consequências subjetivas da rejeição escolar, que muitas vezes impactam sua autoestima e o modo como se percebem no mundo. Ainda assim, acreditam que a EJA é uma possibilidade de reconstrução.

Por isso, a EJA deve ser pensada como espaço potente de formação humana, onde a pluralidade de sujeitos deve ter vez e voz. Assim, é evidente não somente a necessidade de políticas públicas, mas de práticas educativas e currículos que considerem os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias, que resistem à estrutura de exclusão social e educacional.

2. VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL E SUA PRODUÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DA EJA

Este item analisa a violência institucional e a sua manifestação no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ultrapassando a ideia de agressões físicas e assumindo formas simbólicas, estruturais e silenciosas. Discute como essas violências se materializam em práticas escolares que desconsideram as trajetórias de vida dos estudantes, por meio de currículos descontextualizados, avaliações punitivas, normas inflexíveis e ausência de escuta ativa. Focaliza ainda como a escola, nesses casos, deixa de ser um espaço de pertencimento e

passa a operar como um “não-lugar”, gerando sofrimento, evasão e o aprofundamento das desigualdades vividas fora da instituição.

2.1 Violência da escola: a exclusão que nasce dentro dos muros

A violência institucional no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai para além da concepção tradicional de agressão física ou verbal, manifestando-se de maneira difusa, cotidiana, silenciosa e, sobretudo, simbólica, onde existe uma imposição, determinada por meio de padrões e discursos (Bourdieu, 1997 apud Jubé; Cavalcante; Castro, 2016). Se tratam de um conjunto de práticas e estrutura que, ao invés de acolher, reforçam exclusões históricas. Como apontam Minayo e Souza (1997 apud Silva; Lopes, 2023), a violência deve ser compreendida como um fenômeno social complexo, que atinge a integridade física, moral e subjetiva das pessoas, sendo produzido não apenas por indivíduos, mas também por grupos e instituições. Charlot (2002), por sua vez, propõe uma diferenciação essencial entre “violência na escola”, “violência à escola” e “violência da escola”. Neste trabalho, o aprofundamento é desta última, pois se refere às práticas e estruturas da própria instituição que geram exclusões.

A violência da escola, neste sentido, é aquela que emana do próprio funcionamento da instituição, por meio de seus currículos, traduções e interpretações das políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016), rotinas, discursos, ausências e não garantia de aprendizagem à todos os estudantes. É uma violência que por sua sutilidade, é naturalizada nas práticas escolares, apresentando-se não como exceção, mas como regra oculta, que não é falada, mas vivida (Silva, 1995). Na EJA, essa violência adquire contornos específicos, considerando a incidência em sujeitos já marcados por sucessivos processos de marginalização, cujas trajetórias escolares são frequentemente interrompidas por diversas razões e que, ao retornarem à escola, enfrentam novas formas de exclusão dentro dos próprios muros da instituição, que “se dá de forma lenta, e é potencializado pela qualidade do ensino que lhes é oferecido, pela crença das professoras/es no potencial de aprendizagem.” (Ratusniak; Silva, 2022, p. 17)

Uma das expressões dessa violência se dá pelos currículos descontextualizados, que ignoram as trajetórias de vida, os saberes, repertórios culturais e histórias dos sujeitos da EJA. A centralidade na lógica tradicional conteudista, somada à ausência de propostas significativas, resultam em práticas de ensino que reafirmam a distância entre os sujeitos e a aprendizagem, com práticas que “ainda está, em grande medida, fundada no que Freire

denomina de “educação bancária”, que “concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (Silva, 2002 apud Amorim; Ribeiro; Moura, 2012, p. 116). Silva, Laffin e Vigano (2023) também afirmam que falta à escola uma pedagogia que reconheça as subjetividades dos estudantes como legítimas e constitutivas do processo educativo.

Essa desconexão curricular é agravada por práticas avaliativas classificatórias e meritocráticas, que desconsideram as condições subjetivas da vida dos estudantes, assim como os seus percursos interrompidos. Como discutem Carvalho e Silva (2024), avaliações padronizadas e inflexíveis reforçam a lógica do fracasso escolar, desestimulando a permanência e destruindo a autoestima dos estudantes, responsabilizando-os pela condição de não aprendizagem que resulta em reprovações e desistências. Ratusniak e Silva (2023) reforçam essa ideia

Os dados evidenciam o racismo institucional, que age expulsando essas alunas. **Antes da gravidez, maternidade ou casamento, existe um histórico de não aprendizagem que vai lhes mostrando que a escolarização não é um caminho possível.** Silenciosamente, a cada reprovação, a cada nota baixa, a cada desistência, a cada recriminação, vão sendo expulsas da escola. **Responsabilizadas por não obterem êxito numa instituição que historicamente não consegue ensiná-las,** se veem obrigadas a modificar seu projeto de vida, em busca de algum reconhecimento social. (p. 7. Grifo meu)

Dessa forma, a escola reafirma a sua seletividade ao considerar os estudantes que podem ou não dar certo, que merecem ou não uma segunda chance, desconsiderando as árduas vivências dos mesmos, como as extensas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e desafios relacionados à saúde psicossocial e física.

Além disso, a rigidez normativa, expressa por meio de regras e exigências, sem a compreensão e discussão com os estudantes, atua como um mecanismo de micro violências e exclusão. Inspirando-se em Foucault, Ratusniak (2022) descreve as micro violências como sanções sutis, muitas vezes legitimadas como “disciplina escolar”, mas que, ao se acumularem produzem efeitos devastadores sobre a subjetividade dos educandos. São gestos, olhares, ausências de reconhecimento e falas autoritárias que reiteram o sentimento de inadequação e não pertencimento.

Outro aspecto é a ausência de escuta ativa e a ausência dos estudantes nos processos decisórios. A gestão escolar, em muitos casos, atua por meio de uma lógica verticalizada e autoritária, suscitando o sentimento de injustiça nos sujeitos da EJA, que “[...] geram sentimento de mal-estar, suscitando violências e conflitos, [...] fruto da ausência de ações educativas/preventivas, que poderiam minimizar suas consequências” (Botler, 2016). Em

contrapartida, os estudantes podem apresentar comportamentos perturbadores, tendo como exemplo a indisciplina, como resposta às violências institucionais sofridas no cotidiano. Assim, a qualidade da educação fica comprometida, pois políticas, normativas, projetos e decisões são formulados e implementados sem considerar as demandas reais dos estudantes.

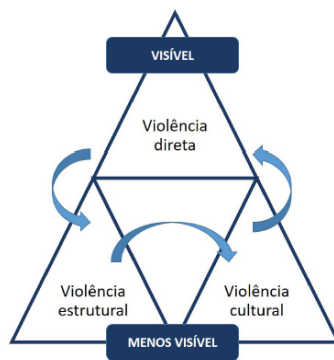
Essa exclusão é intensificada com a ausência da equipe gestora no turno noturno, que é justamente onde se concentram as turmas de EJA na maioria das escolas. A ausência física da gestão representa também uma ausência simbólica, onde havendo a necessidade, não há mediação de conflitos, escuta qualificada e nem acompanhamento das práticas pedagógicas. Garcia et al. (2024) argumentam que o gestor da EJA precisa ser presença ativa, mediadora e articuladora, capaz de lidar com a diversidade e complexidade dos sujeitos e dos processos educativos. Dessa forma, quando essa presença além de não conseguir realizar estas ações, nem está presente fisicamente na escola, o direito à educação de qualidade está sendo violado.

É válido ressaltar que se considera neste estudo que, a não garantia das condições dignas de estudo, não são apenas falhas administrativas e burocráticas, mas opções políticas materializadas por meio de ações sistemáticas que revelam a subalternização da EJA em comparação com outras modalidades de educação. Como afirmam alguns autores (Muniz; Laffin, 2024; Ratusniak, 2022, 2023, 2024), quando existe a ausência desses apoios simbólicos e materiais, o abandono escolar deixa de ser uma exceção e escolha e se torna quase uma regra, empurrando determinados públicos para as mazelas sociais e educacionais.

A invisibilidade da EJA nas atividades escolares, como feiras, eventos e projetos interdisciplinares, também reforça sua secundarização. A escola se organiza em torno da lógica do ensino regular, privilegiando atividades nos turnos matutinos e vespertino, relegando a EJA o lugar das aulas tradicionais que acontecem apenas nas quatro paredes da sala de aula. Como afirma Lima (2020), essa cultura escolar desconsidera as responsabilidades da instituição com a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos, se articulando com a responsabilização individual, onde cada um é responsável pelo seu sucesso escolar.

Nesse cenário, torna-se evidente a pertinência da tríade proposta por Galtung (1990 apud Zambianco; Moro, 2024, p. 76) para compreender as múltiplas dimensões da violência.

Figura 1 - Triângulo da Violência de Galtung (1990)



Fonte: Galtung, 1990 apud Zambianco; Moro (2024)

A violência direta se manifesta nas humilhações, classificações, hierarquizações, comentários depreciativos e rejeições. A violência estrutural aparece na falta de políticas públicas adequadas, ausência de infraestrutura e desvalorização da modalidade. Por fim, a violência cultural opera na naturalização dessas exclusões, legitimando as assimetrias sociais e educacionais. Logo, é perceptível que a violência da escola engloba tudo aquilo que nega a legitimidade desses sujeitos como possuidores de direito. Reconhecer essas violências é o primeiro passo para combater e pensar um projeto educativo que vá de contra e busque a redução dessas violências institucionais.

2.2 A escola como não lugar: efeitos da exclusão institucionalizada

A escola, idealmente concebida como espaço de acolhimento, pertencimento e formação humana, tem se passado, para muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como um ‘não-lugar’, espaço que ao invés de promover vínculos afetivos e desenvolvimento das aprendizagens, produz desidentificação, deslocamento e sofrimento. A noção de não-lugar concebida por Marc Augé (1994) e discutida no contexto educacional por Martinez e Pacífico (2022), se refere a ambientes que, embora fisicamente habitados, não oferecem pertencimento, reconhecimento e nem laços históricos.

Conforme destacam Chiesa e Cavedon (2013 apud Martinez; Pacífico, 2022), o não-lugar é caracterizado pela ausência de três dimensões essenciais, sendo estas, a identidade, relação e história. Assim, é como se a escola se mostrasse um lugar de passagem, sem significado ou atravessamentos, onde não se cria vínculos duradouros e os corpos são constantemente vigiados e controlados. Dessa forma, o que se vivencia é o esvaziamento do sentido e da função social da escola, onde a estética e a lógica perpetuada, lembra empresas, com a produtividade, controle e docilização enquanto basilares, apagando os traços das heterogeneidades dos sujeitos.

Segundo a análise de Martinez e Pacífico (2022, p. 45), “quanto mais um aluno é tido como um número, mais a escola se aproxima de um não-lugar”. A desumanização por meio do silenciamento dos múltiplos marcadores de diferença, como gênero, raça, classe e território, assim como a tentativa de enquadramento de todos os estudantes em um modelo hegemônico, desloca cada vez mais o sujeito de sua identidade, que se passa para a instituição escolar apenas como mais um número ou dado estatístico.

Esse esvaziamento têm impactos significativos para os estudantes, que são empurrados para o abandono escolar por não suportarem o sofrimento cotidiano da exclusão. Como analisam Ratusniak e Silva (2022), a evasão escolar precisa ser compreendida como consequência das micro violências institucionais que se acumulam dia após dia, até tornar a permanência insustentável. Não se trata de uma decisão espontânea, mas de uma resposta à impossibilidade de habitar a escola. A evasão, nesse sentido, é uma forma de resistência à humilhação sistemática e ao apagamento de sua existência como sujeito de direito.

Os sujeitos da EJA chegam à escola carregando suas histórias de dor e de resistências, mas são colocados em um ambiente que invalida suas vivências e os compara a um ideal de estudante inatingível. Ratusniak e Silva (2022) demonstram que essa lógica se intensifica por meio das práticas que constroem um ambiente de hostilidade constante. A cada ausência não compreendida e presença não valorizada, a cada regra inflexível, a mensagem transmitida é a de que esse sujeito não pertence. A escola se torna um espaço doloroso de se estar. Como resultado, a ansiedade, estresse, sensação de não pertencimento, tristeza e percepção de fracasso se fazem presentes.

O sofrimento se aprofunda quando essa exclusão é atravessada pelos marcadores de gênero, raça e classe. Mulheres negras, por exemplo, público majoritário da EJA, como apontado anteriormente pelas tabelas do IBGE (2025), enfrentam uma dupla exclusão, que se dá pela condição de gênero e pela condição racial. Muitas vezes, essas mulheres estão presentes na escola após maternidade precoce ou proibição da frequência por seus pais quando crianças/adolescentes e por seus maridos, quando adultas (Ratusniak, 2023). As pessoas transexuais e travestis também carregam peso duplo ou triplo de exclusão. Como aponta Bento (2011), as “pessoas transexuais e travestis são expulsas de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais [...]”. (apud Silva; Laffin; Vigano, 2023, p. 214). Ainda em seus estudos, Silva, Laffin e Vigano (2023) verificaram que na EJA, mesmo quando as estudantes transexuais e travestis são acolhidas pelos seus colegas de turma, encontram resistência e descaso entre professores e servidores.

Muitas vezes, suas identidades não são respeitadas nem sequer nos registros escolares, sendo negado o direito do uso do nome social.

Como consequência, as subjetividades dos estudantes são feridas. Os mesmos passam a incorporar o discurso da inferioridade, da incapacidade, do desinteresse e da inadequação. A lógica meritocrática reforça a ideia de que o fracasso é resultado da falta de esforço individual, desconsiderando as estruturas de opressão, as desigualdades em suas diversas camadas, além da violência institucional cotidiana. Ratusniak e Silva (2022) afirmam que esse fracasso não é mérito dos estudantes, mas do sistema educacional que falha cotidianamente em ensinar, respeitar e acolher.

Portanto, para que a escola deixe de ser um não-lugar, é preciso que ela se transforme em território de sentido, reconhecimento e permanência. Isso exige escuta ativa, sensibilidade às trajetórias de vida, currículo contextualizado, práticas pedagógicas humanizadas e ruptura com a lógica meritocrática que transforma sujeitos em números. A escola não é estática, mas passa por mudanças ao longo do tempo, “[...] a escola, especialmente em sua dimensão antropológica, é um espaço em constante construção.” (Martínez; Pacífico, 2022, p. 48), logo, é possível tornar a escola um espaço onde os sujeitos possam se reconhecer enquanto potentes, construindo laços afetivos duradouros e se percebendo enquanto sujeitos de histórias e culturas. Só assim será possível romper com o ciclo de sofrimento e violência institucionalizada, oferecendo uma educação pública que seja emancipadora, socialmente referenciada e justa.

3. GESTÃO ESCOLAR: MEDIAÇÕES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, COTIDIANO E VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Este item discute a atuação gestora na EJA, destacando que ela não é neutra, mas atravessada por disputas políticas. São comparadas concepções clássicas e críticas de gestão, evidenciando os impactos de práticas autoritárias e burocráticas frente às democráticas e pedagógicas. O item também aborda as omissões da gestão frente às violências institucionais, especialmente quando não há papel ativo dos gestores na tradução das políticas públicas, que podem tanto reforçar desigualdades quanto promover práticas emancipadoras.

3.1 Entre o autoritarismo e a escuta: concepções de gestão e suas implicações sociais

A gestão escolar não deve ser compreendida como uma atividade meramente técnica, desprovida de intencionalidade ética e política. Ao contrário, é uma prática carregada de sentidos e escolhas que impactam diretamente a trajetória escolar dos estudantes. Na EJA, essa disputa se acentua, gerando debates e tensões acerca do objetivo da educação de Jovens e Adultos e dos seus sujeitos. Dessa forma, o campo da gestão opera entre as tensões de um passado marcado pela negação de direitos e a urgência de garantir um presente mais justo, onde os sujeitos não apenas estejam na escola, mas sejam nela reconhecidos (Arroyo, 2017).

Dentre as diferentes concepções e lógicas presentes no interior das escolas públicas, destacam-se duas abordagens centrais, sendo estas, a gestão burocrática, de caráter clássico e a gestão pedagógica e democrática, com viés crítico (Souza, 2017). A primeira, orientada pela lógica da eficiência administrativa, pela verticalidade das decisões e centralidade da figura do gestor, partindo do pressuposto de que “o diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (Leão, 1953 apud De Souza, 2017, p. 3). Esse modelo trata a escola à partir da lógica empresarial, onde o diretor é percebido como um gerente de resultados, responsável pela produtividade. Nessa perspectiva, as pessoas são tratadas como engrenagens que fazem o sistema funcionar, não como sujeitos com histórias, saberes e desejos.

Por outro lado, as abordagens críticas da gestão educacional compreendem a escola como um espaço de disputas de sentidos, democratizando a construção coletiva de projetos pedagógicos. Segundo Paro (2010) “Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas.” (p. 774), o que implica reconhecer que o papel da gestão não se limita à administração de recursos ou fins burocráticos, mas à construção de um espaço escolar democrático, onde a escuta, mediação e o compromisso com a justiça social sejam basilares.

Faz-se necessária as distinções entre a gestão burocrática e pedagógica, principalmente quando se trata da EJA. A primeira, tende a reforçar lógicas excludentes, desconsiderando as especificidades do público da EJA, que é diverso. Já a segunda, apesar de ser o ideal, que se compromete com a construção de vínculos, com a valorização dos saberes e com a participação escolar de todos os atores, por vezes, ainda apresenta dificuldades no momento de sua implementação se dando muito mais na via do discurso, do que na prática, conforme aponta o estudo de Kussem e Souza (2023) “Essa aproximação com a realidade evidenciou

certa dificuldade dos diretores pesquisados em associar do ponto de vista da gestão escolar democrática o discurso e a ação” (p. 20).

Nesse cenário, é imprescindível destacar o papel da gestão escolar na consolidação de uma cultura institucional que combata as práticas excludentes historicamente presentes na EJA. A forma como a escola se organiza, planeja e interpreta as políticas educacionais (Bal; Maguire; Braun, 2016) impacta diretamente as condições de permanência e pertencimento dos sujeitos. Como afirma Arroyo (2017), a escola não é neutra, ela pode tanto reproduzir as exclusões da sociedade quanto romper com elas. Por isso, cabe à gestão assumir uma postura ativa frente às violências institucionais.

3.2 Quando a gestão silencia: omissões e violências na EJA

A gestão escolar tem papel determinante na promoção ou negação do direito à educação. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a atuação ou omissão da gestão é decisiva para garantia (ou não) do acesso, permanência e aprendizagem dos sujeitos. Quando silencia frente às desigualdades e às violências operadas pelos atores escolares, a gestão se torna também responsável por essa expulsão. O silêncio, por si só, já se configura como uma prática institucional que naturaliza a marginalização da EJA dentro do espaço escolar.

A ausência de um planejamento específico voltado à EJA é uma das formas da negligência institucional. Ao não reconhecer as singularidades do público atendido, a gestão contribui para uma estrutura excludente. Como aponta (Clegg, 1989; Weber, 1970; 2004 apud Souza, 2012), as ações da escola expressam os projetos que a mesma assume

[...] as ações dos dirigentes escolares, por se tratarem de sujeitos à frente da coordenação política das escolas, são marcadamente políticas, ainda quando há ausência de objetivos e processos claros, transparentes e impessoais, isto é, quando o aparente caos domina a organização e o funcionamento das escolas, **pois mesmo sabendo que aquelas ações não parecem pautadas por razões bem investigadas, há sempre elementos de disputa de poder por trás dos movimentos de sujeitos políticos**” (p. 172. Grifo meu)

Portanto, ao excluir a EJA do planejamento, o que está sendo comunicado é que essa modalidade é secundária. Essa negligência também se manifesta na ausência de ações preventivas. Os textos de Ratusniak (2022, 2023, 2024) mostram que além de não estarem havendo ações preventivas por parte da gestão escolar, os mesmos reproduzem as violências institucionais, priorizando em seu atendimento outros públicos.

3.3 Entre o prescrito e o vivido: a gestão escolar e a tradução das políticas educacionais

As políticas públicas, mesmo quando delineadas a partir de intenções progressistas e democráticas, não se implementam de forma automática no cotidiano das escolas. O que se observa, na realidade das instituições, é uma complexa operação de interpretação e tradução das políticas, marcada pelas disputas, tensões, limitações e resistências internas a cada unidade escolar. Ball, Maguire e Braun (2016) oferece uma contribuição fundamental ao debate ao afirmar que “as escolas não apenas implementam políticas: elas fazem as políticas” (p. 27). Logo, os textos oficiais são recontextualizados no interior das escolas por meio de escolhas, omissões e interpretações feitas pelos atores institucionais, especialmente pela equipe gestora.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), há uma diferença crucial entre política como texto e política como discurso. A primeira se refere aos documentos oficiais, leis e diretrizes, enquanto a segunda se refere ao modo como esses textos ganham vida nas práticas cotidianas. Essa passagem entre o prescrito e o vivido, entre o que se escreve nas políticas e o que se realiza nos contextos escolares, é o que o autor nomeia como processo de tradução. “As políticas são textos, mas são também discursos: elas tentam e esperam gerar efeitos, mas são necessariamente interpretadas e reinterpretadas na prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 44). Portanto, os gestores escolares não são meros executores, mas agentes ativos que mediam, adaptam e resistem ao conteúdo das políticas de acordo com a sua dependência contextual.

A realidade cotidiana revela que muitas escolas operam com gestões que, ao invés de tensionar as lacunas das políticas educacionais, as aprofundam. Como aponta Ball, Maguire e Braun (2016), “o texto político é sempre ambíguo, é sempre aberto à interpretação e à luta” (p. 41), e nas escolas, a ausência de uma ação crítica por parte da gestão muitas vezes resulta na reprodução do status quo. Ball, Maguire e Braun (2016) afirma que os profissionais da educação muitas vezes vivem “uma tensão entre o que são e o que devem ser” (p. 18), entre a ética profissional e as demandas burocráticas, entre o compromisso com a transformação social e as imposições da lógica gerencialista que cada vez mais invade a escola. Essa tensão, quando não refletida criticamente, pode levar ao conformismo, à naturalização e à perpetuação da violência institucional.

É preciso, portanto, compreender que a gestão escolar na EJA trata-se de um espaço político, onde se disputa o sentido da escola, da educação e da própria política. Quando os

gestores optam por silenciar diante das ausências, estão fazendo escolhas políticas. Quando decidem não planejar, também estão operando uma tradução da política, pautada pelo desinteresse ou pela subalternização da EJA. Portanto, assumir uma gestão comprometida com os sujeitos da EJA é olhar para as políticas e questionar: para quem essa política serve? Quem ela inclui e quem ela exclui? Que tipo de sujeito pretende-se formar à partir dessa política?, construindo assim, um fazer que seja coerente com o propósito social da escola, garantir o direito à educação a todos, com qualidade social e respeito às diversidades. Como reforça Ball, Maguire e Braun (2016), “a política é também sobre sujeitos: quem somos nós, quem deveríamos ser e como nos tornamos” (p. 15). Que tipo de escola a gestão está ajudando a produzir? Uma escola de silêncios ou uma escola de sentidos? Cabe aos gestores, portanto, se posicionarem como intérpretes críticos das políticas educacionais, produzindo, a partir de suas traduções, práticas emancipatórias e democráticas e não opressoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender como a gestão escolar atua diante das violências institucionais que incidem sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo em que medida suas ações ou omissões, contribuem para a reprodução ou enfrentamento dessas violências. Ao longo do percurso, foi possível demonstrar que tais violências não se limitam a manifestações explícitas ou físicas, mas se expressam de forma estrutural, simbólica e cotidiana, por meio de micro violências, currículos descontextualizados, regras inflexíveis e práticas avaliativas classificatórias que desconsideram as trajetórias interrompidas e as subjetividades dos estudantes da EJA.

Entretanto, é fundamental destacar que a escola não é uma instituição estática. A escola é viva, atravessada por disputas, contradições e potencialidades. Como organização social complexa, carrega consigo tanto práticas tradicionais e excludentes quanto experiências de acolhimento, escuta e resistência. Trata-se de um espaço onde coexistem diferentes racionalidades e modos de gestão. Essa ambivalência é constitutiva da realidade escolar e exige que essa complexidade seja considerada.

Por meio da revisão de literatura, foi possível evidenciar que a evasão na EJA não deve ser compreendida como resultado da desmotivação individual, mas como efeito da marginalização socialmente construída, por meio de um histórico de exclusões, da produção do fracasso escolar e da negação de condições concretas para o direito à aprendizagem. A escola, ao funcionar como um "não-lugar", pode se tornar um espaço de sofrimento, onde os

sujeitos não se reconhecem, nem são reconhecidos, gerando frustração e ruptura do vínculo escolar.

No entanto, ao reconhecer que a escola é um espaço em disputa, reafirma-se também sua potência transformadora. As práticas não estão condenadas à repetição, elas podem ser ressignificadas. A gestão escolar, quando assume sua dimensão política, torna-se um elemento para essa transformação. O planejamento na EJA, escuta qualificada, construção coletiva de regras e normas, adaptações curriculares e formação de docentes para a diversidade são ações possíveis e necessárias para o rompimento com a lógica da exclusão institucionalizada. Nesse sentido, é preciso que a gestão assuma seu papel como mediadora entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, enfrentando as desigualdades de forma ativa. Isso passa por reconhecer as violências institucionais não como exceções, mas como parte de uma cultura escolar, que precisa ser enfrentada.

Afirmamos, ao final, que a gestão escolar pode e deve ser parte da construção de uma escola que acolha e reconheça. Não se nega os desafios enfrentados pela gestão escolar em seu cotidiano e nem as violências sofridas pela instituição escolar que é atacada cotidianamente, mas é necessário a compreensão de que a escola seja efetivamente o espaço destinado para a formação plena dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; MOURA, Tania Maria de Melo. A especificidade curricular na educação de jovens e adultos: ainda um desafio. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 109-116, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes Limitada, 2017.9

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Tradução de Janete Brindon.

BARROS, José D.'Assunção. A Revisão Bibliográfica—uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.96.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Câmara dos Deputados. **Anais**. 1878 a 1881. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 716-732, 2016.

CARVALHO, Maria Naira de. SILVA, Maria do Socorro Borges da. Mulheres negras periféricas da EJA: demarcadores interseccionais de violação de direitos humanos. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

DA SILVA, Antonio Carlos Barbosa; DA SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa. A escola na condição de não lugar. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, v. 4, n. 8, p. 340-362, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-58, 2004.

JUBÉ, Milene; CAVALCANTE, Claudia; CASTRO, Claudia. A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PARA PIERRE BOURDIEU: A RELAÇÃO COM A ESCOLA CONTEMPORÂNEA. In: **Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar**. 2016.

KUSSEM, Juliana; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gestão da escola pública: a distância entre o discurso e a ação. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 67, 2023.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. VIGANO, Samira de Moraes Maia. Políticas públicas, a formação humana e o trabalho no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: espaços democráticos de lutas e de resistências. **Perspectiva**, v. 42, n. 2, p. 1-10, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, abr. 2012.

LIMA, Cezar Bueno De. Violência juvenil: O desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 731-749, 2020.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuzza; PACÍFICO, Marsiel. SERIA A ESCOLA UM NÃO-LUGAR?. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** (2238-3565), v. 11, n. 1, p. 36-50, 2022.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

RATUSNIAK, Célia; DA SILVA, Carla Clauber. A EXPULSÃO ESCONDIDA NA EVASÃO ESCOLAR: GÊNERO, RAÇA E FRACASSO ESCOLAR. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 12, n. 1, 2022.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. EVASÃO ESCOLAR OU EXPULSÃO: POR QUE ALUNAS-MÃES ABANDONAM A ESCOLA?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e243705, 2023.

RATUSNIAK, Célia. Gênero, raça, evasão e expulsão escolar: por que os alunos e as alunas deixam de frequentar a escola?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290109, 2024.

REIS, Sônia; EITERER, Carmem. As práticas educativas de regulação e emancipação na EJA. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e117867, 2023.

SILVA, Gabriela da. LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. VIGANO, Samira De Moraes Maia. (Trans) Vivências e Experiências de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 72, p. 204-219, 2023

SÍLVA, Tomaz Tadeu da et al. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 159-177, 1995.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en política educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

ZAMBIANCO, Daniela Di Pietro. MORO, Adriano. Diferenciação dos problemas de convivência. In: MORO, Adriano. VIVALDI, Flávia. **Percorso formativo para elaboração do plano de convivência escolar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. p. 68 - 87.